



Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Bacharel e licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000). Atualmente atua como professora da rede pública, coordena projetos educacionais para efetivação da Lei 11.645-08 e ministra palestras de formação continuada para professores sobre a temática pluralidade cultural. Contato: silvamfbs@gmail.com



Este livro reúne recursos pedagógicos para a efetivação da Lei 11.645-08, que reforça a obrigatoriedade das temáticas africana e indígena em nossos currículos.

Direciona-se ao público em geral e especificamente aos professores e estudantes. Através de aulas oficinas, objetiva incentivar o protagonismo com situações problemas desafiadoras. A proposta deste livro é despertar a autonomia, a fim de que o leitor possa também desenvolver a sua autoria, dentro das demandas do seu contexto.

Espera-se que este trabalho auxilie os professores e estudantes na compreensão da nossa problemática cultural, contribuindo para o fortalecimento de uma sociedade mais justa. Um convite não apenas à leitura, mas à ação.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maria de Fátima Barbosa Pires

Maria de Fátima Barbosa Pires

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645-08



Diálogos Interculturais
no ensino de História.
Oficinas pedagógicas
para implementação da Lei 11.645-08

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA PIRES

Diálogos Interculturais
no ensino de História.
Oficinas pedagógicas
para implementação da Lei 11.645-08



Rio de Janeiro

2017



A AUTORA responsabiliza-se inteiramente pela originalidade e integridade do conteúdo da sua OBRA, bem como isenta a EDITORA de qualquer obrigação judicial decorrente da violação de direitos autorais ou direitos de imagem contidos na OBRA, que declara, sob as penas da Lei, ser de sua única e exclusiva autoria.

Diálogos Interculturais no ensino de História.
Oficinas pedagógicas para implementação da Lei 11.645-08

Copyright © 2017, *Maria de Fátima Barbosa Pires*
Todos os direitos são reservados no Brasil.

PoD Editora

Rua Imperatriz Leopoldina, 8 - sala 1110
Centro – Rio de Janeiro - 20060-030
Tel. 21 2236-0844 • www.podeditora.com.br
atendimento@podeditora.com.br

Capa:
Cristina Hintze

Diagramação, impressão e acabamento:
PoD Editora

Revisão:
Pod Editora

Nenhuma parte desta publicação pode ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja mecânico, fotocópia, gravação, nem apropriada ou estocada em banco de dados sem a expressa autorização da autora.

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

P234s
Pires, Maria de Fátima Barbosa

Diálogos Interculturais no ensino de História. Oficinas pedagógicas para implementação da Lei 11.645-08/ Maria de Fátima Barbosa Pires - 1ª ed. - Rio de Janeiro: PoD, 2017.

138p. il.; 21cm
inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-8225-149-2

1. Brasil. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 3. Igualdade na educação - Brasil. 4. Ensino de História. 5. Interculturalidade. I. Título.

14-25851

CDD: 845.03

CDU: 821.178.5(56)-3

03.09.17

04.09.17

A um rio que era doce...

Um dia, meus olhos ainda hão de ver (...)
No céu da vida, o amor brilhando (...)
Em cada palma de mão, cada palmo de chão
Semente de felicidade
O fim de toda a opressão (...)
A porta aberta ao irmão
De qualquer chão, de qualquer raça
Luís Carlos da Vila

SUMÁRIO

Agradecimentos	11
Apresentação	12
Prefácio	17

INTRODUÇÃO

Primeira parte: Ao Professor	19
Segunda parte: Ao Estudante	34

OFICINA 1:

brasileiro COM ARTE intercultural NO SAMBA

Primeira parte: Ao Professor	36
Segunda Parte: Ao Estudante	44

OFICINA 2:

REPAR-AÇÃO europeia ou pela memória indígena

Primeira parte: Ao Professor	61
Segunda parte: Ao Estudante	77

OFICINA 3:

QUILOMBO INTERCULTURAL

Primeira parte: Ao Professor	97
Segunda parte: Ao Estudante	107

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Ao Professor	122
Ao Estudante	125

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA PIRES

**Diálogos Interculturais
no ensino de História.
Oficinas pedagógicas
*para implementação da Lei 11.645-08***

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, em primeiro lugar a Deus, pelo sopro da vitalidade e em reconhecimento a tudo que sua criação nos oferece. Aos meus pais, por terem me educado e me preparado para a vida. À minha família, amparo nas horas de aflição, aconchego, acolhida e renovação – o tempo que preciso para descanso e reflexão.

Este trabalho resulta de uma investigação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB) / UERJ, programa este que resumo desde o início em uma única palavra: acolhimento. Acolhimento de ideias, de pessoas e de vontades. Agradeço infinitamente a todos os professores e os funcionários deste programa. Especialmente, as professoras *Patrícia Ferreira de Souza Lima*, *Sônia Maria Wanderley*, bem como a professora *Cinthia Monteiro Araújo* (UFRJ).

Aos colegas da Fundação Municipal de Educação em Niterói e de modo particular, aos companheiros de trabalho da Escola Municipal Altivo César. Agradeço aos colegas e parceiros que viabilizaram as atividades de campo em cada aula-oficina.

Meu carinho e gratidão renovados, a cada dia, ***aos nossos estudantes***, com os quais dialogamos e aprendemos muito, na esperança de nos educarmos, conjuntamente, para convívios mais respeitosos em todos os sentidos.

Agradeço também, aos que de alguma forma contribuíram (mesmo que não citados diretamente) e irão ainda contribuir para que este trabalho se concretize nas nossas escolas, como anseio das lutas sociais pelo reconhecimento cultural e para consolidação de uma sociedade mais democrática.

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado das inquietudes, que emergem cotidianamente, por meio da prática em sala de aula e que encontraram no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB/UERJ)¹, a acolhida necessária para reflexões teóricas capazes de construir possíveis soluções. Trata-se de um guia que reúne subsídios pedagógicos direcionados aos professores que atuam na Educação Básica, para implementação da Lei 11.645-08, a qual representa a última atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394 LDB/1996), para enfrentamento da nossa problemática cultural. É um livro que dialoga com professores, estudantes e público em geral.

A atuação em escolas públicas nas periferias de algumas cidades do estado do Rio de Janeiro, despertou-me “um olhar” para a necessidade da afirmação e valorização das identidades dos estudantes. Compreendi que a ausência da noção de pertencimento provocada pela falta de representatividade em muitos manuais didáticos impacta o desempenho escolar e alimenta preconceitos, discriminações e estereótipos. Ademais, reforça igualmente, papéis de subalternidade, construídos sócio culturalmente.

As narrativas, visualizadas, especialmente, por intermédio dos livros didáticos, em geral, transpostas de diretrizes curriculares, focalizam a centralidade europeia. A opção que se verifica em muitos destes materiais é a de sucessão de eventos, por meio do tempo linear e cronológico, o que acaba produzindo lacunas em relação as demais temporalidades, capazes de enunciar outros protagonistas, negando-se, assim, possíveis caminhos para participação cidadã.

A centralidade de uma única matriz cultural como intérprete e artífice do mundo em que vivemos, perpetua desigualdades e diferenças sociais produtoras de preconceitos, o que dificulta a autono-

¹ Este trabalho apresenta parte das reflexões teóricas e experimentações práticas que foram desenvolvidas na dissertação intitulada: “Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História” (2016), orientada pela Professora Doutora: Patrícia de Souza Lima, como requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

mia, valorização e expressividade das demais manifestações culturais. Ainda, desfavorece o diálogo produtor de aprendizagens recíprocas.

Problema enraizado no cotidiano, inquieta os que buscam mudanças e cooperam para a transformação dessa realidade através dos seus espaços de convívio ou campos de atuação. A sala de aula ocupa um desses lugares privilegiados, pois é um espaço de troca por excelência – valores, afetos, visões de mundo, experiências – que, por intermédio das interações entre os seus agentes, educa e sensibiliza inúmeras gerações brasileiras.

O preconceito não se revela apenas em relação à cor da pele; em todas as suas manifestações o pré-julgamento se mostra igualmente nocivo. Contudo, verificam-se algumas distinções em relação às discriminações étnicas e culturais: a emergência de políticas públicas que visavam o apagamento e a segregação, como as que envolveram o “embranquecimento” do Brasil e o Apartheid na África do Sul, no caso dos africanos e seus descendentes. Essas medidas do Estado não se restringiram apenas aos afrodescendentes; igualmente provocaram nas tribos indígenas, semelhantes desapropriações territoriais e negação da autonomia jurídica. Tais normas institucionais legitimaram, aos poucos, várias subordinações históricas.

O objetivo de provocar nos estudantes da Educação Básica, a compreensão destes embates, suas consequências, e despertar o simultâneo respeito à nossa pluralidade cultural, produziu reflexões sobre como introduzir tais questões na prática de sala de aula, especialmente no ensino de História.

Paralelo às mesmas e fora do contexto da sala de aula, a voz dos movimentos sociais encontrou materialidade nas Leis 11.645-08 e 10.639-03, as quais instituíram a obrigatoriedade do ensino da história das nossas matrizes formadoras, com destaque para as culturas indígenas e africanas, respectivamente, a fim de equilibrar as históricas relações desarmônicas, como resultado dos processos que visam consolidar a nossa democracia, ou seja, em atenção às *demandas sociais que se apresentam como um dos desafios para o Ensino de História*.

Assim, a proposta com a qual se identifica este livro é a seguinte: enunciar outros sujeitos históricos objetivando deslocar as concepções etnocêntricas para diálogos interculturais e assim estabele-

cer, por meio dos mesmos, uma ponte entre as demandas sociais e o Ensino de História, compreendido segundo a abordagem da professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), como um saber distinto do saber acadêmico, construído na interface entre os saberes da ciência de referência, isto é, a História Acadêmica, as diretrizes curriculares, os saberes docentes (àqueles que os professores mobilizam para ensinar), referenciais pedagógicos e didáticos, entre outros.

Para atender a tais demandas sociais, refleti em como criar metodologias coerentes com uma aplicação eficaz desse ordenamento jurídico. Objetivando-se o preenchimento das lacunas geradas pela falta de materiais pedagógicos para este fim. Uma ponte com a perspectiva da teoria intercultural aplicada ao Ensino de História foi o caminho adotado nesta direção.

As metodologias que serão apresentadas no decorrer deste livro, foram desenvolvidas com base nas realidades locais inseridas em tessituras amplas. A localidade de Niterói-RJ exemplifica estes espelhamentos, como estudo de caso, para a criação/constatação dos “contextos educativos relacionais”, conforme Reinaldo Matias Fleuri, e o entendimento da cidade, como um lugar propício às hibridações culturais, como propõe Néstor Garcia Canclini.

Estas duas premissas foram apresentadas aos estudantes da Escola Municipal Altivo César, situada no campo empírico em análise, através de situações-problemas, em aulas oficinas com base no trabalho de Isabel Barca, o que possibilitou a experimentação das metodologias elaboradas, as quais entre outros resultados, contribuíram para despertar a alteridade, a curiosidade e atuação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Para este livro foram selecionadas as três oficinas mais significativas para ilustrar, no melhor sentido da palavra, a teoria intercultural aplicada ao Ensino de História. Igualmente, para problematizar a Lei 11.645-08, segundo as premissas apontadas, especialmente nos entrecruzamentos históricos entre o local e o global. Em cada uma, há diálogos com o professor e com os estudantes, oferecendo subsídios sugestivos para a reflexão em proveito de ambos. Foram indicadas algumas sugestões curriculares e de avaliações que poderão ser aplicadas durante o desenvolvimento do trabalho.

O professor constatará que os documentos sugeridos possuem

uma coerência para a elaboração do acervo. Por isso os documentos foram categorizados em unidades, para explicitar os conceitos e destaques teóricos necessários às aprendizagens dos estudantes. Houve esse cuidado, pelo desejo em replicar o trabalho realizado, e para isso, é importante compartilhar as ideias que orientaram a seleção das fontes, o que pode ser útil na construção de um trabalho diferenciado e compatível a outras realidades.

Aos estudantes dedicou-se um espaço inicial para convidá-los à reflexão, despertar o interesse para o tema e desafiá-los a argumentar sobre uma situação-problema que envolva a temática da pluralidade cultural. Para isso haverá dicas que acompanham os acervos documentais e um roteiro de investigação. Estes, além de ilustrar, problematizam a questão inicial a fim de conduzi-los a reflexões, visando à apropriação de um repertório crítico para a construção de argumentos em resposta ao desafio proposto. Ao final de cada oficina será indicada uma possibilidade de apropriação, na prática, dessa teoria.

A primeira oficina **“brasileiro COM ARTE intercultural NO SAMBA”** utilizou como recurso pedagógico um samba enredo abordando os efeitos do choque da conquista nos processos colonizatórios, e evidenciando outras formas de operar com o conceito de tempo, a partir da identidade local de Niterói, entrecruzada com outras histórias, para inverter a lógica eurocêntrica, como estudo de caso replicável a outros contextos.

A segunda oficina **“REPAR-AÇÃO europeia ou pela memória indígena”**, trata de um problema específico em decorrência dos efeitos, anteriormente abordados: as expropriações históricas impostas a negros e índios. Por fim, na última oficina, **“Quilombo INTERCULTURAL”**, os desafios anteriores serão retomados para demonstrar algumas ações interculturais que vem ocorrendo em um quilombo na cidade de Niterói em resposta aos problemas comunitários em comum, oriundos dessas relações históricas e desiguais entre as culturas.

Espera-se que o leitor encontre o auxílio necessário para atuação em face das demandas provocadas pelas problemáticas culturais. Identicamente, que as práticas interculturais experimentadas como propostas para implementação da Lei 11.645-08 sirvam como mote para que os professores possam refletir a partir dos seus respectivos cenários e criar “seus próprios caminhos” ao estabelecerem uma ponte entre a Interculturalidade e o Ensino.

Prefácio

O livro diálogos interculturais no ensino de história. Oficinas pedagógicas para implementação da Lei 11.645-08, da professora Maria de Fátima Barbosa Pires, chega para provocar. Provocar a transformação possível e necessária frente aos paradigmas curriculares atuais. Provocar a reflexão.

A obra apresenta subsídios pedagógicos destinados aos professores que atuam na Educação Básica, para aplicação da Lei 11.645-08, no que diz respeito às relações étnicas e culturais. A proposta do texto é abordar os conteúdos já fixados nas diretrizes pela perspectiva da interculturalidade, e promover interações entre sujeitos de culturas diversas em relação às desigualdades sociais. Ir além do acréscimo do conteúdo curricular, a partir de outras narrativas que invertam a lógica da narrativa eurocêntrica em favor de narrativas plurais: Niterói abraça o mundo, em histórias entrecruzadas, na voz dos seus sujeitos. Uma abordagem replicável para outros contextos.

Lendo as páginas do livro deparamo-nos com a experiência de uma professora que conhece as normas de um sistema educacional frágil. No entanto, consciente de que o processo de aprendizagem se constrói quando os saberes são colocados em prática, busca apresentar subsídios que possam auxiliar o trabalho docente priorizando a construção de diálogos a partir das vivências relatadas.

Ainda, o texto é fundamentado no estudo de teóricos renomados como Néstor Canclini, Stuart Hall, Reinaldo Matias Fleuri, Isabel Barca, Cinthia Monteiro de Araújo, entre outros, o que revela o caráter mobilizador da obra, que se fundamenta, também, como um processo de socialização das memórias, das narrações e dos discursos.

Nesse sentido, a opção metodológica pelas aulas-oficina corrobora a finalidade de incentivar o protagonismo dos estudantes frente às questões sociais, contribuindo para a formação de seu caráter ético e cidadão. A experiência histórica emancipa o estudante por meio de uma nova percepção da realidade, por meio da criação de novos horizontes de expectativa.

O conceito de emancipação é fundamental para compreender a proposta da pesquisadora. A emancipação é a finalidade e o efeito alcançado pela vivência histórico-prática, que liberta o sujeito

das percepções habituais e confere a ele novas visões da realidade. Neste sentido, a função social da prática educativa revela seu caráter transgressor (das normas vigentes) e antecipatório (dos progressos vindouros).

Na medida em que a experiência prática propicia rupturas e a veiculação de conceitos e normas delinea-se seu aspecto social e formador, quando, ao contrário, promove a perpetuação dos padrões ultrapassados de conduta da sociedade vigente, torna-se mera vivência de caráter reprodutor. Desta forma, a pesquisadora alinha-se à discussão proposta por Ana Monteiro e Fernando Araújo Penna, ao considerar que o Ensino da História é um lugar de fronteira: saberes de múltiplos matizes, didática, currículo e dispositivos pedagógicos, que se processam continuamente e promovem interlocuções voltadas para repensar o próprio fazer pedagógico do professor a fim de construir um conhecimento histórico escolar efetivo.

Assim, a pesquisadora busca despertar potencialidades. Propõe ações estratégicas que visam o entendimento e a hibridação de culturas de modo igualitário, conforme os ensinamentos de Néstor Canclini, e estimular as mútuas aprendizagens e a superação de preconceitos. Ao professor propõe estratégias e recursos didáticos que visam à construção, juntamente com os alunos, de novas possibilidades de conhecimento frente às problemáticas históricas, promovendo o debate sobre as relações étnicas e culturais, fortalecendo e efetivando a cidadania enquanto crítica, prática e ação transformadora.

O texto que em questão é uma provocação, um convite, uma reflexão. Traz contribuições valorosas para a prática educacional na medida em que propõe a ampliação das possibilidades antes não observadas ou concretizadas, de modo a expandir o espaço do comportamento social vigente em direção a novos objetivos, rupturas e perspectivas, abrindo, assim, outros caminhos para a experiência de vida futura.

Por fim, e com a devida licença poética, este é um livro fonte. Nas palavras de Cora Coralina: “Esta fonte é para uso de todos os sedentos/Toma a tua parte/Vem a estas páginas e não entres seu uso aos que têm sede”.

Gabriela Rocha Rodrigues

Professora na Universidade Federal Fluminense/Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

INTRODUÇÃO

Primeira parte: **Ao professor**

1- Tecendo Histórias

A Lei 11.645-08 representa a última atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394- LDB/1996), no que diz respeito às relações étnicas e culturais, materializando os anseios por maiores representatividades encampadas por nossas minorias culturais.

Entendendo-se a urgência na efetivação deste instrumento jurídico como caminho promissor para enfrentamento da problemática cultural e ao mesmo tempo, objetivando contribuir para o preenchimento de lacunas no que diz respeito a materiais didático-pedagógicos com esta temática, este livro intenciona oferecer alguns subsídios por meio de estratégias de Ensino no campo disciplinar da História, desenvolvidas com base na teoria intercultural.

A lei 11.645-08, como acréscimo a LDB/96 aborda esta temática, a partir do artigo 26, e aprofundando-a no parágrafo quarto com a noção de que em relação ao ensino de História no Brasil, todas as nossas matrizes, devem ser contempladas:

Minorias ou grupos Minoritários

Uma das melhores definições para o conceito de grupos minoritários é a de Miguel Arroyo. Relaciona-se à questão do equilíbrio de forças no jogo da representação política e não em termos numéricos: “nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. (...) Focaliza-os não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, se fazendo presentes como atores na cena social, política, cultural e na produção de saberes. Reagindo a seu silenciamento” (ARROYO, 2009, p.1). Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_uprms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso: 10 ago. 2015.

“§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDB, 1996).

A palavra especialmente visa enfatizar o estudo das matrizes, africanas, indígenas e europeias, mas não excluir as outras e nem promover hierarquizações, sobretudo-

do se o que se pretende é o diálogo. Esse consenso transposto para a legislação é resultado de negociações e disputas de um longo curso de história de encontros culturais neste espaço que habitamos.

A trajetória da norma jurídica de 2008 está vinculada ao progresso das conquistas encampadas pelos movimentos da sociedade civil, especialmente das minorias étnicas e culturais. Esses movimentos ampliaram seus espaços de atuação, no contexto da nossa reabertura política, após o período da ditadura civil-militar, através do anseio de diversos setores brasileiros, defensores da campanha pelas “Diretas já” em direção a uma sociedade mais democrática.

Nesse modelo societário, o reconhecimento ao direito às diferenças e à pluralidade cultural é essencial. Como resultado da participação cidadã desses grupos, observam-se na Constituição de 1988 grandes avanços nesse sentido. Paralelo a tais conquistas no contexto brasileiro, se notabilizaram as lutas internacionais, ambas amparados nos discursos pelos Direitos Humanos, em favor da igualdade entre as culturas.

A intensificação de um sentimento de união em favor da valorização das minorias étnicas provocou mudanças em regimes políticos, como o *Apartheid* na África do Sul e garantiu diversos direitos aos índios, cujo o ápice até o momento, foi a assinatura da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007).

“Diretas Já”

“A campanha das Diretas Já, em 1984, foi um importante momento de articulação entre setores do movimento negro e outras organizações políticas ainda na primeira da década de 1980 (...) representantes do movimento negro participaram diretamente do processo e conseguiam acrescentar algumas de suas demandas ao conjunto de reivindicações apresentado na ocasião”. (PEREIRA, 2010, 215-217).

Em 2003, foi assinada a Lei 10.639, representativa das demandas sociais do movimento negro tornando obrigatório o ensino da cultura africana nas escolas brasileiras. E em 2008, reitera-se a problemática acerca da diversidade, ao incluir também a cultura indígena na última modificação da LDB sobre o tema.

A inserção destas temáticas vem provocando inúmeros debates entre estas minorias, professores, universidades, secretarias de ensino, entre outros, cujo cerne reside em como implementar esses ordenamentos jurídicos, considerando a pluralidade da formação de nossa nação, com a implicação de ir além do acréscimo de conte-

údo: em uma perspectiva plural, faz-se necessário enunciar outros sujeitos e outras cosmovisões, ultrapassando a perspectiva europeia já enraizada em nossos currículos e nas produções de saber. A inserção destas temáticas culturais, também, implica relativizar a cultura. Para isso há que se refletir, teoricamente, sobre este conceito para compreender as suas variadas formas de manifestações e as possibilidades de diálogos entre as mesmas.

Multiculturalismo: “é a constatação de um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico” (ANDRADE, 2009, p.17).

Intraculturalismo: Segundo, Ruston Bharucha (2000), intelectual e teatrólogo indiano, a intraculturalidade é um modelo de operar com a pluralidade, desigualdade e diferenças, compreendendo caminhos políticos para emergências de formas emancipatórias com base nas convivências e problemas em comum, dentro dos espaços nacionais.

Transculturalismo: Diz respeito aos traços universais, isto é, aos elementos culturais comuns identificando-se estruturas semelhantes nas relações sociais ou suas interpretações de mundo, sem que necessariamente contra interações entre as culturas (FLEURI, 2001, p.51).

Interculturalismo: A interculturalidade é um conceito utilizado para indicar “um conjunto de propostas de convivências entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005).

2- Cultura, transformação cotidiana

A Cultura não faz os povos, os povos fazem a cultura
Chimamanda Adichie

A cultura pode ser compreendida através de sua origem etimológica latina, *colere*, ação de cultivar. É possível cultivar, então, diálogos entre as culturas? Esta é a questão central da perspectiva intercultural. Inserida em debates amplos que buscam inverter a lógica colonizadora etnocêntrica para a valorização de outros potenciais culturais, se apresenta como uma teoria promissora, capaz de auxiliar no ensino sobre os povos que formaram a nossa nação, ao possibilitar a visibilidade de alguns resultados dos encontros em suas fronteiras, formais ou menos definidas.

Como inspira Néstor Canclini, antropólogo argentino e teórico adepto dessa teoria: “em toda fronteira, há arames rígidos e arames caídos”. Estendidos no tempo, tais arames podem cooperar para a homogeneização ou provocar a valorização das identidades. Em resposta ao encontro de “mundos” diferentes, as culturas se adaptam,

reagem e negociam, e, do ato “colere”, cotidiano, advém artefatos híbridos, pois já não são mais exclusivos de uma única cultura, e sim, os resultados destas interações.

Ao conscientizar nossos estudantes sobre as hibridações desencadeadas ao longo do percurso histórico, demarcaríamos caminhos possíveis para a harmonia das relações étnicas e culturais, pelo reconhecimento dos produtos culturais resultantes desses encontros como construções coletivas. Um caminho promissor para promoção de mútuas aprendizagens, superando-se antigos preconceitos.

3- Currículo, Ensino de História e a problemática cultural

Entende-se a necessidade de romper com os paradigmas curriculares atuais, com vistas a contribuir para a harmonia das relações étnicas e culturais. Este horizonte mais harmônico, contudo, não implica na indiferença em relação aos choques desencadeados a partir dos “encontros” entre os nossos nativos, os europeus e os povos transmigrados, compulsoriamente, da África. Ao contrário, considera-se o conflito como algo intrinsecamente arraigado em nossa sociedade e por isso, evidenciá-lo é também uma forma de combatê-lo.

Neste sentido, as metodologias aqui elencadas procuram enunciar esta trajetória conflitiva, demonstrando os caminhos encontrados pelos diversos grupos culturais em favor de superar as históricas subordinações, seja por meio de resistências, alianças e negociações. Em suma, uma perspectiva de entrecruzamentos culturais em favor de outras narrativas históricas possíveis e de empoderamento para os grupos silenciados ao longo do nosso percurso histórico:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano (ou indígena), mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (...). É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 26).

A ampliação no foco dos currículos mobilizadora de novas perspectivas supera, pois, o mero acréscimo de conteúdo e aponta para a ruptura com tendências homogeneizantes para equalização e reconhecimento das nossas tradições culturais nesta arena de disputas que é o currículo (SILVA, 2009, p.193). O olhar sugerido neste trabalho é o de enunciar o protagonismo dos nossos nativos e dos povos de África e seus descendentes, invertendo-se a lógica da narrativa histórica, sem, contudo, provocar silenciamentos a respeito do passado construtor do nosso presente: interconexões históricas que nos ajudem a compreender melhor o mundo em que vivemos.

Através de um jogo entre escalas, na tessitura do local e o global, é possível observar os efeitos dos contatos entre estes povos. As metodologias elaboradas com base na teoria intercultural favorecem a visualização dos diversos grupos culturais, em trocas nem sempre harmoniosas, em suas potencialidades criativas, de reação e negociação. Na fabricação cotidiana da vida, nos permite compreender conteúdos clássicos, como por exemplo, o Renascimento, que é essencial, para o entendimento acerca da racionalidade científica moderna, bem como, ao mesmo tempo, perfazer outras visões de mundo. Este e outros conteúdos tradicionais, serão melhor explorados, de modo sugestivo, ao longo deste livro. Intenciona-se através destes suportes metodológicos, a construção/apropriação/reconhecimento de saberes outros.

A defesa em favor da compreensão da nossa problemática cultural, a partir de uma perspectiva de fronteira, encontra a principal argumentação na própria dinâmica social e na crítica a concepção do conceito de tempo em formato linear, no qual eventos sucessivos rompem com os anteriores, em fluxo descontínuo, provocador de invisibilidades. Por exemplo, ao estudarmos a história dos indígenas no ensino formal escolar, eles aparecem no momento da chegada dos europeus, na afirmação da nossa identidade em visão romanceada, em alguns outros momentos históricos isolados e em seguida desaparecem tanto dos conteúdos curriculares como na maior parte dos materiais didáticos escolares.

