



ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS, AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS ENTRECruzADAS: PARADIGMA DA CONTRIBUIÇÃO, PEDAGOGIA DO EVENTO E EMANCIPAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro Bulhões¹

Resumo: “Como tratar as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 para além da “pedagogia do evento” e do paradigma da contribuição?” foi uma pergunta orientadora deste artigo. Pensamos algumas pistas que podem auxiliar nesta discussão no Ensino de História na educação básica, por meio da articulação e entrecruzamento das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Os objetivos foram qualificar os debates sobre a educação das relações étnico-raciais; discutir a empatia entre os sujeitos destes coletivos e de explorar as possibilidades de compreensão de questões contemporâneas que tocam diretamente estes povos entre estratégias de luta contra o racismo e de buscas por caminhos de expressão e/ou elaboração de soberanias intelectual, política, cultural, econômica.

Palavras-chave: Leis 10.639/03 e 11.645/08; ensino de história; soberania intelectual; pedagogia do evento; paradigma da contribuição

TEACHING AFRICAN, AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS CULTURES AND HISTORIES: THE CONTRIBUTION PARADIGM, PEDAGOGY OF THE EVENT AND EMANCIPATIONS IN BASIC EDUCATION

Abstract: "How to deal with the Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 beyond an approach of the "pedagogy of the event" and the contribution paradigm?" It is a guiding question in this article. We came up with some clues that could help us debating the issue of History Teaching in basic education, through the articulation and intertwining of African, Afro-Brazilian and indigenous histories and cultures. The objectives were to qualify the debates on the education of ethnic-racial relations; to discuss the empathy between the subjects of these collectivities and to explore the possibilities of understanding contemporary issues that directly touch these peoples between strategies to fight racism and search for ways of expression and / or elaboration of intellectual, political, cultural, economic sovereignty.

Key-words: Laws 10,639 / 03 and 11,645 / 08; History teaching; Intellectual Sovereignty; Pedagogy of the Event; Contribution Paradigm

ENSEIGNER LES HISTOIRES ET LES CULTURES AFRICAINES, AFRO-BRÉSILIENNES ET INDIGÈNES: PARADIGME DE LA CONTRIBUTION, PÉDAGOGIE DE L'ÉVÉNEMENT ET ÉMANCIPATIONS DANS L'ÉDUCATION DE BASE

Résumé: « Comment traiter les lois 10.639/03 et 11.645/08 au-delà de la 'pédagogie de l'événement' et du 'paradigme de la contribution' ? » C'est la question qui a guidé cet article. Nous

¹ É professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI/CEAM/UnB), onde realiza o pós-doutorado, atuando na Área 01: Desenvolvimento, cooperação internacional e os estudos culturais. Desde 2015, constitui o grupo de pesquisadores/as do Núcleo dos Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UnB) e co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero - Geppherg, da Faculdade de Educação – UnB.



avons pensé à quelques indices qui peuvent aider dans cette discussion par rapport l'enseignement de l'histoire dans l'éducation de base, à travers l'articulation et l'entrelacement des histoires et des cultures africaines, afro-brésiliennes et indigènes. Les objectifs étaient de qualifier les débats sur l'éducation des relations ethno-raciale ; discuter de l'empathie entre les sujets de ces collectifs et explorer les possibilités de comprendre les enjeux contemporains qui touchent directement ces peuples entre stratégies de lutte contre le racisme et recherche de moyens d'expression et/ou d'élaboration de souveraineté intellectuelle, politique, culturelle, économique.

Mots-clés : Lois 10.639/03 et 11.645/0 ; enseignement de l'histoire ; souveraineté intellectuelle ; pédagogie de l'événement ; paradigme de la contribution.

ENSEÑANZA DE LAS HISTORIAS Y CULTURAS AFRICANAS, AFROBRASILERAS E INDÍGENAS ENTRECruzADAS: PARADIGMA DE LA CONTRIBUCIÓN, PEDAGOGÍA DEL EVENTO Y EMANCIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: "¿Cómo tratar las Leyes 10.639 / 03 y la 11.645 / 08 más allá de la" pedagogía del evento "y del paradigma de la contribución?" Fue una pregunta orientadora de este artículo. Pensamos algunas pistas que pueden auxiliar en esta discusión en la Enseñanza de Historia en la educación básica, a través de la articulación y entrecruzamiento de las historias y culturas africanas, afrobrasileras e indígenas. Los objetivos fueron calificar los debates sobre la educación de las relaciones étnico-raciales; discutir la empatía entre los sujetos de estos colectivos y explorar las posibilidades de comprensión de cuestiones contemporáneas que se relacionan directamente a estos pueblos entre estrategias de lucha contra el racismo y de búsquedas por caminos de expresión y/o elaboración de soberanías intelectuales, políticas, culturales, económicas.

