



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

**PRESENÇA INDÍGENA EM ARARUAMA: PATRIMÔNIO E ENSINO
DE HISTÓRIA**

CARLA CRISTINA BERNARDINO RAMOS

Rio de Janeiro

2016

**PRESENÇA INDÍGENA EM ARARUAMA: PATRIMÔNIO E ENSINO
DE HISTÓRIA**

CARLA CRISTINA BERNARDINO RAMOS

**Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional
do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de
História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de mestre em Ensino de História.**

Orientadora: Dra. Regina Maria da Cunha Bustamante

RIO DE JANEIRO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a Regina Maria da Cunha Bustamante

Prof^a. Dr^a Juliana Beatriz Almeida de Souza

Prof^a. Dr^a Eunícia Barros Barcelos Fernandes

R175 Ramos, Carla Cristina Bernardino.

Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de História / Carla Cristina Bernardino Ramos. – Rio de Janeiro, 2016.

90 f.

Orientadora: Regina Maria da Cunha Bustamante

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2016.

1. Ensino de História. 2. História Indígena. 3. Patrimônio Histórico e Cultural 4. História Local. I. Bustamante, Regina Maria da Cunha, oriente. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Em diversos momentos na vida nos deparamos com escolhas e com desafios que nos fazem caminhar e ao mesmo tempo traçar novas linhas, reconfigurando as estradas possíveis para o nosso caminhar constante. Cursar o Mestrado Profissional foi um desafio e um grande desejo de contínua reflexão e de aprendizados relacionados a nossa prática e as discussões acerca da ampliação do campo de pesquisas sobre o ensino da História.

Tenho muito a agradecer a todos que fizeram parte dos diversos momentos que nestes dois anos de curso propiciaram. Dois anos que representaram aprendizados não quantificáveis, debates, trocas e experiências indescritíveis. Destaco também os quilômetros percorridos entre uma aula e outra e as horas nas estradas que nos fizeram valorizar cada etapa vencida.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Ivonete e José pelo amor sem limites e pela eterna crença na minha pessoa, espero ser sempre merecedora. Agradeço muito o incentivo e o apoio incondicional do meu companheiro Mike Nelson. Agradeço a sensibilidade e compreensão do meu filho Marx, que resistiu as ausências da mãe em diversos fins de semana dedicados ao estudo e à escrita.

Os dilemas, as angústias, os recortes, as leituras e a qualificação intercalaram-se juntos aos conselhos de classes e diários. A presente escrita é a concretização do nosso desejo de contribuir para a sensibilização da temática indígena na história do Brasil. E para isso, muitos professores e colegas tiveram participação e intervenções relevantes.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao Instituto de História, que já tinha sido a minha “casa de estudos” na graduação, agradeço a valorização e dedicação à implementação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História. Agradeço à CAPES pelo incentivo e compromisso com a produção de conhecimentos plurais. Ao Programa de Pós-Graduação e Ensino de História da UFRJ e seus coordenadores, Mônica Lima e Alessandra Carvalho por toda compreensão e paciência com os alunos-professores.

Agradeço aos professores que nos auxiliaram nessa trajetória e suas diversas indicações de leituras trabalhadas e incentivadas durante o curso e que marcam grande parte das palavras e ideias expressas. Destacamos alguns dos professores do ProfHistória que estiveram presentes nesse caminhar e agradeço os debates construídos: Paulo Knauss, Ana

Maria Mauad, Maria Aparecida Cabral, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, Marcus Dezemone, Juçara da Silva Barbosa de Mello, Marieta de Moraes e Ana Maria Monteiro.

Às professoras Mariza Soares e Regina Celestino de Almeida, agradeço as discussões produzidas nas manhãs de quarta na Universidade Federal Fluminense. Ao professor e amigo César Lemos agradeço a atenção e as observações sempre interessantes. Agradeço às professoras Eunícia Fernandes e Alessandra Carvalho que gentilmente atribuíram qualificação ao meu projeto inicial e apontaram reflexões fundamentais para o seu desenvolvimento.

Ao professor e diretor da Escola Municipal Honorino Coutinho, Ricardo Luiz Adriano, agradeço a pronta e imediata disposição em me apresentar a escola e me fornecer os materiais disponíveis na escola para a pesquisa. Agradeço as minhas diretoras Márcia Mitleg e Lúcia Danielle que a todo momento me incentivaram e compreenderam o curso como um momento de crescimento profissional.

Aos colegas e companheiros de curso e de ofício, agradeço todos os momentos de crescimento profissional e pessoal. Os debates, as trocas, as caronas e as risadas foram fundamentais para o percurso. Em especial, agradeço às amigas Thaís, Ana Carolina, Ana Luísa e ao amigo Rafael pelas parcerias, trocas e aprendizados.

Por último e mais importante, agradeço à orientação da professora Regina Bustamante que com toda a sua competência e sensibilidade compreendeu as minhas imprecisões, realizou leituras dialógicas e generosamente me propiciou reflexões e caminhos de pesquisa e de produção, respeitando sempre o processo autoral, assumo os erros e os acertos. Agradeço também o trabalho gráfico da sua orientanda, Beatriz Moreira da Costa, desenvolvido no Material Didático.

RESUMO

Este trabalho trata de apresentar reflexões e possibilidades de inserção da temática indígena no ensino de História. O Patrimônio Histórico e Cultural, expresso materialmente pelo sítio arqueológico e por espaços de memórias associados a presença étnica tupinambá na história do município de Araruama, Região dos Lagos, Rio de Janeiro, é mobilizado através da Escola Municipal Honorino Coutinho como uma estratégia viável de um ensino de História preocupado com a revisão da predominância europeia na narrativa histórica tradicional e coerente com a proposição da Lei 11.645/08 que privilegia a inserção e afirmação dos *africanos, afro-brasileiros e indígenas* na construção da história do nosso país. A partir da produção de um Material Didático que apresenta diálogos possíveis entre patrimônio, história local e perspectivas de visibilidade das sociedades indígenas, objetivamos contribuir para que a escola não seja um espaço de exclusões e sim de reflexão, de debate e de criação de conhecimentos acerca de nossa diversidade cultural e étnico-racial.

Palavras-chave: Ensino de História. História Indígena. Patrimônio Histórico e Cultural. História Local.

ABSTRACT

PRESENÇA INDÍGENA EM ARARUAMA: PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA

Carla Cristina Bernardino Ramos

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Regina Maria da Cunha Bustamante

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

This work presents reflections and possibilities of insertion of the native theme in the teaching of History. The Historical and Cultural Inheritance, express materially for the archeological siege and for spaces of memories associated with the ethnic Indian ‘Tupinambá’ in the history of Araruama city, Region of the Lakes, Rio de Janeiro, is mobilized through the Municipal School Honorino Coutinho like a viable strategy of a teaching of History concerned with the revision of the European predominance in the traditional and coherent historical narrative with the proposition of the law 11.645/08 that privileges the insertion and affirmation of the Africans, Afro-Brazilian and native ones in the construction of the history of our country. From the production of an Educational Material that presents possible dialogs between the inheritance, local history, and perspectives of visibility of the native societies, we aim to contribute that the school is not a space of exclusions and yes of reflection, of debate and of the creation of knowledges about our cultural diversity and racial-ethnic.

Key words: Teaching of History. Native History. Historical and Cultural Inheritance. Local History.

Rio de Janeiro
2016

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapas de localização do município de Araruama.....	28
Figura 2: Imagem da primeira sequência do material didático produzido: <i>Os objetos possuem história.</i>	31
Figura 3: Imagem da segunda sequência do material didático produzido: Simulando Sítios Arqueológicos	40
Figura 4 : Brasão do município de Araruama.	52
Figura 5: Imagem da terceira sequência do material didático produzido: A presença indígena na História Local.....	54
Figura 6: População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010.....	59
Figura 7: Imagem da quarta sequência do material didático produzido: “Descobrimo o índio” - qual o seu lugar?.....	63
Figura 8: Henfil - Fradim, Índio. Extraído do livro <i>A temática indígena na escola.</i> (SILVA, 2000: 554)	65
Figura 9 Imagem da quinta sequência do material didático produzido: A face europeia dos tupinambás	71
Figura 10: Google Maps - Localização da Escola Municipal Honorino Coutinho.....	75
Figura 11: Imagem da quinta sequência do material didático produzido: Saberes e histórias indígenas detrás de uma escola	78
Figura 12: Jornal O Globo, 11 de novembro de 2006. (MD,39)	79
Figura 13: No terreno da escola uma “casa de farinha” em embarreio. No seu interior, são encontrados instrumentos utilizados na produção de farinha.	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. “A PLURALIDADE DE PASSADOS TORNA PLAUSÍVEL A PLURALIDADE DE FUTUROS”	20
1.1. PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL: UM CONCEITO EM EXPANSÃO	27
1.2. PATRIMÔNIO EM AÇÃO EDUCATIVA	33
1.3. NÃO DEVE SER MAIS UMA “LEI PARA INGLÊS VER”!	43
2. POVOS INDÍGENAS, SIM HÁ HISTÓRIA!.....	56
2.1. TUPINAMBÁS	65
2.2. DENTRO DOS MUROS DA ESCOLA, A PRESENÇA INDÍGENA. ..	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

INTRODUÇÃO

*Sinto que sou índio porque não tenho cara de branco, meu corpo é diferente, meu jeito de caminhar é diferente. Meu cabelo é liso, não tenho muita barba. E nem pêlo enrolado no braço e na perna. Índio tem pêlo liso no suvaco e na canela. **Somos iguais e diferentes.** Diferentes na língua, jeito e costume. Igual no corpo, na inteligência, no respeito. Somos todos iguais: índios, negros, brancos. (grifo meu).*

Grupo de professores indígenas do Acre¹

A partir da fala acima, identificamos possíveis reflexões acerca das relações construídas entre indígenas e não indígenas. Observamos que a reprodução do termo “índio” é historicamente identificado aos eventos produzidos pelas ações de subordinação dos povos ameríndios aos projetos colonialistas europeus do século XVI. A naturalização da dicotomia “branco” e “índio”, acaba por simplificar, em muitos momentos, a diversidade de histórias produzidas pelas populações indígenas, reduzindo suas ações a movimentos de aceitação ou de reação aos processos de imposição social, político, econômico e cultural dos europeus. As narrativas de vitimização ou da extinção dos povos indígenas ao longo da história do Brasil contribuem para o desenvolvimento de projetos de inferiorização dessas culturas e das histórias produzidas e relacionadas às sociedades indígenas.