É fato que romper com a perspectiva da linearidade não é tarefa fácil, haja vista se encontrar tão fortemente enraizada nas nossas formações, nos constituindo enquanto sujeitos herdeiros da tradição racional científica moderna de raízes europeias. Esta ruptura que exige um esforço inte-

lectual por parte daqueles que a pretendem já consiste em si, uma enorme dificuldade. O que dizer, então, da tarefa de formar novas gerações com foco em outras concepções temporais, promotoras da enunciação de outros sujeitos para além da centralidade europeia?

Conhecimento escolar

Segundo a professora Ana Maria Monteiro, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é necessário compreender a categoria conhecimento escolar como um saber distinto do saber acadêmico, em suas especificidades, porém, sem produzirmos hierarquizações, já que são saberes com finalidades e públicos distintos:

A categoria de análise “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção de memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar” (MONTEIRO, 2001, p.124).

Na atual fase de investigações acadêmicas, muitas pesquisas vêm encampando a crítica quanto esta forma tradicional de operar e ensinar o conceito de tempo, mas as que oferecem outras alternativas a este modelo dominante, lamentavelmente, ainda não encontraram ecos capazes de provocar mudanças mais efetivas no Ensino de História. Um olhar sobre em que consiste o conhecimento escolar tem potencializado estas e

outras discussões neste campo, nos trazendo novos entendimentos e, conseqüentemente, nos mobilizando rumo ao enfrentamento deste desafio.

Para compreender melhor a categoria conhecimento escolar, a professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) recorreu a autores como Tardif, Lessard, Layene, Chevallard e Perrenoud, percebendo que esse saber é produzido de forma diferente do saber acadêmico e que possui como pressuposto:

O reconhecimento da especificidade epistemológica desse conhecimento que ao ter como objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício: conhecimento com rigor metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações (MONTEIRO e PENNA, 2011, p. 192).

A partir dessa categoria de análise, “conhecimento escolar” Monteiro também passou a investigar e formular outra categoria: o conheci-

mento *histórico* escolar. Como objeto de análise, ela opera com a história ensinada em articulação com o instrumental teórico da historiografia e do campo de pesquisa educacional “para abordar construções elaboradas para o ensino escolar, nas quais a instrução está imbricada com a *finalidade educativa*” (MONTEIRO, 2003, p. 11, grifos meus).

Para Ana Monteiro e Fernando de Araújo Penna, professor da Universidade Federal Fluminense, é necessário, pois, considerarmos que o Ensino de História é também um lugar de fronteiras para encontros de diversos interlocutores: os saberes da ciência histórica, que são os saberes de referência para esta disciplina, a didática, currículo e outros dispositivos pedagógicos, bem como os saberes docentes (àqueles mobilizados pelos professores na hora de ensinar):

Pesquisar o ensino de história considerado como lugar de fronteira é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história (MONTEIRO e PENNA, 2011, p. 192).

Por meio da observação destes processos envolvidos, nos quais convergem diversas possibilidades de interlocução, é que este trabalho se propõe a repensar as relações étnicas e culturais e o nosso próprio fazer pedagógico. Há que considerarmos que a promoção do respeito às identidades e diferenças integra uma *finalidade educativa*, tangível por meio da construção do conhecimento histórico escolar.

Já a potencialidade da teoria intercultural para construção do conhecimento histórico escolar, consiste na visualização, por intermédio da perspectiva do “encontro”, dos saberes socialmente construídos. O direito ao acesso a estes saberes, é um caminho para ruptura das relações hegemônicas: compreender, reconhecer e valorizar o potencial criativo de cada cultura é encaminhar novas configurações para uma sociedade mais equânime. Considerar um único grupo cultural traz grandes malefícios porque cria estereótipos, nega a autono-

mia e criatividade de outros sujeitos. Desfavorece, também, o diálogo produtor de aprendizagens recíprocas.

Além, (re) produz, perversamente, diferenciações e sedimentações, para àqueles que, devido a variadas circunstâncias, encontram-se em patamar desigual para apropriação daquilo que é considerado legítimo a ser ensinado, já que se pretende universalista. Exemplificando-se, é possível um currículo indígena e africano apenas, se em diversos exames, tal como o Exame do Ensino Médio (ENEM), estas temáticas não possuem o mesmo espaço de representatividade?

Assim, o dilema vai muito além do que ensinar. Mas como ensinar de modo a garantir-se menos disparidades nas oportunidades e ao mesmo tempo, ser um catalizador para as mudanças necessárias, no sentido de desestabilizar esta tradição eurocêntrica. Trata-se da oportunidade de elaborar conhecimentos, com base em pressupostos não europeus, definidores da nossa racionalidade científica. Uma mudança de paradigma que se ensaia, entre ranços e avanços nas relações assimétricas de forças conservadoras e mais reivindicatórias por uma sociedade igualitária.

Inegável, que nestas disputas de poder, o conhecimento se constitui como arma potente, para transpor determinados lugares sociais. Por isso, a opção em negociar sentidos entre os conteúdos se justifica na medida em que a “regra do jogo” exige, que nossos estudantes dominem determinados conteúdos, como critério para certa ascensão social. O que estaríamos, nós professores fazendo, caso viéssemos a negar-lhes tais saberes, por mais urgente e necessária que seja a superação desta dicotomia entre saberes dominantes opressores e os saberes dos oprimidos? É um embate de forças, para o qual precisamos estar bem preparados e munidos. Esta é uma proposta que considera os saberes contra hegemônicos de modo central e não em suas margens. Contudo, é consciente dos limites impostos pelo saber preponderante e pelas relações desiguais.

4- Unidade na diversidade: políticas de identidades X políticas de hibridação

Diante das provocantes inquietudes expostas no item anterior, é que se buscou o auxílio da teoria intercultural, especialmente, na perspectiva desenvolvida pelo teórico argentino Néstor Garcia Can-

clini. Este autor sustenta que é necessário articular políticas de identidades com políticas de hibridação, já que em nosso mundo cada vez mais globalizado, é impossível falarmos em culturas puras:

[...] entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultadas de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2013, p.19).

Canclini desenvolve, assim, o conceito de culturas híbridas e aponta a necessidade de democratização, dos espaços para que as mesmas se hibridizem de forma mais igualitária. Seu foco não são os artefatos elaborados, a partir dos encontros culturais. Artefatos estes, híbridos e sim os “processos de hibridação:

(...) a ênfase na hibridação não enclausura apenas a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. Além disso, põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas a sociedade nacional ou à globalização (...) frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade (...) (IDEM, 2013, p.23).

Ao compreender os processos evitando-se a ênfase na hibridação, ênfase esta desvinculada das práticas históricas que provocaram a formação de artefatos híbridos, Canclini intenciona a promoção de instrumentos para que as culturas se hibridizem de modo mais igualitário, haja vista que, no mundo cada vez mais globalizado, é praticamente impossível a manutenção de culturas puras (2013, p. XXVII e XVIII). Por meio das políticas de hibridação, estaríamos contribuindo para a harmonia entre os grupos culturais: uma perspectiva de front destes encontros culturais, nos aproximaria desta cerca farpada na história dos portugueses que conheceram os domínios indígenas e para cá trouxeram habitantes de África.

A compreensão destes encontros em uma perspectiva intercultural nos auxilia na observação dos efeitos dispersos nas marcas desarticuladas de um passado que compõem um mesmo presente em suas múltiplas temporalidades (CANCLINI, 2002: 41 e 42). Neste sentido, além da questão do tempo, a problemática das relações espaciais é outro facilitador na visualização destes contatos.

As mudanças oriundas dos efeitos dos processos globalizadores, como nos informam Stuart Hall e Néstor Canclini, provocaram um estreitamento de mundo, no sentido da aproximação dos indivíduos, operacionalizada pelas inovações dos meios de comunicação e de transportes (HALL, 2005, p.72 e 73), o que colabora para o alerta de Canclini sobre o perigo de despersonalizar estes processos (CANCLINI, 2007, p.58-59), focando apenas nas ações políticas dos Estados, instituições e empreendimentos econômicos, já que as trocas interculturais se verificam entre sujeitos, portanto, personificadas.

Canclini observa que as cidades são lugares estratégicos para a efetivação destas trocas e para projetos promotores das hibridações, de modo mais igualitário. Para ele, é possível enxergar no contexto das cidades, as marcas desarticuladas das hibridações entre as culturas. Por meio da leitura do seu espaço geográfico, tal como em um documento histórico, é possível compreender como se deram os encontros entre os diversos povos em múltiplas temporalidades dispersas em um mesmo presente (2013, p. 83). Considerando a finalidade educativa inerente ao conhecimento escolar, como destaca Ana Monteiro (2001), este é um trabalho que objetiva justamente este fim, isto é, promover as hibridações em favor do respeito a pluralidade.

Para isto, a cidade, lugar de múltiplas pertencas, é observada com uma lupa não sobre as habitações, trabalho e lazer, e sim, por meio da ampliação deste cenário estratégico, revelador das configurações históricas, locais e mais amplas, que foram se desenhando ao longo do nosso percurso histórico. Tal como é apreciada neste trabalho, nos oferece itinerários para os enfrentamentos em relação a nossa problemática cultural pela articulação entre diversas temporalidades.

Na perspectiva da interculturalidade, um dos caminhos é propor contextos educativos relacionais, verificáveis, pois, nos diversos espaços de contatos, nos quais se promovam interações entre sujeitos de culturas diferentes, provocando a problemática do respeito às dife-

renças e a superação das desigualdades (FLEURI, 2002, p.5). Não se trata, pois, de mero acréscimo de conteúdo, sem, contudo, desconsiderá-lo. Isto porque, a atuação em sala de aula, produz a compreensão das exigências em torno do cumprimento do currículo, bem como a dificuldade temporal de acrescentar temas e projetos no ano letivo, que, por experiência, sempre se mostra insuficiente em suas demandas.

A proposta, então, é abordar os conteúdos já fixados nas diretrizes através de caminhos interculturais. O professor perceberá que estes aparecerão, naturalmente, cabendo apenas o recorte por série. Para exemplificar, serão apresentadas, em cada oficina, sugestões de temas curriculares que poderão ser trabalhadas de acordo com cada realidade. Tal abordagem pretende que os alunos² se apropriem dos conteúdos enquanto vivenciam as práticas interculturais.

5- Aulas Oficinas

Assim, neste guia, procurou-se reunir propostas pedagógicas em busca do reconhecimento positivo das tradições do outro. Como opção metodológica elegeu-se as aulas no formato de oficinas para incentivar nos estudantes o seu protagonismo e desenvolver habilidades referentes à pesquisa histórica.

A conjugação dos termos “aulas” e “oficinas” indicam um processo de aprendizagem em que os saberes compartilhados são colocados em prática. O lugar comum para o vocábulo oficina é aquele em que o aprendiz é capaz de aprender e empregar com proficiência algum ofício por meio da observação e da experimentação; é também um espaço que funciona como laboratório, no qual artefatos são testados e aprimorados, gerando apropriações ao elaborar produtos finais.

Em cada aula oficina é apresentada uma situação-problema a partir da qual o professor conduzirá, em conjunto, com seus estu-

² O termo “aluno” aqui é compreendido em consonância com a definição do Dicionário Houaiss: lat. *Alumnus*, i “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo”, der. do verbo *alére* “fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc.” Como indivíduo em processo de desenvolvimento e, por isso, as ações aqui apresentadas buscam fortalecer, sustentar, produzir e aumentar o conhecimento para nutrir novas formas de relacionamentos em direção a uma sociedade mais democrática, de fato.

O que é a aula-ofina?

ISABEL: É um modo de trabalhar que organizei em 1999(...) A idéia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas as dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e priorizar (...)

BARCA, Isabel. (Entrevista) " Isabel Barca fala sobre o ensino de História."

NICOLIELO, Bruna (Entrevistadora).
Revista Nova Escola. Março, 2013

Disponível na Word Wide Web:

<https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>

Acesso em 12/12/2015

dantes, argumentos para melhor respondê-la, com base em fontes documentais e em atividades de campo, sempre que possível.

Ao professor serão oferecidos também estratégias e recursos didáticos a fim de que se torne um mediador entre os estudantes e as possibilidades de conhecimento, valorizando-se a construção coletiva do acervo documental para a utilização nas aulas-oficinas.

Quanto à avaliação, o foco são os processos que conduzem as apropriações dos estudantes e não apenas suas produções.

E com esta preocupação, para cada oficina, ao final, será indicada uma possibilidade de internalização da situação-problema:

(...)sem esquecer a avaliação contínua, e por vezes formal, das tarefas (...) Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos (...). Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito. Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s) (BARCA, 2004, p.139).

Ao professor cabe, pois, acompanhar como os estudantes respondem aos desafios e se os documentos históricos são satisfatórios para a construção dessas respostas. Isso poderá ser feito através da observação em sala de aula ou através da solicitação de trabalhos mais elaborados, como, cartazes, resumos, ou ainda, por meio da elaboração de questionários a serem utilizados em entrevistas, caso seja viável efetuar atividade de campo, momento no qual os estudantes devem se sentir confortáveis para dialogar, expressar opiniões e questionar os sujeitos inseridos em contextos propícios às experiências interculturais.

É oportuno também que o professor negocie as sugestões de atividades que os alunos desejarem efetuar: o desenvolvimento das experimentações aqui sistematizadas demonstrou que alguns desejavam exercer o seu protagonismo no sentido de atuar mais de perto em relação às situações e problemas verificados nas atividades de campo e tornar públicas algumas questões, que para eles deveriam envolver mais a comunidade. Essas atividades revelaram-se essenciais para que os estudantes pudessem vivenciar contextos educativos relacionais e constatar os conceitos interculturais na experiência cotidiana. Por intermédio delas, os alunos apresentaram ideias que foram aproveitadas como forma de avaliação: a elaboração e encenação de peças de teatros, panfletos e jornais murais, entre outros.

As experiências de vida que advém dessas aulas passeios (FREINET, 1979), ou atividades de meio/campo, para este trabalho, são vitais, principalmente se considerarmos, tal como Néstor Canclini sugere, a cidade como um cenário estratégico, já que abriga um pulsar de múltiplas pertencas, lugar de fronteira, vívido para construção dos diálogos interculturais. Os contextos urbanos demarcam mais: experiências replicáveis nos trânsitos percorridos pelas manifestações culturais personificadas através dos sujeitos ou dos meios de comunicação (2013 p. XXIX e XXX).

Considerando o que Maria Auxiliadora Scmith afirma acerca das realidades locais, que de modo algum são autoexplicativas, mas sempre imbricadas em intensas teias entre o regional e o global (SCMITH, 2007, p.112), a cidade de Niterói (RJ) foi selecionada como estudo de caso. Cidade fundada por índios, cuja liderança Araribóia, é enaltecida, tal como uma figura mítica. Sua escolha justifica-se pelo fato

destas oficinas serem frutos de experimentações na Escola Municipal Altivo Cesar, que ali se situa.

O foco são os processos que levam as culturas às hibridações. Compreendendo a perspectiva intercultural como um desafio para prática docente. Inicialmente, foi realizada uma anamnese para identificar quais seriam as possíveis dificuldades para a aplicação das oficinas.

6- Anamnese:

A anamnese é uma prática usual do trabalho docente e pode ser definida, por meio da sua etimologia: do grego, ana que significa trazer de novo e mnesis que é memória. Ou seja, é o ato de trazer de volta à memória. É um ponto de partida para o diagnóstico, em geral também aplicado por profissionais da área da saúde.

No ensino, nos auxilia como um recurso para tornar possível a transformação de vivências guardadas nas memórias e, assim, explorar o que os alunos já trazem como saberes internalizados da experiência cotidiana. É, pois, necessária para o reconhecimento da realidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a fim de encaminhar as abordagens de forma mais efetiva. Por isso, para um melhor aproveitamento pedagógico, efetuou-se a sondagem de como os estudantes compreendiam as relações étnicas culturais, entre o local e o global (as escalas) e as diversas temporalidades. Ainda, pretendia mensurar:

- O grau de dificuldade que os alunos teriam em se aproximar da temática da pluralidade cultural;
- Os preconceitos porventura enraizados;
- Os possíveis estigmas vivenciados;
- Como visualizavam os grupos em seus processos relacionais, para revelar outras identidades, que não apenas a europeia.

Os recursos didáticos utilizados para anamnese foram: vídeos, imagens e textos acessíveis na internet, utilizando-se sites de busca, com algumas palavras chaves. A verificação aconteceu por meio de debates, produção textual e desenhos. Embasadas no modo como os estudantes compreendiam cada um destes itens é que se propôs cada situação-problema das oficinas, as fontes documentais e outros recursos didáticos a fim de alcançar os seguintes objetivos:

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA PIRES

- Fortalecer a participação cidadã, através do envolvimento comunitário;
- Ampliar o debate sobre as relações étnicas e culturais, incentivando aprendizagens em outros contextos externos à sala de aula;
- Despertar/reforçar o interesse para a disciplina de História.
- Estimular o desenvolvimento de argumentação para problemática das diferenciações e desigualdades embasadas nas identidades culturais;
- Compreender os processos de hibridações para superação de preconceitos;
- Desenvolver/aperfeiçoar a alteridade dos estudantes.

Em síntese, como resultado final, espera-se através das páginas deste livro, despertar a autonomia para que, o leitor possa também desenvolver a sua autoria, dentro das demandas do seu contexto. E que este material se constitua não apenas como material em auxílio a professores e estudantes na compreensão da nossa problemática cultural, ou seja, como fonte de conhecimento, e sim, como um incentivo para participação atuante em favor de uma sociedade mais justa. Um convite não apenas a leitura, mas a ação.

INTRODUÇÃO:

Segunda parte: **Ao Estudante**

Se temos de esperar,
que seja para colher a semente boa
que lançamos hoje no solo da vida.

Se for para semear,
então que seja para produzir
milhões de sorrisos,
de solidariedade e amizade.

Cora Coralina

A espera é sempre algo muito difícil. É preciso ter paciência e também não desanimar enquanto aguardamos, isto é ser perseverante. Mas é, também, proveitosa se for por algo que possa **produzir milhões de sorrisos**, como nos diz os versos de Cora Coralina. Você, certamente, já viu um jardim, quem sabe um dia também plantou uma semente? Não colhemos assim que plantamos, não é mesmo? Leva um tempo. É tudo muito devagar, um processo. Antes de plantar precisamos preparar a terra. E se a terra estiver cheia de espinhos? Precisamos limpar, tratar, adubar e só então, plantaremos nossas sementes.

Podemos comparar a nossa sociedade a um jardim. Nele, ao longo do tempo, por diversas razões que este trabalho busca problematizar, cresceram muitos espinhos que hoje nos ferem, nos separam e atrapalham as nossas convivências e caminhadas coletivas. Tais espinhos são consequências dos “encontros” entre povos e culturas de modo não harmonioso, quando muitos perderam suas terras, morreram ou tiveram suas experiências culturais negadas porque essas eram diferentes das experiências daqueles que chegaram conquistando em nome de um progresso que excluía a muitos povos.

Espera-se contribuir para a superação dos efeitos desses espinhos no Tempo por meio deste trabalho, o qual está dividido em três aulas oficinas. A primeira, “**brasileiro COM ARTE intercultural NO SAMBA**”,

visa justamente, problematizar estes encontros, demonstrando que os produtos culturais resultantes destas interações podem favorecer o diálogo, como, por exemplo, o samba e o carnaval, iniciando o trabalho de “remoção dos nossos espinhos temporais”.

Nestes “encontros”, além de todas as formas de opressão citadas, os povos feitos cativos (indígenas e africanos), foram privados até mesmos de seus corpos e considerados objetos de comércio e produção, segregados de seus territórios originais, conforme será demonstrado na segunda aula oficina: **REPAR-AÇÃO europeia ou pela memória indígena.**

Contudo, mesmo em meio a todos estes espinhos, precisamos compreender que estes indivíduos não se sujeitaram a condição de vítimas, como muitos acreditam. Por isso, na terceira oficina, **Quilombo Intercultural**, serão apresentados alguns caminhos no percurso histórico, resistências e negociações até nossos dias, lançando as primeiras sementes para produção de um jardim bem diferente.

Convido por meio deste trabalho, a você, estudante, para que venha plantar também novas sementes, de *amizade e solidariedade*, atuando identicamente como protagonista de sua própria história a fim de construirmos uma sociedade mais igual para todos. Com o objetivo de auxiliá-lo em suas aprendizagens, neste livro há alguns indícios, acompanhados de dicas, e ao final de cada oficina um roteiro de investigação.

Acredito que a partir de uma realidade local, como a sua própria cidade ou a cidade de Niterói (RJ), onde estas oficinas foram originalmente experimentadas, é possível conhecer outras realidades históricas de modo mais global, uma vez que estão interligadas, e com isto despertar uma concepção para a disciplina histórica mais ativa, para além de conhecer, mas também atuar em direção às mudanças que desejamos, produzindo novas formas de relacionamentos. Portanto, que nossas leituras sejam acompanhadas de muita ação para colheitas proveitosas!

OFICINA 1: *brasileiro* COM ARTE *intercultural* NO SAMBA

Primeira parte: **Ao Professor**

Introdução:

Em 2014, a Unidos da Viradouro, uma tradicional escola de samba, localizada no município de Niterói (RJ), fez ecoar em versos carnavalescos, que ganharam o mundo através da publicidade dessa festa, problemas para os quais muitos estudiosos buscam soluções.

Com o brado pela identidade local do município e no abraço, ao som da bateria, em saudação a cidade-irmã, o Rio de Janeiro, esta escola trouxe narrativas que espelhou histórias deslocando a perspectiva centrada no europeu, para narrativas plurais, dando voz a outros grupos protagonistas da nossa História. Com esse samba enredo a Escola niteroiense voltou ao grupo especial e, da apoteose para sala de aula, ajudou a tecer as tramas que serão apresentadas através dessa oficina.

A primeira questão que é possível inferir da leitura do samba diz respeito às narrativas que partem da Europa como centro. Esta escola de samba, ao contrário, exalta a história local e faz refletir o seu brilho em outros contextos, elevando a participação dos seus sujeitos como os artífices do mundo. Propõe, por exemplo, uma narrativa que tem o mito de um índio como tema central, no lugar das ações dos europeus. Os “encontros” culturais são apresentados através da perspectiva do índio Araribóia, o guerreiro vencedor que lutou, e de um mundo que se abre para novas experiências nas embarcações que vencem o mar. Embora, ainda na perspectiva da exaltação dos vultos, percebe-se um deslocamento para os protagonistas da nossa terra.

Em cores, música e dança, o desfile demonstrou a simultaneidade dos fatos históricos. Indo além, as experiências do contato entre grupos na cidade de múltiplas pertencas. Como expectativa, a cicatrização das feridas resultantes da experiência dos conflitos da conquista europeia e seus legados. Em versos proféticos: um mundo em que o respeito às diferenças culturais seja uma realidade.

A professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Cinthia Monteiro Araújo, em sua pesquisa de doutorado, considera a construção de narrativas plurais de fundamental importância para a superação da perspectiva da História com base em única versão (du-

rante muito tempo, apenas a do colonizador). Ela advoga, embasada nos regimes de historicidade de François Hartog e outros autores, a hipótese de que o conceito de tempo é capaz de mediar compreensões de mundo que permitam enunciar outras histórias, as quais não poderiam emergir pela lógica moderna pelo fato desta se pautar na perspectiva linear, cronológica, sustentada pela noção de progresso e centrada no colonizador. Para ela, é fundamental que se considere outras temporalidades (ARAUJO, 2012, p.62-75).

Propus, então, com base neste samba enredo, análises em que o conceito de tempo pudesse ser problematizado a partir da cidade de Niterói (RJ) – realidade local - e não com foco inicial na Europa, favorecendo outros recortes temporais e de espaços e, portanto, valorizando a pluralidade das nossas histórias. A leitura desse samba contribuiu também para perceber a duração, a simultaneidade, as rupturas e continuidades históricas.

Como recurso didático, nos ofereceu, pois, inúmeras contribuições para problematização do conceito de tempo, tão caro a ciência e ao ensino de História, uma vez que essa definição possibilita compreender a atuação humana em contextos distintos, nos orientando, tal como em um mapa, nas imbricadas redes que se formam por intermédio das experiências de cada sociedade.

O samba enredo é um estilo musical derivado do samba utilizado nos desfiles das escolas que levam este ritmo, as quais, além do caráter recreativo, possuem fins didáticos de empoderamento e resistência, desde as suas origens, recebendo a pioneira, fundada pelo niteroiense Ismael Silva, o emblemático nome de “Deixa falar”.

Pela proximidade entre as duas escolas, a de samba e a municipal de ensino fundamental, o Altivo César, campo empírico deste trabalho, foi possível vivenciarmos esta arte híbrida por excelência, construída socialmente, por meio da interpretação dos conflitos engendrados através das relações de poder.

Essas convivências assimétricas foram marginalizando na cena cotidiana, a identidade e a ancestralidade africana, que em negociação e resistência, elaborou vários elementos culturais, entre esses, o samba, como artefato aglutinador de gostos populares e elitistas, o que reforça, também, o seu caráter híbrido.

No barracão da escola de samba, em atividade prática, os estu-

dantes fruíram da oportunidade de entrevistar alguns de seus membros, conheceram seus espaços, as fantasias e puderam constatar alguns conceitos teóricos interculturais.

A escola de samba visitada é uma das escolas mais tradicionais de Niterói (RJ) e uma das poucas daquela cidade a desfilarem na Marquês de Sapucaí, local construído para apreciação dos desfiles das escolas de samba no Rio de Janeiro, em festa cuja apropriação brasileira é reconhecida internacionalmente – o Carnaval, levando as marcas de sua cultura para outros palcos. Tal comemoração possui origens na antiguidade com traços de diversas culturas, consistindo, identicamente, em um artefato híbrido.

Nas tensões e negociações, nos entrecruzamentos de diferentes tempos históricos que coexistem num mesmo presente de forma desarticulada: se pensamos em Niterói, temos que transpor para estes limites, e questionar quicá o espelhamento de Niterói no Rio de Janeiro-Nação. Ao bradar pela identidade local, simultaneamente, aflorou esta possibilidade de lugares e dos sujeitos na sua cultura. Diversa da concepção na qual a História é narrada pelos vencedores.

Assim sendo, dedicou-se atenção especial à inversão do mapa com foco nas narrativas dos colonizadores para valorizar nossas identidades em fronteiras nos seus diversos cenários estratégicos. Nestes lugares de front, as culturas se hibridizam criando artefatos coletivos. Com foco neste processo, é possível a construção do diálogo entre as culturas; para a efetiva interlocução no cotidiano, é essencial a criação de circunstâncias favoráveis a interculturalidade, como as que se seguem.

Contextos educativos relacionais:

- Favorecer a emergência de outras narrativas plurais

A concepção de tempo linear não contribui para que outras histórias possam emergir, já que nela está implícita a noção de progresso, segundo os valores da sociedade ocidental, e por isso, fora dos seus padrões, outros grupos culturais tendem a ser categorizados como inferiores. Se e quando estas outras histórias emergem quase sempre reverenciam a cultura europeia.

Ao proporcionar contextos educativos, dos quais possam emergir outras narrativas plurais, por meio do tratamento desta questão tem-

poral, enfrenta-se um dos problemas colocados na Lei 11.645-08: *o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidades de povos outros que não apenas o europeu.*

- **Reconhecer artefatos híbridos e os seus processos de produção**
 - Diante da marginalização e desigualdades históricas, os processos de hibridação ajudam a compreender o potencial criativo e as marcas identitárias positivas no processo de lutas e negociações e nos dão as nuances que desejamos para a sociedade democrática em construção. Mas não é só com foco nos processos passados, trata-se de abrir perspectivas para que as culturas possam se hibridizar de modo mais igualitário, já que é impossível no mundo globalizado advogar a permanência de culturas puras (CANCLINI, 2013, p. XIX).