Palabras clave: Leyes 10.639/03 y 11.645/08; Enseñanza de Historia; Soberanía Intelectual; Pedagogía del Evento; Paradigma de la Contribución.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Na chamada “cultura ocidental”, as Histórias sobre os povos indígenas e afro-brasileiros, assim como sobre o continente africano e seus povos são marcadas por invisibilidades, silenciamentos e encobrimentos. As críticas a tais narrativas têm contribuições específicas de acadêmicos/as e de integrantes de movimentos sociais que causaram/causam impactos tanto no ensino superior quanto no ensino básico. Em 2003, foi aprovada no Brasil a Lei 10.639 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, alterada em 2008, pela 11.645, incluindo as histórias e culturas indígenas.

Povos negros e indígenas civilizaram este país e não são responsáveis por “contribuições” na sociedade brasileira como de uma maneira geral está inscrito na memória nacional. As questões, temas, histórias, memórias, conhecimentos, etc. destes coletivos não podem ser resumidos a discussões limitadas e superficiais em eventos

circunstanciais no currículo escolar, como o “Dia da Consciência Negra”, “Dia do Índio”, “Semana de discussão de Gênero”, etc. Há um grande desafio em repensar o papel da escola, da escolarização, e da construção de ambientes de criação, produção e circulação de saberes que possa tratar estas presenças de maneira simétrica e cognitivamente justo.

Alguns anos depois da aprovação destas Leis, artigos e livros tem sido publicados avaliando as aplicações e experiências em diferentes realidades no país. Neste artigo, interessou-nos além de compreender as histórias das lutas e conquistas dos coletivos negros e indígenas por uma educação de acordo com as suas demandas, problematizar as possibilidades de articulações das memórias destes grupos na geração de práticas pedagógicas que possam qualificar a educação das relações étnico-raciais no ensino de história da educação básica. Metodologicamente, dialogamos com algumas autoras e autores que discutem os percursos destas leis, procurando fazer um balanço das experiências e apontar alguns caminhos de aplicação de forma articulada das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Embora estas “histórias e culturas” nos informem sobre campos autônomos que devem ser tratados em contextos particulares, pensamos que a discussão de temas (eixos norteadores) podem ser explorados no ensino de história na educação básica, de maneira articulada e entrecruzada, uma vez que estes povos (africanos, afro-brasileiros e indígenas) e seus descendentes formaram a base da empresa colonial e compartilham experiências que desafiam o tempo. Além disso, nos inspiram também a pensar novas abordagens e possibilidades de compreensão das realidades brasileiras e na criação de estratégias de enfrentamentos aos racismos.

EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: POVOS E NARRATIVAS ENTRE DISPUTAS

Apesar de o Brasil ter uma história marcada pela discriminação racial e social, não se pode negar alguns avanços que aconteceram nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito às políticas voltadas ao enfrentamento à discriminação e à promoção da igualdade racial, que rompem, de certa forma, o silêncio histórico que se manteve por tantos anos em relação às outras narrativas que disputam memórias, reconhecimentos,

identidades e políticas públicas específicas em nosso país, como é caso dos povos negros e indígenas. Tais conquistas só podem ser entendidas por dentro das lutas destes coletivos.

É importante pontuar que a constituição de 1988 foi uma das principais iniciativas no sentido dos encaminhamentos das políticas públicas voltados para estes povos, uma vez que o documento “consignou o princípio da igualdade ou da não-discriminação, em seu artigo 5º, segundo o qual ‘todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza’; e os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor foram definidos pela Lei 7.716/1989”². Percebe-se que

Avanços significativos vieram ainda na esteira da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto 4.886/03), com ações afirmativas voltadas para o equilíbrio das desigualdades associadas à raça e etnia, e com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), documento norteador da garantia e defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos e de combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial e religiosa.³

Em nosso país, vivemos realidades contraditórias e desafiantes que exigem de nós, docentes, pesquisadoras e pesquisadores, militantes, coletivos, representantes da sociedade civil, bem como daquelas/es que nos representam nos órgãos competentes, reflexões, organizações e práticas que visem acabar com o acúmulo de desigualdades que as populações indígenas e negras enfrentam no cotidiano. Uma das ações que tem movimentado este país nos últimos 14 anos diz respeito à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08⁴.