Identidade e alteridade são construídas e reconstruídas de maneira relacional. No momento em que se define quem é o *outro*, as diferenciações são criadas. Ao mesmo tempo em que a identificação acontece, há a seleção, a classificação e uma “normalização” que é responsável por hierarquizar os indivíduos, definindo o que seja aceitável/visível e o não aceitável/invisível no conjunto de padrões representativos dos sujeitos sociais em determinado contexto. O ser identificado como indígena, em uma cultura em que a visão eurocêntrica é predominante, demarca uma diferenciação criada segundo relações de poder, em que as definições de *um* e de *outro* carregam juízos positivos para *um* e juízos negativos para *outros* (SILVA, 2000).

¹ *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*, por Lynn Mario T. Menezes de Souza, Mestre em Linguística Aplicada da Educação e Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), aborda diversas produções da escrita de diferentes grupos indígenas. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/uma-outra-historia,-a-escrita-indigena-no-brasil> Acesso: 15/01/2016.

As relações estabelecidas entre os portugueses e as populações indígenas, no contexto dos primeiros contatos, foram classificadas como situações binárias: os indígenas se apresentavam como aliados ou como inimigos dos portugueses. Essas lógicas foram trabalhadas na construção dos nomes Tupi e Tapuias, em que os Tupis, mais próximos e conhecidos dos portugueses, foram dotados de atitudes exemplares para a construção das relações entre portugueses e indígenas ao longo da história. Desse modo, se produziu imagem dicotômica que valorizava os índios *adaptáveis* e atacava os índios *bravios*, os Tapuias, que deveriam ser alvo de guerras e da escravização justificada.

Categorias e imagens que remetiam às concepções e leituras realizadas pelos europeus, sem evidenciar em nenhum momento quaisquer ações de interesse dos indígenas ou considerar as lógicas e dinâmicas destas populações, fizeram parte da historiografia durante décadas e, nos livros didáticos, também se reproduziam estas narrativas². A constatação de relações assimétricas entre os grupos europeus e as sociedades indígenas e africanas é inegável. É necessário, entretanto, não naturalizar o processo de dominação. São relações históricas que foram construídas por narrativas que, durante o século XIX e grande parte do século XX, naturalizaram as diferenças como desigualdades, quando consideram a dominação europeia e a submissão dos povos indígenas ao poder bélico e civilizatório dos europeus como um resultado inquestionável.

Foram leituras recorrentes que nos levam a pensar em uma construção de memórias que condicionam certas condições de existência para os índios no Brasil. No Ensino de História, podemos apontar configurações de um *lugar do índio*. Um *lugar* que se evidencia quase sempre como um recorte temático, estanque aos processos históricos que constituem leituras explicativas acerca da sociedade brasileira. Um *lugar* em que o passado é o espaço temporal privilegiado; o “índio” entraria na história a partir da presença do europeu no continente e também sairia da história a partir dos contatos com as populações não indígenas,

² O IHGB produziu no século XIX narrativas de construção da identidade nacional que vinculava ao índio leituras idílicas sobre a sua contribuição étnica e por outro lado afastava no plano temporal a existência dessas sociedades no presente e futuro da nação, pois o “selvagem”, bom ou mal, seria superado pelos princípios “civilizatórios”. O “índio” era presente na literatura figurando como herói a partir de uma perspectiva de atribuição de ações, pensamentos e sentimentos que não lhe eram próprios, mas sim concepções não indígenas. Nos livros escolares, as sociedades indígenas apareciam somente no período colonial. No século XX, as diferenças são apagadas pelos discursos do nacionalismo, valoriza-se um passado homogêneo, sem conflitos. A inserção dos *poucos* indígenas que são reconhecidos pelo Estado se dá através de uma compreensão de “incapacidade” destes grupos, tratados de forma tutelada pelo Código Civil de 1928 e de uma perspectiva isolacionista através da formação de reservas territoriais. A escrita da História em muito fundamentou estas abordagens, definindo o passado de dizimação ou de resistências como os elementos únicos para o entendimento da história dos povos ameríndios. Podemos verificar reflexões sobre essas perspectivas em Monteiro (2001), Cunha (1992), Oliveira (1997) e Bergamashi e Zamboni (2009) entre outros e, sobre as narrativas nos livros didáticos, citamos os estudos de Bittencourt (2013), Coelho (2009) e Fernandes (2009).

responsáveis por diferentes situações de “apagamento” dos povos indígenas em nossa sociedade. Os conceitos de dizimação, de assimilação ou aculturação dos índios são revisitados atualmente nas perspectivas de estudos históricos e antropológicos sobre culturas e grupos étnicos. Aspectos fundamentais para a compreensão da dinamicidade e das transformações que afetam e afetaram as sociedades indígenas ao longo de nossa história e desmistifica concepções “puristas” referentes às culturas e às identidades indígenas. Um *lugar* que tem sido da reprodução em sala de aula do termo *índio*, sem as devidas problematizações acerca da sua construção etnocêntrica, fato que contribuiu para formar simplificações e a folclorização de datas e comemorações sobre as sociedades indígenas e sua cultura.

O repensar da nossa história através da inserção dos povos indígenas é configurado como um movimento de reconstrução histórica de identidades e de questionamentos acerca das memórias reproduzidas de viés eurocêntrico nas explicações da nossa formação e de nossa cultura. Esta reorientação se compromete em superar a visão das populações indígenas como sociedades estáticas e hierarquicamente inferiores conforme os espaços construídos por discursos que invisibilizam estes grupos ao longo da história sobre estes grupos.

A criação da Lei 11.645, promulgada em março de 2008, está inserida nestas perspectivas de reflexão e reorientação na Educação Básica para o reconhecimento e a valorização das sociedades africanas e indígenas na construção da história e da cultura brasileira. Dessa forma, há um impositivo legal que implica em desenvolver reflexões e análises de estratégias para que a inclusão destes grupos não seja reduzida a amostras situacionais e sim, seja a possibilidade de problematização acerca da ausência destes grupos em narrativas até então. A existência da lei é importante, para esses grupos sociais representa reconhecimento e afirmação da luta, porém, é fundamental que também haja o entendimento da sociedade sobre a construção de desigualdades e da produção de exclusões a partir de discursos históricos. São perspectivas que enfatizam uma leitura única de explicação dos acontecimentos e da formação de nossa história, tendo como base um grupo social ou a ausência de protagonismos plurais.

É certo que não devemos apontar a Lei 11.645/08 como um fim ou solução para as questões de representatividade da diversidade étnica nas escolas e na produção de conhecimentos em diferentes campos de saberes, como a História, a Antropologia, a Arqueologia, a Etnologia etc. Porém, a existência da Lei impõem pensar nos desafios para a sua expansão e a sua aplicação. Pensar sobre a sua prática em sala de aula é deparar com realidades escolares diversas e complexas, com carências na formação de professores(as) em áreas de conhecimento que envolvem as questões da história e das culturas ameríndias e

africanas, é defrontar-se com a ausência de materiais que auxiliem na desconstrução dos conceitos tradicionais de cunho eurocêntrico e com a necessidade de mobilizar recursos e órgãos, muitas das vezes, não comprometidos com mudanças ou com a formação plural e crítica dos estudantes.

O presente trabalho visa refletir acerca desse *lugar do índio* no ensino de História problematizando uma memória "essencialista" e contribuindo para desmistificar conceituações simplistas que remetam aos grupos indígenas um *lugar* específico de não reconhecimento da sua diversidade étnica e das suas experiências no tempo. A presença de sítios arqueológicos no município de Araruama e a valorização da história dos povos indígenas da região se tornam aspectos relevantes para o ensino de História no intuito de revisar seu caráter eurocentrista.

O diálogo entre ensino de História e Patrimônio permite a mediação entre o contexto de vida dos estudantes e os contextos culturais existentes. A reflexão sobre os processos de construção, mobilização e valorização de patrimônios é necessária para debater as disputas que envolvem memória e esquecimento de determinados aspectos da história local.

A configuração de ritmos acelerados, de distâncias sociais e de valorização de paradigmas urbanos, usados para caracterizar as relações atuais, tece a política de reconhecimento de patrimônios culturais locais como um processo em contramão. Perspectivas modernizantes centralizam recursos e instrumentos de identificação do Patrimônio Histórico e Cultural, produzindo vazios de representatividade nos grupos de origem étnica, social e cultural diferenciados. Esse desequilíbrio entre patrimônios reconhecidos e valorizados representantes de grupos privilegiados é responsável por construir memórias e reproduzir esquecimentos, além de produzir crises de legitimidades e contribuir para a manifestação de projetos de investigação e reconhecimento de identidades étnicas plurais.

Esta dissertação procura dar conta de considerações acerca da temática indígena e do Patrimônio no ensino de História. Tratar o patrimônio arqueológico identificado como representante da cultura material e da história dos tupinambás na Região dos Lagos, Rio de Janeiro apresenta possibilidades de interferências a partir de práticas educativas que reflitam sobre as apropriações de práticas sociais e de artefatos e produzam questionamentos dos problemas locais e situações adversas. Na primeira parte, são colocadas as expectativas da inserção da temática indígena na Educação Básica como um processo complexo, mas potencializador de leituras plurais sobre experiências múltiplas que as populações indígenas

protagonizaram em temporalidades e espaços diferentes, contribuindo para discussões sobre alteridade.

O ensino de histórias e culturas indígenas durante os anos escolares não deve ser encarada apenas como cumprimento de uma lei, precisa, sim, corresponder a momentos de superação de discriminações e preconceitos trazidos por memórias de vitimização ou selvageria para os indígenas no país. A visualização de povos indígenas em situações diversas e envolvidos em relações sociais complexas atende à orientação de análise dos sujeitos históricos apresentarem escolhas e representarem interesses específicos em contextos mais amplos.