Situação-problema:

Descortinar outras histórias com base em samba enredo e no carnaval, como elementos híbridos, manifestantes da cultura elaborada a partir do encontro de matrizes europeias, indígenas e africanas, a partir da realidade local, para evidenciar o protagonismo focado em outras identidades e seus processos de hibridações, como produtos coletivos, em resposta ao eurocentrismo.

Estratégias:

Selecionar documentos históricos e outras evidências, tipificadas na sessão para o aluno, que sejam elucidativas das identidades locais, de modo a emergir outras narrativas, com foco em distintas temporalidades.

Para contribuir com essa seleção, esses documentos foram divididos em unidades que reúnem características semelhantes, para auxílio do professor na construção do seu próprio acervo em conjunto com seus estudantes.

UNIDADE 1: TEMPO

Nessa unidade, encontram-se o indício 1 e 2. O foco em comum diz respeito a problematização do conceito de tempo. Os documentos selecionados buscam deslocar as narrativas centradas no colonizador europeu, para outras identidades, problematizando os “encontros” pela ótica dos nativos e dos afrodescendentes, em suas atuações de resistências, alianças e negociações. Destaque para a compreensão do passado, através do entendimento do presente no contexto local de Niterói, enunciando outras temporalidades como: ritmo, ruptura, continuidade e simultaneidade.

O indício 1 e 2, sinalizam para uma ruptura, com os sentidos de tempo cronológico e sucessivos, a partir da evolução europeia, ao contrário, parte do contexto local de Niterói para a partir daí entrecruzar outras histórias, as quais devido aos seus espelhamentos, reconhecem-se além dos seus amálgamas, os potenciais explicativos destas e outras realidades, evidenciando-se as ações dos diversos grupos por meio de resistências e negociações. Mesmo com a persistência da linearidade, a estratégia adotada pelos carnavalescos no samba enredo em destaque, é indicativa do choque conflitivo entre “colonizados e colonizadores” em tempos que ecoam até os dias atuais possibilitando, similarmente, a problematização do conceito de simultaneidade, ou seja, saímos da perspectiva convencional da abordagem linear, cronológica e monocultural para uma perspectiva em diálogo com outras narrativas.

UNIDADE 2: HIBRIDAÇÕES

Os indícios de 3 a 5 demonstram as hibridações através do carnaval, festa que remonta a antiguidade, com contribuições de vários povos ao longo do tempo (ver box: Carnaval) e que no contexto brasileiro ganha contornos próprios através das contribuições dos afrodescendentes e do samba, como artefato exclusivo, criado no Brasil, lugar de fronteiras simbólicas que paradoxalmente, proporciona plenitude de contatos. O samba como material do fazer carnaval à brasileira, é apresentado em seus caminhos para resistência, na valorização de um povo de África, que por vezes tentou-se silenciar. Neles encontram-se o culto e o popular, o que valoriza, ainda mais, essa manifestação da nossa cultura como arte híbrida. Em sua ancestralidade africana, o samba é um convite não apenas ao carnaval, mas ao enfrentamento de obstáculos comuns. O espaço de uma escola de samba, em atividade de meio, pode ser revelador das alternativas em face as subordinações históricas. O conteúdo do samba enredo cantado em versos que ganham a Aporteose em festa global pode contribuir para afirmação identitária e desconstrução de estereótipos. Veremos a seguir na unidade 3.

UNIDADE 3: AFIRMAÇÕES IDENTITÁRIAS

Em relação ao imaginário europeu sobre os nossos nativos o índice 6 intenciona a desconstrução de estereótipos. O índice 7 opera com o binômio referenciais canônicos e referenciais reais. A finalidade aqui é problematizar a relação que estabelecemos com o diferente: ao longo do tempo, os indígenas lutam para superar antigos rótulos criados através dos efeitos colonizatórios e transpostos para os discursos hegemônicos e totalizantes. Essa luta se mostra fundamental no sentido de romper com o papel de vítimas a eles atribuídos, o que coopera para sujeições históricas. Pode-se afirmar que perpetuar esse tipo de prática discriminatória é estratégica pois oculta os aspectos identitários positivos, as demandas pelo reconhecimento de práticas culturais, a autonomia jurídica, a posse de terras e o direito de se apropriar de elementos provenientes de outras culturas, sem que lhes sejam negadas a condição de “ser índio. Em geral, associa-se a falsa ideia da cultura indígena estagnada no tempo: como se por exemplo, o fato dos nossos indígenas atuais utilizarem o computador e outras inovações tecnológicas contemporâneas servisse como mecanismo de descaracterização identitária. O professor poderá utilizar argumentos para desconstrução deste estereótipo com base na declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007 (conforme indicação, em anexo).

É válido dizer o mesmo para os afrodescendentes: As relações entre os europeus e os nossos nativos implicaram na perda de seus territórios e podemos estender esta situação, similarmente aos africanos para aqui transmigrados devido a experiência da escravidão. Cabendo, pois, complementar esse acervo e/ou problematizar junto aos estudantes.

Sugere-se, iniciar o trabalho, com uma roda de conversa e fazer emergir as narrativas dos diversos grupos que contribuíram para a realidade local, a fim de introduzir o acervo documental que poderá ser ampliado com a ajuda dos estudantes. Nessa oficina, principiamos a roda de conversa, conceituando o que são os lugares de memória e interrogando aos estudantes, o que eles nos contavam.

Em seguida, deu-se a leitura e audição do samba-enredo, identificando-se o fundador da cidade e problematizando a partir de outros documentos suas relações com os europeus. Interrogou-se a respeito do documento, especificamente, o samba-enredo, do que ele se tratava? O que era um samba-enredo? O que é uma escola de samba? As respostas foram aprofundadas na visita de campo, demonstrando o seu caráter pedagógico e, ao mesmo tempo, um marco das resistências dos afrodescendentes no Brasil, encaminhando processos híbridos a partir da história do carnaval.

A partir dessas premissas, é importante eleger um contexto local para visitação e atividade prática no sentido de favorecer o diálogo entre os diversos sujeitos. Previamente recomenda-se que os estudantes elaborem perguntas na expectativa do que poderão encontrar e em consonância com o que já tiver sido trabalhado.

Espera-se que durante a atividade prática, os estudantes, possam constatar como ocorrem as intera o es entre os sujeitos ao longo do tempo e os resultados híbridos decorrentes. Tal atividade deve ser planejada em auxílio ao roteiro do estudante, cujo objetivo principal   desafiá-lo a identificar outras narrativas possíveis para as rela o es entre os grupos culturais e desenvolver o respeito às diferenças pelo reconhecimento dos processos das hibrida o es.

Sugestões Curriculares:

Renascimento Cultural – l�gica dos encontros com o novo mundo.	O Estado Novo – apropria�o do samba para constru�o de um modelo de identidade nacional.	Antiguidade – nos processos de hibrida�o do carnaval
Colonialismo e neocolonialismo nos enfrentamentos e resist�ncias	O regime de exce�o ditatorial: a constru�o do samb�dromo: controle, apropria�o, divulga�o da cultura brasileira.	Reforma e Contra reforma atrav�s do projeto de catequese dos �ndios.
A forma�o colonial e suas implica�o�es sobre a posse de terra. A expropria�o ind�gena e africana.	Forma�o do Estado Nacional Brasileiro – a partir das imagens can�nicas.	A influ�ncia da Igreja durante a Idade M�dia: origens do carnaval.

Avalia o es:

A op o o para o termo “avalia o o” em sua forma plural justifica-se de acordo com o trabalho da historiadora Isabel Barca, que contri-

buiu para a elaboração das aulas oficinas aqui sistematizadas. Elas devem ser contínuas, pois ao se eleger um único instrumento avaliativo corre-se o risco de não acompanhar, aprofundar e intervir na forma como os estudantes se apropriam de conhecimentos históricos e como introjetam novos comportamentos favoráveis a convivências mais respeitosas a favor da alteridade e do direito às diferenças.

Além das considerações citadas, propõem-se para esta oficina, a pesquisas sobre outros artefatos híbridos, considerando o samba e o carnaval como amostras. Os alunos poderão elaborar uma exposição na escola. A intenção é que eles consigam reconhecer outras manifestações resultantes das experiências entre as culturas ao longo do tempo, a partir do seu próprio cotidiano, e, principalmente, identificar as origens de cada legado.

Com isso espera-se também desenvolver atitudes de respeito oriundas da compreensão de que as culturas são fenômenos resultantes de produções sociais coletivas. Assim, depreciar em parte, tanto a contribuição quanto o povo-contribuinte, é desrespeitar o conjunto em que ele próprio se insere, uma vez que, na contemporaneidade, de acordo com Canclini, inexistem formas culturais puras, portanto, em algum momento, a nossa referência identitária foi de algum modo, afetada por outra(s) (2013 p. XXII).

As experimentações deste trabalho revelaram que esses procedimentos atitudinais ocorrem de modo intuitivo. Por exemplo, após visitar o barracão da Escola de Samba, os estudantes comentaram, entre si, sobre suas representações acerca do que era desfilas na Sapucaí, demonstrando a expansão de seus horizontes: uma estudante relatava sobre o fato de um membro da sua família, componente da escola, ser muito assíduo nos ensaios e participante ativo daquela arte, até então, enxergando este fato apenas como lazer.

Em contato direto, a estudante pôde verificar, que além de espaço recreativo, as Escolas de Samba são espaços para afirmação de identidades, aprendizagens e participação política, e que isso tudo, segundo a aluna, acontecia de modo muito natural e atrativo, que as pessoas “iam aprendendo sem perceber” e que agora “conseguiu entender melhor o parente”.

Esse tipo de fala é muito revelador da proposta deste trabalho, pois ambiciona influir diretamente no modo como nos relacionamos

com o outro, nos nossos espaços de convivência, considerando os aspectos positivos das identidades em detrimento às homogeneizações culturais.

Segunda Parte: **Ao Estudante**

A maioria das pessoas reconhece que o preconceito é algo incômodo. Você sabe o que é preconceito? Porque ele ainda acontece na prática? Para desconstruir o preconceito é necessário conhecer as narrativas de outros povos e suas influências no nosso cotidiano na tentativa de acabar com a supremacia de uma cultura sobre a outra, uma vez que ao se reforçar os valores culturais de um único povo, desvaloriza-se os demais.

Muitas pessoas associam o trabalho do historiador apenas aos fatos passados. Mario Quintana escreveu: *“O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente...”* Nestas relações temporais é que o historiador exerce sua profissão, lembrando àquilo que muitos não se importam em esquecer. Mas por que lembrar? A História ou Histórias exercem uma função social que é a de problematizar o nosso presente, compreendendo-o como fruto de construções coletivas ao longo do tempo. Para História “o mundo não é, está”. E, quando a coletividade dos seus sujeitos, que inclui você estudante, desperta para sua consciência crítica podemos transformar a nossa realidade. Assim é que muitas situações desiguais foram mudando.

Este trabalho deseja cooperar para superar relações opressoras, que ao longo dos percursos temporais esconderam muitas histórias e colocaram “índios”, africanos e seus descendentes em posição de desvantagens, criando muitas discriminações. Lembrar as suas narrativas enunciando outros caminhos possíveis, para que possamos percorrê-los com mais respeito e aprender uns com os outros.

Para isto, é necessário inverter a lógica daqueles que durante muito tempo, impuseram seus costumes, seus gostos estéticos e até sua História, para reforçar sua supremacia, e descobrir o que a nossa cidade tem para contar: Quais são as histórias dos povos que a construíram? Como estes povos se relacionaram ao longo do tempo? Quais foram as marcas culturais que nos deixaram? Não se preocupe, pois, estas histórias estão entrecruzadas com outras realidades e você vai aprender sobre fatos históricos mais gerais.

Tomaremos como exemplos dois artefatos construídos ao longo do tempo por várias culturas: o carnaval e o samba. São exemplos de elementos *híbridos*, termo bastante coerente para nomear os resultados das interações dos diversos povos. São híbridos porque reúnem características de culturas diferentes, como você compreenderá a partir da História do Carnaval, entre outros exemplos desta oficina.

Dentro deste objetivo o **seu desafio será o de reconhecer outras culturas, em seus processos criativos e de interação, que ocorrem no seu contexto local**. Você vai se surpreender ao final do seu trabalho! Para ajudá-lo, você poderá utilizar o acervo documental abaixo (ou outro que o professor lhe indicar) e o roteiro de perguntas. Seu trabalho será feito em equipes com ajuda do seu professor.

▪ **Indício 1:**

**Texto 1: “Sou a terra de Ismael, ‘Guanabaran’ eu vou cruzar...
Pra você tiro o chapéu, Rio eu vim te abraçar”**

“Orgulho de ser Niterói

Reluz no Rio

O meu tesouro

De braços abertos

Olhai por nós (...)

Índio guerreiro lutou

Araribóia venceu

Sopra a brisa do tempo em seu chão

(...)

Tem a arte do samba no pé

Nesse palco o artista quem é?

Pode apostar, sou eu!

(Sou eu, sou eu)

(...)

Composição: Diego Tavares / Dilson Marimba / Dudu Nobre / Junior Fraga / Paulo Oliveira / Zé Gloria (2014)

- **Indício 2:** Apropriações dos estudantes a partir da visita de campo ao barracão de uma escola de samba em Niterói (RJ):

Texto 2:

“É possível... a gente pode perceber que, fica um pouco de cada um, pelas fantasias, que um já está e vai chegando outros, que não é tipo acaba o momento de um e agora é do outro (grupos culturais). É como se fosse tudo ao mesmo tempo” ..

P. G., estudante da E. M. Altivo César.

Texto 3:

“É claro, se tá (sic) todo mundo junto em um mesmo espaço, vai ter momentos de confusão, porque um não vai querer perder para o outro. Mas também pode haver união entre eles pra (sic) lutar contra outros inimigos em comum. E pode também um influenciar na cultura do outro. Tipo o que a gente aprendeu sobre o carnaval, que não era como é hoje”

M, D. estudante da E. M. Altivo César.

Dica: *O que estas duas fontes têm em comum? Por onde se começa a contar esta História? Quais são os povos representados (diretamente ou indiretamente) através destes indícios? Podemos afirmar que os grupos são protagonistas de sua história, operando alianças e resistências?*

- **Indício 3:** História do Carnaval – contribuições de vários povos no tempo

Texto 1:

História do Carnaval

“Das festas populares do Brasil, o Carnaval é, sem dúvidas, a mais grandiosa delas e uma das poucas manifestações folclóricas que ainda sobrevivem e conseguem envolver o grande público. A história do Carnaval começa há mais de 4 mil anos antes de Cristo, com festas promovidas no antigo Egito, como as festas de culto a Ísis. (...) Há também indícios que o Carnaval tem origem em festas pagãs e rituais de orgia. Em Roma, as raízes deste acontecimento estão ligadas a danças em homenagem ao Deus Pã e Baco, eram as chamadas Lupercais e Bacanais ou Dionísicas. (...)

Com o advento da Era Cristã, a Igreja começou a tentar conter os excessos do povo nestas festas pagãs. Uma solução foi a inclusão do período momesco no calendário religioso. Antecedendo a Quaresma, o Carnaval ficou sendo uma festa que termina em penitência na quarta-feira de cinzas. (...)a Terça-feira Gorda, chamada assim porque era o último dia em que os cristãos comiam carne antes do jejum da quaresma, no qual também havia, tradicionalmente, a abstinência de sexo e até mesmo das diversões, como circo, teatro ou festas. (...)

O Carnaval no Brasil

Por causa das atuais maneiras de se brincar o Carnaval, muita gente pensa que esta festa tem origem na cultura trazida pelos escravos. Mas, ao contrário disso, o carnaval brasileiro se origina no entrudo português e aqui chegou com as primeiras caravelas da colonização. Recebeu também muitas influências das mascaradas italianas e somente no século XX é que recebeu elementos africanos, considerados fundamentais para seu desenvolvimento. Com essa mistura de costumes e tradições tão diferentes, o Carnaval do Brasil é um dos mais famosos do mundo (...)
(...).

Fonte: História do Carnaval e suas origens. IN: A notícia: uma visão popular dos fatos. Disponível em: <http://www.anoticiatapes.net.br/geral/historia-do-carnaval-e-suas-origens.html>. Acesso em: 05/07/2017

Imagem 1:

Carnaval – Ornamentação da Cidade, Carros e Blocos



Carnaval – Ornamentação da Cidade, Carros e Blocos.
(Autor: Manoel Fonseca – 1941. Acervo DDP/FAN)

Imagem 2:

Carnaval no Canto do Rio



Carnaval no Canto do Rio.
(Autor: Manoel Fonseca – 1942. Acervo DDP/FAN)

Imagem 3:

Bloco de Índios



Bloco de Índios.
(Autor: Manoel Fonseca – década de 1940. Acervo DDP/FAN)

Fonte (imagens 1, 2 e 3): Coleção Carnavais de Rua de Niterói – LABOI – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.labhoi.uff.br/taxonomy/term/208>>. Acesso em 02/02/2015.

Dica: O texto e as imagens nos oferecem explicações de como o carnaval foi se constituindo até chegar aos nossos dias. Pode-se atribuí-lo a característica de patrimônio universal?

- **Indício 4:** Samba, Samba-enredo e escola de samba

Texto 1: A História do Samba

(Joyce Moreno, interp. FIGUEIREDO, G., comp.)

Se querem saber a história do samba

O samba nasceu numa roda de bamba

O Chico Navalha foi desacatar

O Zé do Pandeiro teve que brigar

O Chico Navalha, puxando da dita,

Partiu para o Zé numa briga esquisita

Na confusão que houve na baiúca

Um dizia "Eu te cutuco"

O outro "Não cutuca"

(Eu te cutuco)

Eu te cutuco, não cutuca

Eu te cutuco, não cutuca, eu te cutuco,

não cutuca, não

(...)

MORENO, Joyce (intérprete) e FIGUEIREDO, G (composição). A História do Samba. In: Passarinho Urbano. Warner Strategic Marketing, 1976. Faixa 10.

Texto 2: Pra Que Discutir Com Madame

(João Gilberto)

*Madame diz que a raça não melhora
Que a vida piora por causa do samba,
Madame diz o que samba tem pecado
Que o samba é coitado e devia acabar,
(...)*

*Vamos acabar com o samba,
Madame não gosta que ninguém sambe
(...)*

GILBERTO, João. Pra que discutir com madame. In: Live in Montreux. Elektra/Musician, 1987. Faixa 4.

Texto 2: Origem do Samba

O *samba* é considerado por muitos críticos de música popular, artistas, historiadores e cientistas sociais como o mais original dos gêneros musicais brasileiros ou o gênero musical tipicamente brasileiro (...). O samba originou-se dos antigos batuques trazidos pelos africanos que vieram como escravos para o Brasil. Esses batuques estavam geralmente associados a elementos religiosos que instituíam entre os negros uma espécie de comunicação ritual através da música e da dança, da percussão e dos movimentos do corpo. (...)

A partir dos anos 1930, o samba ganhou grande espaço na indústria fonográfica e também foi usado pela política ditatorial de Getúlio Vargas na época do Estado Novo (...)."

Fonte: FERNANDES, Claudio. Origem do Samba. In: História do Mundo, UOL. Disponível em: <http://historiadomundo.uol.com.br/curiosidades/origem-samba.htm>. Acesso em 05/07/2017.

Indício 5: Origem e características das escolas de samba

Texto 3: percepções dos estudantes

"Elas nasciam (as escolas de samba) porque os negros não podiam falar, e para se expressar melhor elas foram nascendo: 'Nós temos uma arte e nós podemos fazer isto'. Não era gente com muito dinheiro, mas tinham alegria e sabiam fazer arte. O samba é uma arte!"

L. S., estudante da Escola Municipal Altivo César.

“Antes não era lá no sambódromo. Era nos blocos e não precisava pagar nada pra (sic) brincar o carnaval. E a primeira escola de samba que foi a “deixa falar”, porque eles (os negros) não podiam fazer nada, que era visto como criminosos, aí iam presos... esta escola ainda existe e é a Estácio de Sá, mas quem começou antes foi o um homem aqui de Niterói (...) É o Ismael Silva que era daqui de Niterói, aí ele se mudou pra (sic) morar no morro no Rio de Janeiro e nasceu a escola de samba, pra ajudar as pessoas negras a se organizar e lutar, pra (sic) entender mais.”

R. P., estudante da Escola Municipal Altivo César.

“Todo mundo, praticamente é voluntário, faz por amor a escola. E eles ensaiam muito. O ano todo. Pra (sic) pouco tempo no desfile. Mas é legal (sic), porque tem a união e tem como aprender outras coisas que as vezes a gente nem vê na aula mesmo e na televisão... Porque todos os anos eles precisam melhorar cada vez mais (...) Eu, por exemplo, não sabia praticamente nada do Araribóia e vindo aqui eu aprendi um pouco mais...nem que (sic) Niterói já foi a capital do Rio de Janeiro, porque sabe, na escola a gente não aprende assim. E tem que ter muita criatividade... porque uma (escola de samba) quer ser melhor que a outra.”

E. S, estudante da Escola Municipal Altivo César

“Lá na escola de samba, tem um consultório de dentista e eles também ajudam na comunidade. Mas a gente só ver na hora do desfile. Mas tem muito trabalho. É bom a gente ver o resultado na hora, mas sem esforço, né... a gente não consegue nada na vida.”

M.D, estudante da Escola Municipal Altivo César.

Texto 4: Samba-enredo

“O samba enredo é o estilo cantado pelas escolas de samba durante os desfiles de carnaval. A letra do samba-enredo, normalmente, conta uma história que servirá de enredo para o desenvolvimento da apresentação da escola de samba. Em geral, a música é cantada por um homem, acompanhado sempre por um cavaquinho e pela bateria da escola de samba, produzindo uma textura sonora complexa e densa, conhecida como batucada.”

Fonte: Conceito e história de Música Nacional Brasileira. Trabalho escolar: Créditos Nomes: Cíntia, Dionne, Suellen, Tamris e Thais. Ano: 9º“B”. Profª: Vânia Bagi. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/296827/>>. Acesso em 05/07/2017

Dica: *Na sua opinião, porque a primeira escola de samba recebeu o nome de Deixa Falar (compare com a música “Pra que discutir com madame?”*

Podemos afirmar que a representação da origem do samba em algumas fontes possui conotação negativa? Quais? A que se deve isto?

A participação em uma escola de samba contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento?

É possível afirmar que as escolas de samba além da função de lazer desempenham papel pedagógico e social?

O que é possível deduzir quanto a toda a dedicação e o envolvimento dos integrantes que antecedem ao desfile? Isso nos ajuda a refletir nos obstáculos que precisamos superar para alcançar nossos objetivos?

▪ **Indícios 6:** Desconstruindo estereótipos

Imagem 1: Mito: Arariboia, fundador da cidade de Niterói



Monumento a Arariboia. Acervo pessoal da autora, 2017.

Texto 1: Arariboia

“Arariboia (? - 1589)[1] foi um chefe da tribo dos temiminós, grupo indígena tupi que habitava o litoral brasileiro no século XVI. Ajudou os portugueses na conquista da baía de Guanabara frente aos tamoios e franceses, em 1567. Como recompensa, os portugueses lhe cederam uma região na entrada da baía que viria a dar origem à atual cidade de Niterói, da qual é considerado o fundador(...)”

Fonte: ARARIBOIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Arariboia&oldid=48618259>. Acesso em: 21 abr. 2017.

- **Indícios 7:** Referenciais canônicos x referenciais atualizados

Imagem 1: A morte de Lindoia de José Maria Medeiros (1849-1925)



Imagem 2: O último Tamoio de Rodolfo Amoedo (1857 -1941)



Imagem 3: “A primeira missa no Brasil” de Victor Meirelles
(1832-1903)a



Fonte (imagens 1, 2 e 3): Como as artes plásticas retratam os índios ao longo da história do Brasil. In: Uol Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/album/2013/04/19/como-as-artes-plasticas-viram-os-indios-ao-longo-da-historia-do-brasil.htm#fotoNav=6>>. Acesso em 06/07/2017

Texto 2: Os indígenas e a justiça eleitoral – cidadania indígena

“(...) De acordo com o Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973), os índios são considerados dentro de 3 categorias: os isolados, que vivem em grupos desconhecidos e têm pouco ou nenhum contato com a sociedade. Os em via de integração, aqueles que estão em permanente contato com a sociedade e embora preservem seus costumes, aceitam algumas práticas e modos de existências diversos dos seus. Os integrados, que são aqueles incorporados à comunhão nacional, reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. A mesma lei determina que os índios e comunidades indígenas ainda não integrados ficam sujeitos ao regime tutelar da União. Entretanto, qualquer indígena pode requerer a sua liberação do regime tutelar e assim adquirir a plenitude da capacidade civil. Para isso é necessário que atenda aos seguintes requisitos: idade mínima de 21 anos, conhecimento da língua portuguesa, habilitação para o exercício de alguma atividade útil e razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional” (...)

Fonte: Índios, a Justiça Eleitoral e o voto. In: Tribunal regional eleitoral de Santa Catarina. Abril de 2007. Disponível em <<https://www.tre-sc.jus.br/site/imprensa/noticia/arquivo/2007/abril/artigos/indios-a-justica-eleitoral-e-o-voto/index.html>>. Acesso em 06/07/2017

Imagem 4: “Índigenas, lutas e participação na sociedade”



*Sonia Guajajara, coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) cobrando articulação do governo contra a PEC 215. BARRETO, Waldemir (fotógrafo). Agência Senado. Brasília, Dezembro, 2015.*³

“ A PEC 215 é uma proposta de emenda constitucional brasileira. Tem a intenção de delegar exclusivamente ao Congresso Nacional o dever de demarcação de territórios indígenas e quilombolas, bem como a ratificação de um terreno já aprovado. Seria proibir a expansão de áreas indígenas já existentes. (...)”

Fonte: PEC 215. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=PEC_215&oldid=47400070. Acesso em: 5 dez. 2016.

³ Este arquivo está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição licença 3.0 Brasil. Ele foi produzido pela Empresa Brasil de Comunicação, a empresa de radiodifusão pública do governo brasileiro. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Sonia-guajajara-senado.jpg>. Acesso em: 06/07/2017

Texto 3: “Dez erros comuns sobre a cultura indígena”

“(...) Ao contrário do que se pensa, os indígenas não estão em vias de desaparecimento. O crescimento dessa população tem sido constante e acentuado. A maioria dos povos indígenas tem crescido, em média, 3,5% ao ano, muito mais do que a média de 0,9% da população brasileira em geral. Eles estão presentes nas universidades, nas manifestações políticas, em congressos indígenas internacionais, em cargos eletivos do Legislativo e Executivo (índio pode votar e ser votado, se for alfabetizado). Enfim, são cidadãos brasileiros, com direitos e deveres, e devem ser respeitados em seus usos e costumes” (...).

Fonte DOMINGUES, Joelza E. Dez erros comuns sobre a cultura indígena. IN: Ensinar História (Blog). Disponível em <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/10-erros-comuns-nas-aulas-de-cultura-indigena/>>. Acesso em 06/07/2017

Imagem 5: Ser “índio” – Os índios estão perdendo a sua cultura?