Ao tecer um balanço da história do movimento negro no país, Elisa Nascimento (2008) explica que desde a década de 1940 que negros e negras punham oficialmente em pauta a necessidade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, apenas em 2003 é que uma lei foi aprovada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, que instituiu a obrigatoriedade da presença desta temática específica nas salas de aula, sobretudo nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

Assim, há catorze anos, a lei 10.639\03 foi promulgada e alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394 96, e obriga todas as

² Ver: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>>. Acessado em 22 de julho de 2015

³ Idem.

⁴ Estrategicamente separamos aqui as Leis porque é assim que elas ainda são tratadas na literatura, nos órgãos oficiais, e pelos movimentos sociais negros e indígenas, de um modo geral.



instituições de ensino básico do país, públicas e privadas, a trabalhar em sala de aula conteúdos da História da África e da cultura afro-brasileira. Desde então, as discussões acerca da importância de se trabalhar temáticas étnico-raciais nos processos de formação de estudantes passou a fazer parte do cotidiano educacional também das instituições de ensino superior. Estas demandas reclamam atenção dos ambientes de formação, de uma maneira geral, uma vez que se constata que os componentes curriculares são, quase que exclusivamente, assentados em perspectivas eurocêntricas de se conceber a produção dos conhecimentos (Arroyo, 2013).

Uma das principais implicações deste processo é a dificuldade de se fazer da sala de aula um espaço privilegiado para pensar as diversidades e a problematização do mundo como lugar complexo, para além dos reducionismos e da limitação dos paradigmas ditos ocidentais. Este fenômeno é assentado na branquitude, aqui entendida como um conjunto de estratégias que os povos brancos encontraram para se manter nos espaços de poder, prestígio e dinheiro nas sociedades que foram colonizadas pelos europeus nas experiências chamadas modernas, como é o caso do Brasil⁵.

De acordo com Sousa (2012), os principais desafios nos contextos escolares estão ligados à resistência de muitos/as educadores/as: por não conhecerem o assunto ou por não acharem importante, muitos/as profissionais da educação têm atendido às demandas oficiais apenas por meio da celebração do Dia da Consciência Negra, por exemplo. Além disso, ainda carecem de qualificação e de materiais didáticos apropriados. É o que conclui também Ulisses Mota (2014) em sua monografia sobre os limites e desafios da aplicação da referida lei no Distrito Federal. O autor explica também que muitos/as professores/as desejam ministrar tais conteúdos com mais propriedades, mas que existe uma “certa preguiça” na busca de novos materiais e metodologias.

Muitos artigos e alguns livros têm sido publicados nos últimos anos, fazendo uma avaliação da aplicabilidade das leis e o cenário continua preocupante, ao mesmo tempo em que também animador. As mudanças esperadas com a efetiva implementação da lei estão calcadas nas expectativas de eliminação do racismo e na experimentação de uma sociedade mais justa e digna para todos e todas. Historicizar este processo é

⁵ Para saber mais sobre Branquitude sugerimos acessar Dossiê Temático “Branquitude”, da Revista da ABPN, coordenado pelo professor Lourenço Cardoso. Ver: CARDOSO, Lourenço. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 6, n. 13, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/152>>. Acesso em: 28 set. 2017.

fundamental para compreendermos como o campo da educação configura-se como uma arena na qual os grupos brigam por direitos ou privilégios.

ESCOLARIZAÇÃO DO POVO NEGRO NO BRASIL

Para tratar da história da escolarização do povo negro no Brasil, Mariléia Cruz (2005, p. 22) faz um levantamento da bibliografia especializada e, em diálogo com as e os autores, aponta que estes trabalhos têm apresentado limitações, como: o próprio termo “educação” que geralmente está restrito aos sentidos de “escolarização da classe média”; critica a periodização baseada em fatos político-administrativos e destaca que as temáticas contempladas pelos estudos têm focado o Estado e as legislações de ensino, de modo que há uma ausência da abordagem da multiplicidade das realidades e experiências do povo brasileiro.