No segundo momento, abordamos os conceitos de Patrimônio Histórico e Cultural em seus aspectos materiais e imateriais. Observamos que, nos últimos anos, intensificaram-se as perspectivas de políticas patrimonialistas que denotam os elementos culturais na configuração de patrimônios, como por exemplo na promulgação do Decreto 3.551/2000, que cria estratégias de identificação e registro dos bens imateriais presentes no país. Considerar o patrimônio em seus aspectos culturais de formação cria espaços para debates sobre *memórias silenciadas*³ permitindo reflexões e ressignificações de leituras do passado e da construção de expectativas. Fatores que contribuem para a identificação dos estudantes como sujeitos ativos da construção de patrimônios e da história.

Desse modo, discutir a presença de cultura material tupinambá na Escola Municipal Honorino Coutinho é enfatizar o caráter histórico e cultural das construções e identificações patrimoniais. É preciso desmistificar a configuração do patrimônio em um quadro exclusivo de monumentos e museus, concepção que invisibilizam os grupos étnicos que não estão inseridos em definições do patrimônio exclusivamente de *pedra e cal*. Na Escola Municipal Honorino Coutinho, encontramos mobilizações práticas de reconhecimento e valorização da história indígena a partir da ocupação tupinambá *presentificada* nos artefatos arqueológicos e na construção de espaços que discutem o modo de vida relacionadas aos indígenas em associação a cultura da comunidade local.

O sítio arqueológico de Morro Grande, em Araruama, Rio de Janeiro, foi estudado desde 1993, por arqueólogos do Museu Nacional / UFRJ. Foram identificados mais de 20

³O trabalho de Michael Pollak (1989 e 1992) é fundamental para pensarmos na memória enquanto produto social, ou seja, uma construção coletiva que também é alvo de flutuações, mutações e transformações. Nesse sentido, a memória é disputada e ficam evidentes projetos de valorização de identidades e eventos a partir de leituras privilegiadas por certos grupos. Por algumas demandas do presente, *memórias silenciadas* despertam e são apresentadas como processos de emergência e de questionamentos sobre os *não ditos* e mobilizam identidades sociais não representadas nas políticas de patrimônio.

sítios arqueológicos na região, com registros no IPHAN⁴, com características que remetem a tradição arqueológica dos povos identificados como tupi-guarani.

Um dos principais sítios arqueológicos se localiza no território da Escola Municipal Honorino Coutinho, situada no distrito de Morro Grande com 600 alunos aproximadamente, segundo o censo escolar de 2014⁵. Há um acervo na escola de textos científicos, reportagens e imagens que remetem ao conhecimento e divulgação das pesquisas do seu Patrimônio Histórico e Cultural. Encontram-se também artefatos em exposição em uma sala identificada como “Memória Patrimonial” junto a trabalhos produzidos por professores(as) e alunos(as), em grande parte, produções sob orientação da disciplina de Educação Artística. Encontram-se também na escola uma réplica de uma “oca tupinambá”, uma “casa de farinha” construída com materiais tradicionais de uma técnica conhecida como embarreio⁶, uma reserva ecológica, e ainda o cultivo de hortas e pomares que se articulam a um conjunto de concepções ligados as atividades e projetos sustentáveis no cotidiano escolar.

Segundo os dados das escavações, a partir de uma amostra de carvão da aldeia tupinambá em Morro Grande, foi datado o ano 210 de nossa era, constituindo-se no mais antigo sítio arqueológico referente à cultura semelhante a dos tupinambás no Rio de Janeiro⁷.

Até o momento, as datas mais antigas se encontram na Região dos Lagos, onde as informações disponíveis indicam que a chegada dos ancestrais dos Tupinambá ocorreu há mais de 3.000 anos, estendendo-se até a segunda metade do século XVI, em pleno período de contato com os europeus, portugueses e franceses, cuja presença naquela região foi intensa, em busca do cobiçado pau-brasil. (BUARQUE, 2011: 73)

A elaboração do *Material Didático*⁸, com a formulação de sequências didáticas, visa apresentar estratégias de abordagens e reflexões sobre as temáticas da presença indígena no patrimônio local. O uso das sequências didáticas pressupõe uma ação contínua, organizada em

⁴ O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é uma instituição federal vinculada ao Ministério da Cultura, responsável por preservar, divulgar e fiscalizar os bens culturais brasileiros, além de garantir a utilização desses bens pela atual e futuras gerações. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>

⁵ Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>

⁶ O embarreio é uma técnica de construção em que se utiliza o barro amassado com os pés para cobrir toda a estrutura em madeiras, bambus ou varas amarradas com cipó. Para a aplicação do “barreio”, a comunidade organiza um mutirão, prática que reforça os laços de solidariedade.

⁷ A biblioteca da Escola Municipal Honorino Coutinho possui um acervo de inúmeros trabalhos e pesquisas já realizadas sobre os sítios arqueológicos em Morro Grande. Dentre esses materiais, há vários textos doados pelas arqueólogas que trabalharam nas escavações e divulgaram os resultados das suas pesquisas em diferentes publicações. As informações aqui citadas encontram-se no texto *A presença de grupos ceramistas na Região dos Lagos*, de Ângela Buarque, organizado em uma coletânea de documentos, sem datação para o texto.

⁸ Ao longo da dissertação, será usada a sigla MD para citar o material didático elaborado e, em seguida, a referência da página.

etapas, a partir da elaboração de atividades variadas para a abordagem de determinado tema⁹. As proposições criadas sobre o tema do patrimônio e da inserção dos povos indígenas na história podem ser utilizadas de forma integral ou parcial segundo as escolhas dos professores.

A produção de exercícios, que trabalhem um olhar diferenciado sobre as sociedades indígenas, é colocada aqui como uma oportunidade de revisão de estereótipos que marcam alguns conceitos sobre a história das populações indígenas, privilegiando uma postura de humanização e atribuição de historicidade. Humanização, pois compreende modos de vida e práticas culturais diferentes das sociedades não indígenas, mas foram alvos de classificações e categorizações relacionadas às disputas de poder que os naturalizavam como desiguais e inferiores. Historicizar a construção dessas diferenciações sociais como forma de entender os contextos de produção e de perceber *o outro* dentro de valores e dinâmicas próprias.

Associada às discussões acerca do Patrimônio Histórico e Cultural trabalhado no *Material Didático*, a sequência *O objeto tem história* constrói uma investigação e uma sensibilização sobre os objetos que fazem parte da história e do cotidiano dos estudantes. Na continuidade, a proposta abordada na sequência *Patrimônio em Ação Educativa é a simulação de sítios arqueológicos*, que possui relação com a visualização dos objetos dentro de funcionalidades e condições específicas de produção e relação entre grupos sociais. A simulação permite para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a construção de ações concretas de pesquisa, análise e conclusões. E contribui para reforçar o papel do ensino de História como produtor de leitores de mundo, constituídos e orientados segundo as ações e relações dos homens em temporalidades diversas.

Completando a primeira parte, a inserção da Lei 11.645 de 2008 é colocada como uma necessidade prática, não apenas mais uma “lei para inglês ver”; é vista como uma oportunidade de criar condições de leituras plurais para as abordagens sobre culturas na educação e na visualização de identidades na sociedade presente. A sequência didática explora as possíveis estratégias de investigação da história local que deem visibilidade a presença da história e da cultura indígena em Araruama.

Na segunda parte, são tratadas as imagens comumente ligadas aos povos indígenas na escrita da História e nas perspectivas da história ensinada com um viés eurocêntrico no intuito de problematizá-las, revisitando e desconstruindo visões simplistas e folclóricas sobre as

⁹ Helenice Aparecida Bastos Rocha no texto: *Problematizando a organização do ensino de História* (2003) descreve a utilização de sequências didáticas como estratégia de aplicação de um ensino da História que seja mais significativa e possibilite questionamentos da prática dos professores e da produção dos alunos.
<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo2.pdf>

sociedades indígenas. Para isso, a Escola Municipal Honorino Coutinho e a história local são apresentadas como possibilidades de diálogos e intermediações entre o ensino de História e o Patrimônio. Potencializado em suas concepções materiais e imateriais, a definição de Patrimônio Histórico e Cultural busca ressignificar os papéis de grupos sociais na constituição da pluralidade étnica e cultural do país, produzindo políticas de reconhecimento e valorização.

Inicia-se com uma afirmação: *Povos indígenas, sim há história!* referindo-se a perspectivas historiográficas que não consideravam os povos indígenas como sujeitos históricos e passíveis de análises dos seus processos de ação e transformação. Defendem-se as concepções que interpretam as sociedades indígenas como construções culturais dinâmicas e não estáticas, como grupos sociais produtores de realidades específicas, de experiências múltiplas e de conhecimentos étnicos diferenciados e não inferiores. Como sequência didática, a discussão sobre as imagens e os conceitos de *índios*, presentes no senso comum, são colocados em análise.

A definição de identidades indígenas corresponde a um campo complexo para o historiador que conta com diferentes registros, muitas das vezes, com identificações variadas sobre o mesmo grupo indígena. Quando observamos a história dos Tupinambás, em contato com os europeus no século XVI, a denominação aparece como um termo de identificação de várias sociedades que ocupavam o litoral brasileiro. Essas são questões colocadas por diferentes autores, como John Monteiro (2001), Regina Celestino de Almeida (2013), André Prous (2007), Carlos Fausto (2010), Bessa Freire e Maria Fernanda Malheiros (1997), que citam as generalizações atribuídas aos indígenas por diferentes personagens europeus. As denominações Tamoios e Tupinambás aparecem em diferentes situações para um mesmo grupo quando retratados os episódios das guerras de conquistas na Baía da Guanabara.

É importante salientar que, apesar de serem questões socialmente vivas, o presente trabalho não se propõe analisar a presença de indígenas na comunidade ou na escola, em virtude do prazo disponível para a integralizar o Curso de Mestrado Profissional. Consideramos que a identificação Tupinambá se insere como uma memória que remete ao passado de ocupação indígena e é presente em narrativas históricas sobre a cidade de Araruama. Identidade confirmada e reproduzida pelas pesquisas arqueológicas, em que foram atribuídas aos Tupinambás a ocupação e a autoria da cultura material encontrada nos sítios arqueológicos.