Foto: Jefferson Rudy/Agência Senado⁴

⁴ <http://flickr.com/photos/49143546@N06/16557012153>. Regulada nos termos da licença Creative Commons - Atribuição 2.0 Genérica. Acesso em 12/06/2017

Texto 3: As dez mentiras mais contadas sobre os indígenas

Lilian Brandt, antropóloga e colaboradora da AXA.

Mentira 2: Os índios estão perdendo a sua cultura

Esta afirmação resume uma série de outras ideias muito difundidas: “índio que usa celular não é mais índio”, e suas variáveis televisão, computador, calça jeans, tênis, rede de pesca, barco a motor, caminhonete, trator e etc.

De modo geral, cultura é o conjunto de manifestações que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a língua, a moral, os costumes, os comportamentos e todos os hábitos e aptidões adquiridos por pessoas que fazem parte de uma sociedade específica.

Sendo composta por diversos elementos, a cultura está em constante transformação, se inter-relacionando de diferentes formas com o ambiente, as circunstâncias, outras culturas e consigo mesma. Logo, a cultura não é algo que se perde, é algo que se transforma constantemente.

É certo, no entanto, que não temos uma relação de troca cultural justa com os indígenas. Nossa sociedade se caracteriza por termos uma cultura dominadora e impositiva. (...)

Neste sentido, a incorporação de elementos de outra cultura é também uma estratégia de resistência. O uso de equipamentos de pesca dos “brancos”, por exemplo, pode ser um modo de resistência cultural, num entendimento de que pescar é mais importante para a identidade indígena do que se manter preso a técnicas tradicionais e não chegar com o peixe em casa (...)

Os indígenas devem poder escolher se desejam se beneficiar do desenvolvimento e de que forma, ou se preferem nem se envolver. Mas eles não podem continuar sendo desrespeitados em nome do interesse econômico (...)

O desenvolvimento deve ser bom para todos (...)

FONTE: BRANDT, Lilian. As dez mentiras mais contadas sobre os indígenas. In: Pragmatismo Político. 05/12/2014. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/12/mentiras-indios-indigenas-brasil.html>. Acesso em 12/07/2017.

TEXTO 4: O desafio dos processos de hibridação

Maria de Fátima Barbosa Pires

Néstor Garcia Canclini, teórico argentino, compreende os processos de hibridação como o resultado das combinações entre estruturas culturais que produzem novas estruturas objetos e práticas (CANCLINI, 2013, p. 19). Trata-se de um empréstimo da biologia, para melhor entendimento deste conceito, no qual uma cultura A em contato com a cultura B, produz novos artefatos, agora híbridos já que reúnem elementos de A e de B.

Diante da marginalização e desigualdades históricas, os processos de hibridação ajudam a compreender o potencial criativo e as marcas identitárias positivas no processo de lutas e negociações e nos dão as nuances que desejamos para esta sociedade em construção. Mas não é só com foco nos processos passados, segundo Canclini, trata-se de abrir perspectivas para que as culturas possam se hibridizar de modo mais igualitário, já que é impossível no mundo globalizado advogarmos a permanência de culturas puras ou, como ele prefere, culturas “discretas” ou “homogêneas” intercultural (CANCLINI, 2013, p.29).

FONTE: SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História. Dissertação em Ensino. Rio de Janeiro: PPGEB – CAP/UERJ, 2016.

Dica: *A representação que fazemos de uma determinada cultura, muitas vezes não corresponde com a realidade. Os povos nativos, lutaram e ainda lutam pela manutenção dos seus territórios, preservação da sua cultura, autonomia jurídica e Educação. O fato de se aliar com outras culturas, para aprender, para se defender ou se afirmar social e politicamente, descaracteriza os “índios”? Por quê?*

Roteiro de investigação:

- 1 - Em que local começa a história narrada no samba-enredo: “Sou a terra de Ismael, ‘Guanabaran’ eu vou cruzar... Pra você tiro o chapéu, Rio eu vim te abraçar”?
- 2 - O samba demonstra outros lugares? Quais são estes lugares? Quais são as conexões entre eles?

3 - Identificar as marcas das presenças culturais dos nossos povos:

Pesquise mais sobre quem foi Araribóia e qual é sua importância para a História de Niterói?

Como você imaginava esta personalidade histórica? (Pode-se desenhar)

Você se surpreendeu com Araribóia? Por quê?

O que levaria um índio a lutar a favor do conquistador?

Como você imagina o modo de viver dos índios hoje? (Pode-se desenhar)

Quem estava nas embarcações? Para onde iam? Por que chegaram aqui?

Como se deu o encontro entre os que aqui estavam e àqueles que vieram nas embarcações?

Qual é a relação entre o “entrudo” e o carnaval. Como é o carnaval na cidade? É diferente de outras? Por que muitas pessoas consideram o carnaval, algo típico da cultura brasileira? Pode-se dizer que o carnaval pertence a uma única cultura? (Sim? Não?) Por quê?

A partir das pistas identifique elementos culturais, das origens e evolução do carnaval (Faça uma pesquisa, para aprofundar se necessário).

Faça uma pesquisa para reunir outros elementos culturais no cotidiano, indicando igualmente, as origens e os seus processos de evolução. Quais e como cada cultura contribuiu para o artefato final?

Você sabia que o carnaval é considerado uma festa híbrida, pois tem um pouquinho de muitos povos? É possível encontrar vários outros elementos híbridos no cotidiano. Observe na sua cidade, que festas, tradições e lugares representam as contribuições dos diversos povos? Fique atento, porque assim você vai ver o quanto as nossas culturas estão unidas e com isso, podemos aprender mais uns com os outros, desenvolvendo nosso respeito mútuo.

OFICINA 2: REPAR-AÇÃO europeia ou pela memória indígena

Primeira parte: **Ao Professor**

Introdução:

Nossa comunidade indígena, autóctone antiga, ao mesmo tempo, constante e dispersa no tempo, é pouco visível nos diversos contextos sociais mesmo diante de todas as suas lutas por territorialidade, afirmação identitária, autonomia jurídica, valorização das suas tradições, enfim, por sua cidadania. Essa presença persistente, embora pouco considerada, é reveladora dos embates desiguais em torno das suas representações nas formas de divulgação e produção educacionais, artísticas, entre outros. Que sentidos são produzidos a partir dessas silenciadoras ausências desses grupos?

Há que se perceber, em primeiro lugar, que essa invisibilidade, se origina na problemática da compreensão das diferenças, que ainda não está bem resolvida. Subjacente a esse problema, encontram-se as desigualdades, manifestas nas relações econômicas, políticas e sociais. Segundo, Canclini, “os mecanismos de reforço da distinção costumam ser recursos para produzir a hegemonia” (2013, p.155). Exemplificando, como os nossos nativos poderão publicizar seus valores culturais ou como conseguirão eleger seus representantes sem os mesmos recursos financeiros dos grupos dominantes? Isso, explica em parte esses silenciamentos. Por isso a luta pelo reconhecimento e valorização das identidades é tão preciosa para construção de uma sociedade mais justa.

Se observarmos, por exemplo, no modo como os nossos indígenas aparecem, comumente, nos livros didáticos e outras formas de produção de saber, poderemos elaborar outras narrativas para que ocorram mudanças nessa balança, porque a enunciação dessas vozes, outrora silenciadas, pode também criar espaços de resistências a outras formas opressoras, alcançando um coletivo mais amplo, através do enfrentamento de problemas em comum. Ação valiosa para equalização das desigualdades.

É preciso revirar essas histórias, remexer nesse passado, para que possamos visualizar tudo aquilo que foi ocultado, como forma de validar nossos direitos como povo plural que somos. É direito nosso

conhecer as demandas abertas e provocadas a partir da experiência conflitiva de nossa colonização aos diversos povos que formam nosso patrimônio histórico e cultural. Sem esse reconhecimento estratégico, corremos o risco de perpetuar essas injustiças e cooperar para as dominações históricas que também nos afligem.

Nelas validam-se de forma muito perversa visões equivocadas produzidas por intermédio

Entre dois mundos

Para indígenas, a natureza representa fonte de subsistência e por isso carece de preservação, posto que é alimento para os já nascidos e os que ainda hão de vir. O contraste entre as visões indígenas e europeias foi demonstrado por Jean de Léry, missionário calvinista, que viveu entre essas tribos:

"Uma vez um velho índio me perguntou:

- Porque vocês, mair e peró vem buscar lenha de tão longe para se aquecer? Vocês não tem madeira em sua terra?

Respondi que tínhamos muita. (...)

E vocês precisam de muita? Perguntou o velho imediatamente

Sim contestei-lhe, pois em nosso país existem negociantes (...) e um só deles compra todo o pau-brasil que vocês tem voltando com muitos navios carregados

- há! retrucou o selvagem, mas esse homem tão rico de que me fala, não morre?

- Sim disse eu como os outros

- E quando morre, para quem fica o que deixa?

- Para seus filhos seus filhos se tem, ou para seus irmãos ou parentes próximos respondi.

- Na verdade, continuou o velho que como se vê não era nenhum ignorante, vejo que vocês mair são uns grandes loucos, pois atravessam o mar e sofrem grandes problemas como dizem quando aqui chegam. E no fim trabalham tanto para amontoar riquezas para seus filhos e parentes. A terra que os alimentou não será capaz de alimentá-los também? (...)"

(LERY, Jean de Viagem à terra do Brasil. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1961, pag 153 e 154)

dessas lacunas: os indígenas aparecem, em diversos veículos culturais, no momento da nossa colonização, para praticamente desaparecer das narrativas históricas em outras temporalidades. Geralmente suas presenças são adjetivadas com termos que vão da inocência à selvageria, da indolência à incapacidade de auto-gestão. Contudo, esses discursos são representações a partir de um lugar estratégico e confortável. Podemos afirmar que é o espaço daqueles que ao longo do percurso histórico tem obtido vantagens e por isso, os produzem. Mas esses proveitos são compartilhados por todos? Obviamente que para àqueles de quem se falam, a resposta é não. E para os que conso-

mem esses discursos? Há algum benefício ou apenas danos?

A incompreensão de que essas representações são estrategicamente produzidas pode contribuir para aceitação das condições

Concentração de terra na mão de poucos custa caro ao Brasil

Na raiz da desigualdade social está a concentração de terras rurais nas mãos de poucas famílias ou empresas(...)A origem do latifúndio está ligada ao processo de ocupação do Brasil após a chegada dos portugueses (...)

Desde a Colônia, as “plantations” (latifúndios monocultores com a produção voltada à exportação) se expandiram e lucraram com a exploração da mão-de-obra escrava. “O latifúndio, mais do que uma extensão de terra, era um sistema de dominação que estava na base do poder dos proprietários, como um mecanismo de controle social, principalmente sobre aqueles que se encontravam no interior dos grandes domínios”, explica Marcelo Grynspan, pesquisador do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da FGV-RJ (...)

Na história do Brasil, os governos têm financiado continuamente a produção agropecuária e a divisão desses recursos sempre favoreceu os grandes proprietários de terras (...)

“Hoje a concentração de terras no Brasil é sustentada pelos que defendem os interesses e os privilégios dessa parcela da população que controla as terras, as políticas públicas e o governo”, critica Bernardo Mançano. A bancada ruralista no Congresso Nacional é um dos principais eixos políticos em que se apóia o agronegócio.

Para além da questão econômica, a superexploração do meio ambiente e o acirramento dos conflitos no campo também são parte dessa história em que o latifúndio é protagonista há mais de 500 anos.

Fonte: VEZZALI, Fabiana. Especial latifúndio – Concentração na mãos de pouco custa caro ao Brasil. São Paulo, Repórter Brasil: 2006. Disponível em: <http://repoterbrasil.org.br/2006/07/especial-latifundio-concentracao-de-terra-na-mao-de-poucos-custa-caro-ao-brasil/>. Acesso em 21/05/2015

desiguais, gerando conformismos de modo amplo e não apenas em relação aos povos indígenas. Sem a devida percepção e parceria diante de lutas comuns, incorremos em negligência a respeito de variados impactos, entre esses, os ambientais do relacionamento entre indígenas e europeus no tempo: há que se considerar que a relação que os povos indígenas estabelecem com a natureza é distinta da mercantilista e exploratória inaugurada no contexto das navegações (ver box: entre dois mundos).

As expropriações territoriais impostas pelos conquistadores aos indígenas vêm afetando nossos recursos naturais, que hoje em grande parte, se tornam inacessíveis para grande parcela da população e para as próximas gerações.

Igualmente, não se compartilham nos discursos hegemônicos, com facilidade, as reações indígenas e de outros grupos, para conter as formas inadequadas de apropriação da natureza, embasadas em lógicas que visam apenas o lucro imediato e que exclui a maioria desses dividendos.

O fortalecimento das identidades culturais poderá contribuir para a maior representatividade política na tentativa de reverter esse quadro.

Assim, as segregações espaciais, a que os índios foram impostos, os genocídios por parte ainda de grupos que se julgam donos de terra, os recorrentes suicídios registrados entre os jovens indígenas, e a lenta descaracterização de sua cultura nos revelam a urgente necessidade de ação contrária à imposição dos colonizadores.

Aos povos africanos foi imposto, de forma semelhante, segregações espaciais e genocídios na transmigração forçada pela experiência da escravidão, sobretudo, desenraizadora. Equitativamente, as ações de dizimar a população autóctone e desenraizar a africana pela imigração forçada, nos impele à reflexão e devida reparação em busca de um equilíbrio de políticas públicas temporais.

Se pensarmos nas condições históricas que provocaram estas mutilações, há um dever de valorização da memória para com estes povos, na promoção de uma educação para “o nunca mais”, já que são produtos das condições engendradas pela conquista que impossibilitaram o direito à vida, sem os recursos para que pudessem reagir no momento devido.

Como, então, ainda reagir a tempo e curar esta ferida cultural em nosso país? A reparação é fundamental, não o mero perdão, mas a ação em resposta: reparar-ação. Reconhecer que estes encontros podem ocorrer de outra maneira. Desenvolvendo vínculos fraternos, quem sabe nos enxergaríamos no olhar do outro? Exercício de alteridade, prática que precisamos desenvolver cotidianamente. Como incentivo, eis duas sugestões na perspectiva intercultural, para criar estes vínculos:

Contextos educativos relacionais:

- **Suscitar visibilidades:**

Apresentar os nossos primeiros habitantes, “os índios”, suas ocupações e os conflitos e amálgamas engendrados através dos contatos com as outras culturas, uma vez que:

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (sobretudo nas áreas mesoamericana e andina), do hispano colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas (CANCLINI, 2013, p. 73).

Estes encontros de cultura friccionadas e seus resultados híbridos serão apreciados através da experiência do cotidiano local, na atualidade, para afirmação das identidades indígenas e africanas, sem desconsiderar outras circunstâncias históricas.

▪ **Despertar nossa alteridade**

Alteridade:

Do latim alteritas, alteridade é a condição de ser outro. O vocábulo alter refere-se ao “outro” na perspectiva do “eu”. O conceito de alteridade, por conseguinte, é usado em sentido filosófico para evocar o descobrimento da concepção do mundo e dos interesses de um “outro”. (...)

Isto significa que a alteridade representa uma vontade de entendimento que fomenta o diálogo e favorece as relações pacíficas. (...)

Se houver vontade de alteridade, a integração poderá ser harmoniosa, já que cada povo respeitará as crenças do outro. Esse diálogo, por outro lado, enriquecerá ambos. Em contrapartida, se não houver alteridade, o povo mais forte dominará o outro e imporá as suas crenças. Isso aconteceu, por exemplo, a partir da chegada dos conquistadores europeus à América.

Fonte: Conceito de alteridade - O que é, Definição e Significado.

Disponível em: <<http://conceito.de/alteridade#ixzz41UnSRLDW>>. Acesso em 21/03/2015

A alteridade é um desafio capaz de proporcionar convivências mais democráticas. Construir contextos nos quais os alunos possam desenvolvê-la exige um olhar para os dilemas e dificuldades pela vivência do “outro”, no entendimento de que mesmo que estes problemas não nos afetem diretamente, são capazes de nos sensibilizar, gerando empatia, com a qual podemos despertar para outras compreensões relacionais. É um processo que possibilita desestabilizar as nossas próprias concepções de mundo, as quais consideramos, muitas vezes, universais.

Esse sentimento de alteridade é necessário, pois permite, em primeiro lugar, estabelecer relações mais harmoniosas, ao compreender o outro e aceitá-lo em suas

diferenças, já que desperta o nosso olhar para o quão diferente podemos ser aos olhos de outros povos: “Alter” o outro na perspectiva do eu. Encarnar, se colocar na pele do outro e com isso desenvolver atitudes mais solidárias.

Em segundo lugar, considerando que cada povo oferece respostas criativas aos dilemas enfrentados durante os percursos, esse olhar respeitoso contribui para aprendizagens mútuas.

Essas percepções se mostraram pertinentes quando a questão indígena é problematizada em sala de aula. Em uma cidade, cujo mito

fundador é um índio e que outrora já fora uma aldeia, “São Lourenço dos índios”, observa-se que não se desenvolveram, entre a maior parte dos habitantes desse espaço urbano, formas de alteridade que pudessem contribuir para a permanência desse grupo étnico naquela localidade, a ponto de, em 2008, após um incêndio criminoso, a última aldeia se retirar.

Reportagens que noticiaram esse fato foram apresentadas aos estudantes e o sentimento de se colocar naquele lugar do outro começou a surgir espontaneamente, tornando-se um incômodo, em boa acepção, para alguns daqueles estudantes que passaram a associar a problemática indígena e a perda de seus territórios, aos seus próprios dilemas como: as questões de moradia e o desemprego enfrentado pelos pais e familiares, bem como, outras formas de subordinação.

As questões ambientais, em que se verificam a utilização predatória dos recursos naturais, através das ações, ao longo do tempo, iniciadas com a conquista dessa terra; a forma exploratória que subjugou os índios no presente e no passado, são alguns dos dilemas em comuns que afetam a vida dos estudantes, e os conduziram ao lugar do outro. Esse sentimento é fundamental se queremos frear ações que desconsideram os interesses coletivos e garantir formas mais igualitárias e harmônicas de convivências, inclusive entre o homem e a natureza.

Situação-problema:

Evidenciar os efeitos da colonização sobre as populações indígenas e afrodescendentes, conferindo-lhes maior visibilidade, considerando os desdobramentos destes encontros até os nossos dias, manifestos nas realidades locais, entre eles a perda de seus territórios e os isolamentos que recaem sobre sua cidadania, de modo a proporcionar outras formas de relacionamento com estes grupos no sentido de promover o diálogo para empoderamento.

Estratégias:

Identificar no contexto local as complicações em decorrência dos encontros que produzem relações desiguais e provocam a invisibilidade dos grupos em desvantagem: no passado, o choque conflitivo da colonização; no presente, os efeitos de processos globais. As metodologias com as quais se identificam este trabalho são as que

partem do tempo e de todo um contexto atual para problematizar temporalidades remotas a nós.

A seguir, o esquema-resumo que utilizei para a compilação das fontes empregadas nessa oficina. Esse esquema foi construído com base em três unidades, segundo os pressupostos enunciados na apresentação, isto é, em cada uma delas há uma coletânea de documentos que visam problematizar uma situação específica, formando um conjunto coerente. Com base nas ideias resumidas nos blocos abaixo e que serão desenvolvidas um pouco mais adiante, o professor poderá construir acervo que melhor atenda a sua realidade:

UNIDADE 1: OS DONOS DA TERRA

Nessa unidade agruparam-se algumas fontes documentais que visam problematizar as modificações na paisagem natural através das ações humanas e seus modos de enxergá-las. A quem pertence a posse de terras? Há lugar para todos? Que atitudes podemos desenvolver para valorizar os nossos recursos naturais e cuidar para que todos tenham acesso a eles? O **indício 1** vem ilustrar através da cidade de Niterói (RJ), como os índios, paulatinamente, foram perdendo seus territórios e como o progresso foi devastador para esse espaço. O **indício 2** demonstra as convivências nesse espaço, em que se percebe uma confluência de muitos povos, em nacionalidades diferentes até os nossos dias.

UNIDADE 2: TRABALHO E SINGULARIDADES

Seguindo a trajetória dessas expropriações, assistimos ao longo da experiência da realidade brasileira, relações desiguais, transpostas para o mundo do trabalho: se há cerca não há liberdade para o cultivo e, conseqüentemente, não se garante a autonomia do trabalhador que precisa negociar meios para garantir sua sobrevivência e da sua família. Assim, as questões sobre a posse da terra impactam as relações de produção, de consumo e as de labor. São problemas em comum da grande massa populacional em identificação com as lutas indígenas e africanas, já que esses foram perdendo seus territórios de origens, seja pela expulsão ou pela transmigração forçada como escravos. Exemplificando, em visita de campo ao Museu de Arqueologia de Itaipu, os estudantes ouviram relato de um pescador artesanal que demonstrava o quanto a pesca industrial prejudicava sua subsistência: sem se preocupar com a reposição da vida marinha, os grandes pesqueiros extraíam do mar, peixes a toneladas fora do período propício a pesca. Suas redes eram insuficientes diante dessa competição desigual. Essa narrativa é ilustrativa de outras experiências históricas, aproveitáveis como ponto de contato para o despertar da alteridade do aluno e foram sistematizadas no **indício 2 e 3**. *Assumir o lugar do outro é bem mais fácil quando compartilhamos de experiências semelhantes.*

UNIDADE 3: ALTERIDADE

Após promover a sensibilização dos alunos através da documentação das unidades 1 e 2, utilizar o acervo da unidade 3 para reconstruir passados compartilhados. Assim o **indício 4** procura elucidar os encontros temporais entre as diversas culturas, e como foi se operando os apagamentos de umas sobre as outras. Por isso buscamos através dos lugares de memória que ainda guardam resquícios da presença indígena manifestar as condições que foram se formando para àquele grupo, provocando, identicamente, segregações de outros grupos subalternos das áreas consideradas nobres. A alteridade se deu no momento em que os estudantes enxergaram na questão ambiental e nas condições de vida comunitárias que essas exclusões não eram específicas aos indígenas, e que também os atingiam diretamente. O caso do sambaqui, estudado em atividade prática, é emblemático para compreensão dessas exclusões: legado indígena, preservado em favor da memória, cujos verdadeiros herdeiros, os índios, se viram afastados por interesses imobiliários desse patrimônio.

Detalhando melhor o acervo documental proposto nas unidades citadas, principiamos com o fato de que, em Niterói, me deparei com uma reportagem de 2008, que informava sobre o incêndio criminoso à última aldeia indígena que ali residia e que acabou contribuindo para sua migração. Exemplo dos enfrentamentos, estimulados a partir da expansão do capital em economia globalizada, da especulação imobiliária e dos apagamentos que se produzem desde nossa colonização sobre este grupo étnico.

Podemos propor aos estudantes que encontrem as marcas da presença de índios, bem como dos afrodescendentes, já que a estes dois grupos impõem-se modelos de dominação, que remontam a nossa colonização. Visualizar suas ações diante das marcas opressoras é um exercício frutífero para compreensão da nossa problemática cultural. São roteiros silenciosos, posto que não são devidamente enunciados. Assim, por exemplo, em Niterói (RJ), começamos a perceber a presença indígena já no nome da cidade, que em tupi guarani, significa “águas escondidas” e os processos causadores de seus apagamentos (**Indício 1**).

Que histórias esta cidade teria para nos revelar sobre estes dois segmentos étnicos? Qual é o lugar do “índio” em uma cidade que outrora lhe pertencera e fora fundada por estes sujeitos? A que tempos remontam a presença dos nossos primeiros habitantes? (**Indício 2**)

Qual é o lugar do negro nos diversos espaços e temporali-

dades na complexidade das relações do mundo do trabalho escravista e suas consequências até os nossos dias⁵? Oportunidade para se problematizar as situações de trabalho análogo à escravidão (**Indício 3**).

No que diz respeito às configurações espaciais como consequência das relações de poder, interessa-nos construir reflexões com os nossos estudantes sobre a problemática da modernização, nos embates entre o tradicional e o moderno, questionando-os sobre como incorporar as inovações de modo democrático? Na perspectiva da interculturalidade, de acordo com Canclini, isso é possível se promovermos contextos para que as culturas possam se hibridizar (ou seja, produzir novos artefatos através dos diálogos entre as culturas), de modo mais igualitário (2013 p. XXVII).

Refletindo sobre a nossa atual realidade, observamos a expansão de processos globalizadores que impactam nosso modo de enxergar o mundo e a maneira como nos relacionamos. Canclini afirma que a antiga lógica interpretativa baseada na visão imperialista que dividia o mundo entre ricos e pobres se mostra insuficiente, exigindo de nós outras interlocuções teóricas para “examinar como se reformulam hoje, ao lado do tradicional, outros traços que tinham sido identificados de maneira inevitável com o popular: seu caráter local, sua associação com o nacional e o subalterno” (2013, p. 206).

Nessas dicotomias, a teoria intercultural nos auxilia a compreender a presença indígena, bem como a africana, em tempos distintos, que aparecem de modo desarticulados em camadas sobrepostas nas cidades, as quais são reveladoras de disputas e de hibridações:

Sem dúvida a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural (...) Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com

⁵ Após a abolição da escravidão, poucas foram as políticas para inserção dos ex-escravos e seus descendentes no mercado de trabalho: sem a formação profissional e sem oportunidades, a grande massa de ex-cativos sujeitava-se a parcos salários nas fazendas ou em trabalhos subalternos. Situação, que vem se alterando, porém, ainda se faz necessários maiores avanços.

fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação (CANCLINI, 2013, p. 285).

Exemplificando os efeitos destas redes nas tramas majoritariamente urbanas, tomaremos como referência a pedra de Itapuca e a aldeia indígena Tekoa Mboy Ty, que compõem o conjunto dos **Indícios 4 e 5**, respectivamente. No que concerne aos indícios 4, no contexto da *Belle époque*⁶, Niterói passou por profundas transformações:

Em Niterói, o movimento de modernização começou ainda no século XIX, com o planejamento urbanístico de Icaraí. Pensado com arruamento perpendicular ao mar, formava o desenho de um tabuleiro de xadrez. Fotos da praia de Icaraí e da pedra de Itapuca apareciam como expoente de uma cidade em crescimento (...) Essa modernização acabou refletindo na distribuição de seus moradores (LUCANO, 1992, p.73).

Esta mudança, verticalizada, no cenário niteroiense aprofundou ainda mais as segregações que conduziram a certos apagamentos dos indígenas e africanos, como fruto de disputas em balança desigual, em que rivalizam modelos participativos e excludentes:

[...] Que pretendem dizer os monumentos dentro da simbologia urbana contemporânea? Em processos revolucionários

⁶ Esta expressão designa um período de grandes transformações culturais, vivenciadas na Europa entre o final do século XIX até a eclosão da primeira guerra mundial. No Brasil, esta experiência também conhecida como *Belle époque* tropical ou era dourada, se traduziu pelo afastamento das tradições culturais relacionadas ao período do Império, a valorização de produções culturais que evocassem princípios modernos e tecnológicos e uma aproximação com a França que se tornaria um modelo civilizatório a ser seguido. Niterói abraça o trabalho de Oscar Niemeyer como símbolo destas transformações culturais, se estabelecendo como a segunda cidade com maior número de obras, as quais são fundamentais para compreensão da nossa modernidade na arquitetura.

com ampla participação popular (...) as construções monumentais expressam o impulso histórico de movimentos de massa. São parte da disputa por uma nova cultura visual (...) Mas quando o novo movimento se torna sistema, os projetos de transformação seguem mais a rota do planejamento burocrático que a da mobilização participativa (CANCLINI, 2013, p.291).