Assim, conclui a autora que se a História da Educação Brasileira tem invisibilizado parcelas da sociedade, portanto, tanto a disciplina quando este campo de pesquisa “têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade” (Cruz, 2005, p. 22). Em suas palavras,

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (Cruz, 2005, p. 22-3).

A suposta carência de fontes seria a explicação para a falta de pesquisas nestas áreas. Entretanto, quando ampliamos as possibilidades tanto de fontes quanto de abordagens e de perguntas que podem ser feitas em relação à história da educação no Brasil, este cenário pode mudar (Fonseca, 2017). Noutras palavras, podemos dizer que quando nós, negros e indígenas, entramos no espaço como a universidade e que quando escrevemos sobre a história da nossa entrada, como uma demanda social dos nossos grupos, “numa relação de sujeito e objeto que supera o caráter universalista e dogmático



da ciência clássica” (Cruz, 2005, p. 23), somos, ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento. Mais que isso, talvez superemos esta dicotomia, ao nos percebermos como “processo”.

Aliás, quando a questão é a história da educação, faz sentido analisar o próprio sentido desta palavra para não cair na armadilha de confundir com processo de escolarização colonial. Assim, no que diz respeito especialmente às comunidades quilombolas e indígenas, antes de tudo é preciso considerar que, como explica Bulhões (2016, p. 15), os sistemas educacionais fazem parte da história da humanidade e, portanto, são elementos presentes em toda as sociedades. Pensar em educação quilombola ou em educação indígena, significa situar processos educativos próprios de um povo que, diante de suas demandas e necessidades, elaboram seus mecanismos endógenos de construção e transmissão de conhecimentos. De acordo com o autor, tal fenômeno está relacionado às formas consideradas tradicionais de visão de mundo, então ligadas às especificidades culturais de determinados grupos. O antropólogo Gersem Baniwa (2006, p. 129) afirma ainda que “ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos”.

Desta maneira, a educação escolar indígena ou a educação escolar quilombola referem-se à presença da escola-instituição dos povos colonizadores. Esta diferenciação é necessária para compreendermos as diferentes frentes de lutas por educação dos povos negros e indígenas brasileiros, ora nos territórios chamados tradicionais, ora nos centros urbanos, disputando, em ambos os espaços, memórias, histórias, epistemes, corpos; capacidades de auto-gestão e de elaboração ou de expressão de suas soberanias intelectuais.

Mesmo assim, seja num destes projetos de educação ou no outro, questiona Baniwa (2006, p. 134):

como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar? O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas.



Diante do exposto, para quais grupos e interesses têm funcionado a escola? Quais desafios são lançados nesta instituição quando os grupos historicamente escravizados, estuprados, saqueados, invisibilizados, silenciados, objetificados e excluídos dos projetos de sociedade calcados em dignidade e direitos plenos “entram pela porta da frente”, na condição de estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores? Quais possíveis impactos nas identidades, memórias e interpretações sociais, na produção e contação de outras narrativas, com personagens, metodologias e abordagens outras?

O PARADIGMA DA CONTRIBUIÇÃO

Alves (2015) e Sousa (2012) discutem o quanto que as “questões étnico-raciais” são também permeadas de dúvidas, entraves e dilemas nos domínios da escola. Os diagnósticos sugerem dificuldades relacionadas ao processo de formação básica e continuada das e dos gestores e docentes e falta de diálogo entre as produções acadêmicas e a construção do currículo escolar.

Os desafios estão também ligados ao fato de que a implementação das Leis coloca em cheque novas configurações de se pensar as identidades brasileiras. Nas narrativas dos materiais didáticos e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que podemos chamar de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras. Pensamos que uma abordagem honesta e verdadeiramente emancipadora precisa tratar de revisões e inclusões epistemológicas. Isto é, é necessário, já que o espaço da legitimidade da produção científica é provinciano e reducionista, eurocentrado, não permitindo maiores diálogos com outras formas de ler, experimentar e compreender as coisas do mundo.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são conquistas dos movimentos sociais negros e indígenas e no texto da Lei encontram-se referências a respeito da importância do enfoque nas Lutas destes povos, como podemos ver a seguir:

Art. 1o O Art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996:



Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Artigo 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República (Brasília, 2008).

