

# A consciência histórica de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas do Brasil

The historical awareness of  
students in the final years of  
Elementary School about the  
indigenous peoples of Brazil

Thábata Araújo de Alvarenga<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo investigamos, por meio de uma abordagem etnográfica da prática escolar, a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento histórico em torno da história e cultura indígena em estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de educação básica da cidade de João Pessoa, Paraíba, no ano de 2024. Nossa intervenção didática efetivou-se por meio da metodologia da investigação e utilizamos como fonte de pesquisa as narrativas e/ou ilustrações produzidas pelos estudantes sobre as questões estudadas. Nossa investigação demonstrou que os alunos possuem uma consciência acurada acerca da pluralidade e diversidade dos povos indígenas, de sua riqueza cultural e da importância da preservação dos seus direitos fundamentais, bem como do impacto do Antropoceno sobre a humanidade. No entanto, observamos a ausência de orientação espaço-temporal em parte significativa das narrativas dos estudantes paraibanos, fato que contribuiu para uma visão essencialista e ahistórica dos povos indígenas retratados, como se suas práticas culturais fossem imutáveis e desconectadas de processos históricos mais amplos.

**Palavras-chave:** aprendizagem histórica; pensamento histórico; consciência histórica; história indígena; ensino de história.

**Abstract:** In this article, we investigate, through an ethnographic approach to school practices, the learning and development of historical thinking regarding indigenous history and culture among 7th-grade students of a public elementary school in João Pessoa, Paraíba, Brazil, in the year 2024. Our didactic intervention was carried out using the inquiry methodology, and we utilized as research sources the narratives and/or illustrations produced by the students on the topics studied. Our investigation revealed that the students possess an accurate awareness of the plurality and diversity of indigenous peoples, their cultural richness, and the importance of preserving their fundamental rights, as well as the impact of the Anthropocene on humanity. However, we observed a lack of spatiotemporal orientation in a significant portion of the narratives produced by the students, which contributed to an essentialist and ahistorical view of the indigenous peoples portrayed, as if their cultural practices were immutable and disconnected from broader historical processes.

**Keywords:** historical learning; historical thinking; historical consciousness; indigenous history; history teaching.

## INTRODUÇÃO

Este artigo constitui a terceira e última etapa de uma pesquisa mais ampla que tem por objetivo investigar a aprendizagem histórica de estudantes em espaços escolares da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. Na primeira etapa de nossa pesquisa, analisamos as ideias sobre aprendizagem histórica, pensamento histórico e consciência histórica presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018). Na segunda etapa, discutimos as relações entre história indígena e ensino de história e elaboramos uma proposta de intervenção didática sobre o tema para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa última etapa do nosso trabalho, por meio de uma abordagem etnográfica da prática escolar, investigamos a aprendizagem histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico em torno da questão indígena em estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de educação básica, situada na região do bairro Bancários, da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, no ano de 2024<sup>2</sup>.

Nesse trabalho partimos do pressuposto de que o ensino de história precisa lançar mão de práticas pedagógicas capazes de desenvolver no aluno operações cognitivas que lhe permita refletir, compreender e lidar com os desafios postos pela sociedade contemporânea. Acreditamos que desenvolver o pensamento histórico do aluno sobre a cultura e história indígena é garantir-lhe uma “formação reflexivo-compensatória”, que o torne capaz de refletir sobre a realidade social na qual está inserido, com vistas a transformá-la (Rüsen, 2007). Tal formação abarca tanto uma mudança externa (da realidade social), quanto uma transformação interna, que opera na construção da subjetividade e da identidade do aluno, dentro do respeito à diversidade social e cultural.

Para nossa intervenção pedagógica, que intitulamos de *Uma viagem no tempo com os povos indígenas do Brasil*, produzimos uma sequência didática para ser executada em aulas-oficinas de 90 minutos cada, em três etapas distintas, assim denominadas: *O homem e a terra*, *A organização social dos povos indígenas* e *A diversidade social dos povos indígenas do Brasil*. Em nosso trabalho, procuramos fugir da periodização quadripartite e da visão eurocêntrica da história e adotamos uma perspectiva mais renovadora de compreensão da história dos povos indígenas, situada na longa duração, partindo do particular ao geral, da subjetividade à alteridade, fazendo uso de fontes e linguagens diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem da história. Objetivamos, de maneira geral, que os alunos

desenvolvessem, de um lado, a consciência histórica de que os indígenas são sujeitos, protagonistas de sua própria história e, de outro, que a escrita da história é parte de um processo socialmente construído pelo historiador, no trabalho de pesquisa com as fontes, com o auxílio de hipóteses e métodos científicos.

Os conteúdos que trabalhamos nas aulas-oficinas foram pensados a partir da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018). Nesse sentido, os saberes históricos contemplados diziam respeito ao processo de ocupação do espaço, à organização social e ao universo das relações sociais dos povos indígenas, à sua pluralidade e diversidade cultural. Nosso objetivo era fazer com que os alunos compreendessem as permanências e as rupturas, as semelhanças e as diferenças no espaço-tempo. A compreensão da experiência indígena no tempo seria de fundamental importância para que os alunos refletissem, no tempo presente, sobre a vivência dos povos indígenas e para que eles pudessem agir de forma a projetar tal história no futuro. Acreditamos que a importância da compreensão acerca de tais questões relacionadas à história indígena contribuiriam para a promoção de uma educação antirracista, para a formação de agentes ativos no processo de combate a todo tipo de preconceito e de exclusão social.

Nossa intervenção didática efetivou-se por meio do uso da metodologia da investigação, calcada na desconstrução/reconstrução/construção do conhecimento histórico a partir da abordagem hipotético-dedutiva das fontes documentais que foram utilizadas como recursos didáticos<sup>3</sup>. As etapas do processo foram registradas em um bloco de notas, que denominamos de *diário de bordo*, onde os alunos produziram narrativas sobre as questões estudadas. A produção do *diário de bordo* por meio de narrativas (escritas ou ilustradas) contendo síntese do conteúdo estudado viabilizou nosso processo de avaliação das atividades desenvolvidas e se configurou em fonte primária que analisamos nessa última etapa de nossa pesquisa.

Segundo Jörn Rüsen (2001, p. 66-67), é por meio da narrativa histórica que podemos inferir que a consciência histórica resulta do pensamento histórico. Nos dizeres do autor, a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como

determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. Rüsen (2016) acrescenta que, dentre os procedimentos mentais de recordação histórica, as imagens também se constituem como modelos interpretativos. Assim, imagens e símbolos são semióforos, transmissores de significado e geradores de sentido na tarefa de interpretação temporal.

Considerando tal questão, em nossa prática escolar atuamos com o objetivo de fazer com que os alunos produzissem narrativas que, em maior ou menor grau, nos permitissem averiguar em que medida eles percorreram os arquivos da memória para interpretar a experiência humana no tempo, articulando passado-presente-futuro em tal interpretação e, ainda, por meio dela, constituíram sua identidade e sua subjetividade. Nesse sentido, objetivamos verificar se os estudantes investigados estavam aprendendo a pensar historicamente e se a história ensinada lhes permitia desenvolver uma consciência histórica alinhada aos princípios do novo humanismo<sup>4</sup>, que envolve questões referentes à diversidade cultural, justiça social e sustentabilidade ambiental.

#### **OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL NO IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A QUESTÃO EM TORNO DO HOMEM E DA TERRA**

Nossa primeira aula-oficina sobre a cultura e a história indígena, que denominamos de *O Homem e a terra*, tratou da relação dos povos indígenas com o espaço e do impacto produzido pela conquista europeia a esse sistema de relações. Considerando que o processo de mobilização política indígena contemporâneo, iniciado entre as décadas de 1970 e 1980, garantiu aos povos indígenas os direitos constitucionais de autorreconhecimento étnico e de posse das terras, tomamos como ponto de partida, em nossa primeira aula-oficina, o polêmico tema do marco temporal, tese jurídica que determina que a demarcação das terras indígenas deveria levar em conta sua ocupação ou disputa em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição brasileira.

Nessa aula partimos do postulado de que os direitos especiais que os indígenas possuem sobre suas terras derivam de que eles foram, conforme consta no Alvará Régio de 1680, seus primários e naturais senhores (Cunha, 1992, p. 22). Assim sendo, o direito dos indígenas à terra, atestado pela Constituição de 1988, não se fundamenta apenas na relação de tais povos com a natureza, mas sim em questões históricas.