A sequência didática intitulada *A face europeia dos Tupinambás* apresenta duas narrativas produzidas no século XVI: Hans Staden e Jean de Léry, que foram escolhidos por produzirem nos seus livros análises sobre as práticas e a organização deste grupo e

apresentam olhares diferentes sobre suas experiências com os Tupinambás. As apropriações destas leituras são colocadas para os estudantes como forma de problematizar as imagens sobre os povos indígenas concebidas a partir de leituras de *outros* povos ou culturas e em contextos específicos.

Finalmente, *O que há dentro dos muros da escola?* conecta nossos propósitos de vincular Patrimônio Histórico-Cultural e a temática indígena no ensino de História. Além de tratar as implicações da presença de um patrimônio arqueológico na escola para a valorização da história local, os espaços existentes na Escola Municipal Honorino Coutinho produzem, na concepção de Pierre Nora, uma *vontade de memória*, o reconhecimento do grupo, necessário para a construção de “lugares de memória”. Nesta perspectiva, discutimos que os espaços construídos na escola são “lugares de memória”, pois remetem à cultura e à história dos povos indígenas, que, pelas narrativas tradicionais, eram desconsideradas, invisibilizadas como sociedades indígenas construtoras de culturas e histórias.

Na sequência didática exploramos a réplica de uma “oca tupinambá”¹⁰, relacionada ao modo de vida, de organização e de ocupação dos espaços produzidos pelos indígenas em tempos diferenciados. A “casa de farinha” se insere como um elemento de reconhecimento de um saber tradicionalmente associado aos indígenas no Brasil, relacionado-o com aspectos da cultura e da história da localidade através das suas práticas alimentares e as atividades econômicas.

O Patrimônio é compreendido enquanto possibilidade de mediação entre a observação dos contextos culturais e os contextos educativos. O ensino de História pode ser sensível aos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana mobilizado por ações educativas que priorizem intervenções críticas e construtivas dos estudantes e contribuam para percepções de mundo segundo a pluralidade étnica e cultural de que são constitutivos.

¹⁰ Utilizamos as designações que encontramos na escola para identificar os seus espaços.

1. “A PLURALIDADE DE PASSADOS TORNA PLAUSÍVEL A PLURALIDADE DE FUTUROS”¹¹

"Não digo: eu descobri essa terra porquê meus olhos caíram sobre ela, portanto a possuo. Ela existe desde sempre, antes de mim."

Davi Yanomami¹²

A despeito de parâmetros, leis ou orientações criadas ao longo dos últimos anos, a inserção da questão indígena no ensino de História deve estar posta como a garantia da construção de perspectivas plurais acerca das relações sociais, da constatação de experiências diversificadas em tempos e espaços específicos, de entender realidades segundo olhares étnicos diferenciados e de sensibilização sobre *o outro*. Desse modo, contribui para refletirmos como conceitos e visões sobre aquele que não *é igual*, ou seja, contrário de *nós*, são produzidas e reproduzidas e questionarmos imagens cristalizadas que não contribuem para o conhecimento da diversidade étnica e cultural presente na História do Brasil.

A garantia do reconhecimento e da valorização da pluralidade étnica e cultural aos estudantes objetiva desnaturalizar as diferenças sociais e problematizar sobre como as sociedades produzem formas de conviver ou de excluir conforme parâmetros vigentes que classificam as diferenças e normatizam a desigualdade. Permitindo assim, aos estudantes o ensino crítico e construtor de conhecimentos a partir de investigações sobre como identificar ou ressignificar os processos de hierarquização social e de invisibilização dos grupos sociais minoritários.

A fala acima de Davi Yanomami ajuda a problematizar a sociedade contemporânea de postura individualista que se apropria da terra segundo interesses exploratórios e não se questiona sobre os efeitos de suas atividades. Atualmente, observamos a necessidade de

¹¹ Esta frase do poeta mexicano, Octavio Paz, em seu livro *“Os Filhos do Barro”*, sintetiza a necessidade presente de construir leituras plurais a partir da compreensão das múltiplas identidades do passado, o que demanda o entendimento de como diferentes narrativas históricas silenciaram grupos ou lhes atribuíram papéis secundários.

¹² Davi Yanomami, pajé e líder do povo Yanomami, A página na *internet* Iandé (NOSSO na língua tupi-guarani) possui um item identificado como Textos em que há “pensamentos indígenas” com importantes frases para reflexão. <http://www.iande.art.br/textos/pensamentoindigena.htm> Acessado em 25/3/16.

repensarmos nossas práticas degradantes. Através de propostas e ações articuladas em diferentes níveis governamentais e não governamentais, a redução dos impactos negativos da produção e do consumo sobre o planeta são colocadas como urgentes. Um espaço privilegiado para se refletir e construir novos hábitos é a Escola. Dessa forma, entre os temas em pauta na Educação hoje, estão o aquecimento global e a sustentabilidade. O debate sobre a concepção indígena apresentada acima permite conhecer filosofias de vida, maneiras de pensar e de agir no mundo segundo orientações que representam outras formas de conexão entre sociedade e meio ambiente, em muitos casos, perspectivas não acumulativas ou de pouca intervenção.

Não se pretende aqui, de forma alguma, reproduzir uma imagem cristalizada de inocência ou de “bom selvagem” sobre sociedades indígenas vistas como “puras ou originais”. Ao contrário, a intenção é questionar a desconsideração existente com relação aos conhecimentos dos índios no Brasil e aprofundar uma discussão sobre as imagens construídas das relações entre “índios” e “não índios” em que predominam visões sobre as populações indígenas baseadas em estereótipos e em concepções de progresso ou de civilização, negando a continuidade das sociedades ameríndias nas sociedades modernas, ou expressas por uma realidade bipolarizada entre o “bom selvagem” e o “índio bárbaro”, que marcaram os séculos XIX e XX.

O ensino de História que busque enfatizar a compreensão sobre os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais que marcaram a história das sociedades indígenas no país precisa envolver os estudantes em situações complexas de aprendizagem, em desafios de entendimento que debatam sobre alteridade, sobre a necessidade de se descolar de concepções únicas ou de *verdades* individuais e olhar *o outro* entendendo que existem lógicas e expectativas próprias aos seus grupos étnicos. Quando o sujeito permite sair de seu mundo, construído por conceitos e valores específicos, e olhar o mundo do outro, torna-se possível desnaturalizar as relações sociais e ressignificar as categorias criadas.

O Patrimônio Histórico e Cultural, expresso materialmente pelos sítios arqueológicos identificados como a presença étnica tupinambá na história do município de Araruama, Região dos Lagos, Rio de Janeiro é mobilizado através da Escola Municipal Honorino Coutinho como uma estratégia viável de um ensino de História preocupado com a revisão da predominância europeia na narrativa histórica tradicional e coerente com a proposição da Lei 11.645/08 que privilegia a inserção e afirmação dos africanos, afro-brasileiros e indígenas na construção da história do nosso país. Objetivamos contribuir para que a escola não seja um espaço de exclusão e sim de reflexão, de debate e de produção de conhecimentos acerca de

nossa diversidade cultural e étnico-racial e de construção de uma conscientização crítica acerca das mobilizações indígenas contemporâneas.

O tema da diversidade é colocado como o centro de discussões e de debate dentro das escolas como forma de promover a tolerância ou a aceitação das diferenças. No entanto, o termo tolerância, usado por muitos e combatido por outros, não reflete toda a complexidade que deve ser dado aos conceitos construídos sobre a identidade e a diferença, conceitos produzidos em espaços e tempos diferentes. Tomaz Tadeu da Silva (2000) problematiza os discursos do multiculturalismo pelo fato de pouco contribuir para a construção de análises sobre de que forma são construídas as identidades, as diferenças e as desigualdades. Reforça que é fundamental questionar a naturalização dos processos de criação daquilo que se atribui identificação ou daquilo que se constitui como o diferente, estes são conceitos culturais, ou seja, definidos segundo perspectivas históricas.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000: 76)

Quando se trata da presença das sociedades indígenas na história, as relações estabelecidas são constituídas por disputas e por imposições de espaços e de representações sociais. A identidade “índio” é criada como uma categoria colonial, representando aquilo que é diferente, uma classificação do *outro* como aquele que está distante culturalmente, que não estar entre *nós*, mas são os *outros*. Essa demarcação de fronteira é coberta por relações de poder, em que se classifica, se produz normalização e a hierarquização destes grupos a partir de uma sociedade eurocêntrica. Assim, os grupos indígenas são constituídos por sentidos negativos e tratados segundo normas de exclusão quando relacionados aos parâmetros europeus de civilização e do progresso vigente.

O simples reconhecimento da pluralidade cultural não reflete em questionamentos sobre quais relações de força encobrem a identificação dos grupos sociais ou das atribuições que classificam e hierarquizam os grupos sociais. A alteridade é um tema da educação e do ensino de História que poderia ganhar maior prioridade e reflexão, deveria ser encarada como um exercício cotidiano, uma prática que contribuiria para ressignificar as relações contemporâneas definidas como individualistas e produtoras de discriminações e intolerâncias. Pensar na perspectiva da alteridade é considerar que somos constituídos a partir das relações sociais estabelecidas e que há responsabilidades e desdobramentos da forma

como identificamos o outro. O indivíduo percebe nos aspectos que o distingue do *outro*, seus próprios traços identitários. No momento de observação sobre o que existe no *outro* há também a percepção sobre o que *eu* não tenho, sobre o que não sou, sobre quem sou, sobre o que visualizo e ao mesmo tempo há a possibilidade de se compreender o que para mim não é visível.

A busca pelo não visível é o objetivo do ensino centrado na alteridade, pois a percepção da complexidade que envolve a construção de identidades, também encobre a construção de diferenças e de desigualdades. Tratar dos povos indígenas no ensino de História, na perspectiva do exercício da alteridade, é buscar desconstruir imagens cristalizadas que tem definido estas sociedades como culturas atrasadas. “*Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.*” (SILVA, 2000: 83) Quais parâmetros foram determinantes para a reprodução das imagens de atraso, de selvagem, de primitivo ou de bárbaro para as sociedades indígenas? Estas concepções foram produzidas em contextos específicos de afirmação da modernidade ocidental e reproduzidas em nome de evolucionismos e nacionalismos que projetavam o apagamento das diferenças.