A trama visual das cidades contemporâneas revela estas tensões. Assim, os monumentos podem ser lidos como expressões da participação popular ou indicativos das exclusões nas rotas de planejamentos burocráticos. Eles integram, ao lado de outros componentes, o que Pierre Nora, denomina de “lugares de memória”, os “marcos testemunhas de uma outra era (...); sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos” (NORA, 1993, p.12-13).

Esses lugares de memória ritualizam aquilo que resta e se prolonga a partir de outros tempos frente ao ritmo imposto pela evolução industrial e urbana, os quais produzem distanciamentos entre as comunidades tradicionais, suas formas de lembrar o passado e o modo de vida, mais acelerado, das sociedades contemporâneas.

Neste sentido, são também artefatos produzidos com intencionalidades. Lembrar é a principal delas. Mas quem decide o que faz jus à lembrança? Pode-se, logicamente, afirmar, com base no argumento de Canclini acerca da simbologia urbana contemporânea, que tanto a decisão, as concretudes das ações, quanto o seu agente, evidenciam a participação cidadã de seus sujeitos.

Os lugares de memória também sustentam o direito ao não apagamento, ao diálogo nas convivências cotidianas e a valorização das tradições culturais. Possibilitam importantes encaminhamentos para oportunizar modos de relacionamentos igualitários e oferecer visibilidades de repertórios culturais a outros grupos identitários.

Com a perspectiva de tornar visível os enfiamentos indígenas ao longo do tempo, no contato exploratório com o colonizador e os efeitos desastrosos sobre os recursos naturais (com desdobramentos recentes), executamos atividade prática no Museu de Arqueologia

de Itaipu (MAI), oportunizando aos estudantes o contato mais direto, não só com as demandas sofridas pelos índios, como de outras comunidades tradicionais, entre elas a aldeia de pescadores, notabilizando os caminhos para resistências, negociações e alianças entre as mesmas. Este contexto relacional contribuiu, significativamente, para o protagonismo destes jovens.

As recomendações para o ensino fundamental contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNS), no tocante às visitas de meio, orientam que os alunos sejam preparados no sentido de entender os museus como espaço de preservação da memória. O MAI é também um espaço educativo para proteção do meio ambiente, pois se trata de museu sócio ambiental, um dos poucos da América Latina.

Importa enfatizar que, segundo este documento, a atividade de campo se justifica quando ensejar novas descobertas que não àquelas contidas nas aulas expositivas por meio de livros didáticos e outros recursos. Eis exatamente o eixo desta atividade: desenvolver a alteridade por intermédio do reconhecimento das culturas presentes nos diversos espaços urbanos e seus afastamentos resultantes das relações de poder (**Indício 5**), viabilizada pela curiosidade aflorada dos estudantes pelo sítio arqueológico dos sambaquis e o paradoxo em se preservar parte da cultura indígena, porém, sem a devida motivação comunitária, capaz de assegurar a permanência dos verdadeiros herdeiros daquele legado em face à expansão imobiliária.

Contribuir para a alteridade é, em um primeiro momento, fazer ver quais são os nossos próprios valores. Estes estão sendo modelados pelo consumo exacerbado ou pelo respeito aos direitos universais? Afinal, a quem pertence esta terra? Em um segundo momento, visualizar as desigualdades engendradas por essas apropriações. Alianças temporais se formaram no decurso da nossa história e no presente, dotando os estudantes, do claro entendimento, de que se trata de questões coletivas, na fala do líder Krenak: “morre um, morre todos”.

Sugestões Curriculares:

<p>Pré-História – estudo dos sambaquis.</p>	<p>O projeto das sesmarias – Niterói, “concedida” a um índio.</p>
<p>Belle époque brasileira e as reformas urbanas – pedra de Itapuca – arruamento de Icaraí – segregações indígenas.</p>	<p>O projeto nacionalista de Vargas X Liberalismo – questões em torno da Samarco e o Rio Doce (2015).</p>
<p>Os encontros entre portugueses e europeus – modelos de colonização.</p>	<p>Desconstrução de imagens canônicas sobre o trabalho escravo – a presença negra no antigo recolhimento. Museu de Arqueologia de Itaipu.</p>
<p>Trabalho e moradia na visão do imigrante europeu no contexto da Belle époque – Condições de vida, as implicações para as questões sociais não resolvidas – inserção do ex-escravos nesse novo modelo e a questão das terras.</p>	<p>(neo)colonialismo e imperialismo – questões ambientais.</p>
<p>A Revolta da Armada (1893-1894) – espelhamentos em Niterói e outros lugares.</p>	<p>Trabalho análogo a escravidão – relações de trabalho na atualidade.</p>

Avaliações:

Considerando os processos qualitativos e cumulativos e não apenas os quantitativos resultantes dos exames finais, conforme, nos orienta a Lei de Diretrizes e Bases de 1996:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (LDB/96 artigo 24 inciso 4 a).

Crianças mapeiam favela onde moram e combatem poliomielite

Mariana Maciel

O que você faria se procurasse pela rua onde mora no Google Maps e não a encontrasse? Pois isso aconteceu com um grupo de crianças indianas – que ficou conhecido como “Os Dakabuko”, palavra que significa “que têm a coragem dos valentes” –, de 10 a 14 anos.

Havia um vazio no mapa, contornado por ruas próximas, como se a favela onde moram, em Calcutá, não existisse. Foi quando eles decidiram sair às ruas e mapear casa por casa, por conta própria.

(...)

Ao fazer o mapeamento, as crianças descobriram que nem todos os 9 mil moradores tiveram acesso à vacina contra poliomielite (...). A solução que encontraram para o problema foi fazer uma campanha de vacinação e divulgar nas ruas (...) onde estavam localizados os postos de saúde mais próximos. Com o esforço deles, o número de vacinação cresceu 80% na comunidade. Mas o objetivo é chegar a 100%!

(...)O ativismo das crianças rendeu até um documentário, lançado este ano: Os Otimistas Revolucionários (...)

Fonte: MACIEL, Mariana. Crianças mapeiam favela onde moram e combatem poliomielite. IN Superinteressante. 21 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://super.abril.com.br/blog/planeta/criancas-mapeiam-favela-onde-moram-e-combatem-poliomielite/>. Acesso em 12/07/2017

Sugere-se, como forma de avaliação, a construção cotidiana de um mapa histórico e geográfico com os estudantes, demarcando a partir das fontes selecionadas, os lugares de habitação dos nossos índios no contexto urbano onde o trabalho foi desenvolvido.

Para o professor que possui habilidade e em sua escola há internet disponível, essa construção é possível, também, através da ferramenta *Google Earth*, onde os alunos podem visualizar as diferenças impressas nas paisagens entre as áreas consideradas nobres e mais carentes, a atuação do poder público e outros parâmetros de-

monstrativos das exclusões espaciais. Fato inspirador aconteceu na Índia (ver box).

Além de assinalar esses lugares, os estudantes podem levantar hipóteses para as permanências ou deslocamentos dos moradores locais. Ainda, podem verificar quais são as formas de atuação comunitárias. Para incentivar a cooperação dos estudantes nessas questões de interesses coletivos, ouvir os alunos e o que eles propõem entre si, é um bom exercício de avaliação qualitativa. As atividades de campo são muito úteis porque nos permitem ouvir até os mais tímidos, já que nos encontramos todos em outra organização, com outras dinâmicas.

Quando efetuamos a atividade prática no sítio arqueológico dos sambaquis, em Itaipu, Niterói (RJ), a última tribo indígena havia se retirado devido a um incêndio criminoso à aldeia, porém, os problemas partilhados ainda se faziam presentes, impactando outras comunidades tradicionais do entorno à antiga localização indígena.

Um dos pescadores pertencente a uma dessas comunidades expôs que era desigual a relação entre a sua forma de trabalhar e as formas competitivas e predatórias da pesca industrial. Os estudantes perceberam que esse enfrentamento não era exclusivo desse pescador, assim como era desleal o comércio de ambulantes, os salários pagos aos trabalhadores face ao lucro das grandes empresas, entre outras situações diante das quais os estudantes debatiam, já naquele contexto, como poderiam superá-las.

O pescador, em auxílio, falou das alianças estabelecidas com outras comunidades locais, entre elas, a de um quilombo situado na mesma região (que será estudado na última oficina): a criação de associações para representação política, a divulgação do problema e as cooperativas, eram algumas formas de resistências encontradas.

A juventude, como se sabe, tem o impulso da reivindicação, e para àqueles estudantes fazia-se necessário ir às ruas protestar, já que era inadmissível para eles a perda da presença da última tribo indígena niteroiense, assim como outras situações descritas. Apesar de serem manifestações legítimas, o que desejava era incentivar, naquele momento, a simples mudança de hábitos. Influenciar nas formas atitudinais de como aqueles estudantes enxergavam este lugar do outro, através de sua alteridade.

Então, os alunos foram levados a concluir que os hábitos de con-

sumo eram uma forma de protesto e também de valorização do trabalho do pequeno comerciante, do pescador artesanal, do pequeno produtor, entre outros. Pois ao nutrirem e incentivarem esses hábitos, estariam contribuindo com gestos simples para uma melhoria, ainda que lenta, de todos.

Obviamente, estes jovens em início de jornada, poderão amadurecer outras contribuições; o que fiz foi apenas sensibilizá-los para as histórias ocultas aos seus olhos, que ao serem reveladas os levaram imediatamente a refletir sobre o que é assumir essa posição do outro e como poderiam contribuir para equalizar as desigualdades que também os atingiam. Lancei, apenas, pequenas sementes.

Segunda Parte: **Ao Estudante**

O jogo de “esconde-esconde” ou “escondida” é uma brincadeira muito popular das crianças brasileiras. Certamente você já deve ter participado em algum momento e provavelmente deve ter se divertido muito. Neste jogo, um participante espera com olhos fechados um determinado tempo enquanto os outros se escondem. Em seguida, deverá localizar os demais e por fim, disputará com último componente a ser encontrado; quem chegar primeiro no lugar marcado é o vencedor. Obviamente, qualquer barulho pode denunciar o esconderijo, por isso, nesta brincadeira, o silêncio é uma boa opção.

Há situações, contudo, que o silêncio não é uma escolha. Nesses casos, é necessária muita sensibilidade para ouvir àqueles que, ao longo do tempo, negou-se o direito de falar. O historiador, em seu trabalho, considera a importância de entender a história daqueles que não são facilmente reconhecidos nos processos culturais, seja através dos livros didáticos, através da televisão, das músicas e outros instrumentos para intercâmbios de ideias, porque podem produzir conhecimentos que nos ajudam na compreensão da nossa realidade. Além de conhecer os grupos silenciados, o historiador também se preocupa em investigar os processos que produziram esta forma de opressão e busca encontrar caminhos para superá-la.

No Brasil, os efeitos de nossa colonização contribuíram para silenciar nossas matrizes culturais indígenas e africanas. Isso ocorreu há muito tempo, com desdobramentos até os dias atuais e de várias formas: por meio da expulsão de seus territórios (expropriações), sejam aldeias ou quilombos, pela inferiorização de sua cultura, pela criação de estereótipos, pela afirmação de certos gostos estéticos.

As expropriações geram desigualdades econômicas, portanto, estes grupos não possuem os mesmos recursos financeiros para divulgar seus conhecimentos. Além disto, as marcas negativas atribuídas dificultam a identificação ou apreciação dessas culturas. Isto vai forçosamente, escondendo estes grupos das nossas vistas e o aprendizado que trazem consigo.

Contudo, mesmo silenciados, indígenas e africanos resistem de acordo com suas possibilidades; e pelas ações cotidianas que travam nos trilhos do tempo, deixam seus legados impressos nos espaços

públicos, como camadas sobrepostas, que nos informam sobre muitas tensões. Com certeza, na sua cidade, é possível verificar algumas destas marcas. Por exemplo, em Niterói (RJ), uma cidade que pode se dizer *indígena*, em algum momento, até no nome, pois em tupi guarani significa “águas escondidas”.

A cidade foi fundada por um índio: o rei de Portugal presenteou o líder indígena Araribóia com uma sesmaria após este ter expulsado os inimigos naquela região. É no mínimo uma incoerência, já que os índios foram nossos primeiros habitantes. Acontece que a tribo de Araribóia era inimiga de outra tribo que tinha se aliado com os inimigos do rei de Portugal. Eles fizeram esta aliança porque tinham objetivos comuns. Em geral, este tipo de acordo entre índios e colonizadores é silenciado, e só nos atentamos para as relações de subordinação, porque induz o índio a um papel de vítima.

Fato semelhante ocorre entre os africanos e seus descendentes. Na condição de escravos, colocados como vítimas, mas silenciados em suas formas de atuação em resistência, como, por exemplo: fugas, criação de quilombos, compra de sua alforria ou até de escravos (para desfrutarem de melhores condições de vida, já que era uma moeda poderosa no sistema colonial).

Este silêncio sobre outras formas de relação entre nossas matrizes culturais é portador de sentidos e dessa forma, *silenciando*, negamos o protagonismo a índios e africanos. Isto produz visões equivocadas e isolamentos que trazem como consequência vantagens para àqueles que querem se apropriar ainda mais dos poucos espaços pertencentes a estes grupos e a outros cidadãos. Em Niterói, por exemplo, a última tribo indígena se retirou após um incêndio criminoso e a maioria da população, mesmo às pessoas vizinhas a aldeia, não compreendiam a importância daquele grupo como meio de preservação ambiental, cedendo para interesses da especulação imobiliária.

Por serem herdeiros dos primeiros habitantes, ainda no período pré-histórico, os últimos índios expulsos tinham uma forte ligação com um dos sítios arqueológicos mais antigos da cidade: os sambaquis de Itaipu, que são resultado das ações humanas, formados por aglomerados de esqueletos, moluscos e outros componentes marinhos, uma espécie de cemitério sagrado. Mesmo diante de todo este valor identitário, àquele grupo foi negado o direito de participar da

preservação daquele espaço e de sua memória. E aqui outra contradição: preserva-se a herança, mas não se favorece o acesso aos verdadeiros herdeiros.

Objetivando reparar nossas formas de convivências e com isto proporcionar um ambiente mais harmônico para nossos grupos e nossa terra, **propõe-se o desafio de quebrar o silêncio: em equipes e com a ajuda do seu professor, identifique as marcas da presença dos indígenas, africanos e europeus em sua cidade e como eles se relacionaram ao longo do tempo, localize as resistências, as negociações, os isolamentos e afastamentos e veja, por fim, em que espaços se verificam as presenças indígenas e dos afrodescendentes, atualmente, em sua cidade?** Para aprofundar suas reflexões, utilize os indícios abaixo ou outros que o seu professor lhe indicar.

Lista de Indícios

Indício 1: A cidade e seus habitantes

Texto 1: Baía de Guanabara: Água Escondida entre a Serra do Mar e o Oceano Atlântico– Entrevista com Luis Antônio Pimentel (historiador)

Pedro Agemiro e Weber Lopes

O primeiro nome da Baía de Guanabara foi Niterói?

Sim, foram os índios que deram. Eles chegaram pelo mar, pela boca da Baía e não por terra. Desta forma, você vê bem que ela é Água Escondida. A sua entrada que é demarcada pelo Pão de Açúcar de um lado e a Fortaleza Santa Cruz do outro é muito pequena. E quem entra por um sistema geográfico de boca tão estreita assim, não pode imaginar que exista lá dentro – e continua existindo, apesar de todos os aterros criminosos (...)

Este era o nome mais correto para a Baía?

Niterói quer dizer Água Escondida, Água Oculta. E digo mais, Água Oculta é a tradução mais apropriada. Água que está por se descobrir. Mas de qualquer maneira, Água Oculta ou Água Escondida é a mesma coisa em tupi, porque esta língua não tem sinonímia rica. A sinonímia vem do português.

(...)

O que você lembra em termos de fauna de quando as águas da Baía eram limpas?

Acabaram com tudo. Os primeiros a sumir foram os grandes bandos de golfinhos. (...) Já não se vê a mesma quantidade de golfinhos, na Baía de Guanabara, há mais de 40 anos. Depois, a poluição foi afastando outras espécies (...)

Quem apenas vê as belezas da Baía de Guanabara, não sabe que por trás delas há uma história muito sangrenta. Fale um pouco disto.

Morreu muita gente. Ocorreram batalhas desde os tempos imemoriais, de antes do descobrimento. (...)

Foi uma carnificina?

Ah foi! Acabaram com o pessoal ali mesmo. Mas, muito mais sangue foi derramado nestes 500 anos. Após o descobrimento, ocorreram muitas batalhas sangrentas entre portugueses e franceses, envolvendo tribos indígenas que já eram inimigas naturais. (...) Depois da morte de Araribóia, as terras foram grilladas por brancos e mestiços.

Como os últimos índios da Baía de Guanabara foram exterminados?

De várias formas. Mas uma das maneiras mais fáceis, mais eficientes e mais criminosas de destruir uma civilização é acabar com seus costumes, com seus hábitos, com sua religião, com sua residência, com suas lendas, com sua música, com suas vestes. Acabar com sua cultura. Acaba a cultura, acaba o povo (...)

FONTE: PIMENTEL, Luis A. (entrevistado). AGEMIRO, Pedro e LOPES, Weber (entrevistadores). Baía de Guanabara: Água Escondida entre a Serra do Mar e o Oceano Atlântico. Disponível em: nitsites.com.br/blog/luis-antonio-pimentel/. Acesso em 02/01/2016.

Dicas: Observe as mudanças, as interações entre as culturas, as suas aproximações e resistências e os efeitos para as paisagens em sua cidade.

Como o espaço urbano foi se desenhando ao longo destes anos?

Quais são as marcas que indicam a presença indígena?

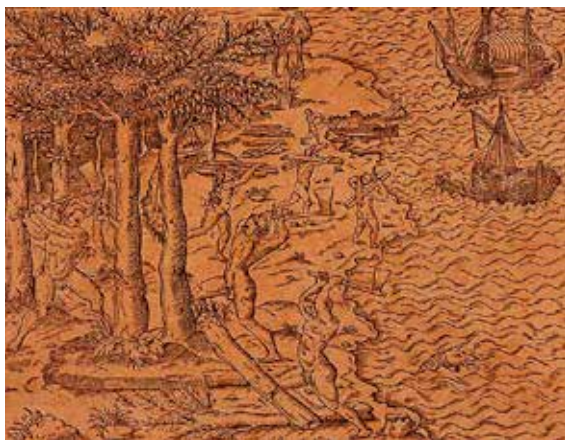
Os indígenas ainda possuem os mesmos direitos quanto ao território? Por quê?

Indício 2: Era uma vez... uma terra de muitos povos (da ocupação a sesmaria: negociações e resistências) - Marcas da presença dos grupos culturais em espaços e usos compartilhados

Texto 1: História de Niterói - Fundação

“A região atualmente ocupada por Niterói já era habitada, desde época ainda não determinada com exatidão, por povos coletores, caçadores e pescadores, falantes de línguas do tronco linguístico macro-jê, que deixaram, como marcas de sua passagem, grandes vestígios arqueológicos, os sambaquis. Sambaquis (do tupi tamba, “concha” e ki, “depósito”, significando “depósito de conchas”) são os restos de conchas, esqueletos humanos, cerâmica, machados, ossos de animais, peixes e pontas de pedra de flechas que foram soterrados e que passaram por um processo de fossilização. (...) Em Niterói, existe um grande sítio arqueológico de sambaquis (...). Bem perto deste sítio, se localiza o Museu de Arqueologia de Itaipu, que expõe os sambaquis que foram encontrados na região. Este museu é também um museu sócio ambiental cujo principal objetivo é harmonizar as relações humanas com a natureza para garantir a preservação dos patrimônios naturais e os artefatos humanos, como por exemplo, os sambaquis (...)

(...) Devido ao descaso dos portugueses, traficantes franceses de pau-brasil estreitaram os laços com os tamoios, gerando uma sólida aliança comercial entre os dois povos. Em meados do século XVI, a França decidiu implementar um projeto de colonização na região da Baía de Guanabara, intitulado França Antártica.



Derrubada do pau-brasil pelo indígenas para o comércio com os europeus

(...)

os portugueses recrutaram os temiminós para que eles os ajudassem a expulsar os franceses. Como recompensa pela ajuda, os portugueses ofereceram ao líder dos temiminós, Arariboia (...), a porção direita da entrada da baía de Guanabara, enquanto os portugueses ocupariam a sua porção esquerda, a atual cidade do Rio de Janeiro.

(...)

(...) Em 1819 foi feito um plano de arruamento da cidade, ordenando o centro da cidade em ruas segundo uma disposição quadriculada que se mantém até hoje. Foi a primeira forma de planejamento urbano de uma cidade brasileira(...)

Em 1832, o cientista inglês Charles Darwin passou pela cidade. Ele estava em uma expedição científica ao redor do mundo. Os dados coletados por ele nessa expedição serviram de base para ele formular a sua revolucionária teoria da evolução das espécies. (...)



Ruínas do recolhimento de mulheres de Santa Teresa onde está localizado o Museu Sócio Ambiental de Itaipu. HERINGER, Pedro C, da Silva, (2009)⁷

Fonte: História de Niterói/Fundação, Wikilivros contributors, Livros abertos por um mundo aberto, 22 janeiro 2014, 21h34min UTC, <https://pt.wikibooks.org/w/index.php?title=Hist%C3%B3ria_de_Niter%C3%B3i/Fundação&oldid=268199> Acesso em 12 julho 2017

Dicas: *Quais são os registros mais remotos da ocupação humana em Niterói. Por que estes registros são importantes?*

O que é um museu sócio ambiental? Quais são seus principais objetivos?

Por que Charles Darwin se interessou por àquela região? A preservação é importante para fins científicos? (Pesquise em outras fontes, se necessário)

⁷ Licenciado sob a licença Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported, 2.5 Genéricos, 2.0 Genéricos e 1.0 Genéricos.

Como ocorreram os encontros entre os diversos agrupamentos humanos? (Observe além do texto, as imagens)

Existem marcas em camadas sobrepostas na região de Itaipu destas ocupações e encontros. Quais? Quais foram os resultados destes encontros?

Por que a região de Niterói foi estratégica para nossa colonização? (Fique atento aos mapas e as imagens das fortificações!)

Texto 2: “Cotidiano de um recolhimento” – compreensões dos estudantes

“É difícil acreditar que as mulheres solteiras que engravidavam naquele tempo deviam ficar “presas” (sic) neste lugar”

B. A. estudante da Escola Municipal Altivo César.

“Mas também não eram só as que engravidavam sem casar. Havia as que queriam ser freiras, as órfãs...” E as mulheres ricas podiam trazer seus escravos, por isso que aqui, também é possível observar a presença do índio (nos sambaquis), do europeu e dos africanos”.

R.S, estudante da Escola Municipal Altivo César.

Dicas: *Quais foram os usos do espaço que hoje abriga o museu de Itaipu?*

Identifique a presença das matrizes indígenas, africanas e europeias e suas contribuições para a identidade daquele lugar. (Utilize outros indícios desta oficina ou pesquise um pouco mais, se preciso)

Indícios 3: “Homo homini lupus”/ “O homem é o lobo do homem”
(Platus e Hobbes)

Imagem 1, 2 e 3: Comércio de pessoas – coisificações – escravidão moderna



Autor Desconhecido (século XIX), índios escravizados. Mesmo com a escravização africana, a indígena perdurou ao longo do tempo.



Johann Moritz Rugendas, 1820. Os primeiros escravos no Brasil foram os indígenas, substituídos pelos africanos devido ao alto lucro com o tráfico negreiro.

Dica: *Faça uma descrição da cena. Ela é uma representação? É possível perceber a participação de indígenas e africanos lutando ao lado dos colonizadores europeus? Como os colonizadores conseguiram melhor desbravar os territórios até localizar e aprisionar os indígenas?*



Jean-Baptiste Debret, 1823. A escravidão moderna diferentemente da escravidão na antiguidade, introduz a cor da pele como requisito para dominação. Como o escravo era uma fonte de riqueza, muitos cativos preferiam comprar seus semelhantes, sem se importar com a compra de sua própria liberdade.

Dicas: *Faça uma descrição da imagem. Ela é uma representação? Identifique elementos que demonstram que o trabalho escravo não se resumia apenas ao trabalho nas lavouras. Pesquise outros contextos em que o trabalho escravo foi utilizado de modos distintos. Na sua opinião, de acordo com o trabalho executado, os escravos poderiam se beneficiar de algum mecanismo de ascensão. Levante hipóteses sobre quais mecanismos seriam estes.*

Imagem 4: Transmigração compulsória



Autor desconhecido, 1886. Africanos cativos.

Dicas: *Observe a imagem 3. Podemos afirmar que da mesma forma que os indígenas, os africanos perderam suas identidades territoriais? Por quê? Você sabia que assim como os povos indígenas eram de várias tribos diferentes, os africanos também pertenciam a muitos ramos distintos? Imagine como seria viver em uma terra, como escravo, longe da sua cultura e tendo que conviver com culturas tão diferentes da sua e ainda sendo obrigado a aceitar a cultura do conquistador. Que estratégias você utilizaria para se adaptar? (Faça um desenho bem criativo para ilustrar estas estratégias).*

Texto 1: “Chineses são resgatados de trabalho escravo em pastelaria de Niterói (RJ).”

Alessandro Lo-Bianco

Trabalhadores estavam em condições análogas à escravidão. Bebê foi achado no local

RIO — Os ministérios Público do Trabalho (MPT) e do Trabalho e Emprego (MTE) resgataram três chineses que eram submetidos a trabalho análogo à escravidão em uma pastelaria localizada no bairro de Icaraí, área nobre de Niterói. As vítimas — dois homens e uma mulher, com idades de 20 e 36 anos — não tinham registro e moravam em quartos em cima da pastelaria, sem ventilação e luz natural(...)

Durante a fiscalização, a equipe encontrou no alojamento um bebê de apenas cinco dias, filho de duas das vítimas. A criança teria nascido no local. (...) De acordo com a procuradora do trabalho Guadalupe Couto, o espaço não tinha sequer janela:

— Além de os direitos trabalhistas não serem observados, eles estavam em condições degradantes. (...)

Fonte: LO-BIANCO, Alessandro. Chineses são resgatados de trabalho escravo em pastelaria de Niterói (RJ). In: Jornal O Globo. 28/11/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/acao-em-pastelaria-de-niteroi-acaba-com-tres-chineses-resgatados-18168363#ixzz4melDVP7tstest>. Acesso em: 30 nov. 2016.

Texto 2: Rumo a um futuro mais igual

" (...) Apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Embora 75% das pessoas que ingressaram na classe média nos últimos anos sejam negras, segundo dados da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, essa parcela da população ainda ganha menos, enfrenta maior desemprego e tem menor escolaridade. Ainda segundo o Censo 2010, os rendimentos mensais médios de brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) são quase o dobro dos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) e indígenas (R\$ 735)" (...)

Fonte: Correio Braziliense, 26/12/2012, Ciência, p. 18 Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/57497/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em 30/11/2016

Dicas: *Mesmo após a abolição formal da escravidão, em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil, verificamos, na prática, a existência do trabalho análogo escravo. A que se deve esta permanência?*

Justifique a frase: "Apesar dos avanços, a igualdade racial no mercado de trabalho ainda é uma meta distante". Elabore hipóteses para os salários desproporcionais entre negros, índios e pardos em comparação aos salários da população branca, relacionando-as com a questão da escravidão no Brasil.