Com o objetivo de efetivar a aprendizagem histórica dos estudantes sobre o tema, abordamos o assunto usando como recursos didáticos duas fontes distintas: uma charge (desenhos do Nando) representando a disputa de terra entre um “homem branco” e um indígena na contemporaneidade e um vídeo produzido pelo Instituto Alana com depoimentos de lideranças indígenas sobre o marco temporal (Desenhos [...], [2023]; Instituto Alana, [2023]). A exploração de tais recursos a partir do trabalho de desconstrução das fontes permitiu que os alunos fizessem o primeiro registro em um caderno de notas que denominamos *diário de bordo*. Em uma perspectiva genérica, perguntamos: *a partir de sua compreensão, o que a terra representa para o homem?* Adotamos tal perspectiva justamente para que pudéssemos avaliar a compreensão do aluno em torno do tema: o homem e a terra. Afinal, menciona Schlegel (*apud* Koselleck, 2006, p. 305): “Não se pode dizer que alguma coisa é, sem se dizer o que ela é. Ao refletir sobre os fatos, já os estamos relacionando com os conceitos, e certamente não é indiferente saber quais sejam esses conceitos”. Assim, interessa-nos compreender como os estudantes articulam os conceitos à experiência histórica e qual inteligibilidade lhes conferem. O aluno responde a partir do recorte temático que estabelecemos ou responde de forma genérica, assim como efetuamos a pergunta? Ele adota uma perspectiva eurocêntrica em relação ao tema? Qual orientação temporal ele adota em sua resposta? Sua narrativa informa a consciência histórica em torno da importância da terra para o homem, de maneira geral, e para os povos indígenas, em particular? De nossa primeira aula-oficina participaram 26 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. O Quadro 1 nos dá a dimensão do que encontramos nas respostas dos estudantes.

**Quadro 1** – Concepção de homem nas respostas dos estudantes

Categoria	Perspectiva adotada nas respostas		Números absolutos	Números relativos
Homem	Genérica	Ser humano	5	19,3
	Do global ao particular	Do ser humano ao homem branco e/ou indígena	4	15,3
	Particular:	Oposição brancos e indígenas	10	38,5
	Reducionista	Indígena apenas	1	3,8
		Branco apenas	6	23,1
Total de respostas			26	100

**Fonte:** Diário de Bordo 7º ano, 2024.

Observando o Quadro 1 percebemos que 15,3% das respostas adotam uma perspectiva que parte de uma compreensão global do homem como “ser humano”,

adotando, na sequência, uma perspectiva particular, ora definindo-o como “povos indígenas” ou apenas “indígenas”, ora denominando-os como homens “brancos”, também chamados de “poderosos”, “políticos”, “donos de terra”. O quadro demonstra também que a maior parte das respostas dos estudantes (38,5%) adota uma perspectiva particularizada da concepção de homem e o compreende, de um lado, como indígena e, de outro, como homem branco.

De maneira geral, podemos dizer que grande parte das respostas utilizaram a categoria “homem” como sinônimo de homem branco, buscando, quase sempre, distingui-lo dos indígenas. Atendendo a uma perspectiva eurocêntrica de compreensão do mundo os estudantes colocam em polos opostos o homem “branco”, considerado como categoria universal (compreendido também como políticos, donos da terra, homens poderosos, portugueses ou, simplesmente, como pessoas, homens e brancos) e a sua alteridade, o indígena. Assim, situam a problemática da alteridade, conforme categorizou Todorov (1999), num plano praxiológico: a dos valores do outro. A partir da ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro, observamos que os estudantes, em maior ou menor grau, se identificam com ele, enaltecendo seus valores, interesses e visão de mundo, reforçando aquilo que julgam fundamental à sobrevivência no Antropoceno<sup>5</sup>.

O quadro demonstra ainda que outros 26,9% dos estudantes adotaram uma perspectiva reducionista em torno da categoria homem: enquanto um aluno (3,8%) atribuiu a categoria ao indígena, outros 6 (23,1%) atribuíram-na ao branco. Por fim, temos 19,3% dos estudantes referindo-se, em suas narrativas, a um homem genérico, categoria universal, denominado, em suas respostas, simplesmente como homem, mas também como ser humano e ser vivo, o que nos faz atestar a importância da terra não apenas para o homem, mas para todos os seres vivos. Tal questão nos remete ao fato de que, conforme sugeriu Pierre Charbonnier (*apud* Turin, 2022, p. 143), o Antropoceno aponta para a necessidade de uma nova relação entre humanos e natureza ou, de modo mais amplo, entre humanos e não humanos.

Em relação à categoria terra, observamos, pelo Quadro 2, que os estudantes percebem-na a partir de duas perspectivas gerais: primeiramente, a terra aparece como categoria universal, compreendida como o planeta Terra, nossa “casa”, “território”, “lugar”, sempre articulada à vida e à natureza (19,2% das respostas). Assim sendo, é considerada, também, como um direito do homem em geral e do



indígena em particular (11,5% das respostas). Mas, particularmente, quando referida aos povos indígenas, permanecem, nas narrativas, as categorias mencionadas acima, bem como a menção da conexão de tais povos com a natureza, a cultura, a família e os ancestrais (53,8% das respostas). Já em relação aos homens brancos, a terra é referida como propriedade, fonte de poder, riqueza e dinheiro, mas também como responsável pela moradia, emprego, comércio e indústria, enfim, “lugar para criar coisas”, “algo para ser construído e reconstruído” (84,6% das respostas).

**Quadro 2** – Concepção de terra nas respostas dos estudantes

Categoria	Perspectiva adotada na resposta		Números absolutos	Números relativos
Terra	Genérica	Planeta terra	5	19,2
		Direito	3	11,5
	Particular	Poder	22	84,6
		Vida	14	53,8

**Fonte:** Diário de Bordo 7º ano, 2024.

A narrativa da estudante 12 demonstra a perspectiva geral que encontramos nos textos em relação à categoria terra: “[...] para os brancos pode significar sinal de poder e riqueza, para os indígenas pode representar uma conexão com a natureza e os ancestrais” (Diário de Bordo, n. 12, 2024, p. 1). Nesse sentido, um número expressivo de narrativas demonstra que o indígena é produto da natureza, capaz de conectar-se a ela e aos seus ancestrais. A terra é para eles sua “casa”, seu “território”, seu “lugar”, sua “vida”. No entanto, a resposta da aluna 1 demonstra a historicidade nessa relação entre o indígena e a terra, afinal foram “os indígenas quem chegou [sic] primeiro [no Brasil], eles têm uma conexão com a terra, e não tem que as pessoas tirar eles dali, porque foi muito tempo para eles construir” (Diário de Bordo, n. 1, 2024, p. 1).

A questão que envolve a disputa pela terra ao longo do tempo aparece explicitamente nas narrativas. A ilustração do estudante 24 demonstra que desde a chegada dos portugueses ao Brasil, no início do processo de colonização, a terra é parte da disputa entre colonizadores e povos originários, uma vez que o português, ao divisar a terra ainda do oceano, já anunciava a conquista (“nossa terra”), enquanto o indígena, em território firme, bradava: “chegamos primeiro” (Diário de Bordo, n. 24, 2024, p. 1). Consideramos que a imagem representada pelo estudante 24 demonstra sua consciência histórica em torno do fato de que os povos indígenas do Brasil eram os primários e naturais senhores daquelas



terras. Nesse sentido é bastante clara, em algumas narrativas, a ideia de que a terra é fruto da resistência histórica indígena, afinal, trata-se de “uma terra que ele lutou para ter” (Diário de Bordo, n. 8, 2024, p. 1).

Mais do que produto da natureza, a relação do indígena com a terra é histórica, uma vez que “toda sua cultura e história fica[m] nela” (Diário de Bordo, n. 19, 2024, p. 1). No entanto, enquanto a terra, para o indígena, é “sinal de conquista pois ela foi tomada deles e eles de pouco em pouco estão recuperando, para alguns donos da terra pode ser apenas um lote ou dinheiro, eles não dão valor ao que eles têm” (Diário de Bordo, n. 19, 2024, p. 1). Concluímos, por meio das narrativas transcritas acima, que tais estudantes demonstram uma consciência histórica de que os povos indígenas possuem uma relação histórico-cultural com a terra, considerada fonte de vida e de sobrevivência. Tais estudantes compreendem a terra, por um lado, como um bem usurpado dos indígenas a partir do processo de colonização, cuja propriedade lutam para reconquistar e, por outro lado, como um bem ao qual os homens “brancos” podem “dar ou vender”, “construir e reconstruir”, mas também destruir.