O não reconhecimento da história das populações indígenas perdurou até pouco tempo nos estudos e pesquisas históricas no Brasil e ainda é possível verificar a circulação de ideias, no senso comum e nas escolas, acerca do desaparecimento dos índios ou de um avanço do processo de “aculturação” ou “assimilação” à cultura não indígena, considerada como dominante. John Monteiro (2001) cita como dificuldades em se analisar a história de sociedades indígenas no Brasil entraves expressos por historiadores presos às fontes escritas ou à uma concepção que restringiria o tema à Antropologia. Contudo, mudanças ocorreram a partir de debates na Antropologia sobre a dinamicidade da cultura¹³ e na História com a emergência dos diversos agentes históricos que deveriam ser “reconhecidos” e “ressignificados” em seus contextos.

(...) a poderosa imagem dos índios como eternos prisioneiros de formações isoladas e primitivas tem dificultado a compreensão dos múltiplos processos de transformação étnica que ajudariam a explicar uma parte considerável da história social e cultural do país. (MONTEIRO, 2001: 5)

O que nos interessa é modificar essa imagem de *distantes* e *primitivos* a partir de um ensino de História que enfatize os debates sobre alteridade e trate de historicizar estes

¹³John Monteiro expõe a importância das discussões pós-estruturalistas no campo da Antropologia travados entre Renato Rosaldo e Marshall Sahlins e a incorporação de novas concepções sobre o caráter dinâmico da cultura, das identidades e das políticas indígenas serem fatores essenciais para uma nova escrita da história das populações ameríndias (MONTEIRO, 2001: 6).

conceitos. O entendimento da cultura como algo dinâmico e flexível contribui para o desenvolvimento de percepções múltiplas sobre as sociedades, e por outro lado atenta para que não se construam classificações reducionistas para os grupos humanos, definindo níveis entre superiores ou inferiores a partir de parâmetros criados pelos grupos dominantes. De certo que as populações indígenas criam suas formas de identificar e distinguir os outros grupos, mas o que está posto são as relações de poder que medeiam e encobrem categorias e conceitos de diferenciação e desigualdades na nossa sociedade em que se predominam valores ocidentais.

A construção de propostas didáticas permite inserir a temática das sociedades indígenas no ensino de História a partir do reconhecimento da presença destes povos na história e nas práticas ou saberes cotidianos da comunidade local no município de Araruama. Uma maneira de aproximar o tema do Patrimônio ao currículo de História é problematizando o reconhecimento ou o não reconhecimento de bens culturais e históricos que fazem parte da realidade nacional, regional e local.

O ensino de História é um campo de produção de saberes, de construções de intervenções negociadas entre preceitos acadêmicos e objetivos de ensino e aprendizagem em realidades específicas. Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) trabalham com o conceito de “lugar de fronteira”¹⁴ como forma de entender o ensino de História e suas intermediações entre os saberes da Ciência Histórica e as relações que se estabelecem entre docente e alunos no espaço escolar, como um lugar em que há espaços de diálogos, trocas e reconhecimento de diferenças. Os professores buscam articular os conhecimentos históricos de referência na linguagem do espaço escolar realizando elaborações, metáforas, analogias, adaptações e adequações próprias, criando outros saberes e não reduções ou simplificações da Ciência Histórica. Nesse sentido, a narrativa histórica na Escola ganha legendas, notas e referências peculiares aos sujeitos em relação e ao lugar que ocupam.

A questão do tempo e da narrativa são elementos essenciais e de importantes debates na História como objeto de investigação ou como objeto de ensino. Os entendimentos sobre narrativa no campo do ensino de História são potencializados por discussões que remetem ao uso de relatos cronológicos e vazios de problematizações e críticas que caracterizam a tendência positivista e factual, hoje questionados pelas visões no ensino de História que

¹⁴ Em *História: saberes em lugar de fronteira*, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna ressaltam que pesquisas em ensino de História são permeadas por diferentes campos de saberes. Caracterizando-se como uma área de conhecimento que exige diálogos entre os pressupostos teóricos da ciência de referência, das considerações da Didática e dos estudos de Currículo. Configurado como um “lugar de fronteira”, o ensino de História tem expressão nas mediações didáticas produzidas pelos docentes em suas práticas cotidianas. (MONTEIRO & PENNA, 2011).

priorizam a análise dos sujeitos históricos, o reconhecimento dos protagonismos sociais plurais e dos espaços de disputas existentes na construção de sociedades democráticas. No entanto, a rejeição à concepção tradicional não deve necessariamente excluir a narrativa e a preocupação com o tempo no ensino da História.

A presença problematizada da narrativa histórica no ensino de História, trabalhada por Carmem Tereza Gabriel Anhorn (2012), enfatiza que a emergência da narrativa, retomada por novas perspectivas, deve-se muito as reflexões de Paul Ricoeur, principalmente sua consideração sobre a: “*narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado*” (ANHORN, 2012: 192). O tempo histórico é criado por narrativas que costuradas a partir de vínculos lógicos dão sentido as experiências humanas no presente, no passado e permitem a construção de projetos e a configuração de “horizonte de expectativas”¹⁵. O uso da narrativa como constituição do enredo explicativo não deve ser colocado como o problema, mas o não questionamento da explicação e a ausência de análise dos discursos criados sobre o passado é que devem ser problematizados.

As considerações sobre a história dos povos indígenas no Brasil dentro da história escolar têm se caracterizado como um tema disperso nos currículos dos diferentes anos escolares. Tradicionalmente tratadas nas abordagens acerca da colonização das Américas, as sociedades indígenas eram vistas como parte da paisagem colonial, dentro de uma concepção cronológica e evolucionista da História. Os períodos imperial e republicano no Brasil dariam fim as *tribos inimigas* e valorizariam o *índio* que se adaptou, que se inseriu ao projeto de subordinação e de aceitação do *homem branco* como naturalmente superior. É contra essas imagens cristalizadas e dicotômicas ao longo das análises sobre a história das populações indígenas no Brasil, que a Lei 11.645 de 2008 se impõe para expandir o entendimento da presença indígena como parte identitária do nosso país, da nossa cultura, da nossa história e não, traços folclorizados ou exemplos de culturas descontínuas da sociedade brasileira. Circe Bittencourt (2013: 103), no artigo *História das populações indígenas na Escola: memórias e esquecimentos*, destaca sobre a Lei 11.645/08:

Dentro desse ‘horizonte de expectativa’ a proposta da história dos povos indígenas como integrante do ensino de História prevê mudanças substantivas, das quais educadores e intelectuais dedicados ao ensino precisam identificar seu alcance e se posicionarem diante das reformulações necessárias tanto para a História escolar quanto para a área acadêmica.

¹⁵Segundo Anhorn, Ricoeur dialoga com os conceitos de Koselleck, “campos de experiência” e “horizonte de expectativas” como forma de enfatizar a importância da unicidade do tempo, não como uma postura de narrativa totalizante ou no sentido linear de progresso, mas como uma compreensão complexa das ações que se conjugam no presente serem representantes de escolhas passadas e da possibilidade de perspectivas futuras estarem vinculadas ao presente. Passado e futuro estão inscritos no presente (ANHORN, 2012: 204).

Anterior a Lei 11.645 de 2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 direcionados ao ensino de História para os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental colocavam a necessidade do desenvolvimento do respeito a diversidade social, étnica e cultural, o direito à cidadania e a valorização do patrimônio sociocultural. Dentro de uma perspectiva de reformulação curricular, a elaboração dos PCNs são orientações aos professores sobre quais temas em destaque deveriam corresponder às novas abordagens da prática docente, levando em consideração os debates acerca dos novos sujeitos sociais presentes nas salas de aulas no final do século XX e as reconfigurações das expectativas do ensino de História na formação de estudantes conscientes e críticos no contexto da democracia.

Apesar de não configurar como uma imposição de conteúdo, essa reformulação curricular criada e divulgada pelo governo federal não obteve boa aceitação entre os professores (MAGALHÃES, 2006: 51). No caso do Ensino Fundamental, houve a elaboração de eixos temáticos costurados aos principais assuntos abordados durante os anos correspondentes, dando ênfase a concepções não lineares da História e sem privilegiar a memorização como meio de aprendizagem. Porém, houve pouca modificação nas práticas em salas de aulas e na produção de materiais didáticos, por razões que não cabe aqui tratar, mas apenas citar como parte da complexidade da transposição de regulamentações, orientações ou leis até as realidades educacionais¹⁶.

Ressalta-se que, nas últimas décadas, houve reflexões e pesquisas sobre que História é ensinada nas escolas ou quais abordagens ou métodos tornam o aprendizado em História algo próximo aos estudantes. Segundo essas reflexões, são apontadas necessidades de mudanças das posturas tradicionais e factuais de ensino que tem refletido em aprendizagens pouco significativas. A partir da última década do século XX, a intensificação do número de matrículas nas escolas brasileiras representou a inclusão de diferentes segmentos sociais¹⁷ que, em certa medida, contribuíram para a mobilização de reconhecimentos das exclusões no interior das escolas e nos livros didáticos. Novos atores e novos paradigmas contribuem para

¹⁶Anhorn ao tratar dos debates nas últimas décadas contra a perspectiva linear no ensino de História e da produção de reformas curriculares, que colocavam em xeque a postura cronológica e de memorização da aprendizagem histórica, aponta para a não aceitação dos professores como uma resposta ao novo ou como uma posição contrária, conforme entendimento da necessidade da compreensão linear dos fatos para o aprendizado da história escolar (ANHORN, 2012: 199).

¹⁷A Constituição de 1988, a formulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro na década de 1990 reforçaram as políticas da universalização da Educação no país e o desenvolvimento de projetos de inclusão e ações afirmativas para os diversos grupos sociais anteriormente destituídos de direitos (FISCHIMANN, 2009: 158-159).

se repensar a escola como espaço de diálogos, do encontro das diferenças e de compartilhamentos de experiências e ideias.

Os debates travados recentemente acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸ no campo da História colocaram a perspectiva da reconstrução das narrativas históricas deslocadas de um eixo europeu. Trataram do ensino de História centrado nas experiências africanas e ameríndias como forma de permitir o (re)conhecimento e a valorização da história destas sociedades. Apesar de ainda não se constituir como documento oficial ou definitivo, sendo alvo de intensas discussões e oposições, a BNCC é significativa para o trabalho presente, pois expressa horizontes de reflexões e ressignificações de conceitos até pouco tempo inquestionáveis.