É possível, mesmo em contextos mais vulneráveis, criar mecanismos de proteção e evitar esta forma de exploração? Como?

Pesquise outros contextos históricos em que a escravidão era uma instituição legítima. Nestes contextos, a escravidão era embasada também na questão racial?

Indícios 4: (des) Encontros ... o mundo através do olhar do outro

Texto 1: Lugares de Memória

" (...) Os lugares de memória seriam o que resta e que se perpetua de um outro tempo, e que transmitem ritos para uma sociedade desritualizada, sociedade que necessita desses lugares de memória por não mais terem meios de memória, seja pela evolução industrial e urbana que descaracterizam comunidades tradicionais baseadas na oralidade ou na transmissão das suas origens, globalização, midiaticização e o distanciamento entre a memória verdadeira, social e

intocada, ditas de comunidades arcaicas ou primitivas, com um certo modo de apropriação do tempo e a sociedade urbana ocidentalizada que se utiliza da história para organizar seu passado, havendo por fim uma ruptura da memória e da história (...)”

Fonte: LUGARES DE MEMÓRIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lugares_de_mem%C3%B3ria&oldid=39193163 Acesso em: 21 jun. 2014.

Texto 2: Belle Époque

Natália Petrin

“A expressão francesa Belle Époque significa “bela época”, e representa um período de cultura cosmopolita na história da Europa. A época em que esta fase era comum foi marcada por transformações culturais intensas que demonstravam novas formas de pensar e viver. Considerada uma época de ouro, beleza, inovação e paz entre os países; a fase trazia invenções que faziam com que a vida se tornasse mais simples para todos os níveis sociais. (...)

Neste período aconteceram diversas mudanças, principalmente quando se trata de tecnologia. Muito do que aconteceu, como a invenção do telefone, do telégrafo sem fio, do cinema, do avião e do automóvel, inspirava a todos com novas percepções da realidade. Paris, com os balés, livrarias, óperas, teatros e diversas expressões de cultura, era considerada o centro produtor e exportador de cultura mundial. Estes ambientes tornaram-se, nesta época, muito comuns na rotina dos burgueses e apenas eles tinham acesso ao mundo da arte (...)

A Belle Époque também teve representação em expressões de cultura urbana que visavam o divertimento, e eram incentivadas pelo desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação. (...)

Belle Époque no Brasil

Neste período, no Brasil, vive-se um momento em que se busca minimizar as lembranças do Império e da colonização Portuguesa (...). Ao contrário da Europa, o Brasil teve a instalação da Belle Époque feita de forma lenta, iniciando em 1880 e seguindo até 1925.

A ligação entre o Brasil e a França tornou-se forte nesta época. Era comum que os membros da elite brasileira fossem até Paris para que estivessem sempre a par de todas as inovações.

Fonte: PETRIN, Natália. Belle époque. In Estudo Pratico, atualizado em 02/10/2015. Disponível em <<http://www.estudopratico.com.br/belle-epoque/>>. Acesso em: 12/07/2016

Texto 3: Belle Époque em Niterói

(...)A modernização niteroiense se intensificou durante o governo do prefeito Pereira Ferraz (1906-1910) e buscou, assim como a Reforma Passos para o Rio, dar a Niterói ares das cidades modernas europeias como Paris, como o embelezamento e planejamento urbanístico oriundos dessa inspiração, melhorias na área de saneamento, abertura de vias, dentre outros feitos. (...)

(...) Essa espécie de "surto industrial" é usualmente associada à substituição das importações decorrentes dos reflexos econômicos provocados pela I Guerra Mundial (1914- 1918). Mas esse não é o único fator que explica tal incremento; cabe também considerar as especificidades locais (...)Niterói seguia de perto esse ritmo, e desde o século XIX, despontava como importante polo de indústria naval (...)

Fonte: Um panorama social da capital fluminense nas primeiras décadas do século XX (1900-1930). Memória e Informação, UFF. Disponível em: http://www.memoria.uff.br/images/documentos/primeiros_tempos/panorama_social-1900-1930.pdf. Acesso em 12/06/2017.

Texto 4: Pedra de Itapuca – resquícios da presença indígena em Niterói

"A Pedra de Itapuca ou Pedra do Índio é um monumento de formação rochosa que se localiza entre a Praia de Icaraí, no bairro de Icaraí e Praia das Flechas, no bairro do Ingá, no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil. É um dos símbolos da cidade de Niterói. Foi tombada em 1985 pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (...)

"Itapuca" é um termo de origem tupi, significando "pedra fendida", através da junção dos termos itá (pedra) e puka (fenda). A denominação é uma refe-

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

rência à antiga forma da Pedra de Itapuca, antes de ela ser implodida, em 1840, para o arruamento da região. A pedra formava um arco natural com o continente, daí o seu nome tupi significando “pedra fendida”. Com a implosão, o arco foi desfeito, restando dele, atualmente, somente um pilar rochoso no mar, a alguns metros da terra firme

Quando Araribóia derrotou os franceses e recebeu de Estácio de Sá direito de escolha para qualquer região da Guanabara como recompensa da vitória, o cacique dos tupis logo apontou para as “águas escondidas” (em tupi: Niterói). Ao entrar na pequena baía que forma a orla Boa Viagem-Jurujuba, Araribóia avistou a pedra e achou obra de Tupã uma formação rochosa baseada em sua face.

Outros fatos históricos, como as imaginações vindas de cada cultura ou então comentários feitos por pessoas importantes, fazem da Pedra do Índio um verdadeiro fenômeno natural e social.”

Fonte: PEDRA DO ÍNDIO (NITERÓI). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedra do %C3%8Dndio \(Niter%C3%B3i\)&oldid=49264442](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedra_do_%C3%8Dndio_(Niter%C3%B3i)&oldid=49264442)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Imagens 1 e 2: Pedra de Itapuca em dois momentos



Julius Mills, 1840. Neste ângulo é possível visualizar o pão de açúcar e o corcovado. Marcas do tempo, demonstram as transformações espelhadas nas duas cidades irmãs.



Autor Dimonteiro, 2009. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Icara%C3%AD_Niter%C3%B3i.JPG

Dicas: *Pesquise o significado das palavras desconhecidas.*

É possível modernizar e ao mesmo tempo preservar as nossas tradições?

Verifique com seus colegas e com o seu professor quais seriam as melhores definições para os lugares de memória e suas funções sociais.

Identifique alguns lugares de memória na sua cidade. Podem ser monumentos, praças, datas comemorativas, entre outros.

Quais são os grupos culturais (por exemplo: indígenas, africanos ou europeus) representados nestes lugares de memória?

É possível que as memórias (representadas nestes lugares) dialoguem, contradigam ou rivalizem umas com as outras? Por exemplo, a pedra de Itapuca, nos remete a memória indígena, porém ela sofreu alterações significativas pela ação de outros grupos. Além disto, em sua paisagem, podemos perceber a presença de outros elementos culturais, como o Cristo Redentor ao fundo e o Museu de Arte Contemporânea (MAC), cujas interligações são europeias.

Indícios 5: Desafios para convivências e despertar da alteridade

Texto 1: “Fogo destrói tribo indígena em região nobre de Niterói

Clarissa Thomé, Agencia Estado

Um incêndio destruiu seis ocas de uma tribo guarani instalada desde abril na praia de Cambinhas, endereço nobre na região oceânica de Niterói, na Grande Rio de Janeiro. O incêndio ocorreu no momento em que os homens do grupo participavam de uma reunião em outro ponto do bairro. Somente mulheres, crianças e um índio estavam na aldeia (...) De acordo com a Polícia Civil, o incêndio foi criminoso (...) porque havia vários focos e não um só. Se tivesse ocorrido um acidente, observaram, o fogo se alastraria a partir de um único ponto (...)

O grupo havia deixado Parati, na costa sul fluminense (...) Desde que chegaram a Cambinhas, eles vinham enfrentando a resistência da associação de moradores do bairro e de empreiteiras que têm planos de construir na região. Os índios alegam que estão em áreas de sambaquis (cemitérios indígenas) e não pretendem sair.

FONTE: THOMÉ, CLARISSA. Fogo destrói tribo indígena em região nobre de Niterói. In: Agência Estado. 18/07/2008. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,fogo-destroi-tribo-indigena-em-regiao-nobre-de-niteroi,208333> Acesso em 28/11/2015

Texto 2: “OS DOIS CARPINTEIROS NA ALDEIA MARACANÃ

José Ribamar Bessa Freire

E foi assim que o operário / Do edifício em construção / Que sempre dizia sim / Começou a dizer não. / E aprendeu a notar coisas / A que não dava atenção.

Vinicius de Moraes - O Operário em Construção

Chico e Zé passaram os últimos meses reconstruindo, num trabalho delicado, as arquibancadas do Maracanã, para que torcedores de inúmeros países assistam à final da Copa do Mundo em cadeiras individuais confortáveis (...) Os dois são nordestinos residentes no Rio de Janeiro. Os dois acabam de dar uma lição de solidariedade a todos nós. Pagaram caro por isso: foram demitidos na última segunda feira.

Aldeia Maracanã

No sábado, 12 de janeiro, Zé e Chico haviam acabado de fazer o seu trabalho, no Maracanã, às 13h30, quando escutaram gritos e correria no prédio vizinho, um palacete construído no século XIX (...)

(...) a “Aldeia Maracanã”, (um prédio) que serve de abrigo para 23 famílias indígenas, além de hospedar índios que pernoitam no Rio de Janeiro. Lá promovem cursos de língua indígena e de culinária tradicional, realizam contação de histórias, apresentam suas danças e vendem seu artesanato. Professores visitam com seus alunos o local, no espírito da Lei 11.645 de 2008, que torna obrigatória a temática indígena em sala de aula.

Foi de lá que, no sábado, 12 de janeiro, ecoaram os gritos que Zé e Chico ouviram. A Polícia de Choque da PM havia cercado a área e tentava desalojar os índios, pois a Prefeitura decidiu demolir o antigo prédio para construir ali um estacionamento a céu aberto. (...)

Francisco e José não conhecem detalhes da presença dos índios Reriú e Potiguar na terra de onde vieram. “Só conhecia os índios através da TV” disse Francisco, que estudou até a 5a. série no Grupo Escolar Domingos Araújo, em Reritaba, onde viveu até os 19 anos. Mas sua vida não era muito diferente da dos índios do nordeste: ajudava o pai agricultor nos trabalhos de roça, plantava milho, feijão, arroz, mandioca, às vezes caçava um tatu. Era uma vida difícil, sobretudo na época da seca (...)

(...)

- Estamos apoiando os índios. Isso é errado? - perguntaram.

Foi aí que os policiais exigiram deles a entrega do crachá e anunciaram, depois, a demissão dos dois. “Não me arrependo do que fiz. Os índios estão lascados e precisam de uma força” - declarou Francisco. Eles estão agora com um advogado para reclamar seus direitos

(...)

Fonte: FREIRE, José Ribamar Bessa. Os dois Carpinteiros na Aldeia Maracanã. In: Taquiprati (blog), 20 de janeiro de 2013 <<http://www.taquiprati.com.br/cronica.php?ident=1016>>. Acesso em 12/07/2017

Texto 3: Índios fecham ferrovia da Vale em MG em protesto contra ‘morte de rio sagrado’

Luis Kawaguti e Ricardo Senra –

(...) Geovani Krenak, líder da tribo indígena Krenak, mira a imensidão de água turva e marrom.

“Com a gente não tem isso de nós, o rio, as árvores, os bichos. Somos um só, a gente e a natureza, um só”, diz. Ele respira fundo: “Morre rio, morremos todos”.

Parte dos 800 km de extensão do rio Doce, contaminado pela lama espessa que escoou há 10 dias de duas barragens de rejeitos da mineradora Samarco, em MG,

DIALOGOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

atravessa a reserva da tribo. Tida como sagrada há gerações, toda a água utilizada por 350 índios para consumo, banho e limpeza vinha dali. Não mais.

Sem água há mais de uma semana, sujos e com sede, eles decidiram interromper em protesto a Estrada de Ferro Vitória-Minas, por onde a Vale, controladora da Samarco e da ferrovia, transporta seus minérios para exportação.

“Só saímos quando tiverem a dignidade de conversar com a gente. Destruíram nossa vida, arrasaram nossa cultura, e nos ignoram. Não aceitamos”, anuncia o índio Aiá Krenak à BBC Brasil. (...)

Procurada, a Vale informa que “continua, com apoio da Funai, as tentativas de negociação com o Povo Indígena Krenak para liberação da ferrovia” (...)

(...)

os índios cantam uma música de compasso lento, marcado pelas batidas de cajados de madeira no chão, tudo no idioma krenak. (...) Ernani Krenak, de 105 anos, se aproxima e traduz a canção para a reportagem da BBC Brasil.

“O rio é lindo. Obrigado, Deus, pelo rio que nos alimenta e banha. O rio é lindo. Obrigado, Deus, pelo nosso rio, pelo rio de todos.”

*Sua irmã pede a palavra. Dejanira Krenak, de 65 anos, quer lembrar que o sofrimento não é só dos índios. “Não é ‘só nós’, os brancos que moram também na beira do rio precisam muito dessa água, eles **convivem com essa água** (...)*

FONTE: KAWAGUTI, Luis e SENRA, Ricardo. Índios fecham ferrovia da Vale em MG em protesto contra ‘morte de rio sagrado’ IN: BBC BRASIL, 15 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151114_mg_protesto_indios_rs_lw_rb>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

Imagem 1 e 2: O Rio Doce. O Rio que era doce.



Eurico Zimbres, 2008.⁸



Rogério Alves/TV Senado, 2015⁹

Dicas: *O que há de similar entre as reportagens e imagens desta seção?*

Quais são os principais problemas enfrentados pelos indígenas?

Na sua opinião, a noção de progresso é semelhante para indígenas e não indígenas?

Como, historicamente, vem ocorrendo o relacionamento entre os povos indígenas e não indígenas?

Quais são as consequências deste modo de se relacionar para o meio ambiente?

Que sugestões podemos apresentar para melhorar o nosso modo de nos relacionar com outros povos, e, assim, gerir melhor nossos recursos naturais e aprendermos uns com os outros? Existe alguma relação entre as expropriações (perda de territórios) dos indígenas e os problemas ambientais? Quais?

Os dois trechos abaixo fazem parte da lista de indícios 5, revelam posturas de solidariedade, empatia e a capacidade de se transpor para “o lugar do outro”. Esta ajuda mútua contribui para aprimorar nossas convivências e a conservação do nosso planeta?

- *“Estamos apoiando os índios. Isso é errado? – perguntaram os dois operários. Não me arrependo do que fiz. Os índios estão lascados e precisam de uma força”*
- *“Com a gente não tem isso de nós, o rio, as árvores, os bichos. **Somos um só, a gente e a natureza, um só**”, “Morre rio, morremos todos.” (líder da tribo Krenak)*

⁸ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rio_Doce.jpg. Acesso em 21/06/2017

⁹ Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bento_Rodrigues_Mariana_Minis_Gerais_\(22828956680\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bento_Rodrigues_Mariana_Minis_Gerais_(22828956680).jpg). Acesso em 21/06/2017

Pesquise outros casos, semelhantes aos que foram apresentados da relação exploratória estabelecida com os indígenas e também afrodescendentes, na sua cidade e no mundo e como os diversos grupos culturais se uniram para enfrentá-los.

Roteiro de investigação:

- 1 - Você conhece algum sítio arqueológico?
- 2 - Qual é o grupo cultural de habitantes mais antigo na sua cidade? (Indígenas, europeus, africanos?) Eles ainda permanecem? Por quê?
- 3 - Na sua cidade, existe alguma área de preservação ambiental? Como é a relação dos moradores da sua cidade com esta área?
- 4 - A presença indígena é facilmente observada na sua cidade? Como se dá o diálogo entre vocês? A presença indígena é bem-vinda?
- 5 - Existe alguma relação entre a preservação ambiental e o fortalecimento das identidades indígenas? Por quê?
- 6 - Na sua opinião, como podemos nos relacionar de modo que todos nós possamos ser respeitados e termos os mesmos direitos garantidos?
- 7 - Identifique na sua cidade, a presença das matrizes indígenas, europeias e africanas, contextualizando-as e demonstrando os resultados de seus convívios. Estes convívios ainda ocorrem? Por quê? Como?
- 8 - Faça uma pesquisa sobre os problemas enfrentados pelos indígenas, como por exemplo: os genocídios históricos, as questões territoriais, as alianças e como fortalecer vínculos comunitários. Estes problemas são também verificáveis na sua cidade?

Muito se fala em preservação ambiental, e esta, é sem dúvida uma questão muito importante. No entanto, é necessário refletirmos além DO QUE preservar, PARA QUEM preservar? Quem tem o direito sobre a terra, as riquezas, a fauna, a flora? Quem tem o direito de ter sua memória preservada? Que relações podemos estabelecer uns com os outros de modo a reparar todos os danos que causamos à Terra e a nós mesmos?

Em nosso dia-a-dia, nas nossas relações de consumo, enfim, nos nossos espaços de convívios podemos adotar posturas mais éticas

e solidárias que podem contribuir para que todos possam usufruir com uma maior igualdade de tudo àquilo que a natureza pode nos oferecer. Observe na sua cidade, quais são as áreas em que o progresso não vem acompanhado de respeito aos demais seres humanos e aos nossos recursos naturais e procure, dentro das suas possibilidades, exercer a sua cidadania, no que diz respeito aos seus direitos e deveres. Vamos participar mais ativamente na construção de um mundo melhor para todos?

OFICINA 3: QUILOMBO INTERCULTURAL

Primeira parte: **Ao Professor**

Introdução:

Na nossa última oficina, serão problematizadas as relações interculturais verificadas na região do Parque da Serra da Tiririca, nos municípios de Niterói e Maricá (RJ), com uma área de 3493 hectares, segundo dados do Instituto Estadual do Ambiente (INEA). Essas relações ocorrem entre várias comunidades tradicionais, ali estabelecidas, e justificam o argumento de que é possível a solução de problemas compartilhados através do diálogo permanente entre grupos de diferentes culturas, na construção de saberes coletivos e por meio do respeito mútuo.

Entre os obstáculos que essas comunidades precisam enfrentar, o principal diz respeito à própria permanência no local: por ser área de preservação ambiental, tombada como patrimônio universal da humanidade pela UNESCO, o que implica em algumas restrições, como veremos adiante. Apesar disso, é uma zona de litígio com fortes pressões imobiliárias.

O que essas comunidades procuram demonstrar através de suas ações é que elas representam uma opção mais adequada para conservação da área, como aliados, contra o avanço de outros interesses que não se coadunam com um plano urbano diretor democrático para cidade. A comunidade mais antiga, o povo tradicional do Morro das Andorinhas, ocupa o local desde 1870 e foi a única que obteve a assinatura de um termo de compromisso com o governo do Estado garantindo os seus territórios.

Revisão do Plano Diretor

O futuro da nossa cidade começa aqui, e você faz parte dele.

O Plano Diretor é o instrumento básico de planejamento territorial da cidade. Iniciada pela prefeitura em 2014, a revisão entra agora em sua fase participativa.

Participe!

- 1 - O Estatuto da Cidade prevê a gestão democrática política urbana (...)
Nesse sentido, o Plano diretor demanda a participação popular em todas as suas fases de elaboração (...)
- 2 - (...) Com o objetivo de promover a função social da cidade por meio de uma gestão democrática participativa. Contamos com adesão e as contribuições de toda a população (...)
- 3- o conteúdo gerado será apresentado à população em audiências públicas. Todas as regiões da cidade serão contempladas (...)

Disponível em <http://urbanismo.niteroi.rj.gov.br/planodiretor/>

Embora represente uma grande conquista, o documento não assegura efetivamente a moradia desse grupo, pois assim como os demais, vem sofrendo diversas restrições que, na prática, dificultam a sua permanência: a proibição do cultivo das terras e de construção de novas casas (o que impede a chegada de outras pessoas estrangeiras, contudo, também, a adição de novos membros familiares, por meio do casamento, por exemplo). A expansão da rede formal de energia elétrica é também outro problema, porque os moradores não podem dispor desse fornecimento em alguns trechos.

Embora não seja a mais antiga comunidade, o Quilombo que se situa no parque da Serra da Tiririca, se formou na primeira metade do século XX, vem assumindo um papel de vanguarda nessas lutas, buscando interlocuções com as outras comunidades tradicionais e com um coletivo mais amplo, como as agências de turismo, os órgãos públicos, as redes sociais e outros segmentos da sociedade.

Esse papel de liderança é observável através de várias frentes: em apoio às comunidades em situações mais críticas, como a que envolveu a aldeia Tekoá Mboy Ty, no contexto do incêndio criminoso de 2008, por meio do compartilhamento de ideias, da divulgação de tradições e da representação política. No que diz respeito à socialização de pensamento, observa-se que das comunidades ali reunidas, a quilombola, mais que qualquer outra local, e a aldeia indígena,

desenvolveram ações culturais para provocar o contato com outros grupos sociais e, espontaneamente divulgar as razões dos embates travados, as suas tradições e os seus direitos negados.

A aldeia indígena que se deslocou para o município de Maricá, já não é mais a mesma. No ano em que finalizei esta pesquisa, procurei visitá-la em seu novo pouso, contudo, não obtive êxito.

Em Niterói, os indígenas, possuíam o apoio do quilombo, de outras comunidades tradicionais e de vários segmentos sociais, que incluiu a participação de atores profissionais que utilizaram a sua imagem pública para educar a população local quanto à importância daquela tribo se manter próxima, e preservada, visto que representa nossas raízes, detém sabedorias e tem muito a nos ensinar, além de ser um dever social para com àquele grupo étnico.

Em contato com as comunidades tradicionais vizinhas, a tribo se fortaleceu e desenvolveu atividades muito semelhantes com as que ainda se observam no quilombo: oficinas de dança, artesanato, criação de um website como forma de expandir o campo de atuação e participação na vida política, e parceria com as escolas locais. Através de um site na internet era possível agendar visita individual, em grupos e de escolas, sem a necessidade de intermediários, um passo importante para autonomia, publicização e diálogo.

É importante refletir sobre os efeitos da retirada forçada daquele grupo, nos embargos cotidianos que são promovidos, devido à falta de informação da população ou mesmo de interesses mais duvidosos. Para a cidade, genericamente, a perda cultural foi enorme, pois àquela presença implicava em experiência única, que as comunidades tradicionais locais souberam aproveitar, de aprendizagem e fortalecimento mútuo.

Para os indígenas, além de toda a estrutura que se perdeu, pode-se dizer que o seu direito à autonomia lhes foi negado, uma vez que, exemplificando, se no contexto de Niterói, era possível agendamento direto para visita à tribo através do site; agora, em Maricá, fez-se necessário uma intermediação junto à FUNAI. Além, não há como negar que implicou em um novo silenciamento, pois agora o canal de comunicação com àquela tribo não está tão disponível.

É importante frisar, que essa tribo já havia se deslocado de um outro município no estado do Rio de Janeiro, Paraty. Obviamente, esse tipo de segregação provoca desânimo, talvez também, por isso, a aldeia

não tenha ainda conseguido se reerguer, nos mesmos moldes que nas “Águas Escondidas”¹⁰. Lamentáveis perdas. Porém, mais que lamentar, quais exercícios de cidadania podemos provocar em nós mesmos e nos nossos estudantes a fim de reverter esse panorama, que é específico de Niterói, mas não é exclusivo?

Nessa direção, retomamos ao protagonismo dos grupos tradicionais da Serra da Tiririca, incentivados pelo papel de vanguarda que a comunidade quilombola vem assumindo. Espera-se contribuir para desconstrução de alguns estereótipos que colocam o negro e os quilombos em papéis subalternos e estagnados no tempo, respectivamente (SCMITH et al, 2002:2). Ao contrário, trata-se de uma luta histórica, em reação às sequelas da escravidão, combates estes, promotores de diálogos interculturais e que se mostra atuante na apropriação dos recursos contemporâneos.

É importante destacar que o termo *quilombo* vem passando por um processo de resignificação. Nos documentos oficiais do século XVIII, o Conselho Ultramarino criminalizava-os. Durante muito tempo, considerava-se quilombo, apenas àqueles que possuíam suas origens na fuga de escravos e seus descendentes. Atualmente, o termo foi ampliado para demarcar também àqueles que guardam as marcas de conservação identitárias:

A tarefa de fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e, por extensão, garantir ainda que formalmente - o seu acesso à terra trouxe à tona a necessidade de redimensionar o próprio conceito de quilombo, a fim de abarcar a gama variada de situações de ocupação de terras por grupos negros e ultrapassar o binômio fuga-resistência, instaurado no pensamento corrente quando se trata de caracterizar estas conformações sociais (SCHMITT, 2002, p.2).

Inserida nesta gama variada de situações, o quilombo localizado na serra da Tiririca, teve seu marco fundante na inadimplência com os

¹⁰ O termo foi utilizado, estrategicamente, em repúdio a essa nova expulsão de terras que sempre foram desse grupo, como primeiros habitantes do lugar.

trabalhadores da fazenda no alto do Engenho do Mato.

Após tornarem as terras produtivas e devido à forte especulação imobiliária, pelo potencial turístico e urbano da região, àquela comunidade, assim como a aldeia indígena de Itaipu, sofre muitas pressões para sua retirada. No entanto, vem permanecendo no local, não sem grandes embates e disputas, procurando soluções através da cultura, a articulação com outros setores sociais.

Em entrevista aos estudantes da Escola Municipal Altivo César, interlocutores do Quilombo afirmaram que a emigração forçada dos indígenas representou uma enorme perda nessas batalhas. Não enfraqueceu apenas àquela tribo: nutria-se um sentimento de esperança. Nas alianças, um fortalecimento mútuo.

Por isso, a comunidade quilombola que se mantém no local, esforça-se em continuar em contato com as lideranças daquela aldeia e pelo menos uma vez ao mês, o pajé é convidado a ministrar uma roda de cura durante o samba que ocorre no espaço do quilombo.

Esse ato simbólico e de respeito demonstra o desejo também de curar antigas feridas não cicatrizadas pelas experiências histórico cultural brasileira. Essa reciprocidade é fundamental, uma vez que além dos problemas decorrentes da expansão imobiliária, inexistente uma efetiva política pública de Estado para enfrentamento destes embates. Em vez disto, percebe-se algumas políticas de governo.

Assim, na década de 1960, o governo estadual interferiu e realizou uma das primeiras reformas agrárias do país (PEREIRA, 1962). Mas as lutas continuaram até os dias atuais e para garantir a sua permanência, os quilombolas buscam atuar juntamente com as comunidades do entorno. Das reuniões para o fortalecimento em conjunto, surgiu a feijoada no quilombo e a roda de samba. Às experiências africanas somam-se outras expressões culturais, como a já mencionada, roda de cura indígena e a festa de São Cosme e Damião.

O quilombo é, pois, um palco para as trocas interculturais, e na afirmação de suas identidades, no intercâmbio com outros grupos, consegue se estabelecer como importante frente de luta para resistência e manutenção daquelas terras. Destas ricas experiências, selecionei duas, inseridas nas perspectivas interculturais.

Contextos educativos relacionais:

- **Protagonismos e diálogos interculturais**

Evidenciar as formas de protagonismo dos diversos grupos culturais em mútuas aprendizagens, nas suas demandas para empoderamento e resistência, cujas bases se fundamentam a partir da consciência política, em exercício pleno de cidadania, nos diversos espaços locais, dos quais o quilombo é exemplo.