As respostas dos alunos evidenciam, de maneira bastante clara, o impacto do Antropoceno na formação de sua consciência histórica. Ao refletirem sobre a importância da terra para os homens, os estudantes articulam a dualidade entre natureza e cultura, demonstrando uma consciência histórica aguçada em relação às questões ambientais. A ação perniciosa do homem sobre o meio ambiente está bastante explícita nas respostas dos estudantes que atribuem ao homem branco os problemas relativos à poluição do ar e do meio ambiente, ao desmatamento, aos incêndios, ao esgotamento da água potável e às “várias coisas de ruim” que acometem o planeta. Fica evidente que tal intervenção deriva do fato de que a terra é mais fonte de riqueza e poder, do que fonte de vida e sobrevivência, “já que o homem não vê a terra como seu lar” (Diário de Bordo, n. 9, 2024, p. 1). Acreditamos que essa percepção revela não apenas uma compreensão dos alunos acerca dos desafios contemporâneos, mas também uma sensibilidade crescente para as interações complexas entre seres humanos e meio ambiente, no Antropoceno.

Compreendido, nos dizeres de Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2023), como “fato cosmopolítico total”, o conceito de Antropoceno abarca “[...] uma catástrofe ecológica, uma tragédia econômica, uma ameaça política, uma comoção religiosa”. Observamos, pois, que questões atinentes à história ambiental ocuparam

um lugar central na consciência histórica dos estudantes. Assim, enfatizando a relação entre as dimensões natural e sociocultural, os alunos demonstraram uma consciência histórica acerca, de um lado, das questões que a crise climática contemporânea acarreta à humanidade e, de outro, do papel que a exploração desenfreada da natureza exerce na formação do capitalismo e do sistema mundo.

Apontando a dicotomia natureza e cultura, o estudante 18 menciona que “[...] atualmente as pessoas estão sendo mais artificiais do que naturais. Indígenas sendo expulsos de sua própria terra pelo egoísmo do homem, homem dia a dia quer mais do que já tem, o dinheiro” (Diário de Bordo, n. 18, 2024, p. 1). No contexto do Antropoceno, essa reflexão ganha ainda mais relevância, já que as ações humanas têm alterado profundamente os ecossistemas globais. Parece-nos que, na consciência histórica dos alunos, a terra, transformada em propriedade, capital e mercadoria, corrompe não apenas o meio ambiente, mas também as relações humanas, distanciando-nos de nossa conexão com a natureza. No entanto, os próprios estudantes percebem que a ideia de uma separação entre natureza e cultura é questionável, visto que os povos indígenas são culturalmente compreendidos como inseparáveis da natureza. Ailton Krenak (2019, p. 45) menciona que ao imaginar outro mundo possível, ele pensa em um “novo reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza”. Assim, enquanto o sistema capitalista incentiva a exploração desenfreada dos recursos, o Antropoceno aponta para a urgência de se pensar nossa relação com a terra, não apenas como fonte de moradia, emprego ou lucro, mas também como base essencial para a sobrevivência de todas as formas de vida.

Concluimos que os relatos acima demonstram, de certa forma, que os alunos desenvolveram uma visão “ecocêntrica” do meio ambiente que atribui ao homem branco e ao sistema capitalista a responsabilidade pelos “males da era moderna, desde a expansão colonial até a destruição dos recursos não renováveis, passando pela reificação das identidades sexuais ou das distinções de classe” (Descola, 2011, p. 46). Já que a natureza está sendo tão continuamente dilapidada pela humanidade, devemos, pois, conforme nos orienta Ailton Krenak (2019, p. 21), “suspender o céu”, ou seja, alargar nosso horizonte, não o horizonte prospectivo, mas o existencial, a fim de que possamos enriquecer nossas subjetividades, que, juntamente com a natureza, têm sido sistematicamente consumidas no tempo presente. Tal perspectiva também é sintetizada de maneira bastante eloquente por

Davi Kopenawa, xamã, líder político e porta-voz dos Yanomami no Brasil: “O que os brancos chamam de futuro, para nós, é um céu protegido das fumaças da epidemia *xawara* e amarrado com firmeza acima de nós!” (Kopenawa; Albert, 2015). Essa visão de futuro, enraizada em uma cosmologia que integra humanos e natureza, parece ressoar nas narrativas escritas pelos alunos do 7º ano, que demonstram uma percepção aguçada acerca do impacto do Antropoceno sobre a humanidade.

#### A REPRESENTAÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS POVOS INDÍGENAS NAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

Considerando que um fluxo incessante de imagens constitui o nosso meio circundante, selecionamos, para nossa segunda aula-oficina, denominada *Organização social dos povos indígenas*, 25 imagens sobre os povos indígenas do Brasil em diferentes tempos e espaços sociais, agrupadas em 5 categorias distintas: povos Tupinambá (Staden, 2008); indígenas tutelados por religiosos (Calixto, 1927; D'Abbeville, 2008; Leuzinger, [1860]; Reis Filho, 2000; Rugendas, [1940]); povos Kadiwéu, tutelados pelo Estado (Brasil, [2010]); povos Yanomami (Os Yanomami, [2024]; Vick, 2024); indígenas em contexto urbano (Emocionante [...]; Oliveira, 2014; Pereira, 2023; Sônia [...], 2023; Terra [...], 2023). Consideramos que as imagens trabalhadas nessa atividade, artefatos da cultura histórica, desempenham um papel fundamental no estímulo à atividade rememorativa da consciência histórica. Segundo Rüsen (2016), embora as imagens, por si só, não constituam narrativas históricas completas, elas possuem a capacidade de gerar histórias, funcionando como portadoras de sentido. Sua força simbólica permite que histórias sejam contadas e interpretadas, conectando passado, presente e futuro. Dessa forma, as imagens transcendem sua função meramente ilustrativa, assumindo um papel ativo na construção de significados históricos.

Dessa segunda aula-oficina participaram 32 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, divididos em 5 grupos distintos. As imagens que utilizamos nessa atividade foram todas dispostas de forma desordenada no chão da quadra (onde realizamos a oficina) e cada um dos grupos escolheu 5 imagens a partir de elementos comuns que puderam observar. No verso de cada uma das imagens havia referências que possibilitavam aos estudantes comprovar se escolheram as 5 imagens de uma mesma categoria. Com esse trabalho, objetivamos fazer com que os alunos se atentassem para o aspecto físico, a materialidade e o suporte do documento com o qual estavam trabalhando. Os alunos deveriam também observar a autoria do documento, bem como o tempo e o espaço em que foi

produzido. Caso algum grupo se equivocasse na escolha da imagem, tinha a oportunidade de percorrer os outros grupos a fim de buscar a imagem correta que lhe faltava. Na sequência, fizemos uma discussão em torno dos critérios que cada um dos grupos utilizou para determinar suas escolhas.

Na segunda etapa do trabalho, já organizados em grupos, os estudantes foram orientados a “contar a história” daqueles povos indígenas representados nas imagens, a partir da observação e interpretação dos documentos. Para tanto, disponibilizamos um roteiro que lhes permitiria orientar-se nesse trabalho. Concluída a atividade, os alunos deveriam voltar ao *diário de bordo* e realizar um registro, que poderia ser conjunto ou individual, fundamentado na discussão coletiva. Perguntamos: *como os povos indígenas se organizaram socialmente no território do Brasil ao longo do tempo?* E para responder à pergunta sugerimos que eles seguissem os seguintes passos, observando: *O que existia no território? Como os indígenas moravam e viviam? Quais eram seus costumes?*<sup>6</sup>

Em relação ao trabalho de análise das fontes, apenas dois grupos (que se debruçaram sobre os povos Tupinambá e Yanomami) conseguiram articular uma narrativa a partir do que observaram em todas as imagens buscando, efetivamente, compreender e interpretar os elementos culturais e simbólicos ali presentes. Um terceiro grupo (povos Kadiwéu) limitou-se ao trabalho interpretativo de uma única imagem; o quarto grupo (indígenas em contexto urbano) limitou-se a reproduzir, quase sempre por meio de ilustrações, as cenas retratadas nas imagens; e, por fim, o quinto e último grupo (indígenas tutelados por religiosos) não conseguiu alcançar o objetivo proposto, limitando-se a responder às perguntas do roteiro sugerido a partir da ideia de um indígena genérico.