Ao levar para as escolas as culturas, as histórias, os valores, as regras, as organizações e as filosofias de vida das sociedades indígenas, propiciamos e incentivamos o contato dos estudantes com as diferenças, com a oportunidade de compreender a diversidade e de propiciar a leitura do mundo a partir da pluralidade de percepções e expectativas. Trazer a perspectiva dos povos indígenas para os não indígenas é atentar para as definições que são produzidas e reproduzidas ao longo da história, levando em consideração as próprias concepções, e também desmistificar ideias de homogeneidade cultural europeia que justificaram a construção de categorias que inferiorizaram os ameríndios dentro da lógica colonial.

1.1. PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL: UM CONCEITO EM EXPANSÃO

A cidade de Araruama, no estado do Rio de Janeiro, localizada na Região dos Lagos (**Figura 1**) possui uma imagem comumente associada ao seu Patrimônio Natural, destacando assim suas lagoas, praias, restingas, seu clima e os bons ventos para a prática de esportes náuticos.

¹⁸Seguindo as orientações da LDB de 1996, a organização da Base Nacional Comum Curricular, iniciada em 2015, pretende definir os conteúdos das disciplinas que as escolas do país deverão seguir.



Figura 1: Mapas de localização do município de Araruama

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Araruama#/media/File:RioDeJaneiro_Municip_Araruama.svg
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330020> Acesso em 30/07/16.

A imagem de uma cidade de belezas naturais enfrenta nos últimos anos os desafios do crescimento populacional, da poluição e da degradação de suas paisagens naturais. Por outro lado, não tão reconhecido e valorizado¹⁹, o Patrimônio Histórico e Cultural de Araruama mobiliza a memória de formação de uma identidade étnico-racial presente em lugares considerados como “afastados” no mapa e nas políticas desenvolvidas no município.

Pensar o Patrimônio é discutir de que forma ele se apresenta em diferentes contextos e entender as relações entre História, memória, identidade e o patrimônio. Os grupos sociais constroem e também definem o que pode ou não ser identificado como patrimônio, atendendo as concepções em vigor. O Patrimônio Natural só existe a partir da atribuição de valor e reconhecimento da sociedade. E quando o patrimônio se refere às ações de um grupo, aos seus objetos, construções, símbolos ou modos de viver, é definido como Histórico e Cultural. Na cidade de Araruama, existem duas áreas de terras quilombolas em processo de reconhecimento: Sobara, no distrito de São Vicente, e Prodígio, no distrito de Morro Grande²⁰. Neste distrito, também se encontram sítios arqueológicos de referência tupinambá, como na Escola Municipal Honorino Coutinho, que possui em seu território espaços de valorização da história indígena do lugar e é objeto de nossa análise sobre o Patrimônio e o ensino de História.

Considerar a cultura e a história de um grupo étnico, que não representa a classe dominante da sociedade, como exemplos de Patrimônio é possível na atualidade devido às

¹⁹ Uma visita ao *site* da prefeitura de Araruama pode se observar que os destaques dados aos visitantes se restringem às suas praias e a praça do centro da cidade. Disponível em <http://araruama.rj.gov.br/site/acidade/conheca.html> Acesso em 25/07/16.

²⁰Nayara Cordeiro (2012) apresenta na sua dissertação de mestrado em Serviço Social, na PUC-Rio em 2012, os trâmites, os desafios e os conflitos que envolve o processo de titulação de terras quilombolas no Brasil, destacando a realidade das terras em Araruama, Sobara e Prodígio.

mudanças advindas com as novas perspectivas sobre cultura, identidade e memória. Durante muito tempo, a política de definição do Patrimônio esteve circunscrita aos exemplares da presença dos ideais e dos valores considerados como “civilizados e evoluídos” das quais a cultura europeia era inspiradora. Maria Cecília Londres Fonseca (2009: 67) coloca da seguinte maneira:

Reduzir o patrimônio cultural de uma sociedade às expressões de apenas algumas de suas matrizes culturais – no caso brasileiro, as de origem europeia, predominante a portuguesa – é tão problemático quanto reduzir a função de patrimônio à proteção física do bem...

Na segunda metade do século XX, os debates sobre políticas para o Patrimônio se inserem na construção de estratégias que propiciem às próximas gerações o acesso aos bens culturais que representem a pluralidade dos povos e a diversidade de realidades históricas e culturais. A construção desses novos paradigmas nos permitem apontar ausências no reconhecimento e na valorização do Patrimônio Histórico e Cultural na cidade de Araruama.

A temática do Patrimônio na educação se constitui como uma oportunidade de criação de reflexões e questionamentos sobre a identificação de determinados bens culturais em detrimento de outros. Permite também incluir os estudantes como agentes históricos-sociais e produtores de cultura, debatendo as implicações da invisibilidade étnica-racial construída pelas narrativas de domínio de um Patrimônio Histórico e Cultural representante dos setores hegemônicos. A valorização de memórias étnicas e culturais diferenciadas contribuem para a pluralidade de representações e do convívio de identidades múltiplas. Abordar, no ensino de História, a importância do Patrimônio Histórico e Cultural representado pelo sítio arqueológico na Escola Municipal Honorino Coutinho em Araruama é uma forma de refletir e “... traduzir a sensível presença de uma ausência inscrita nas materialidades de um lugar ...” (GIL & TRINDADE, 2014: 14).

A Escola Municipal Honorino Coutinho é um lugar que valoriza o Patrimônio arqueológico do grupo étnico indígena tupinambá, destacando no seu espaço elementos significativos e visíveis das culturas e da História Indígena conectadas às práticas cotidianas da comunidade local. A inserção de uma “oca tupinambá” e de uma “casa de farinha” nos espaços da escola, por exemplo, permite uma reflexão sobre os modos de construir que diferentes sociedades concebem a partir de realidades distintas e a farinha como produto comum e resultado de um saber que marca a história das pessoas e da localidade. A “oca tupinambá” pensada, como uma forma de ocupação coletiva, e a “casa de farinha”, construída em mutirão com materiais tradicionais de uma técnica conhecida como embarreio, colocam

para os estudantes a discussão sobre laços de solidariedade constituídos a partir de atividades comuns, da divisão dos bens e do convívio em espaços coletivos.

É preciso construir espaços de diálogos sobre as interseções entre Patrimônio e Educação entendendo que seus objetivos estão muito além da informação e da preservação. Desta forma, a ação educativa para o Patrimônio não deve ser restrita a demonstração de determinado monumento ou lugar histórico como fim de conhecimento e conservação, e sim, a construção de provocações que questionem os significados da atribuição de bens patrimoniais, que realizem esforço de deciframento sobre sentidos visíveis e invisíveis em diferentes apresentações ou concepções de Patrimônio e que se faça como exercícios de sentir, pensar, imaginar e intuir (GIL & TRINDADE, 2014: 14).

A Escola Municipal Honorino Coutinho destacou-se como um objeto de articulação das temáticas apresentadas. Pensamos no desenvolvimento de um material de apoio aos professores da rede municipal que tecesse sobre abordagens recentes para o ensino de História e de ações educativas para o Patrimônio, as reflexões acerca da temática indígena na História e as expectativas da Lei 11.645/08. A escolha por um material impresso destinado a um determinado público revela uma tentativa de interlocução. No Brasil existe uma grande variedade de recursos ou produtos pedagógicos com o intuito de oferecer diferentes suportes aos professores. Esses materiais expressam por sua vez “contratos de leituras” em que são refletidos uma diversidade de usos e leituras, rearticulações e sentidos inerentes aos processos pedagógicos em ação. (COSTA, 2005:54) Por isso, as proposições podem dá conta de determinadas realidades e em outras podem estar sujeitas as intervenções e autoria dos professores. As sequências didáticas permitem explorar formas de tratar e desenvolver temas oferecendo materiais de reflexão e sugestões que possibilitem outras leituras e outras formas de apropriar-se e adaptar as sequências originais.

Na primeira sequência do nosso *Material Didático* (MD: 4-5; **Figura 2**), destacamos uma investigação sobre a cultura material. Considerando que os objetos possuem história, os estudantes são incentivados a construir uma biografia do objeto selecionado a partir de um valor histórico e afetivo para eles.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA



OS OBJETOS POSSUEM HISTÓRIA

FINALIDADE:
Entender as relações que os homens estabelecem com suas diversas criações a partir da observação de objetos e da construção da sua biografia. Problematicar a identificação do Patrimônio Histórico e Cultural questionando quais seriam os critérios de definição para os bens de interesse coletivo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
Introdução dos conceitos de bens materiais e bens imateriais e a construção da definição de Patrimônio Histórico e Cultural como manifestações e expressões do fazer dos homens em tempos e espaços diferenciados.

AÇÃO DIDÁTICA:
Desvendando a história dos objetos.

A cultura material é caracterizada por um conjunto de objetos pensados e produzidos conforme perspectivas de uso e funcionalidades que se diferenciam no tempo e nas sociedades. Fazer o estudante observar o objeto como parte de um conjunto de ações e de ideias relacionadas ao modo de viver de uma determinada sociedade é abrir espaço para leituras do seu cotidiano, para análises sobre a permanência de certos objetos ou para a efemeridade de outros, disubindo as relações contemporâneas de produção e consumo.

A atividade solicita que o estudante traga para a sala de aula um objeto de valor afetivo, familiar e histórico, para observação e o registro de todas as informações possíveis sobre o objeto, realizando uma biografia desse objeto e apresentando a turma. A construção de uma história em grupo que envolva os objetos semelhantes levará em conta suas funções e trajetórias.

Nessa etapa é interessante recorrer a investigações que tratem da inserção dos objetos na história da família, do grupo, do bairro ou da cidade através de entrevistas e pesquisas sobre o Patrimônio local.



INFORMAÇÕES

PÚBLICO-ALVO: 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, com aproximadamente 30 alunos.

DURAÇÃO: 6 horas de aula (6 tempos de 50 minutos).

OBJETIVOS:
1. Analisar a história dos objetos. Compreender que a produção da cultura material é marcada pelos interesses e pela sociedade de cada época e sociedade.
2. Entender a definição de Patrimônio a partir do pessoal, do familiar e da localidade.