Concordamos com Maria da Penha Silva (2011), quando ela chama atenção para o fato de que neste texto da Lei as questões indígenas ainda são tratadas de maneira superficial, sobretudo no que se refere aos níveis de ensino no qual serão estudados os conteúdos, já que são excluídos a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, em suas palavras:

No § 1º encontramos expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais, panfletárias: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais”, “formação da sociedade nacional”. Essas afirmações dão margem a interpretações deturpadas. A expressão “luta dos negros e dos povos indígenas” pode dar lugar a uma abordagem na qual esses povos foram e continuam sendo pensados apenas como vítimas permanentemente em lutas. Enquanto isso, devemos refletir que, além da luta e dos confrontos, ocorreram diferentes formas de mobilizações e interações dos povos indígenas e dos negros na História do Brasil, e não devemos esquecer que ocorreram e ainda ocorrem inter-relações sociopolíticas desses grupos, na convivência com os demais grupos sociais no Brasil (Silva, 2011, p. 116).

A ideia de “resgatar” também é problemática na medida em que sugere um reencontro impossível com algo que supostamente ficou estático no passado. No campo dos estudos da memória e das oralidades, há muito tempo que esta palavra está em profundo desuso exatamente por isso. Ainda teríamos como crítica:

A afirmação “formação da sociedade nacional” reforça a ideia corrente de incorporação dos valores socioculturais desses indivíduos no contexto nacional remetendo-nos a “teoria da mestiçagem”, na qual os negros e os índios são vistos como um dos elementos apenas formadores na composição da sociedade



brasileira. E quando é de interesse dos administradores dessa sociedade, esses elementos aparecem ou desaparecem oportunamente da cena nacional.

No que se referem às áreas que a Lei sugere que os temas sejam aplicados, “áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” o problema é explícito: a indicação de áreas pode dar uma ideia de desobrigação das outras. Não por acaso, qualquer rápido levantamento de bibliografias que tratem destes temas, logo encontramos materiais ligados à aplicação da Lei, principalmente na História. Isso pode estar ligado ao fato de que a questão é mais estruturante, relacionada às dificuldades de cruzamentos epistemológicos, uma vez que não se trata apenas de reparações narrativas sobre as histórias e culturas destes povos, nem de fazer “descobertas” e “reconhecimentos” de “contribuições”, mas de uma abertura profunda e expressiva para pensar tais grupos como capazes de produzirem conhecimentos aplicáveis nos contextos escolares, numa relação simétrica com o chamado conhecimento ocidental.

HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E A “PEDAGOGIA DO EVENTO”⁶

Apesar das leis e diretrizes relacionadas ao enfrentamento ao racismo na cultura escolar serem consideradas uma novidade para as realidades escolares brasileiras, é importante destacar que a discussão sobre o reconhecimento e inclusão de sujeitos, suas histórias e culturas, além de remontarem às lutas dos movimentos sociais, remontam também às discussões do século XIX, relativas à necessidade da produção das nossas narrativas historiográficas, na história da escrita e do ensino de História no Brasil. Assim, a dimensão cruzada das histórias e memórias dos povos negros e indígenas como componentes da memória nacional não é algo novo. Na considerada primeira produção de narrativa que se pretendia nacional, o historiador Von Martius aceitou o desafio lançado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) quando quis, aos mandos do imperador Dom Pedro II, construir aquela que seria uma “genuína” história e cultura do Brasil.

⁶ Em tese defendida no Departamento de Antropologia da USP, Raquel Bakke (2011) chamou de “pedagogia do evento”, uma situação na qual são desenvolvidas atividades relacionadas a datas específicas como o Dia da Consciência Negra ou celebrações em torno do dia 13 de maio, sem nenhum desdobramento posterior. Em seu trabalho, ela explica que ouviu esta expressão de Ana Lucia Lopes, coordenadora do Núcleo de Educação do Museu AfroBrasil, num evento que ocorreu em 2010. Podemos acrescentar também as temáticas indígenas e as questões de gênero nestas estratégias.



Que povos eram aqueles que os Portuguezes acharam na terra de Sancta Cruz, quando esses aproveitaram e estenderam a descoberta de Cabral? D'onde vieram elles? Quaes as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que n'elles não reconhecemos senão ruínas de povos? A resposta a esta e outras muitas perguntas semelhantes deve indubitavelmente preceder no desenvolvimento de relações posteriores. Só depois de haver estabelecido um juízo certo sobre a natureza primitiva dos autochthonos Brasileiros, poder-se-á continuar a mostrar, como se formou o se estado moral e physico por suas relações com os imigrantes (...). (IHGB, 1845, p.385 apud Alves, 2015, pag. 45).