Mas, de maneira geral, a análise das narrativas nos leva a afirmar que, por meio da interpretação das fontes, os grupos compreenderam diferentes aspectos da organização social dos povos indígenas retratados: importância da natureza para a sobrevivência, uso doméstico e comercial dos recursos naturais, divisão social do trabalho, tipos de moradia, atividades cotidianas e rituais praticados, entre outros. Observamos também a tentativa dos grupos de levantar hipóteses e fazer inferências, bem como apontar diferenças e especificidades culturais. Uma das imagens sobre os povos Tupinambás apresentava a figura de dois indígenas muito bem trajados e o grupo inferiu tratar-se de “vestes tradicionais para a caça e para os rituais que eles praticam” (Diário de Bordo, n. 19, 2024), demonstrando um esforço

de interpretação. Ao observar uma imagem acerca da atividade de caça praticada pelos povos Kadiwéu, um dos estudantes inferiu tratar-se de atividade também com fins comerciais, já que “A foto mostra um homem caçando onça e mostrando a caça dos povos pra pode[r] vender seus dentes e fazer colar e etc.” (Diário de Bordo, n. 25, 2024). Por fim, o grupo que se dedicou aos povos Yanomami apontou as especificidades existentes entre os indígenas, de maneira geral, e entre os próprios Yanomami, de modo particular, explicando que “Os yanomami, na maioria das vezes, moram em casas gigantes e dentro de cada casa mora[m] várias famílias. Em outras vezes eles viviam em comunidades, isolados, e com casas diferentes” (Diário de Bordo, n. 8, 2024). Demonstraram também compreender a peculiaridade da pesca Yanomami, pois relataram que “Eles têm um tipo de caça diferente, que se baseia na pesca com timbó” (Diário de Bordo, n. 8, 2024). Por fim, mencionaram que “pelas imagens vemos que eles utilizam bastante a cor vermelha. Creio que para eles deve ter algum significado ou coisa assim” (Diário de Bordo, n. 13, 2024). A observação sobre o uso da cor vermelha e a sugestão de que ela pode ter um significado cultural revela, mais uma vez, uma tentativa de interpretar elementos simbólicos, mesmo que não houvesse informações explícitas sobre isso nas imagens retratadas.

Os estudantes observaram também as especificidades dos “indígenas de etnias diversas”, que vivem em contexto urbano, uns morando em casas, outros em “em prédios”; o uso de “roupas tradicionais dos tempos atuais”, “mas também de objetos de sua origem”; a “vida pobre” (Diário de Bordo, n. 1, 23, 2024). Demonstraram também compreender que as imagens retratavam condições diversas de vida, pois representaram, por meio de ilustração, a “primeira indígena a se formar em medicina” no Brasil, a atual ministra dos povos indígenas, Sônia Guajajara e crianças brincando diante de uma câmera cinematográfica, em alusão aos indígenas que se dedicam à vida artística (Diário de Bordo, n. 2, 10 e 11, 2024)<sup>7</sup>.

No entanto, muitas vezes os estudantes resvalaram em interpretações genéricas e superficiais acerca dos aspectos retratados, não exploraram plenamente os significados culturais e simbólicos por detrás das atividades representadas: ao referir-se às atividades cotidianas praticadas pelos homens e pelas mulheres na sociedade Tupinambá, citando “**coisas** que as mulheres fazem no dia a dia” e “**o que** o homem fazia no dia a dia” (Diário de Bordo, n. 19, 2024, grifos nossos), o grupo que se debruçou sobre tais imagens não se aventurou a definir o que seriam tais coisas, atividades bastante óbvias nas imagens (as mulheres cozinhavam e cuidavam dos filhos e os homens pescavam com flechas). Tal fato,

talvez, demonstre um obstáculo enfrentado por essa geração de estudantes em relação à escrita, sempre apressada e concisa.

Outras vezes os grupos não conseguiram propriamente interpretar as imagens ou extrapolar o que ali estava representado. A análise das narrativas produzidas pelo grupo que trabalhou com os indígenas tutelados pelos religiosos nos leva a concluir que o costume de “rezar” é o único elemento extraído das imagens pelos estudantes, uma vez que todas elas tinham uma representação de algum símbolo católico, fosse a capela, o altar, a cruz, ou a figura do padre. Já o grupo que trabalhou com os povos Kadiwéu deixa escapar o fato evidente nas imagens de que tais povos, tutelados pelo Estado, já estavam em contato com a sociedade urbana. Acreditamos que os elementos presentes nas imagens que denotavam as mudanças processadas nas formas de ser e de viver dos povos Kadiwéu (roupas e chapéus de vaqueiro; casa e escola instaladas pelo posto do SPI na aldeia) não foram compreendidos como algo exógeno à sua cultura, por serem considerados como naturais à vida humana, assim como a prática católica de rezar, atribuída pelo grupo anterior aos indígenas tutelados pelos padres. Isso pode indicar uma incompreensão crítica acerca da historicidade dos povos indígenas por parte dos alunos, que talvez tenham naturalizado as mudanças culturais impostas pelo contato com a sociedade urbana, a Igreja e o Estado, sem questionar o impacto dessas transformações na identidade e no modo de vida tradicional de tais povos.

Entretanto, apesar das limitações que muitas vezes observamos em relação à produção escrita, importa ressaltar que, durante apresentação oral das imagens, numa atividade mediada pela pesquisadora, os grupos conseguiram comunicar suas observações de forma mais satisfatória. Isso indica que, com o suporte adequado e um direcionamento mais claro, os estudantes têm potencial para desenvolver análises mais profundas e contextualizadas. Portanto, nossa prática pedagógica evidenciou a necessidade de uma mediação mais ativa no processo de interpretação das fontes visuais, especialmente quando se trata de temas complexos, como a tutela religiosa e estatal e suas consequências para as comunidades indígenas.

Por fim, se “[...] o antes e o depois constituem o horizonte de sentido de uma narrativa” (Koselleck, 2006, p. 134), podemos dizer que, de maneira geral, as narrativas dos estudantes carecem de orientação espaço-temporal clara, uma vez que não há nenhuma tentativa de situar as práticas socioculturais dos diferentes povos indígenas em um contexto histórico social específico. Se,



nos dizeres de Koselleck (2006, p. 306), “Todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem”, a ausência da relação interna passado/futuro, hoje/amanhã, impede que a história e o seu conhecimento sejam apreendidos e até mesmo imaginados em sua concretude. Da mesma forma que observou Peter Lee (2006) sobre os resultados da pesquisa desenvolvida pelo projeto do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos da América “*How people learn*” - HPL (“Como as pessoas aprendem”), as representações elaboradas pelos estudantes os conduzem a tratar determinadas considerações históricas como cópias de um passado fixo, permanente, fornecendo, apenas de forma imaginária, um quadro “completo” da história. Assim, acreditamos que a ausência dessa orientação espaço-temporal nas narrativas dos estudantes paraibanos contribua para uma visão essencialista e ahistórica dos povos indígenas retratados, como se suas práticas culturais fossem imutáveis, fixas no tempo e desconectadas de processos históricos mais amplos.

#### **A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL**

Em nossa terceira aula-oficina, que denominamos de *Diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil*, colocamos em confronto as histórias produzidas pelos estudantes a partir da exposição e investigação das imagens trabalhadas anteriormente. O trabalho de exploração e exposição oral das imagens por cada um dos grupos, com a mediação da pesquisadora, permitiu que toda a turma tivesse uma noção geral do conjunto. Acreditávamos que as imagens trabalhadas pelos diversos grupos, que cobriam a história dos povos indígenas do Brasil, dispersos por todo o território brasileiro, desde o processo de conquista e ocupação do espaço pelos portugueses até a primeira década do século XXI, permitiriam que os alunos compreendessem a historicidade de tais povos, as permanências e mudanças que eles enfrentaram ao longo do tempo. Após esse trabalho, os alunos voltaram ao *diário de bordo* com o objetivo de responder às questões finais<sup>8</sup>. Primeiramente perguntamos: *Os povos indígenas do Brasil são todos iguais? Aponte as diferenças e semelhanças observadas entre eles. Se preferir, desenhe.*

Dessa última atividade participaram 24 estudantes que foram unânimes em responder: não! E o estudante 16 acrescentou:

[..] os povos indígenas do Brasil são diversos, como um mosaico com peças de cores e formas diferentes. Cada um tem sua língua, costumes e organização social próprios. Mas como peças que



formam um todo, eles compartilham uma forte ligação com a natureza, um vasto conhecimento tradicional e a luta pela proteção de suas terras ancestrais (Diário de bordo, n. 16, 2004, p. 4)

Essa narrativa demonstra uma consciência acurada acerca da pluralidade e diversidade dos povos indígenas, de sua riqueza cultural e da importância da preservação dos seus direitos fundamentais. No entanto, a perspectiva comparada adotada na narrativa transcrita acima é bastante genérica e todas as demais respostas seguem a mesma orientação, com a diferença de que enquanto alguns estudantes determinam semelhanças e diferenças entre os povos indígenas, outros apontam apenas as diferenças.