METODOLOGIA:
O trabalho de investigação da história dos objetos será feito em grupos e no final de cada aula haverá a etapa de apresentação dos objetos, as atividades serão organizadas em pequenos grupos de 3 ou 4 estudantes para realizar a produção de uma história que relacione os objetos, buscando em cada um as descrições e narrativas. O mesmo grupo trabalhará com o tema investigar as relações entre os objetos e a história local.

CONCEITOS MOBILIZADOS: História e Cultura; Cultura material; História local e Patrimônio.

MATERIAIS:
1. Objetos relacionados aos estudantes.

ESCOLA MUNICIPAL HONORINO GOLTINHO - LEM. ESPAÇO DE MEMÓRIA TURINAMBA BA. ARARIJUNA. PÁGINA 4 PÁGINA 5 PÁGINA 6 ESCOLA MUNICIPAL HONORINO GOLTINHO - LEM. ESPAÇO DE MEMÓRIA TURINAMBA BA. ARARIJUNA.

Figura 2: Imagem da primeira sequência do material didático produzido: *Os objetos possuem história.*

Investigar a História através da cultura material, produzida por diferentes grupos em tempos e espaços diversos, é uma perspectiva que questiona o modo tradicional da pesquisa histórica que privilegiava o documento escrito como meio de conhecimento do passado das sociedades e construtor de narrativas históricas. Para uma concepção de História Positivista, a documentação escrita era a fonte²¹ que refletia a verdade sobre os fatos.

Nesta orientação teórica, a História se restringia aos feitos das instituições e dos nomes de homens representantes dos grupos predominantes na sociedade. A perseguição de uma objetividade científica na investigação dos registros textuais excluía grande parte dos homens e mulheres da História.

Na primeira metade do século XX, as mudanças produzidas pelos debates na Escola dos *Annales* permitiram a construção de revisões quanto ao caráter de objetividade científica da História, das possibilidades de diálogos com outras ciências no processo investigativo e da inserção de outras fontes históricas que pudessem dar conta de povos ou culturas em que a escrita não prevalecia. Contudo, a cultura material só encontraria valorização significativa para a construção das narrativas históricas no fim da segunda metade do século XX, até então havia “...pouco empenho em refletir sobre as dimensões materiais da organização social e

²¹Segundo Pedro Paulo Funari (2008: 85) o próprio uso da palavra fonte remete à ideia de origem. Na comparação com a bica d'água, nas fontes documentais transbordariam as informações que o historiador poderia utilizar.

timidez para inserir a cultura material na operação historiográfica ” (REDE, 2012: 143). Segundo Marcelo Rede, as preocupações advindas das pesquisas antropológicas sobre as relações entre corpo e objeto, produzidas por uma corrente teórica francesa, liderada por Jean-Pierre Warnier, estabelecem para o campo historiográfico considerações fundamentais para aqueles interessados nas potencialidades da cultura material. Dentro da realidade histórica, o estudo da materialidade permitiria entender a organização social, os processos de apropriação dos objetos realizados pelos grupos, as relações sociais produzidas e representadas nas interseções entre os homens e o meio (REDE, 2003). Ter a cultura material como fonte, como documento para análise dos fenômenos sociais requer do historiador a atenção para questão temporal, ou seja, ressaltar o estudo dos objetos em uma trajetória de múltiplas interações entre homem e universo material. O trabalho da nossa primeira sequência didática reflete sobre a historicidade da cultura material, tratando o objeto como documento, postura que implica em atribuir valores cognoscíveis a matéria, vista dessa forma como condutora de informações. Para Ulpiano Bezerra de Meneses, a cultura material é um *“segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. ” (Apud: REDE, 2012: 147)* A escolha dos objetos pelos estudantes e a construção de perguntas que procurem descrever a apropriação daquele objeto na dimensão individual, da família e da localidade tem como objetivo inserir a discussão sobre materialidade e imaterialidade na sociedade.

A colocação de um debate sobre as condições da materialidade e da imaterialidade na sociedade expõe uma dificuldade do pensamento ocidental cartesiano que encara mente, pensamento e linguagem *versus* corpo, prática e matéria. Dentro dessa lógica, a compreensão é de que o imaterial (o homem e sua racionalidade) possui um status superior. A discussão pretende inserir a cultura material como algo que seja parte das ações humanas, que as análises e histórias atribuídas aos objetos contribuam para pensar matéria e sociedade como coexistentes e articulados (REDE, 2012).

O estudo da cultura material cria trilhas de entendimento e de percepções das experiências dos homens no tempo. É preciso pensar a cultura material no seu contexto, suas conexões e seu caráter histórico. A cultura material oferece possibilidades, mas também apresenta problemas e desafios semelhantes a outras fontes. Pedro Paulo Funari (2008: 94) chama a atenção para os desafios das pesquisas com fontes arqueológicas e cultura material:

A evidência não constitui conhecimento histórico disponível e pronto, que pode ser simplesmente engolido e digerido pelo historiador. As fontes tornam-se úteis como fatos históricos apenas quando o historiador as submeter a uma série de conhecimentos contextualizados que ele já possui.

Os objetos podem ser ressignificados para além da sua materialidade a partir de problemas suscitados e das investigações sobre a sua história. Podem ser vinculados a outras leituras explicativas de apropriação e valorização em outros espaços e tempos ou a outros grupos sociais. Há a circulação e mobilização de diferentes sentidos sociais de uso e representação da cultura material, é interessante analisar seus deslocamentos e transformações como forma de entender as dinâmicas sociais. As atividades de desvendamento do objeto propõem a conexão entre valores individuais e as visibilidades possíveis do objeto na história do lugar.

A proposição de questionamentos sobre o objeto, colocada no material didático, inspirada no *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*, de Evelina Grunberg (2007), constrói uma investigação detalhada acerca dos objetos levados pelos estudantes. O desdobramento da realização de uma biografia do objeto é uma atividade de pesquisa sobre quais outras situações ou apropriações os objetos podem manifestar quando inseridos na história local. Pensados como bens culturais, esses objetos expressam criações, necessidades, organização, modos de pensar e agir de grupos sociais.

A produção de diferenças é constitutiva das sociedades humanas e a forma de visualizar a presença da história e da cultura de grupos diversos não pode ser única. A supervalorização da escrita construiu apagamentos de outros grupos que o uso da cultura material pode tornar visíveis. A própria concepção e uso do termo Patrimônio Histórico e Cultural, transmitido em projetos e ações de reconhecimento e valorização restritos aqueles grupos inscritos nas linhas e letras tradicionais, passou a ser questionado e ampliado para abarcar preocupações do caráter imaterial contido na criação humana. *“Todo signo tem dimensão material e simbólica, como duas faces de uma moeda”* (FONSECA, 2009: 68). Após a produção de um bem cultural, há um relativo grau de autonomia e de manifestações que dependem de recriações, de atualizações constantes realizadas pelos sujeitos segundo o domínio de determinados códigos.

1.2. PATRIMÔNIO EM AÇÃO EDUCATIVA

Destacar o Patrimônio como centralidade de uma ação educativa tem como princípio incentivar a identificação dos bens culturais através de processos interativos e refletir sobre as definições de patrimônios sob os quais se desdobram valores e permanências para determinadas memórias, identidades e coletividades. O Patrimônio Histórico e Cultural pode

ser apropriado pelos indivíduos como meio de valorização e identificação da memória de grupos sociais, contribuindo para a visibilidade de identidades locais, muitas das vezes silenciadas pelas narrativas tradicionais que atribuíam ao Patrimônio um caráter arquitetônico complexo e de grandes proporções compostos por *pedra e cal*.

A consideração da imaterialidade no campo do Patrimônio permitiu revisões quanto as possibilidades de reconhecimento, valorização e preservação de histórias e culturas plurais presentes na sociedade. A inserção de aspectos culturais imateriais na definição e identificação de patrimônios garante a ampliação de estudos e o desenvolvimento de ações, em âmbitos locais, que tratem de evidenciar memórias e a construção de *sujeitos/agentes* identificados à história e ao patrimônio do lugar.

O Patrimônio, segundo Gonçalves (2009), é uma categoria ocidental. Teve como referência os atos de proteção dos revolucionários franceses sobre suas imagens, construções, reconstruções e símbolos que deveriam ser conservados e cultuados como testemunhas/memória de um tempo de transformações. Do colecionismo aos museus históricos, a concepção de patrimônio esteve atrelada às representações de poder e aos símbolos construtores de tradições eruditas.

É muito recente a noção de Patrimônio Cultural que reconheça na criação popular valores e histórias que devam ser identificadas e preservadas como práticas sociais. Trata-se de uma leitura que introduz nas políticas para o Patrimônio a memória de diferentes grupos formadores da sociedade.

(...) não há dúvida de que essa ampliação no conceito de patrimônio cultural contribui para aproximar as políticas culturais dos contextos multiétnicos, multirreligiosos e heterogêneos, que caracterizam as sociedades contemporâneas. (FONSECA, 2009: 73)

O histórico de debates e argumentações sobre a importância do aspecto imaterial na construção das políticas patrimoniais teve como palco as Convenções da UNESCO²². Em 1972, os países considerados de “Terceiro Mundo”, sob a liderança da Bolívia, solicitaram a criação de formas de proteção às manifestações de cultura tradicional e popular representantes do Patrimônio Cultural da Humanidade. Uma “Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular” é aprovada em 1989 e o termo Patrimônio Imaterial ou Intangível dará

²²A trajetória da inclusão do caráter imaterial do Patrimônio nas discussões e decisões da UNESCO, como também das formulações de políticas no Brasil, encontram-se no IPHAN, 2006. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImaDiv_ORegistroPatrimonioImaterial_1Edicao_m.pdf Acesso em 23/04/16.

conta das pesquisas e do desenvolvimento de regulamentações e instrumentos de registro e preservação.

No Brasil, as primeiras formulações sobre a necessidade de construção de políticas para a preservação do patrimônio de 1936, cuja redação do anteprojeto foi de autoria de Mário de Andrade, incluía as expressões populares como integrantes da identidade cultural. Porém, durante as décadas posteriores, a formatação de ações que identificassem as manifestações populares ficou no campo do folclore e se expressavam em critérios de classe, temporalidade e autenticidade.