No século XIX, experimentam-se os projetos de nacionalidade hegemônica das elites brancas brasileiras, cujas repercussões podem ser percebidas na literatura, imprensa, Leis e IHGB, por exemplo. Um conjunto de dispositivos institucionais opera em nome da celebração de discursos fundadores que deveriam demarcar lugares sociais. Estes discursos ancoravam-se em ciências sociais que na época estavam em marcha.

Outro tema que também mereceu a atenção dos membros do IHGB foi a preocupação em elaborar estudos acerca dos indígenas, aos quais foram dedicados vários trabalhos; dentre eles, destacamos a contribuição do cônego Januário da Cunha Barbosa, que propunha a tese de que a maneira mais eficaz de civilizar os indígenas e integrá-los à sociedade brasileira era a Catequização (IHGB, 1840, p.3-4). (Alves, 2015, p. 45).

Da mesma forma que a Lei 11.645/08 atualmente legitima um conjunto de lutas dos povos indígenas, o que reconhece o histórico e o presente de lutas e resistências, na mesma época em que Von Martius abordou a história indígena enquanto lugar de tutela e necessária intervenção dos brancos, as resistências indígenas às intervenções do Estado estavam na ordem do dia.

Sendo o germe da produção historiográfica brasileira fruto desse momento de contradição social inerente às discussões do século XIX, em que o governo partia para a ofensiva contra os povos indígenas (especialmente os botocudos), não há de causar estranhamento a adoção de posturas negativas em relação aos indígenas, tampouco a tentativa de se recuperar 'a imagem' que se tinha do indígena do passado, mostrada, sobretudo, nos romances indigenistas brasileiros do século XIX. A esse respeito, destacamos a presença dos indígenas da etnia guarani nos romances de José de Alencar – O Guarani e Iracema (Alves, 2015, p. 46).

Portanto, é importante lembrar que a História é um campo de disputas e que as narrativas que construímos, acessamos ou invisibilizamos são resultados de tensões dos projetos de sociedade em marcha.



É por isso que as reflexões recaem sobre o currículo como um local de potencialidades; escolhas, tomadas de decisões e de criações e aperfeiçoamento de teorias e de abordagens. Como trabalhar com as questões indígenas e negras em sala de aula, para além da “pedagogia do evento”? Em que momento? Como as e os educadores não indígenas abordam ou devem abordar? Como criar outros espaços e situações capazes de realizar abordagens, consideradas pelos e pelas indígenas, mais justas? Para o indígena estudante de doutorado Felipe Tuxá,

Para muitas pessoas o dia 19 de Abril representa uma celebração do passado e origem dessa nação, no qual é ressaltada a figura da ancestralidade sobre a qual boa parte da brasilidade repousa – o índio do descobrimento. Para nós indígenas é mais um dia no qual esperamos por uma resolução justa dos males trazidos pela colonização. Curiosamente, já fui parabenizado nesse dia: “Feliz Dia do Índio”, mas me pergunto o que há para ser parabenizado de fato? Enquanto as crianças não-indígenas estão brincando de serem índios nas escolas, revivendo a conquista das Américas e incorporando o índio do descobrimento; índios de carne e osso estão (sobre)vivendo em reservas minúsculas, muitas vezes envolvidos em conflitos fundiários, nos quais se encontram à mercê de verdadeiras milícias locais. A minha comunidade, povo indígena Tuxá, por exemplo, espera por mais de 25 anos o ressarcimento de nosso território inundado pela construção da Hidrelétrica Luiz Gonzaga, em Paulo Afonso, na Bahia. (...) Se há algo a ser comemorado, podemos celebrar durante o Abril Indígena, a participação desses povos nas arenas políticas de decisão; a luta cotidiana por reconhecimento; a inserção crescente na Academia, contribuindo para a produção científica sobre nós mesmos e nossos grupos, a partir de questões que nós consideramos fundamentais; a busca, portanto, pela nossa visibilidade e construção contínua enquanto sujeitos de nossa própria história⁷.