Concluimos, pois, que, de maneira geral, 10 estudantes (41,7% do total) estabeleceram uma perspectiva comparativa genérica entre os diversos povos indígenas estudados e que 14 estudantes (58,3% do total) preocuparam-se em apontar apenas as diferenças existentes entre eles, também de forma genérica. Assim, nenhuma das respostas fez referência direta aos povos indígenas que foram estudados na atividade anterior, embora determinados elementos discutidos em sala tenham sido destacados nas respostas dos estudantes, como a vida urbana e a vida na aldeia, as diferenças de moradias entre um mesmo grupo étnico, a variação linguística, entre outros. O Quadro 3 nos dá uma dimensão dos elementos que os estudantes destacaram em suas respostas.

O Quadro 3 demonstra que entre os 10 estudantes que especificaram as semelhanças entre os povos indígenas, apenas 2 elencaram mais de um aspecto, enfatizando, de um lado, que os indígenas “[...] compartilham uma forte ligação com a natureza, um vasto conhecimento tradicional e a luta pela proteção de suas terras ancestrais” (Diário de Bordo, n. 16, 2004, p. 4), bem como “[...] o estilo nômade de vida, a presença de uma religião politeísta (e ligada aos fenômenos naturais) e a estrutura política pré-estatal” (Diário de Bordo, n. 4, 2004, p. 4). Diríamos que, enquanto o primeiro excerto apresentado guarda uma relação mais direta com as questões discutidas nas oficinas, o segundo nos parece fruto de trabalho de pesquisa complementar realizado pela estudante, visto que tais conceitos, embora pertinentes para se pensar a história indígena, não foram discutidos em sala de aula. Tal fato atesta que a estudante demonstrou autonomia para ampliar seu conhecimento acerca do tema, embora tenha lhe faltado, na narrativa, apontar a orientação temporal que determinou seu pensamento, visto que apresentando tais dados de forma tão genérica, ela tornou frágil e

questionável seu argumento. Os demais estudantes limitaram-se a apresentar apenas um aspecto semelhante observado entre os povos originários.

**Quadro 3** – Semelhanças e diferenças entre os povos indígenas do Brasil

Semelhança x diferença	Especificação	Números absolutos	Números relativos
Aspectos semelhantes	Conexão com a natureza	1	4,2
	Conhecimento ancestral	1	4,2
	Costumes	1	4,2
	Estrutura política	1	4,2
	Língua	1	4,2
	Origem geográfica	1	4,2
	Luta para proteger a terra	1	4,2
	Moradia	1	4,2
	Nomadismo	1	4,2
	Orgulho de ser indígena	1	4,2
	Politeísmo	1	4,2
	Vestuário	1	4,2
	Sem especificar	2	8,3
Aspectos diferentes	Alimentação	1	4,2
	Aparência	2	8,3
	Artefatos	1	4,2
	Cultura / costumes / hábitos / tradições	10	41,7
	Formas de expressão artística	1	4,2
	Ideias	1	4,2
	Língua	7	29,2
	Mitos / crença / religião	5	20,84
	Moradia	10	41,7
	Organização social e política / forma de liderança	3	12,5
	Personalidade	1	4,2
	Profissão	1	4,2
	Relação com o meio ambiente	2	8,3
	Rituais	3	12,5
	Vestuário (roupas, adereços, ornamentos)	5	20,8
	Sem especificar	3	12,5

**Fonte:** Diário de Bordo 7º ano, n. 1-22, 25, 27, 2024, p. 4.

Observando o Quadro 3, os dados demonstram que, entre os alunos que destacaram, de um lado, as semelhanças e, de outro, as diferenças, os elementos mais evidentes nas respostas foram: em primeiro lugar, perfazendo um total de 41,7 % das respostas, a cultura e os costumes (também apontados como “tradições”, “jeitos e práticas”, “modo[s] de viver e resolver suas coisas”) e a

moradia, apresentando as oposições *oca versus casa/prédio*, *aldeia/floresta versus cidade*. Nesse sentido, é sintomática a resposta da estudante 10:

Existem indígenas que moram em aldeias e que procuram ter uma vida conectada na natureza e praticando seus costumes e cultura. E também existem indígenas que querem ter uma **vida mais social na cidade e viver sem culturas e costumes**, muitas das vezes eles vão para procurar uma qualidade de vida diferente e se formar em alguma profissão desejada, **mas sempre carregando o nome do seu povo com orgulho!** (Diário de Bordo, n. 10, 2004, p. 4, grifos nossos).

A resposta que transcrevemos acima demonstra a compreensão da estudante em torno das mudanças drásticas que a opção por uma vida na cidade, em detrimento da vida na aldeia, opera na cultura e nos costumes dos povos indígenas. Embora no texto a estudante aponte que os indígenas em contexto urbano optem por “uma vida mais social na cidade”, para “viver sem culturas e sem costumes”, compreendemos que, menos do que não compreender o significado de tais conceitos, a estudante referiu-se ao fato de tais indígenas abdicarem de sua organização social, sua cultura e seus costumes tradicionais em nome dessa nova vida. Chamou-nos atenção também, na narrativa da aluna, o fato dela inferir que o indígena, independentemente do contexto em que viva, está “sempre carregando o nome do seu povo com orgulho!”. Acreditamos que tal inferência diz respeito ao fato de a questão indígena estar, nas últimas décadas, ganhando maior evidência em função das políticas públicas que buscam dar mais visibilidade, num processo de reparação histórica, a esses sujeitos, anteriormente silenciados e apagados de nossa história. A assertiva, que reflete uma consciência histórica em torno da importância da cultura e da história indígena, pode ser compreendida como resultado dos esforços perpetrados pelos professores da educação básica, em função da Lei 11.645 que, instituída em 2008, tornou obrigatório o ensino da história indígena na educação básica (Brasil, 2008).

Voltando novamente ao Quadro 3, observamos, na sequência, entre os elementos mais citados como distintos entre os povos indígenas, de um lado, a língua, presente em 29,2% das respostas e, de outro, o vestuário (roupas, adereços, ornamentos) e religião (também chamada de mitos, lendas, crenças) em 20,8% das respostas. Atribuímos a grande incidência da língua nas respostas dos estudantes ao uso que fizemos, na primeira aula-oficina, de um vídeo interativo (Labvis, [2023]) sobre as línguas indígenas brasileiras, que nos permitiu trabalhar o conceito de tronco linguístico a fim de que os alunos pudessem compreender a

diversidade étnica e linguística das populações ameríndias. Por fim, o vestuário também nos parece ser em função do impacto provocado pela oposição vida urbana/vida na aldeia, também bastante explorada na segunda aula-oficina e muito presente nas ilustrações dos estudantes.

Outra questão que transparece das respostas dos estudantes, além do fato da visível dificuldade da turma de estabelecer uma relação comparativa entre as diversas etnias indígenas e assim determinar suas semelhanças e diferenças ao longo do tempo, diz respeito ao fato de que as narrativas não adotam uma orientação temporal clara, não apresentam a relação passado/presente/futuro, tão fundamental ao pensamento histórico. Percebemos, aqui também, como Lee (2006, p. 143), que as respostas dos estudantes lidam

[...] com eventos, e não estados de coisas ou processos, e embora a mudança esteja claramente presente, ela geralmente parece ser tratada ela mesma como um evento. Essa ontologia restrita pode ser o fator crucial para impedir os alunos de desenvolverem um quadro mais organizado e útil do passado.

De maneira geral, os estudantes paraibanos descrevem costumes e características dos povos indígenas, sem indicar um período específico ou determinar mudanças e permanências ao longo do tempo. A ênfase está nas diferenças culturais e nos costumes atuais dos indígenas, também compreendidos em sua universalidade, mas não há menção a como esses hábitos poderiam ter evoluído ou se transformado ao longo do tempo. Talvez isso se deva ao fato de todos os alunos, sem exceção, terem adotado uma perspectiva genérica dos povos indígenas em suas respostas.