- **Educar e Resistir pela Cultura**

Identificar espaços alternativos capazes de divulgar as manifestações de outras culturas, nem sempre incluídas ou estereotipadas nos processos culturais hegemônicos, como livros, filmes, currículos formais, entre outros a fim de democratizar conhecimentos no fortalecimento da nossa experiência democrática.

Situação-problema:

Demonstrar como vem ocorrendo os diálogos interculturais, nos diversos espaços, tal qual se verifica no quilombo, evidenciando as formas de atuação dos grupos identitários, através da pluralidade de suas ideias, promotoras de hibridações com outros grupos, por meio das alteridades capazes de reparar, em ação, os efeitos colonizatórios e consolidar nossa democracia, revigorando nossas lutas políticas pelo viés da cultura.

Estratégias:

Em regiões nas quais é impossível a visita de meio para um quilombo, sugere-se que as abordagens sejam adaptadas para locais em que ocorram relações similares de aprendizagens recíprocas entre grupos de culturas distintas. É importante considerar que esses lugares são enunciadores dos *processos* de hibridação e não apenas dos *produtos* híbridos. Por exemplo, não se propõe ir a um espaço como o do quilombo para ver o samba, um artefato híbrido, como já demonstrado anteriormente. Arte criada como uma forma de resistências e negociações de raiz africana na afir-

mação dessa identidade, que se expandiu para outros grupos e estratos sociais e deles recebeu contribuições. E sim, observar os processos para elaboração destes artefatos híbridos.

Segundo Canclini, esse estudo como foco nos processos “serve para conhecer formas de situar-se em meio a heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações” (2013, p. XXIV). Assim, por meio da compreensão desses processos podemos estimular contextos para que as identidades se hibridizem e para que superem as condições de isolamentos e segmentações, as quais não cooperam para uma sociedade pautada no respeito às diferentes identidades. As unidades descritas abaixo são um auxílio aos ajustes necessários a cada cotidiano e indicam a linha de pensamento que fundamenta a seleção das fontes a fim de mostrar os processos de hibridação, para estímulo em direção a uma sociedade mais justa e capaz de aprender com as diferentes manifestações culturais, sem isolá-las:

UNIDADE 1: (INTER) CULTURA E AS HIBRIDAÇÕES

A coletânea de fontes dessa unidade visa propor uma definição de cultura, ressaltando seu aspecto produtivo. Isso contribui para que nos coloquemos em posição atuante. Se produzimos a cultura, podemos escolher se a queremos em perspectiva homogeneizadora ou se preferimos reconhecer o potencial criativo de outros povos e o incorporamos através dos processos de hibridação, isto é, na perspectiva da interculturalidade.

UNIDADE 2: DEFINIÇÃO DE QUILOMBO

Os ressignificados propostos para os quilombos reforçam a noção trabalhada no item anterior de que as culturas não estão estagnadas e são produzidas a partir dos confrontos cotidianos. Essa unidade visa cooperar para compreensão de que são espaços representativos das tradições africanas e que seu reconhecimento implica na manutenção das terras que guardam os vínculos de identidades e contribuem para a preservação ambiental.

UNIDADE 3: PONTOS DE CONTATO

Os vínculos não ocorreram apenas entre os grupos de matrizes africanas e as terras em que se deram a formação dos quilombos. Espelhando o passado, verificamos diversas articulações no presente, entre elas com os grupos indígenas. O conjunto de fontes dessa seção propõe a compreensão dessas formas de ajuda mútua, destacando os ganhos e os caminhos para empoderamento através da cultura: no passado, os quilombos se formavam com ajuda indígena, conhecedores de lugares estratégicos, refugiando negros, brancos pobres e índios. Um lugar de hibridações desde o princípio. No presente, na região do parque da Serra da Tiririca, verifica-se o reconhecimento de que o diálogo entre os grupos, diante de problemas em comum, é o melhor caminho para as necessárias resistências.

UNIDADE 4: DESBRAVAR CAMINHOS

O conjunto de fontes agrupadas nos indícios 4 e 5, nos ajudam no argumento, de que embora essas hibridações ocorram de modo espontâneo, o quilombo na atualidade, assim como outros de outrora, vem se colocando em papel de vanguarda e liderança, ajudando outras comunidades tradicionais locais a encontrarem seus caminhos de resistência, na compreensão que isso é uma forma de fortalecimento para todas. Essa unidade pontua e exemplifica algumas dessas ações apenas citadas no item anterior. Acredito que elas partam do grupo quilombola porque das reuniões entre as comunidades que debatiam as melhores formas para atuarem a favor dos seus direitos, surgiu uma festa que passou a acontecer com uma rotina mensal no quilombo, em que se reúnem os membros das demais comunidades e atualmente, vem ganhando espaço internacional, com parceiras de agências de turismo. Cada agência solicita aos visitantes um valor referente a uma muda de alguma espécie de mata atlântica, que no dia do meio ambiente é replantada com a presença de estudantes de várias escolas da cidade. Ato simbólico demonstrativo do desejo de harmonizar nossas relações com os homens e com a natureza.

A seleção documental reunida através dessas unidades com foco na (inter)cultura como produção busca, enfim, demonstrar as soluções encontradas por esses grupos no passado: atuando no combate as formas de exploração desde as origens, foram locais de intensos intercâmbios culturais, pois abrigavam além de negros, índios e brancos empobrecidos no diálogo a favor de interesses em comuns.

Tais situações de exploração se desdobram até o presente e exigem um esforço para compreender que da mesma forma que a cultura não é algo fixo, as soluções encontradas também não são: se antes o quilombo era definido como um lugar de fugitivos, hoje é um lugar de expressões identitárias, e sua afirmação ocorre no fortalecimento de outras, em diálogos tal como antigamente. Por isso a importância de compreender esses espaços em seus ressignificados.

SUGESTÕES CURRICULARES:

<p>Escravidão Moderna e resistência – formação de quilombos.</p>	<p>Reforma Agrária – contextualização e outras questões fundiárias.</p>
<p>Revolta da Chibata e fim do Apartheid – lideranças negras.</p>	<p>Memória – o quilombo com arte, guarda seus legados.</p>
<p>Revolta dos Malês – outras formas de resistências</p>	<p>Outras formas de resistências pelo mundo: revolução do Haiti, Revolução Francesa, Independência da América Latina (projetos que buscavam a integração da multiplicidade de povos) – em análises comparadas.</p>
<p>Chegada da família real ao Brasil – intercâmbios</p>	<p>Império Bizantino – contribuições na arquitetura através dos azulejos, conforme indícios desta oficina</p>

Avaliações:

Ouvir as perguntas dos estudantes durante a atividade de campo no quilombo foi um passo importante para avaliar como eles estavam assimilando a aprendizagem com base nessa teoria, que até para mentes mais amadurecidas é muito complexa.

Como estamos diante de jovens do Ensino Fundamental cabe ressaltar que essas apropriações assumem as adequações às suas faixas etárias correspondentes, e que qualquer indício, como inconformismo, questionamentos, sugestões de como agir, são reveladores de que a proposta foi bem aceita. Isso porque a perspectiva da interculturalidade visa, também, despertar para o anseio democrático e participativo.

Obviamente que os conceitos e conteúdos são importantes e podem ser verificados de várias maneiras como, por exemplo: debates,

produções textuais, confecção de cartazes e júri simulados (em que o professor sugere uma situação, temos um estudante voluntário para julgar e dois grupos para defender argumentos favoráveis ou contrários. Por exemplo, o plano diretor urbanístico da nossa cidade é, efetivamente, democrático? Isso exige dos alunos atenção as fontes selecionadas e para se posicionar terão que pesquisar: o que é a vida coletiva na cidade? O que é planejamento urbano? Quais são os interesses de cada grupo em jogo? A importância de preservação do patrimônio histórico e ambiental, entre outros).

Porém, as avaliações mais significativas são àquelas que partem dos estudantes, e que devemos incentivar, pois resulta em protagonismo. Ao sair do quilombo, os estudantes decidiram que deveriam forçar a mídia local a tornar público as disputas que aconteciam no Parque da Serra da Tiririca. Porém, ainda não sabiam de que forma poderiam contribuir, algo que procuramos construir coletivamente, mas evitei intervenções diretas, porque se a ideia era incentivar a própria iniciativa desses alunos, era preciso verificar o que realmente partia deles.

A intenção era de que produzissem textos de opinião como leitores para publicação em diários jornalísticos, porém, essa ideia não foi efetivada até o momento da escrita desse trabalho. Pareceu-me que para os estudantes esse é um espaço para escritores profissionais, algo que precisamos ainda desmistificar. Obtive algumas produções textuais dos estudantes sobre o tema em jornais murais para a escola que foram apresentados em comemoração ao dia da Consciência Negra, que na E. M. Al-tivo César é ampliando para o dia da consciência da pluralidade cultural.

Uma aluna, entretanto, começou o ano letivo seguinte, informando que estava tomando aulas de teatro e que o projeto dela não era atuar: desejava escrever uma peça para abordar a questão dos quilombos, compreendendo que era um processo árduo e longo, mas que não pretendia desistir, pois a luta do quilombo era uma inspiração para sua própria vida.

Esses fatos nos alertam para a apropriação da escrita como requisito para a participação cidadã. Este trabalho procurou de várias maneiras cooperar para munir esses estudantes de múltiplas ferramentas para o exercício pleno de seus direitos e deveres, na intenção de melhor prepará-los para a vida coletiva. Porém, muito ainda, precisamos construir.

Segunda Parte: **Ao Estudante**



Observe a imagem ao lado. Trata-se de um painel solar. Você sabe o que é um painel solar? É uma forma de obter energia direto do sol e por isso é considerada uma fonte limpa (já que não polui), alternativa para preservação ambiental e mais econômica. É, pois, uma inovação.

Thomas Springer, 2005 – Wikimedia commons

Curiosamente, um modelo semelhante também foi instalado em um lugar de raízes tradicionais. Este lugar é um quilombo. Você já ouviu falar nesta palavra? Como eles se formavam? Eles ainda existem?

Sim, eles ainda existem! E não estão estagnados. São culturas em constante adaptação. Porém, como viviam os habitantes dos quilombos no passado? E como vivem os da atualidade? Você já pensou como seria sua vida se também pertencesse a uma dessas comunidades? Seu modo de viver seria o mesmo, se você fosse um quilombola do século XVI ou do XXI? Você sabe o que significa a palavra *quilombo*? Do que as pessoas se alimentavam? Como eram as regras de convivências? Quem estava apto a liderar? Como eram escolhidos os líderes? Como se defendiam dos inimigos? Quem eram os seus inimigos e aliados no passado? Como os quilombos se formaram e como atuam até hoje? E quais são os obstáculos que enfrentam no presente?

Você encontrará algumas respostas a essas perguntas no desenvolvimento desta oficina. **O seu desafio, nesta oficina, será observar as adaptações necessárias que os diversos grupos culturais, realizam no percurso histórico, a fim de resolverem suas demandas.**

Um importante elemento capaz de responder as demandas e unir muitos povos, nossos índios e pessoas do mundo inteiro é a cultura. Os encontros culturais possibilitam trocas produtoras de elementos novos, elementos estes híbridos, com um pouco de cada referência identitária. A cultura, além de unir, é utilizada como importante recurso para resistências, como você irá concluir a partir dos indícios abaixo, ou outros que seu professor lhe indicar.

Lista de Índícios

Índício 1: Cultura, interculturalidade e hibridações

Texto 1: “Da Diáspora: identidades e mediações culturais

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. [...] Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural!”

Fonte: HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Texto 2: Corpus Christie em Niterói

Camilo Borges

A tradição que começou na Bélgica, na cidade de Liège, no século 16, é mantida a mais ou menos 18 anos na cidade Sorriso, Niterói. A Av. Ernani do Amaral Peixoto foi fechada as 07:00h, desta quarta-feira, para a pintura dos tapetes de sal e pó de café, a cidade formou cerca de 50 tapetes com mais ou menos 1000 voluntários de todas paróquias e comunidades de Niterói, a maioria adolescentes e jovens, muito animados, (...) A procissão sai da frente da câmara de vereadores e vai até próximo à estação das barcas, a missa teve início às 16:00h (...)

Fonte: BORGES, Camilo. Corpus Christi em Niterói. In: Show do Borogodó (blog), 4/06/2010. Disponível em: <http://showdeborogodo.blogspot.com.br/2010_06_01_archive.html>. Acesso em 13/11/2015

Imagem 1: Tapete – Corpus Christie no Rio de Janeiro



Marcus Cunha, 2013. (wimedia commons)

TEXTO 3: Uma peça, diferentes culturas

O termo azulejo designa uma peça de cerâmica de pouca espessura, geralmente, quadrada (...)

Com diferentes características entre si, este material tornou-se um elemento de construção divulgada em diferentes países, assumindo-se em Portugal como um importante suporte para a expressão artística nacional ao longo de mais de cinco séculos, (...)

Mas nele se reflete, além da luz, o repertório do imaginário português, a sua preferência pela descrição realista, a sua atracção pelo intercâmbio cultural. (...)

A palavra em si, azulejo, tem origem no árabe azzelij (...) que significa pequena pedra polida e era usada para designar o mosaico bizantino do Próximo Oriente. É comum, no entanto, relacionar-se o termo com a palavra azul (...) grande parte da produção portuguesa de azulejo se caracterizar pelo emprego maioritário desta cor, mas a real origem da palavra é árabe. (...)

Com as Invasões francesas, a corte portuguesa refugia-se no Brasil e o início do século XIX traz estagnação à produção de azulejos destinado a obras régias no território português. Porém, segundo J. M. Santos Simões, no Brasil o emprego do azulejo terá tido um desenvolvimento paralelo autónomo e, desde finais do século anterior, observava-se, especialmente ao norte do país, a aplicação do azulejo como revestimento total de fachadas de edifícios (...)

(...) as primeiras fachadas principais brasileiras totalmente revestidas com azulejos não são mais antigas que as suas congéneres portuguesas. Por conseguinte, foi a procura portuguesa, e não brasileira, que motivou um novo tipo de produção azulejar, a qual, no Brasil, foi também copiada e, inicialmente, sobretudo por migrantes portugueses, recorrendo à produção das fábricas portuguesas (...)

Fonte: AZULEJO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Azulejo&oldid=48841394>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

Imagem 2: Pannel em Azulejo: arte tradicional em espaço urbano moderno



Sá Nogueira, azulejos (ceramic tiles) panel, c. 1959, Av. Infante Santo, Lisbon. (wikimedia commons)

Dicas: *Os homens fazem a cultura ou a cultura fazem os homens?*

Por que podemos afirmar que a cultura é uma produção?

Por que estamos sempre em processo de formação cultural?

Com base nas fontes do indício 1, quais são os elementos que foram adaptados à realidade local de Niterói? Pode-se afirmar que são produtos de trocas culturais? Quais são os elementos originais da tradição belga e os novos elementos criados a partir do contexto local de Niterói?

Você já tinha visto uma obra semelhante a imagem 2 feita toda de azulejos? É interessante como uma peça tão pequena pode guardar tradições de diversos povos e proporcionar intercâmbios culturais. Segundo o texto 3 qual é a origem do azulejo e como foi integrado a cultura brasileira?

Existem elementos culturais externos à sua cidade, que foram igualmente, adaptados? (Pesquise um pouco mais se necessário).

Na imagem 2 que é uma arte tradicional em um espaço urbano, considerado atual, observamos elementos tradicionais e modernos. Identifique-os.

E no seu contexto, exemplificando, na rua onde você mora ou nos lugares que você frequenta, quais elementos tradicionais ou modernos são mais evidentes?

A modernidade tem contribuindo para que os laços comunitários e tradicionais se fortaleçam e os valores antigos tem contribuído para a vida moderna? Como você observa, por exemplo, a chegada de novas tecnologias entre as pessoas que você conhece? Algumas ficam assustadas, com medo de perderem o emprego para as máquinas, por exemplo? Outras escolhem dedicar mais tempo em conversas pela internet do que conversar pessoalmente? Você acha que isto afeta o modo como produzimos cultura?

Você sabia que os produtos resultantes destes diálogos entre culturas diferentes se chamam artefatos híbridos?

Indício 2 – Ressignificando quilombo

Texto 1:

(...) A tarefa de fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo (...) trouxe à tona a necessidade de redimensionar o próprio conceito de quilombo (...)

(...)os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas (...) as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, (...) tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção (...)

Fonte: SMITH, Alessandra et al. Atualização do conceito de Quilombo: identidade e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade - Ano V- Nº 10 - 1º Semestre de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>>.

Texto 2: Compreensões dos estudantes

“Interessante, professora, é que o quilombo está tão perto da gente. Antes eu pensava que era somente em lugares escondidos. Nunca imaginei que dentro da nossa cidade houvesse um. Também nunca imaginei que eles precisavam lutar tanto para permanecer em suas terras. Mas também a gente não ver nada disso na televisão. Por quê? Ah... então, é uma forma de deixarem eles lutando sozinhos...”

C. A. Estudante da Escola Municipal Altivo César.

“Outra coisa, que eu também jamais imaginei: que um quilombo fosse formado através de uma dívida. Pra (sic) mim, eles fugiam e formavam um quilombo, mas aqui não foi assim... é... eles herdaram porque o dono da fazenda não conseguia pagar a eles (sic)”.

D. M. Estudante da Escola Municipal Altivo César

“Eles são inteligentes, imagina, colocar um painel solar? Nem nas nossas casas tem isso! É usar a internet para conseguir dinheiro e comprar... eles vão vencendo todas as dificuldades”.

C.A. Estudante da Escola Municipal Altivo César.

“Nós queremos voltar aqui para o dia do meio ambiente, para feijoada, para todos os eventos. Aqui é muito lindo. Um lugar de muita paz”.

Coletivo dos estudantes da E. M. Altivo Cesar.

Dicas: Os textos apresentados colaboram para novas definições do conceito de quilombo?

Quais são as relações entre território, identidades e cultura?

Pode-se afirmar que a preservação das áreas quilombolas é uma medida compensatória devido as explorações históricas?

Indício 3 – quilombo em multiplicidade de culturas e em várias temporalidades

Texto 1: Quilombos do século 21: Descendentes de escravos brigam por terra quase 120 anos após abolição

Bruno Vieira Feijó

A abolição da escravatura no Brasil, em 13 de maio de 1888, não significou o fim das comunidades que reuniam os negros fugidos das senzalas. (...)

(...) boa parte dos ex-escravos se amontoou em quilombos (...) batizadas de quilombolas (do cruzamento de canhambora, "escravo fugitivo" em tupi-guarani, com kilombo, "cabana", em quimbundo, língua africana), hoje lutam com fazendeiros e mineradores não mais pela liberdade, mas por terras onde viver. (...)

Fonte: - FEIJÓ, BRUNO. In: Revista Aventuras na História - 11/2007 <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/cultura/conteudo_260143.shtml>.

Acesso 01/01/2015

Imagem 1: Mapa de quilombos no Brasil (século XXI)



Fonte: Fundação Palmares/ABr, 2007. (wikimedia commons). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_quilombos.jpg. Acesso em 20/04/2017

Dicas: *A palavra quilombo é exemplo de hibridação. Por quê?*

Pode-se afirmar que o quilombo é igualmente um espaço híbrido, por quê?

A questão fundiária no nosso país é problemática. A propriedade das terras quilombolas garantem não só uma distribuição de renda como a manutenção de tradições. Você concorda?

Observe o gráfico Comunidades quilombolas. Quais são as regiões em que há mais áreas com concentração de quilombos? Você consegue identificar algum quilombo na sua região ou próximo? Ainda existem muitas áreas a serem reconhecidas pelo governo como quilombos. Levante hipóteses, juntamente com seus colegas, para a demora neste reconhecimento.

Indício 4 – Pontos de Contato

Texto 1: Palmares, uma história de índios e de negros

Scott Joseph Allen (Entrevistado)

Pollianna Milan (Entrevistadora)

Gazeta do Povo – Qual a relação entre índios e negros no Quilombo dos Palmares? Costuma-se ensinar que era um local exclusivo de resistência negra.

Scott Joseph Allen – O sítio maior na Serra da Barriga é uma aldeia indígena pré-Palmares (...) precisamos discernir entre uma ocupação e outra. Não sabemos se negros e índios chegaram a conviver no que se chamou de quilombo. A questão que considero muito provável é que temos uma mistura biológica e cultural entre diversas tribos, diversos povos, desde indígenas até os grupos de negros que fugiam dos engenhos. (...) Espero poder afirmar que a comunidade quilombola não era exclusivamente de negros e afro-brasileiros. (...)

Os índios tiveram influência na formação do quilombo?

(...) penso em dois cenários sobre a formação dos quilombos. Um deles é que temos pequenos grupos fugindo – não uma fuga em massa como muitos afirmam – mas alguns fugitivos. (...) A outra questão é que os índios que viviam na região simplesmente não desapareceram da paisagem. Eles também foram escravizados e, quem sabe, foram eles que avisaram os negros sobre a

possibilidade de fugir para um local seguro. Acredito nisso, porque os índios têm mais chances de conhecer o território porque viviam livremente naquela terra. É diferente dos negros, que vieram da África. Por isso não descarto a possibilidade da junção de aldeias indígenas e quilombos.

Como o senhor imagina a convivência entre negros e índios. Se tiver existido, pode ter sido harmoniosa?

Penso muito analogicamente sobre a questão da sociedade e dos quilombos. E isso enfrenta um pouco a questão da parte romântica da história. É claro que foi um local de resistência, contudo, tento pensar como eles chegaram lá, como funcionava o mucambo. Será que não houve brigas e desentendimentos em Palmares? Foram pouco mais de 100 anos de resistência e podemos esperar que, às vezes, eles tivessem relações conflituosas. Pensemos em diversos grupos de índios (tupinambás, caetés) e de negros oriundos de diversas regiões da África. Cada um tem seu interesse(...)

Fonte: ALLEN, Scott Joseph (Entrevistado). Milan, Pollianna Milan (Entrevistadora). Palmares, uma história de índios e de negros. In Vida e cidadania, Gazeta do Povo, 14/11/2008. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/palmares-uma-historia-de-indios-e-de-negros-ba22de0o0vhrd0axg5dwa75u6>>. Acesso em 11/15/2005

Dicas: Identifique os problemas em comuns, entre indígenas e africanos nos diversos contextos apresentados no indício 3.

Em geral pouco se fala sobre a escravização indígena, porém conforme o texto 1 os índios não só foram escravizados como também criaram alianças com os escravos africanos para resistências. Quais foram estas alianças? Como elas ocorriam? Elas também se verificam na atualidade? Procure saber um pouco mais.

Indício 5 – Papel de vanguarda e assumindo lideranças

Imagem 1



Andrevruas, 2011 (wikimedia commons)

Texto 2: Samba no Quilombo do Grotão faz sucesso na cidade: Espaço, no Engenho do Mato, conta ainda com atividades gratuitas de preservação da cultura afro-brasileira

“Embrenhado no meio do mato, ou melhor, do Engenho do Mato, o espaço tem se tornado referência da resistência cultural afro-brasileira. No ritmo do samba, claro! (...)

A música é acústica, o cardápio traz a boa e velha feijoada, nas paredes estão máscaras de deuses africanos, os banheiros são separados para ‘sinhás’ e ‘sinhôs’, e quando escurece, tradicionais e charmosas lamparinas dão lugar à luz elétrica (...)

O espaço fica no meio da Serra da Tiririca, o que já rendeu algumas polêmicas quanto à posse da terra (...)

(...) o ‘terreiro’ recebe rodas de capoeira. É todo último domingo do mês, às 10h. No local também tem venda de artesanatos. (...) E no último sábado de cada mês tem o Samba da Comunidade, de graça, quando o pessoal da Família Quilombo comanda a roda”

FONTE: Samba no Quilombo do Grotão faz sucesso na cidade In: O Dia online, 30/05/2015. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/niteroi/2015-05-30/samba-no-quilombo-do-grotao-faz-sucesso-na-cidade.html>. Acesso em 14/07/2017

Imagens 1 e 2: Feijoada e roda de samba no quilombo



Acervo pessoal da autora

Os membros do quilombo preparam uma surpresa para os estudantes: o almoço, durante a atividade de campo foi justamente, feijoada esta tradicional iguaria da cultura brasileira! Momento em que podemos dialogar um pouco mais sobre a natureza híbrida da feijoada e suas adaptações: prato milenar que mistura vários tipos de carnes, legumes e verduras de origem mediterrânea, com o feijão e a farinha de origem indígena. Embora muitos acreditem que a feijoada era o alimento dos escravos, por se tratar de uma mistura de diversos gêneros de alimentos, o que facilitaria o emprego de sobras da mesa dos seus senhores, há aqueles que defendem que a feijoada era cardápio dos ricos (PINTO, 2017). De qualquer forma, esta ilustração serviu não apenas ao paladar como ao intelecto daqueles jovens que saíram com uma sensação do quanto ainda havia por se descobrir a cerca de toda essa realidade que mobilizamos em nossa cultura.

Dicas: *As datas comemorativas também são formas de lembrar o passado. Refletindo sobre o 13 de maio – data da assinatura da lei que aboliu a escravidão – e o dia 20 de novembro dia que marca a morte de Zumbi e o fim do quilombo dos Palmares: são eventos que podem expressar versões diferentes da História da escravidão, enfatizando o protagonismo de uma elite branca ou dos escravos. Você concorda?*

Na sua opinião, porque os quilombos eram vistos como “maus exemplos”? Quem os viam assim? Estas versões diferentes são também formas de disputas?

Além de Zumbi (no passado) existem diversas outras lideranças que contribuíram (também no presente) para os direitos das minorias étnicas, não apenas africanas como indígenas. Você conhece alguma? Faça uma pesquisa para ampliar seus conhecimentos.

Indício 5 – Superando problemas em comum

Texto 1: *Quilombo do Grotão tem a primeira casa da comunidade preparada para captar energia solar: Placas poderão gerar o suficiente para consumo de família com quatro pessoas*

MÁRCIO MENASCE

(...) a primeira casa da comunidade contemplada pelo projeto Quilombo Solar recebeu suas placas para captação da luz solar.

De acordo com a consultora de energias alternativas Vânia Stolze, que coordena o projeto, essas placas serão capazes de fornecer 120 kWh/mês, o suficiente para o consumo médio de uma família de quatro pessoas (...)

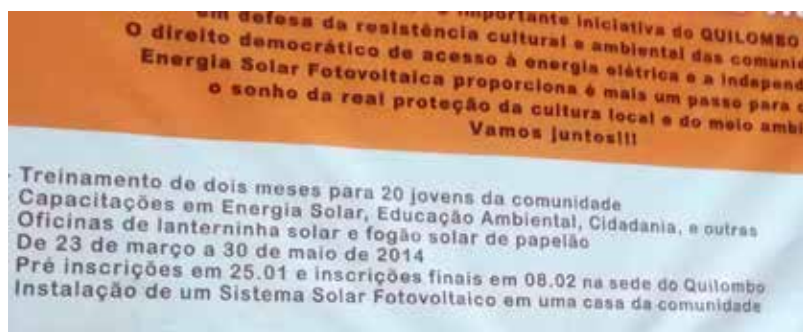
Ainda segundo a consultora, como Niterói tem uma das tarifas energéticas mais caras do país, esse investimento pode ser recuperado até antes do previsto.

Todos os custos da instalação das placas foram arrecadados por financiamento coletivo entre os moradores da comunidade. Além disso, o projeto também capacita jovens do quilombo em diversas disciplinas como energia elétrica, educação ambiental, oficinas de objetos solares, e na instalação das placas.