Em diálogo com Alves (2015), pensamos que o conhecimento da pluralidade das realidades e experiências dos povos indígenas na contemporaneidade pode ser um caminho para primeiramente discutirmos e superarmos a ideia do indígena enquanto uma alegoria social. Assim, a sala de aula pode ser um lugar com grandes potencialidades para esta abordagem e discutir conceitos revela-se como uma estratégia fundamental para a conscientização: “Bittencourt (2009, 195) alerta que, no processo de construção de conceitos, é importante que sejam estabelecidas relações entre o que a criança já sabe e o que é proposto externamente, através da inferência pedagógica, de modo a se evitem

⁷ Ver: <<http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>>. Importante ressaltar que da publicação deste texto até hoje, no próximo ano, em 2018, já completam trinta anos que a empresa CHESF não cumpriu os acordos.



formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os que acabam sendo, mecanicamente, repetidos (Alves, 2015, p. 47). Em suas palavras:

A confecção do “cocar indígena” pouco revela sobre a cultura dos povos originários brasileiros, uma vez que não trata das singularidades da cultura; é um traço representativo apenas de algumas etnias. O conteúdo escolar deve ser capaz de promover a reflexão, fomentar a curiosidade e gerar o interesse por comparar o que existe de diferente e de igual entre as sociedades, sendo esse exercício de comparação das diferenças/semelhanças um dos objetivos primordiais no ensino de História. A esse respeito, as “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – História, Ensino Fundamental II” (SME, 2012) que a capacidade que o educando tem para “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais” (SME, 2012, p.37) deve ser um dos norteadores do conhecimento de natureza e sociedade no Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ampliação da temática indígena pode estar presente em diferentes momentos do processo educativo, perpassando todos os segmentos da educação formal. Isso implica afirmar que a tarefa do professor deve ser a de trazer ao repertório escolar amostras das práticas sociais e culturais dos grupos indígenas – que entendemos como descontextualizadas por ultrapassarem os limites do campo social onde se originaram – para atribuir novos sentidos a essas práticas, transformando-as em saberes escolares (Alves, 2015, p. 48)

A autora dá outros exemplos que podem ser abordados em sala de aula, no ensino básico, como é o caso da recontextualização de práticas rituais para pensar em rituais de passagens num jogo lá e cá, fazendo as e os estudantes perceberem que as sociedades, em suas pluralidades, têm seus rituais, inclusive as consideradas normativas. Citando o “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I”, chama a atenção também para as possibilidades de se trabalhar com a alimentação indígena: “O documento estabelece, como um dos objetivos, a identificação, por parte dos alunos, de hábitos alimentares de sua comunidade com outros grupos (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões (SME, 2007, p. 89)” (Alves, 2015, p. 49). Ainda cita as possibilidades de utilização de “lendas” indígenas. Do jeito que Alves sugere, no entanto, corre-se o risco de cair no citado “Paradigma da contribuição”. Pensamos que a grande dificuldade encontra-se exatamente no uso dos potenciais epistemológicos destes materiais para além dos distanciamentos e objetificações. Alves ainda usa o termo em desuso “tribo”. Em seguida, sugere a utilização de crônicas escritas por indígenas; filmes, jornais que abordam os conflitos para potencializar a capacidade



de análise crítica dos fatos por diferentes vertentes e para que as e os educandos qualifiquem a discussão sobre cultura ainda nos primeiros anos de escolarização.

Ao refletir sobre a aplicação do conceito Cultura no currículo escolar, Napolitano (2010) assevera que as contribuições podem ser percebidas quando analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que valorizam as discussões relacionadas à Pluralidade Cultural. Os PCNs definem o conceito de Pluralidade Cultural como sendo uma temática que se preocupa com o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, de modo que o aluno tenha a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, Mec) (Alves, 2015, p. 51).

Uma das principais dificuldades é desconstruir a imagem da e do indígena enquanto figura suspensa do tempo, congelado nos estereótipos do que desde “os descobrimentos” informam sobre uma certa expectativa de como foram, são e devem ser. Edson Silva (2012) aponta que o uso de mapas, exploração didática das línguas, fotografias podem ajudar neste processo de desconstrução. Intercâmbios entre estudantes e professores/as indígenas durante o calendário letivos das escolas num movimento lá e cá, com não indígenas também em escolas indígenas pode ser uma boa alternativa, se bem conduzido e articulado.