Ao formularmos nossa pergunta, tínhamos em mente a pluralidade e a diversidade dos povos indígenas, em função da atividade que tínhamos acabado de realizar com a turma nessa terceira aula-oficina. Esperávamos, assim, por uma resposta que determinasse tais particularidades e similitudes, a partir da comparação dos elementos fornecidos pelas fontes. Esperávamos, por exemplo, que os alunos comparassem os Yanomami, que até muito recentemente viviam completamente isolados, com os Tupinambás, em contato com o “homem branco” desde primórdios da colonização, para nos referirmos especificamente a duas etnias trabalhadas na terceira aula-oficina. Mas não alcançamos o objetivo esperado e fica-nos a estranha sensação de que permanece, na consciência histórica dos

estudantes, a ideia do indígena genérico, embora eles tenham consciência de sua pluralidade e de certas particularidades que envolvem seu modo de ser e de viver.

No entanto, outra questão que observamos em nossa prática refere-se ao fato de que muitos alunos se expressam melhor por meio da oralidade do que por meio da escrita. Atribuímos os obstáculos em torno da expressão escrita, primeiramente, a uma certa estranheza diante do vocabulário indígena, afinal, muitos termos são desconhecidos pelos estudantes, que não dominam um repertório suficiente de palavras que lhes permitam nomear as especificidades de tais povos, inclusive suas próprias denominações étnicas; em segundo lugar, acreditamos que escrever tem sido cada vez mais um grande desafio à geração *homo zappiens*<sup>9</sup>, cada vez mais suscetível aos apelos visuais, aos textos curtos e à linguagem cifrada das redes sociais. Assim sendo, observamos que tanto desafios de caráter cultural e linguístico quanto influências tecnológicas e comportamentais operam no desenvolvimento da competência da escrita de nossos estudantes.

No encerramento de nossas aulas-oficinas sobre a cultura e a história dos povos indígenas do Brasil, os estudantes responderam à última questão proposta no *diário de bordo*. Retornamos ao ponto de partida, quando discutimos a questão do direito à terra, e perguntamos: *Os povos originários devem, ainda hoje, lutar pelo direito à terra? Por que?* Responderam a essa questão 25 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e enquanto 22 alunos (88% do total) responderam que sim, apenas 3 (12%) responderam que não. O Quadro 4 apresenta os argumentos mais apresentados pelos estudantes para justificar sua resposta.

**Quadro 4** – Os povos originários devem ou não lutar pelo direito à terra?

Resposta	Justificativa	Números absolutos	Números relativos
Sim	É um direito	8	32
	Sobrevivência cultural, social e física	5	20
	Garantia de autonomia	1	4
	Garantia de proteção à terra	3	12
	Expropriação territorial	7	28
	Donos originários da terra	8	32
Não	Eles já lutaram para conquistá-las	1	4
	Eles já possuem terra	2	4
	Já existem leis	2	8

**Fonte:** Diário de Bordo 7º. ano, n. 1-22, 24-25, 27, 2004, p. 5.

O Quadro 4 demonstra que boa parte da turma de estudantes possui a consciência histórica de que os povos indígenas são os primários e naturais senhores das terras *brasilis* (32% das respostas) e que o seu direito à terra (32% das respostas) deriva não apenas da sua relação com a natureza, mas de questões históricas, como a expropriação territorial (28% das respostas) a qual foram submetidos desde o processo de colonização da América portuguesa.

Os estudantes enfatizam, dessa forma, que “[...] antes dos europeus chegarem, as terras eram desses povos” (Diário de Bordo, n. 22, p. 5) e “[...] com o tempo, sua terra e cultura foram tomadas a força” (Diário de Bordo, n. 19, p. 5). Compreendem que “[...] o direito à terra é um direito humano fundamental para preservar a cultura e existência dos povos originários. É necessário que a autonomia dos quilombo[la]s, povos indígenas e ribeirinhos seja garantida, assim como a proteção dessas terras” (Diário de Bordo, n. 4, p. 5). Explicam que em função do processo de expropriação territorial e cultural, os povos indígenas “ainda hoje são muitos desrespeitados e deixados de lado. Se eles não lutarem pelos seus direitos terão suas terras roubadas, seus costumes negados e terão que se acostumar com o preconceito” (Diário de Bordo, n. 5, p. 5), afinal, “[...] ainda hoje existem pessoas que querem tomar as terras dos indígenas” (Diário de Bordo, n. 19, p. 7). Assim, a luta pelo direito à terra justifica-se “[...] porque independente do tempo que faz, as terras ainda continuam sendo deles” (Diário de Bordo, n. 12, p. 5).

Constatamos que a maior parte dos estudantes (56%) fundamenta seu argumento adotando uma orientação temporal que aponta para um passado no qual a empresa mercantil colonial levou a cabo um projeto de extermínio físico e cultural indígena e de usurpação do seu território, que prossegue, na atualidade, em nome de um projeto político-econômico neoliberal. Os estudantes compreendem também que o maior respeito ou desrespeito sofrido pelos povos indígenas, bem como o processo de invisibilidade histórica ao qual foram subjugados e o preconceito do qual ainda hoje são vítimas, é resultado de uma história que atravessa os séculos, desde que aqui chegaram os primeiros colonizadores, e envolve disputa, resistência, luta, não só dos indígenas, mas também dos quilombolas e povos ribeirinhos pelos seus direitos fundamentais.

Nessa articulação entre passado e presente é possível divisar o futuro: um futuro no qual a luta pela terra torna os povos indígenas agentes históricos de seus direitos fundamentais, que lhes garantem “sobrevivência cultural, social e física”



(Diário de Bordo, n. 3, p. 5), que valoriza e reconhece a importância histórica dos povos indígenas, garantindo-lhes o respeito e a dignidade de que são merecedores. Parece-nos, pois, conforme observa Koselleck (2006), que uma parte dos estudantes paraibanos “[...] aprendeu a compor a história a partir dos dois modos de ser, o da recordação e o da esperança”, entendidas também como experiência e expectativa. Percebemos, portanto, que a tensão instaurada entre essas duas categorias suscita sempre novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico.

As respostas também nos sugerem que a expectativa de futuro, quer seja portadora de esperança ou de angústia, quer preveja ou planeje, pode refletir-se na consciência histórica dos estudantes. Como propõe Reinhart Koselleck (2006), a relação dialética entre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativa” permite compreender como o passado e o futuro se entrelaçam na construção do presente. Dessa forma, o horizonte de expectativa, ao ser constantemente reavaliado, transforma-se em um espaço de experiência aberto para o futuro, liberando e orientando prognósticos.

Aqui também os estudantes fazem, como no início dos trabalhos, uma reflexão sobre a ação do homem no Antropoceno, uma vez que 12% das respostas remetem à necessidade do homem, categoria universal, “proteger a terra (seu lar). Proteger a mãe natureza! Não só eles [os indígenas], mas nós também. Nosso dever [é] proteger a mãe natureza!” (Diário de Bordo, n. 9, p. 5). Ailton Krenak (2019, p. 14), ao refletir sobre o assalto que a modernidade e a lógica do capital fazem à concepção de natureza dos povos originários do Brasil, menciona:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Assim, fazendo eco às palavras do líder indígena, os estudantes referem-se ao fato de que a ação predatória do homem sobre a natureza remonta ao processo de colonização, quando “pessoas de outros países e costumes diferentes, simplesmente tomar[am] e desmatar[am] aquelas terras que os povos indígenas tinham conquistado” (Diário de Bordo, n. 10, p. 5). Assim, concluiu de forma



enfática a estudante: “não acho certo desmatarem territórios naturais, divinos e construir prédios e áreas para investir dinheiro. Então eu concordo em os indígenas lutar pelos seus direitos sim!” (Diário de Bordo, n. 10, p. 5). As respostas aqui transcritas demonstram que tais alunos compartilham da percepção, própria aos povos originários, da existência de uma relação intrínseca entre homem e natureza, bem como da necessidade de compreender o espaço “[...] não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (Krenak, 2019, p. 20). Ademais, os estudantes demonstram também que é nessa tensão entre o já vivido e o ainda por vir que se configuram as possibilidades de ação e interpretação histórica, evidenciando como a consciência do tempo é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e individuais.