(...)

Fonte: MENASCE, Márcio. Quilombo do Grotão tem a primeira casa da comunidade preparada para captar energia solar: Placas poderão gerar o suficiente para consumo de família com quatro pessoas. In: O Globo (online), 16/06/2014. Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/bairros/quilombo-do-grotao-tem-primeira-casa-da-comunidade-preparada-para-captar-energia-solar>. Acesso em 14/11/2015.

Imagem 1: O painel solar ilustra a capacidade de adaptação cultural: entre o tradicional e a inovação



Banner informativo no quilombo do Engenho do Mato. Acervo pessoal da autora.

Dicas: *Para subsidiar os valores para a implantação dos painéis solares foi criado uma campanha online na Internet para angariar fundos. Isso demonstra que o quilombo estudado não está estagnado no tempo e está em articulação com vários segmentos. Em sua cidade, como são resolvidos os problemas em comuns?*

Além da campanha online, a venda da feijoada nas rodas de samba que acontecem no quilombo, também ajudou na composição de fundos. Quais são os outros papéis que a feijoada vem desempenhando naquela comunidade?

Você conhece a história da feijoada? Como a feijoada começou no Brasil e lá no quilombo estudado, como ela foi se tornando um caminho para unir tantas pessoas diferentes (de acordo com os indícios apresentados)? Você sabia que a feijoada é resultado da interação de diversas culturas. Assim, como este exemplo existem outros elementos culturais, exteriores a cultura local de Niterói? Quais? E na sua cidade, que elementos culturais são externos? Estes elementos externos são apreciados da mesma forma que os elementos da cultura local?

Roteiro de investigação:

1 – Você já ouviu falar em quilombos? Segundo as pistas, como podemos melhor defini-los?

2 – Quem foi Zumbi dos Palmares? Qual foi a importância de sua liderança naquele quilombo? (Pesquise um pouco mais se necessário)

3 – Você conhece outras lideranças negras na sua cidade, no Brasil e no mundo? Quais são os resultados de suas atuações? (Pesquisar mais, se necessário).

4 – Os quilombos ao abrigar povos de diversas culturas contribuíram e ainda contribuem para um processo que produz artefatos híbridos, que são resultados da interação entre vários povos e passam a pertencer ao conjunto e não apenas a um único grupo cultural. Identifique alguns destes artefatos. (Pesquise mais se necessário)

5 – Quais são os pontos de contato, isto é, os interesses em comum, os problemas enfrentados das culturas em diálogo com o quilombo estudado, no presente? E em outros quilombos no passado, como por exemplo, o quilombo dos Palmares? E em outros contextos quilombolas (Pesquise mais se necessário)

6 – Como estes grupos vêm enfrentando estes problemas em comum?

7 – Na sua opinião, as manifestações culturais são formas de resistências? Por quê?

8 – Apresente outras soluções possíveis para enfrentamento dos problemas que você identificou na questão 5.

Historicamente, os quilombos se organizavam como comunidades de enfrentamento e resistências a formas opressoras, como, por exemplo, a escravidão no passado, e a má distribuição de terras, no presente, a chamada questão fundiária. Como vimos, sempre houve uma articulação com outros segmentos sociais, em alguns casos também em situação de desvantagens, a exemplo dos indígenas, que também foram feitos cativos.

No Parque da Serra da Tiririca, observamos a presença de várias comunidades tradicionais que resistem à desapropriação de suas ter-

ras. Dos encontros e discussões realizadas no quilombo, uma das comunidades tradicionais ali situada, surgiu a feijoada e a roda de samba, as quais recebem visitas de inúmeras pessoas de várias partes do mundo, o que contribui para a divulgação das culturas ali presentes e das suas lutas.

Na sua cidade, há também estes encontros, nos quais a cultura fortalece os vínculos comunitários? Você costuma participar? Você se orgulha de suas tradições? Suas tradições dialogam com outras culturas? Como isto acontece? Como podemos utilizar a força criativa das nossas culturas para obter outros ganhos para nossa comunidade?

Algumas palavras finais

Ao Professor,

Discutir e colocar em ação as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é um imperativo com o qual, profissionais da Educação, nos comprometemos na urgência e na necessidade, constantes, de empreender para transformação de muitas práticas já enraizadas. No âmbito social, na qual o racismo, o preconceito e a discriminação se naturalizam cotidianamente e produzem efeitos prejudiciais para os nossos jovens, é que precisamos combater. Para isto, no entanto, faz-se necessário saber enxergar. E como diz Otto Lara Rezende: “O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo” (REZENDE, 1992).

Por isso a ênfase na necessidade de enxergar os outros sujeitos em diversas narrativas, não apenas a eurocêntrica, o que impacta outras práxis, agora, no campo pedagógico e exige do professor mais do que conhecimento, sensibilidade para intervir no seu próprio contexto.

Devido a essa urgência e necessidade constante, procurei demonstrar que estas intervenções podem se somar aos conteúdos curriculares tidos como tradicionais. Mas com o olhar transformador de que o currículo deve ser problematizado por uma lógica não eurocêntrica e fazer emergir narrativas plurais, dando visibilidade a grupos, historicamente, nele marginalizados.

O contexto local de Niterói-RJ nos foi útil como estudo de caso, estudo fruto de reflexões e experimentações em ação e também em diálogo com a perspectiva da *Teoria Intercultural*, que, sinteticamente, segundo Reinaldo Fleuri, busca promover circunstâncias relacionais para que os sujeitos possam estabelecer contatos com outras culturas na busca por novos aprendizados, democratizando-se as possibilidades de hibridações, as quais, segundo Néstor Garcia Canclini propiciam o respeito às identidades culturais.

Como já afirmado, com base em Maria Auxiliadora Smith “uma realidade local não contém em si mesma as suas próprias chaves explicativas”, porém, pode ser reveladora dos entrelaçamentos com outras histórias, e, especialmente, contribuir para o fortalecimento das identidades, iniciando-se pela identidade local, socialmente construída pelo protagonismo de diferentes grupos culturais. É fundamental

que o professor aproveite estas histórias para a desconstrução de estereótipos, sobretudo, utilizando-se de acervo documental, deve incentivar a pesquisa coletiva (por isso, os documentos elencados são apenas sugestivos).

Destes acervos surgiram as situações problemas que balizaram as oficinas aqui apresentadas, com base no trabalho da historiadora portuguesa Isabel Barca, que, acima de tudo, busca tornar os sujeitos mais ativos dentro das suas realidades. Neste sentido, buscou-se, por meio dos subsídios aqui ofertados – como sugestões a serem expandidas, entrecruzadas, ou mesmo alternadas – propostas para tornar nossos estudantes investigativos e críticos frente às diversas peculiaridades regionais e global, como também ampliar o desejo pela participação cidadã, produtora das transformações sociais.

Na primeira oficina, objetivou-se provocar no estudante a percepção dos movimentos que movem a nossa cultura do samba, como arte híbrida e expressão de resistência e apropriação cultural que se expande e ganha o mundo, e por isso exerce função social e pedagógica para além de suas agremiações, no seu caráter didático, recreativo e de engajamento social.

Problematizou-se os encontros entre as culturas, travados em nosso país, desde a nossa colonização, em conjunto com os aspectos que envolveram os diálogos (nem sempre harmoniosos) dos indígenas, portugueses e africanos. Como apropriação, sugeriu-se aos estudantes que verificassem os pontos de contatos entre as culturas na sua comunidade a fim de se desenvolver o respeito mútuo.

A segunda oficina operacionalizou-se a partir da ideia das expropriações históricas. Estas também provocam apagamentos em relação à memória dos grupos não hegemônicos, como indígenas e africanos. Nas lógicas de consumo e de poder, percebemos que muitos grupos não têm acesso a muitos direitos e as condições de vida se tornam, a cada dia, mais precárias, em nome do progresso, o qual não vem sendo produtor de igualdade, ao contrário. Se quisermos preservar os nossos recursos naturais e assim, garantir um futuro melhor para as próximas gerações é necessário estabelecer novas formas de relacionamentos – mais participativas – e desenvolver a nossa alteridade, pois como nos ensinou o líder da tribo Krenak, no contexto da

cidade de Mariana: “Somos um só”. Aula praticada, igualmente, pelos dois operários na aldeia Maracanã.

Na última oficina, a partir da experiência do quilombo intercultural, é possível perceber não só os produtos das hibridações, como também os processos históricos que remontam aos problemas compartilhados por indígenas e africanos feitos cativos à época da escravidão. Face a seus efeitos, tais diálogos continuam se estabelecendo tendo este espaço e a cultura como importantes catalisadores das lutas políticas e das resistências. Assim, ao se apropriar destes argumentos, o aluno poderá perceber que a cultura em trocas com outros sujeitos é um importante mecanismo para o fortalecimento de sua participação política e de vínculos comunitários.

Este trabalho não teve o compromisso de exaurir toda a problemática engendrada pelas demandas sociais materializadas nas leis em questão. Apenas se situa como uma pequena contribuição, que partiu do cotidiano escolar, nas dificuldades e desafios que se apresentam aos professores, mas, sobretudo, no compromisso ético para a mudança, com a qual se presume que todos àqueles que optaram por este difícil caminho da Educação estão dispostos a assumir. Sendo assim, é também um convite à reflexão, para que os professores, em suas realidades e labutas diárias, possam exercer o seu próprio protagonismo necessário a estes enfrentamentos.

Algumas palavras finais

Ao Estudante

O trabalho do historiador possui várias aplicações sociais. Uma delas pode ser muito útil para sua vida. É a de produzir a habilidade em seus aprendizes de ver o mundo como uma obra em constante construção. Isso nos desperta para ação; mas uma ação que deseja provocar mudanças, pois se nossa realidade está em construção, ela pode mudar! Pois, simplesmente, está. E a transição para algo melhor depende apenas dos sujeitos na coletividade das ações que nascem no coração dos inconformados. Daqueles que buscam captar oportunidades para mudar o mundo para melhor. Isto é uma capacidade humana, no sentido daqueles que se humanizam para enxergar, além de si mesmos, que enxergam o outro como parte de si e por isso produz respeito mútuo.

É estratégica também: inconformismo ultrapassa um sentimento de rebeldia, que pode ser esporádico. É não se deixar formatar. É romper com àquilo que se impõe como verdade e não abre espaço para o diálogo. Por isso, neste trabalho, buscou-se demonstrar diversos contextos em que a cultura, como ação tática, se mostrou essencial para algumas mudanças, das quais, intenciona-se, que possamos não apenas nos beneficiar, mas também contribuir.

Por isso, este não é um trabalho apenas de leitura, mas de ação, de prática cidadã para a *nossa* vida, com as reinvenções criativas e cotidianas que levam ao constante aperfeiçoamento em direção a relações mais harmônicas: um convite a *solidariedade e amizade* pelas expressões poéticas de Luís Carlos da Vila e Cora Coralina.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias.**

Tese: Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Programa PUC - Rio, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso: 10 ago. 2015.

ANDRADE, Marcelo. **A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural.** In: ____ (Org.). *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural.* Rio de Janeiro: Quartet, 2009a. P. 13-48.

_____. **Outras Histórias possíveis ou por uma ecologia das temporalidades em livros didáticos de História.** 35ª Reunião da ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1739_int.pdf>. Acesso em 12/12/2015.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BHARUCHA, Rustom. **Theatre and the World: Performance and the Politics of Culture.** Londres e Nova York: Routledge, 1993.

BORGES, **Os Guarani Mbyá e a categoria tempo Tellus,** ano 2, n. 2, abr. 2002. Campo Grande – MS. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/14/24>. Acesso em 04/01/2016.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Edusp, 2013.

Como as artes plásticas retratam os índios ao longo da histó-

ria do Brasil. In: Uol Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2013/04/19/como-as-artes-plasticas-viram-os-indios-ao-longo-da-historia-do-brasil.htm#fotoNav=6>. Acesso em 06/07/2017.

Correio Braziliense, 26/12/2012, **Ciência**, p. 18 Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/57497/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em 30/11/2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais.** *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>>. Acesso: 8 maio 2015.

FREINET, Elise. **O Itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet.** Rio de Janeiro: RJ-Francisco Alves, 1979.

GILBERTO, João. **Pra que discutir com madame.** In: Live in Montreux. Elektra/Musician, 1987. Faixa 4.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LERY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil.** Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1961.

LUCANO, Max. **O centenário e a mocidade fluminense. A Revista.** Ano IV, nº 50, 1922. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12988/12988_5.PDF>. Acesso: 8 de maio de 2015.

MONTEIRO, Ana Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar.** *História & Ensino*, v. 9, p. 37-62. Londrina, 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>>. Acesso em: 31 out. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando Araújo.

Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educa. Real, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Acesso em: 31 out. 2015. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de Aula.** Uma intaos Estudos Culturais em Educação. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORENO, Joyce (intérprete) e FIGUEIREDO, G (composição). **A História do Samba.** In: Passarinho Urbano. Warner Strategic Marketing, 1976. Faixa 10.

NOBRE, Dudu, TAVARES, Diego, GLÓRIA, Zé, OLIVEIRA, Paulo, MARIMBA, Dílson, FRAGA, Júnior, NEVES, Arlindo Neto, MATTOS, Claudio e NICOLAU, Diego. **Unidos da Viradouro.** IN: Sambas De Enredo - Carnaval De 2014 - Série A (Vir – CD). Som Livre, 2014. 1 CD. Faixa 1.

NORA, Pierre. **“Entre Memória e História: a problemática dos Lugares”.** *Projeto História*, n. 10, pp 7-28, 1993.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995).** Tese doutorado. Rio de Janeiro: UFF, 2010.

PEREIRA. Irênio de Mattos. **PLANO DE AÇÃO AGRÁRIA. Estudo sobre a fazenda Engenho do Mato.** Governo do Estado do Rio de Janeiro. Itaipu – Niterói, 1962.

PINTO, Tales dos Santos. **“História da feijoada”.** Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/historia/historia-feijoada.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

PRANDI, Reginaldo. **O CANDOMBLÉ E O TEMPO. Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras.** Rev. bras. Ci. Soc. vol.16 no.47 São Paulo Oct. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000300003. Acesso em 04/01/2016.

REZENDE, Otto Lara. **Vista Cansada.** Folha de São Paulo, Fevereiro, 1992. Disponível em: <<http://www.releituras.com/olresendevista.asp>>. Acesso: 28 jun. 2015.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. **Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História.** Dissertação em Ensino. Rio de Janeiro: PPGEB – CAP/UERJ, 2016.

SMITH, Alessandra et al. **Atualização do conceito de Quilombo: identidade e território nas definições teóricas.** Ambiente & Sociedade - Ano V – Nº 10 - 1º Semestre de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>>. Acesso: 10 jun. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O ensino de História Local e os desafios da formação da Consciência Histórica.** In: GASPARELO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). *Ensino de História: sujeitos saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

THOMÉ, CLARISSA. **Fogo destrói tribo indígena em região nobre de Niterói.** In: Agência Estado. 18/07/2008. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,fogo-destroi-tribo-indigena-em-regiao-nobre-de-niteroi,208333> Acesso em 28/11/2015

VILA, Luís Carlos da Vila. **Por um dia de Graça.** In: Um cantar a vontade. Rio de Janeiro: Universal, 2005. Faixa 4.

Websites:

ALLEN, Scott Joseph (Entrevistado). Milan, Pollianna Milan (Entrevistadora). **Palmares, uma história de índios e de negros.** In Vida e cidadania, Gazeta do Povo, 14/11/2008. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/palmares-uma-historia-de-indios-e-de-negros-ba22de0o0vhrd0axg5dwa75u6>>. Acesso em 11/15/2005

ARARIBOIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Arariboia&oldid=48618259>. Acesso em: 21 abr. 2017.

AZULEJO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Azulejo&oldid=48841394>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BARCA, Isabel. (Entrevista). **“Isabel Barca fala sobre o ensino de História.”** NICOLIELO, Bruna (Entrevistadora). Revista Nova Escola. Março, 2013

Disponível na Word Wide Web: <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>. Acesso em 12/12/2015.

BARRETO, Waldemir (fotógrafo). **Liderança indígena cobra articulação do governo contra a PEC 215.** Agência Senado. Brasília, Dezembro, 2015. (Este arquivo está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição licença 3.0 Brasil. Ele foi produzido pela Empresa Brasil de Comunicação, a empresa de radiodifusão pública do governo brasileiro). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Sonia-guajajara-senado.jpg>. Acesso em: 06/07/2017.

BORGES, Camilo. **Corpus Christi em Niterói.** In: Show do Borogodó (blog), 4/06/2010. Disponível em: <http://showdeborogodo.blogspot.com.br/2010_06_01_archive.html>. Acesso em 13/11/2015

BRANDT, Lilian. **As dez mentiras mais contadas sobre os indígenas.** In: Pragmatismo Político. 05/12/2014. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/12/mentiras-indios-indigenas-brasil.html>. Acesso em 12/07/2017.

Conceito de alteridade - O que é, Definição e Significado. Disponível em: <<http://conceito.de/alteridade#ixzz41UnSRLDW>>. Acesso em 21/03/2015.

DOMINGUES, Joelza E. **Dez erros comuns sobre a cultura indígena.** IN: Ensinar História (Blog). Disponível em <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/10-erros-comuns-nas-aulas-de-cultura-indigena/>. Acesso em 06/07/2017.

Índios, a Justiça Eleitoral e o voto. In: Tribunal regional eleitoral de Santa Catarina. Abril de 2007. Disponível em <https://www.tre-sc.jus.br/site/imprensa/noticia/arquivo/2007/abril/artigos/indios-a-justica-eleitoral-e-o-voto/index.html>. Acesso em 06/07/2017.

FEIJÓ, BRUNO. In: **Revista Aventuras na História** - 11/2007 <<http://>

planetasustentavel.abril.com.br/noticia/cultura/conteudo_260143.shtml>. Acesso 01/01/2015.

FERNANDES, Claudio. **Origem do Samba**. In: História do Mundo, UOL. Disponível em: <http://historiadomundo.uol.com.br/curiosidades/origem-samba.htm>. Acesso em 05/07/2017.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Os dois Carpinteiros na Aldeia Maracanã**. In: Taquiprati (blog), 20 de janeiro de 2013 <<http://www.taquiprati.com.br/cronica.php?ident=1016>>. Acesso em 12/07/2017

História de Niterói/Fundação, Wikilivros contributors, **Livros abertos por um mundo aberto**, 22 janeiro 2014, 21h34min UTC, <https://pt.wikibooks.org/w/index.php?title=Hist%C3%B3ria_de_Niter%C3%B3i/Funda%C3%A7%C3%A3o&oldid=268199> Acesso em 12 julho 2017.

KAWAGUTI, Luis e SENRA, Ricardo. **Índios fecham ferrovia da Vale em MG em protesto contra 'morte de rio sagrado'** IN: BBC BRASIL, 15 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151114_mg_protesto_indios_rs_lw_rb>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

LO-BIANCO, Alessandro. **Chineses são resgatados de trabalho escravo em pastelaria de Niterói** (RJ). In: Jornal O Globo. 28/11/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/acao-em-pastelaria-de-niteroi-acaba-com-tres-chineses-resgatados-18168363#ixzz4melDVP7tstest>. Acesso em: 30 nov. 2016.

LUGARESDEMEMÓRIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lugares_de_mem%C3%B3ria&oldid=39193163. Acesso em: 21 jun. 2014.

MACIEL, Mariana. **Crianças mapeiam favela onde moram e combatem poliomielite**. IN. Superinteressante. 21 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://super.abril.com.br/blog/planeta/criancas-ma>

peiam-favela-onde-moram-e-combatem-poliomielite/. Acesso em 12/07/2017.

MENASCE, Márcio. **Quilombo do Grotão tem a primeira casa da comunidade preparada para captar energia solar: Placas poderão gerar o suficiente para consumo de família com quatro pessoas.**

In: O Globo (online), 16/06/2014. Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/bairros/quilombo-do-grotao-tem-primeira-casa-da-comunidade-preparada-para-captar-energia-solar>. Acesso em 14/11/2015.

PEC 215. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=PEC_215&oldid=47400070. Acesso em: 5 dez. 2016.

PEDRA DO ÍNDIO (NITERÓI). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedra_do_%C3%8Dndio_\(Niter%C3%B3i\)&oldid=49264442](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedra_do_%C3%8Dndio_(Niter%C3%B3i)&oldid=49264442)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PETRIN, Natália. **Belle époque.** In Estudo Pratico, atualizado em 02/10/2015. Disponível em <http://www.estudopratico.com.br/belle-epoque/>>. Acesso em: 12/07/2016.

PIMENTEL, Luis A. (entrevistado). AGEMIRO, Pedro e LOPES, Weber (entrevistadores). **Baía de Guanabara: Água Escondida entre a Serra do Mar e o Oceano Atlântico.** Disponível em: nitsites.com.br/blog/luis-antonio-pimentel/. Acesso em 02/01/2016.

PINTO, Tales Dos Santos. **História do carnaval e suas origens; Brasil Escola.** Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/carnaval/historia-do-carnaval.htm>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2016. (Com adaptações).

Samba no Quilombo do Grotão faz sucesso na cidade In: O Dia online, 30/05/2015. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/niteroi/2015-05-30/samba-no-quilombo-do-grotao-faz-sucesso-na-cidade.html>. Acesso em 14/07/2017.

TEMPO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tempo&oldid=48811979>. Acesso em: 16 mai. 2016.

TRABALHO ESCOLAR. **Conceito e história de Música Nacional Brasileira.** Créditos Nomes: Cíntia, Dionne, Suellen, Tamris e Thais. Ano: 9º "B". Profª: Vânia Bagi. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/296827/>. Acesso em 05/07/2017.

Um panorama social da capital fluminense nas primeiras décadas do século XX (1900-1930). Memória e Informação, UFF. Disponível em: http://www.memoria.uff.br/images/documentos/primeiros_tempos/panorama_social-1900-1930.pdf . Acesso em 12/06/2017.

VEZZALI, Fabiana. **Especial latifúndio – Concentração nas mãos de pouco custa caro ao Brasil.** São Paulo, Repórter Brasil: 2006. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2006/07/especial-latifundio-concentracao-de-terra-na-mao-de-poucos-custa-carao-brasil/> Acesso em 12/07/2017.

ANEXOS:

Conceito de tempo**“Os Guarani Mbyá e a categoria tempo**

Os Mbyá concebem e representam um tempo de forma cíclica: a partir do tempo-espaco originário, como o tempo antes do surgimento de Nhamandu (o tempo do não-ser). É deste tempo-espaco do antes, e como sua negação, que sucede o tempo novo, o tempo-espaco do renascimento (o tempo do ser). O intervalo de vida plena decorre anualmente entre o retorno ritualístico ao evento fundador (o tempo / vento originário) e a passagem ao tempo (novo) do renascimento (ara pyau onhemokandíre)”.

Fonte: BORGES, Os Guarani Mbyá e a categoria tempo Tellus, ano 2, n. 2, abr. 2002. Campo Grande – MS. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/14/24>. Acesso em 04/01/1016.

O tempo para Os Iorubás

“Diferentes sociedades e culturas têm concepções próprias do tempo, do transcurso da vida, dos fatos acontecidos e da história. Em sociedades de cultura mítica, também chamadas sem-história, que não conhecem a escrita, o tempo é circular e se acredita que a vida é uma eterna repetição do que já aconteceu num passado remoto narrado pelo mito. As religiões afro-brasileiras, constituídas a partir de tradições africanas trazidas pelos escravos, cultivam até hoje uma noção de tempo que é muito diferente do “nosso” tempo, o tempo do Ocidente e do capitalismo (Fabian, 1985). Antes da imposição do calendário europeu, os Iorubás, que são a fonte principal da matriz cultural do candomblé brasileiro (PRANDI, 2000b), organizavam o presente numa semana de quatro dias. O ano era demarcado pela repetição das estações e eles não conheciam sua divisão em meses. A duração de cada período de tempo era marcada por eventos experimentados e reconhecidos por toda a comunidade. Assim, um dia começava com o nascer do sol, não importando se às cinco ou às sete horas, em nossa contagem ocidental, e terminava quando as pessoas se recolhiam para dormir (MBITI, 1990, p. 19), o que podia ser às oito da noite ou à meia-noite em nosso horário. Essas variações, importantes para nós, com nosso relógio que controla o dia, não o eram para eles. (...)”

Os afrodescendentes assimilaram o calendário e a contagem de tempo usados na sociedade brasileira, mas muitas reminiscências da concepção africana podem ser encontradas no cotidiano dos candomblés. A chegada de um novo odum, ano novo, é festejada com ritos oraculares para se saber qual orixá o preside, pois cada ano vê repetir-se a saga do orixá que o comanda: será um ano de guerra, se o orixá for um guerreiro, como Ogum, de fartura, se o orixá for um provedor, como Oxóssi, será de reconciliações, se for de um orixá da temperança, como Iemanjá, e assim por diante (...)”.

Fonte: PRANDI, Reginaldo. O CANDOMBLÉ E O TEMPO. Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. Rev. bras. Ci. Soc. vol.16 no.47 São Paulo Oct. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000300003. Acesso em 04/01/2016.

TEMPO

“Em culturas antigas como a Inca, a Maia e a Hopi e outras tribos nativas americanas, bem como culturas geograficamente distantes desta como a babilônica, grega, Zhindu, budista e jainista há o conceito de roda do tempo, onde o tempo estabelece-se como uma grandeza cíclica e mensurável, consistindo de eras repetidas que se sucedem para todo ser do universo entre o nascimento e a morte. A língua grega atual fornece dois vocábulos diferentes: Chronos e Kairos. A primeira refere-se ao tempo numérico, ao tempo cronológico. A segunda, literalmente o momento certo ou oportuno, refere-se a um conceito metafísico ou divino de tempo. Em teologia, kairos é um conceito qualitativo, em oposto ao conceito quantitativo anterior.

O conceito judaico-cristão estabelece o conceito de tempo com base na Bíblia: O tempo é linear, com um começo, sendo estabelecido mediante um ato de criação de Deus. A fé cristã também estabelece que haverá um tempo final e, portanto, que o tempo terá fim. Deus é, contudo, eterno, não havendo criador para o mesmo. (...)

A noção de presente, passado e futuro, inerentes ao conceito de tempo, também aparece sob enfoque religioso, sendo explorada como analogia ao conceito de trindade presente nas religiões católicas, entre outras. Assim como o presente, o passado e o futuro são “diferentes representações de três aspectos distintos da natureza do tempo”, não constituindo cada qual um tempo diferente, os integrantes da santíssima trindade, Pai, Filho e Espírito Santo, “não são três coisas ou entidades separadas”, três deidades distintas, “mas três pessoas distintas da natureza da divindade”. Tal analogia estende-se também para a altura, largura e profundidade ao considerar-se a noção de espaço, ou os estados sólido, líquido ou gasoso ao considerar-se a matéria.”

Fonte: TEMPO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tempo&oldid=48811979>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

Desconstrução de estereótipos

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: <<http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPSpt.pdf>>. Acesso em 04/01/2016



A PoD Editora garante, através do selo FSC de seus fornecedores, que a madeira extraída das árvores utilizadas na fabricação do papel usado neste livro, é oriunda de florestas gerenciadas, observando-se rigorosos critérios sociais e ambientais e de sustentabilidade.

www.podeditora.com.br
atendimento@podeditora.com.br

Composto e Impresso no Brasil
Impressão Sob Demanda

21 2236-0844

2017