A efetivação dessa Lei, além de mudar antigas práticas pedagógicas preconceituosas, favorecerá novos olhares para a História e a Sociedade. Na nossa sociedade a escola tem papel privilegiado na formação humana, buscando responder às demandas sociais. Ainda que se levem em conta as dificuldades e os desafios presentes nos processos de ensino-aprendizagem, no fazer pedagógico, a escola é um lócus onde a efetivação da Lei possibilitará viabilizar “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes”. Assim, contribuirá para a formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, o reconhecimento dos direitos da sociodiversidade dos povos indígenas (Silva, 2012, p. 221).

E sobre esta diversidade, explica Gersem Baniwa que, na verdade, se trata de culturas e civilizações plurais e autônomas, compreendidas em suas diferenças e não em supostas hierarquias; são “sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania (Baniwa, 2006, p.49).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos informem sobre campos autônomos, amplos e dotados de especificidades que devem ser tratados em contextos particulares, pensamos a articulação e o entrecruzamento de alguns temas que envolvem estes coletivos pode ser uma estratégia importante para a problematização, o ensino e o aprendizado das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas na educação básica.

Vimos aqui o quanto que o uso de conceitos pode ser explorado em sala. Assim, temas como experiências de migrações forçadas, escravidão, genocídios, epistemicídios, exclusões sociais, acúmulos de desigualdades, etc. podem ser abordados nesta perspectiva, permitindo intercâmbios de ideias, corpos, temporalidades no ensino de história, uma vez que estes povos e seus descendentes formaram a base da empresa colonial e compartilham experiências que desafiam o tempo. A ideia aqui não é cair na armadilha de pensar estas histórias tão apenas relacionadas por meio da experiência do colonialismo, mas pensar que mais do que lutas e sofrimentos, indígenas e negros têm potenciais de desestruturar os esquemas opressores dos espaços de formação deste país, por meio da inclusão não apenas de seus corpos, mas também de suas epistemes. Pensamos que tal movimento é algo positivo para todas e todos os cidadãos, uma vez que são possibilidades de caminharmos para elaboração de estratégias de compreensão da nossa sociedade, marcada por pluralidades de corpos, histórias, memórias, epistemes, projetos civilizacionais.

A problematização das presenças e ausências dos sujeitos indígenas e negros na história e no ensino de História no Brasil pode nos levar a repensar as dimensões curriculares de suas abordagens, algo que perpassa a formação dos e das professoras; a organização da produção, circulação e consumo dos conhecimentos nas universidades deste país; a rearticulação das formas com as quais os Projetos Políticos Pedagógicos são formulados, entre outras práticas possíveis. Este texto tem um caráter introdutório e traz ecos de críticas e ideais de formatos de escolas e culturas escolares que estão sendo discutidos há tempos.



REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana de C. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. In: *Revista Espaço Acadêmico* – Nº 168 – Maio, 2015.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BANIWA, Gersem. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF 1997/98.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. SEPPPIR. INEP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BRASÍLIA, *Lei de Diretrizes e Bases*, 2008.

BULHÕES, Leandro S. *Questões raciais no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os quilombolas kalunga e as questões identitárias*. Monografia defendida na Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (Faculdade de Educação – UnB e SEPPPIR), 2016.

CARDOSO, Lourenço. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 6, n. 13, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/152>>. Acesso em: 28 set. 2017.

CRUZ, Marileia. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: *História da Educação do Negro e outras histórias*/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

FONSECA, Thaís L. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaios sobre a África descolonizada*. Lisboa: Pedagogo, 2014.

MOTA, Ulisses. *Ensino e aprendizado de História da África e da Cultura Afrobrasileira no DF: Desafios, limites e possibilidades de aplicação da lei 10.639/03*. Monografia apresentada ao curso de história do UniCEUB, aprovada em março de 2014.

NASCIMENTO, Elisa L. *Coleção Sankofa*. TOMO III Rio de Janeiro, 2008.



SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 213-223 – 2012.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo e a Lei 11.645/2008: mais um desafio à realidade escolar. In: *Revista Contexto*. Vol. 4, No 1-2, 2013.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: *Revista História Hoje. Dossiê Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira*, nº 1 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2012.

Sites Consultados

<[Jhttp://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html](http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html)>.

<<http://www.marcelodamico.com/2017/04/como-e-ser-professora-indigena-em.html>>.

<<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>>.

<<http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>>.

*Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017*