Por fim, uma minoria de estudantes, apenas 3, acredita que os indígenas não precisam mais lutar pelas terras, primeiro, porque “eles já lutaram” para (re) conquistá-las; segundo, porque já as possuem e, por último, “porque têm leis” que lhes garantem o direito à terra (Diário de Bordo, n. 8, 17, 27). Essa perspectiva adotada por tais estudantes demonstra uma consciência histórica de que a questão territorial indígena está resolvida, já que a posse da terra, as lutas travadas ao longo do tempo e a legislação vigente deveriam encerrar o debate sobre o tema. No entanto, parece-nos que escapou aos estudantes a complexidade da questão, que precisaria ser revisitada de forma mais aprofundada, de modo que a historicidade dos povos indígenas, a garantia dos direitos humanos fundamentais e a realidade atual dessas comunidades evidenciassem o porquê da importância da continuidade da mobilização indígena em defesa de suas terras e de seus direitos básicos.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que os alunos possam utilizar o passado como ferramenta para atribuir sentido ao presente e ao futuro é essencial que eles carreguem consigo um repertório substantivo de conhecimentos históricos. Mas o grande desafio não reside em compreender como construir um conhecimento profundo nos estudantes, mas sim em fornecer-lhes um quadro amplo e significativo que lhes permita conectar experiências passadas, presentes e futuras (Lee, 2006). Diante de tal assertiva, nós nos perguntamos: estamos mesmos preparados para fornecer aos nossos alunos uma visão processual da história? Nosso sistema de ensino favorece o uso de metodologias ativas e participativas de aprendizagem que nos

permitam lançar mão de uma prática renovadora de ensino? O chão da escola, o currículo vivido lançou-nos alguma luz sobre nossos questionamentos.

Nossa intervenção didática processou-se em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública situada no bairro Bancários, da cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. O bairro, de classe média, é conhecido por sua infraestrutura urbana bem desenvolvida, com áreas residenciais, comerciais e de serviços, além da proximidade com universidades, centros culturais e educativos. A escola que acolheu nossa prática extensionista, apesar de pequena, conta com uma quadra esportiva ampla e coberta, biblioteca e laboratório de informática bem estruturados. No entanto, a infraestrutura da sala de aula era limitada: o espaço físico era reduzido para o número de alunos, fato que exigiu que utilizássemos a quadra para atividades que demandavam maior mobilidade ou outro arranjo físico que não os de fileiras de mesas e cadeiras. Além disso, a internet não estava disponível para os alunos, o que impediu que eles utilizassem recursos digitais durante as oficinas.

A turma era composta por 34 alunos na primeira semana de nossa oficina e esse número cresceu a cada nova semana. Ao final, contabilizamos um total de 40 alunos, afetivos e participativos, mas a turma era bastante heterogênea em termos de interesse e engajamento. Enquanto alguns estudantes demonstravam entusiasmo e conhecimento prévio sobre o tema, outros permaneceram mais reservados, embora não necessariamente desinteressados. A dinâmica da turma refletia, em parte, as características socioculturais nas quais estavam inseridos: uma comunidade com acesso a certos recursos culturais e educacionais, mas que ainda enfrenta os desafios típicos da escola pública, como os limites em torno da infraestrutura e da superlotação das salas.

Propusemos uma sequência didática que se materializou em três aulas-oficinas, aplicadas durante três semanas subsequentes, sempre às quartas-feiras, nos dois primeiros horários do turno matutino. Optamos por esse formato para que nosso trabalho não impactasse fortemente o trabalho desenvolvido pela professora de História da turma, que utilizava as demais aulas da semana para desenvolver seu programa de curso. Em nossa prática de ensino, o conteúdo foi trabalhado a partir do uso de fontes e linguagens diferenciadas, para que os estudantes tivessem um papel ativo no processo de construção do conhecimento. No entanto, houve uma distância significativa entre a proposta original e sua execução, que precisou ser

reajustada e replanejada a cada oficina devido à própria dinâmica da sala de aula e aos imprevistos típicos do ambiente escolar.

Atribuímos essa distância entre teoria e prática a uma série de fatores: primeiramente, deparamo-nos com alguns limites impostos pela infraestrutura escolar disponível. A sala de aula pequena e a falta de acesso à internet para os alunos dificultaram a realização de atividades que dependiam de recursos tecnológicos ou de maior espaço físico. A necessidade de usar a quadra para uma oficina, embora tenha sido uma solução criativa, impediu-nos, por exemplo, de usar o projetor de *slides* e a permanência na sala para o uso do projetor inviabilizou o trabalho em grupo da forma prevista.

Em segundo lugar, verificamos que, com uma média de 34 alunos em cada aula-oficina, a mediação pedagógica tornou-se um desafio. Em turmas grandes, é difícil garantir que todos os estudantes sejam igualmente envolvidos, que suas dúvidas e contribuições sejam devidamente atendidas e que suas potencialidades sejam amplamente exploradas. Além disso, a heterogeneidade da turma, com diferentes níveis de interesse e conhecimento, e os imprevistos ocorridos em sala de aula, exigiram uma adaptação constante das estratégias de ensino.

Em terceiro lugar, considerando que a sala de aula é “[...] um espetáculo cheio de vida e sobressaltos” (Schmidt; Cainelli, 2004), a aula regular de 90 minutos mostrou-se insuficiente para realizar as atividades planejadas. A complexidade das discussões e a necessidade de aprofundamento demandavam um tempo maior, o que nem sempre foi viável na situação em que estávamos, de pesquisadores inseridos na rotina escolar. Contamos com o apoio e suporte irrestrito da professora de História da turma e da diretora da escola, às quais somos muito agradecidas, mas, de certa forma, nossa proposta original desconsiderou a realidade e a dinâmica de uma sala de aula de História da educação básica.

Fernando Seffner (2010) menciona que a aula é caracterizada por três elementos centrais: os saberes das disciplinas, os saberes docentes e os imprevistos. Armamo-nos com os saberes das disciplinas, selecionamos conteúdo e materiais, determinamos conceitos, fontes e métodos de trabalho, mas faltou-nos maior argúcia em relação aos saberes vinculados ao exercício da docência, bem como considerar os imprevistos, os fatos que não foram planejados e os que, muitas

vezes, não foram desejados. Assim, verificamos que a realidade da escola pública contrastou com as expectativas teóricas de um ensino idealizado.

Diante de uma turma heterogênea, observamos que os estudantes que participaram ativamente das atividades demonstraram um olhar arguto sobre o tema, revelando conhecimentos prévios e uma capacidade crítica surpreendente. Essa experiência reforça a importância de se repensar as práticas pedagógicas à luz das condições reais da sala de aula, buscando estratégias que equilibrem o ideal teórico com as possibilidades concretas de ensino. Ao mesmo tempo, evidencia o potencial dos estudantes para engajar-se com temas complexos quando lhes são oferecidas ferramentas e mediações adequadas.

Acreditamos que a distância entre teoria e prática é fruto de não divisarmos, durante o planejamento, a dinâmica da “experiência vivida”, aspecto essencial para compreender como os sujeitos se relacionam com o conhecimento e como a prática pedagógica se concretiza em contextos reais. Como nos lembra Thompson (1984), é a experiência vivida que nos permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos e é, nesse sentido, que o cotidiano da sala de aula se torna um espaço-tempo significativo. A sala de aula não é um ambiente isolado, mas um microcosmo social, onde as relações, os saberes e as contradições da sociedade se manifestam. Portanto, para reduzir a distância entre teoria e prática, é fundamental que estejamos atentos às experiências dos nossos alunos, ouvindo suas vozes, reconhecendo seus saberes e considerando suas realidades como elementos constitutivos do processo educativo.

Nessa perspectiva, a prática docente deve ser entendida como um processo dinâmico e reflexivo, que se constrói a partir do diálogo entre o planejado e o vivido. A teoria não pode ser imposta de forma dogmática, mas deve ser constantemente revisitada e ressignificada à luz de experiências concretas. Assim, a educação se torna um ato de transformação, em que a reflexão sobre a ação permitirá superar as limitações do currículo prescrito e construir uma prática pedagógica numa perspectiva crítica e reflexiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Museu Nacional dos Povos Indígenas. *Exposições virtuais: o olhar precioso de Darcy Ribeiro*. Brasília, DF: Museu Nacional dos Povos Indígenas, [2010]. Disponível em: <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br/assuntos/exposicoes>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 24 fev. 2024.

CALIXTO, Benedito. *Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobucu*. [São Paulo]: Museu do Ipiranga, 1927. Disponível em: [https://www.cafehistoria.com.br/comunidade-indigena-rebelde/benedito\\_calixto\\_-\\_anchieta\\_e\\_nobrega\\_na\\_cabana\\_de\\_pindobucu/](https://www.cafehistoria.com.br/comunidade-indigena-rebelde/benedito_calixto_-_anchieta_e_nobrega_na_cabana_de_pindobucu/). Acesso em 13 jul. 2025

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manoela Carneiro da. *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992. p. 9-24.

D'ABBEVILLE, Claude. *História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas, 1614*. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. (Edições do Senado Federal, 105).

DANOWSKI, Déborah; CASTRO, Eduardo Viveiros de. *O passado ainda está por vir*. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

DESCOLA, Philippe. As duas naturezas de Lévi-Strauss. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 35-51, nov. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752011v122>.

DESENHOS DO NANDO. *Perfil*. [S. l., 2023]. Instagram: @desenhosdonando. Disponível em: <https://www.instagram.com/desenhosdonando>. Acesso em: 3 nov. 2023.

‘EMOCIONANTE’ diz primeira indígena a se formar em medicina na UFSM. *G1*, Porto Alegre, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/12/emocionante-diz-primeira-indigena-se-formar-em-medicina-na-ufsm.html>. Acesso em: 28 mar. 2024.

INSTITUTO ALANA. *Demarcar as terras indígenas significa proteger a vida de todas as crianças!* [...]. São Paulo, [2023]. Facebook: institutoalana. Disponível em: <https://www.facebook.com/reel/793914565420301>. Acesso em: 3 nov. 2023.

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

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

LABVIS - LABORATÓRIO DA VISUALIDADE E VISUALIZAÇÃO. *Línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: UFRJ, [2023]. Disponível em: <https://labvis.eba.ufrj.br/projetos/linguas-indigenas-brasileiras/> Acesso em: 3 nov. 2023.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, p. 131-150, 2006. Especial.

LEUZINGER, Franz-Keller. *Aldeamento religioso indígena no Alto Amazonas*. [1860]. 1 gravura aquarelada.

MORIN, Edgar. Por um novo humanismo planetário. *La República*, São Leopoldo, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/635027-por-um-novo-humanismo-planetario-artigo-de-edgar-morin>. Acesso em: 24 fev. 2024.

OLIVEIRA, Pâmela. Aldeia vertical: índios tentam se adaptar à realidade da vida em condomínio no ‘minha casa, minha vida’. *Extra*, Rio de Janeiro, 11 ago. 2014. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/aldeia-vertical-indios-tentam-se-adaptar-realidade-da-vida-em-condominio-no-minha-casa-minha-vida-13556705.html>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OS YANOMAMI. *Survival*, [London], [2024]. Disponível em: <https://survivalbrasil.org/povos/yanomami>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100009>.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular do Ensino Médio*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2018.



PEREIRA, Jullie. ‘Eu vejo que, na cidade, nada foi feito para nós, povos indígenas’, diz Regina Sateré-Mawé, liderança indígena de Manaus. *Infoamazonia*, Manaus, 10 fev. 2023. Disponível em: <https://infoamazonia.org/2023/02/10/eu-vejo-que-na-cidade-nada-foi-feito-para-nos-povos-indigenas/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial*. São Paulo: Edusp, 2000.

RUGENDAS, Joahan Mortiz. *Viagem pitoresca ao Brasil, 1835*. São Paulo: Martins Fontes, [1940].

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história 3.: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. O que é cultura histórica?: reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Resende (org.). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W.A. Editores, 2016. p. 53-82.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001. v. 1.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

SÔNIA Guajajara assume como a primeira ministra dos Povos Indígenas prometendo ‘aldear a política’. *WWF-Brasil*, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?84700/Sonia-Guajajara-assume-como-ministra-dos-Povos-Indigenas>. Acesso em: 28 mar. 2024.

STADEN, Hans. *Duas viagens ao Brasil (1557)*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

TERRA e Paixão: núcleo dos povos originários é composto por elenco gabaritado. *GShow*, Rio de Janeiro, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://gshow.globo.com/novelas/terra-e-paixao/noticia/terra-e-paixao-nucleo-dos-povos-originarios-e-composto-por-elenco-gabaritado.ghtml>. Acesso em: 28 mar. 2024.



THOMPSON, Edward P. *Tradición, revuelta e consciencia de clase*. Barcelona: Crítica, 1984.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TURIN, Rodrigo. A ‘catástrofe cósmica’ do presente: alguns desafios do Antropoceno para a consciência histórica contemporânea. In: MÜLLER, Angélica; IEGELSKI, Francine (org.). *História do tempo presente: mutações e reflexões*. Rio de Janeiro: FGV, 2022. p. 141-163.

VEEN, Wim; WRAKKING, Bem. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VICK, Mariana. Yanomami: origem, história, práticas e visões de mundo. *Nexo Jornal*, São Paulo, 25 fev. 2024. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2023/02/19/yanomami-origem-historia-praticas-e-visoes-de-mundo>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VILLALTA, Luiz Carlos. O ensino de história e a metodologia de investigação. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, v. 3, p. 15-22, out. 1998.

## NOTAS

<sup>1</sup> Pós-Doutorado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em História e Espaços pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2023). Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (2003). <https://orcid.org/0000-0001-6616-3417>. E-mail: [thabata.alvarenga@gmail.com](mailto:thabata.alvarenga@gmail.com)

<sup>2</sup> Embora nossa proposta tenha sido desenvolvida para ser aplicada em escolas públicas da cidade de João Pessoa/PB, poderá ser replicada em contextos e realidades distintas, uma vez que está alinhada às determinações da BNCC para o ensino de História.

<sup>3</sup> Para conhecer mais acerca da metodologia da investigação ver Villalta (1998).

<sup>4</sup> De acordo com Edgar Morin (2023), inspirado nas ideias de Mauro Cerutti, um novo humanismo planetário emerge como uma resposta indispensável aos desafios globais do século XXI. Esse conceito se fundamenta no encontro entre as diversas culturas do mundo, na união entre diversidade e unidade e na conexão entre experiências individuais e coletivas da humanidade, com respeito às particularidades. O autor enfatiza que a valorização das múltiplas experiências humanas, tanto as do passado quanto as do presente, é crucial para regenerar um processo criativo de coevolução com a Terra, nosso único lar no cosmos.

5 O termo Antropoceno ganhou repercussão no início dos anos 2000, quando Paul Crutzen e Eugene Stroemer (*apud* Turin, 2022) o utilizaram para nomear os efeitos da ação humana sobre o planeta Terra. Tais autores o compreendem como uma nova era geológica que sucede o Holoceno e que tem como principal característica a emergência da humanidade como agente geológico. Nos estudos históricos, o termo ganhou notoriedade com a História ambiental, cuja emergência, na década de 1970, convergiu com o início do processo de maior conscientização acerca dos efeitos perniciosos da ação humana sobre o meio ambiente (Pádua, 2010).

6 Para desenvolver essa atividade enfrentamos uma série de desafios: primeiramente, o trabalho de mediação pedagógica ficou bastante comprometido em uma turma de 32 alunos que trabalhavam com questões diferentes em cada um dos grupos, embora o objetivo final fosse comum. Os alunos sentiram dificuldades em fazer a “leitura das imagens” sem o trabalho de mediação pedagógica e também enfrentaram problemas para compreender que o roteiro deveria apenas dirigir seu olhar sobre os documentos. Alguns tomaram o roteiro como um questionário de perguntas e respostas e perderam-se entre contar a história a partir do que as imagens representavam e/ou responder o questionário *ipsis literis*.

7 Essa última ilustração, que é acompanhada por uma narrativa bem genérica sobre os povos indígenas, parece-nos ser uma releitura da imagem referente ao núcleo de atores indígenas da telenovela *Terra e Paixão*, exibida pela *Rede Globo* entre os anos de 2023 e 2024 no horário nobre, que foi trabalhada pelo grupo.

8 As duas últimas questões do *diário de bordo* foram respondidas em casa pelos alunos, uma vez que, em vista das dificuldades que enfrentamos na segunda aula-oficina, sentimos necessidade de retomar as imagens juntamente com os estudantes, em sala de aula, com auxílio do projetor multimídia, num processo de mediação pedagógica mais direto. Assim sendo, não houve tempo hábil para que os estudantes encerrassem os trabalhos em sala, como inicialmente havíamos planejado.

9 Veen e Wrakking (2009) nomeiam de geração *Homo zappiens* a nova geração que desenvolveu novas estratégias de aprendizagem, de relacionamento, de convívio social, com base na tecnologia, cresceu acessando múltiplos recursos tecnológicos e constituiu-se em expoente das mudanças sociais relacionadas com a globalização.