Crítérios que foram questionados pelas novas perspectivas do conceito de cultura advindas dos debates e das pesquisas antropológicas e históricas na década de 1980, responsáveis por revisitar paradigmas classificatórios sobre sociedades e culturas. Desse modo, a visão da diversidade de relações étnicas e raciais produzida por relações simbólicas de poder, considera que o “*mundo da cultura é um campo de conflito*” (ABREU, 2007: 357). Aspecto responsável por criar narrativas que dão visibilidade ao Patrimônio Cultural como resultado de expressões de luta e de continuidade histórica. A percepção da continuidade enfatiza o caráter histórico de produção e localiza no tempo as construções e as mudanças das tradições vinculadas a determinado patrimônio e os agentes envolvidos.

Márcia Chuva (2015: 26) aponta que:

Exatamente em função dessa nova perspectiva é que foram reconhecidos como patrimônio, bens e práticas culturais, anteriormente considerados pelas políticas públicas dirigidas ao folclore, à cultura popular, aos grupos indígenas, dentre outros, mas que não recorriam à sua patrimonialização.

A Constituição de 1988, nos artigos 215 e 216, ressalta a presença do patrimônio material e imaterial como bens culturais e históricos do país, demonstrativos da diversidade de grupos étnicos, identidades e memórias. Cria mecanismos de reconhecimento, valorização, promoção e conservação das formas de expressão e dos modos de criar, fazer e viver. Contudo, somente em 1997, a Carta de Fortaleza, documento resultante do encontro de representantes da UNESCO em que se definem questões essenciais sobre o tema patrimônio cultural, “*recomendou o aprofundamento da discussão sobre o conceito de patrimônio imaterial e o desenvolvimento de estudos para a criação de instrumento legal instituindo o ‘registro’ como seu principal modo de preservação*”(IPHAN, 2006: 16). Segundo Márcia Chuva (2015), a implementação de uma metodologia de inventários remete à prática francesa

do século XIX e sozinhos não podem representar a inclusão e valorização da produção humana nas políticas do patrimônio.

De acordo com as orientações de salvaguarda do Patrimônio Cultural, o IPHAN cria, em 1999, o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) propondo a construção de um registro único para Patrimônio material e imaterial, incentivando a valorização de memórias e histórias locais (CHUVA, 2015: 41-42). O *Decreto* 3.551 de 4 de agosto de 2000 vem acrescentar na construção de políticas e de práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização do patrimônio sociocultural diversificado. De acordo com esse decreto, o Patrimônio imaterial reconhecido deve ser registrado em livros específicos do IPHAN, que tratam de saberes, celebrações, formas de expressão e lugares (ABREU, 2007).

A inserção da temática patrimonial no ensino permite refletir sobre construção de cidadania. O olhar dos estudantes sobre a construção de narrativas plurais que configuram o patrimônio e a leitura das transformações nos campos dos bens culturais materiais e imateriais, contribuem para que os estudantes considerem a existência de pessoas envolvidas na produção e na proteção do patrimônio (CHUVA, 2015: 44-47).

São elementos importantes para a atividade proposta como segunda sequência didática *Simulação de sítios arqueológicos* (MD: 10-11). A materialidade dos artefatos pré-históricos carrega a potencialidade do questionamento sobre o modo de vida de sociedades ausentes. Cria fronteiras de pensamento sobre um passado presente na manifestação da cultura material e na mobilização de exercícios investigativos sobre outros povos e outras temporalidades.

A partir das formulações apresentadas, o Patrimônio Cultural coloca-se como uma referência da mudança de paradigma, de narrativas centradas na valorização de imagens de prédios, monumentos, museus, igrejas e exemplares de *pedra e cal* para a construção de estudos e leituras compostas de vida, da ação humana como produtora e das expressões culturais diversificadas que fazem parte de um campo de experiência apagado em diversos momentos.

A Escola e, em particular, o ensino de História são *loci* de desconstrução de certas memórias e da construção de outras memórias. Fomentamos a construção de reflexões que não paralitem o Patrimônio Cultural como conceitos ou definições estanques em relação à realidade local; que não afastem os estudantes da construção de conhecimentos sobre os bens culturais presentes na história do lugar em que vivem. Ana Maria Monteiro (2007: 19) destaca que o ensino da História:

traz subsídios do conhecimento histórico para auxiliar a construção e reconstrução da memória que possibilita aos indivíduos estabelecer relações afetivas com a cidade e o país onde vivem, compreendendo como a sociedade em que vive foi construída através do tempo, tendo uma história com continuidades e descontinuidades, mudanças, transformações.

A Escola Municipal Honorino Coutinho possui *a marca* das escavações arqueológicas. Nas pesquisas e na divulgação do seu sítio arqueológico, traz a memória da ocupação indígena do período pré-colonial e a oportunidade de revisar as narrativas que atrelam a chegada dos europeus no continente ao início da história das populações ameríndias. Debater sobre a construção dessa memória que atribui uma “certidão de nascimento” aos povos indígenas no Brasil segundo um viés eurocêntrico, se faz no intuito de compreender a história das populações indígenas como um conjunto de continuidades e de mudanças no tempo, em que a entrada dos povos europeus nos territórios ocupados pelos indígenas deve ser entendida e estudada como um evento importante na (re)organização social dessas populações, mas não único.

Adotar outra perspectiva que busque problematizar narrativas de invisibilização das sociedades indígenas a partir da reflexão sobre o patrimônio local de Araruama é um desafio para o ensino de História. Entendemos que as discussões sobre Patrimônio, memória e identidade no ensino ajudam no desenvolvimento de um olhar sensível para as relações culturais. Contribuem para desmistificar o patrimônio como algo distante das realidades ou das práticas populares, quando visto como exclusivamente concreto e sem reflexão sobre os agentes envolvidos na valorização daquela memória e daquele patrimônio. O ensino para o Patrimônio visa abordar as representações produzidas na sua identificação e no seu reconhecimento e trazer os olhares sobre a diversidade étnica-racial no passado e no presente da história local.

Inserir o tema do Patrimônio na escola é encará-lo como um processo de mediação entre a constituição de sujeitos/cidadãos que preservam lembranças e bens e a construção de identidades, refletidas nas articulações entre memória e patrimônio. Considerar que o Patrimônio Histórico e Cultural é dotado de aspectos materiais e imateriais valorizados por determinada sociedade permite indagações sobre relações de poder durante o processo de ensino. Há autores que discutem a “*redundância*” do termo Educação Patrimonial, visto que cultura e patrimônio são elementos indissociáveis da prática educativa (CHAGAS, 2006; SILVEIRA & BEZERRA, 2007).

O contexto de oficialização do termo Educação Patrimonial no Brasil, que remeterá à construção de políticas públicas para o patrimônio, está relacionado aos projetos de ações educativas a partir da apropriação de museus ou monumentos, apresentados em um seminário realizado no Museu Imperial, Petrópolis, Rio de Janeiro, em 1983. Inspirados nos projetos desenvolvidos na Inglaterra, com a *heritage education*, trabalho que privilegiava o contato dos jovens estudantes com as fontes primárias para a educação histórica. Um método educativo, então, centrado nas análises e no estudo do Patrimônio é produzido pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, Diretora do Museu Imperial em Petrópolis, e difundido através do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, lançado pelo IPHAN em 1999 (SOUZA, 2012).

No *Guia* o conceito de Educação Patrimonial é visto como:

(...) um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural... (HORTA, 1999: 6)

O *Guia* é um marco na construção políticas públicas para o patrimônio e de possibilidades de se estudar o patrimônio com diferentes olhares e de trazê-lo para perto do estudante, tornando possível o reconhecimento da história do seu grupo, da sua cidade, ou seja, “trabalhar o patrimônio cultural no ambiente escolar é desenvolver nos alunos a busca de sua identidade através da herança cultural no qual o representa” (SOUZA, 2012: 6).

A metodologia proposta no *Guia*, contudo, simplifica um pouco a compreensão do que seja trabalhar com o Patrimônio no ensino quando delimita etapas necessárias para o alcance, configurando como uma metodologia. Um desafio que se coloca sobre a Educação Patrimonial é compreendê-la como um campo de conhecimento complexo que demanda o investimento, entre outros pontos, da criação de propostas de sensibilização e participação crítica dos estudantes quanto ao processo de valoração de patrimônios. Uma crítica trazida por abordagens antropológicas reflete sobre o relacionamento do patrimônio e a questão do outro e o equívoco das posturas de “alfabetização” ou “conscientização cultural” colocadas no *Guia*, conforme entendimento vinculado às ações educativas de libertação, produzida por estratégias reflexivas e intervencionistas sobre as realidades populares, vistas como afastadas

dos bens culturais. Perspectiva que pressupunha a existência de estudantes *analfabetos ou inconscientes* da sua própria cultura ou história (CERQUEIRA, 2005; SILVEIRA & BEZERRA, 2007).

Em uma perspectiva atual, *Educação Patrimonial - História, conceitos e processos*, apresenta mudanças relacionadas as práticas educativas, considera que:

(...) os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014: 19)

Considerando o ensino de História no início do segundo segmento do Ensino Fundamental como a porta de entrada dos conceitos da ciência histórica, dos procedimentos, de complexidades temporais e das diversidades de fontes que o historiador tem à disposição para a pesquisa e a escrita da história, o trabalho com a reflexão sobre o Patrimônio arqueológico a partir da prática de simulações de pesquisas em escavações visa aproximar os estudantes da produção de conhecimento sobre determinado objeto e a identificar os artefatos arqueológicos como bens culturais.

Ir além do livro didático é uma estratégia que pode desconstruir paradigmas e criar junto aos estudantes, possibilidades de entendimento sobre produção de narrativas que apresentem realidades plurais e contribuam para a criação de vínculos entre a história presente e as experiências de outras sociedades. Destacamos assim a riqueza da presença dos sítios arqueológicos e a utilização de uma ação educativa com Patrimônio como forma de valorizar, reconhecer e construir uma concepção de identidades plurais suscitados por memórias silenciadas que o patrimônio tem potencial para iluminar. Flávia Caimi e Francielle Cassol (2012: 285) relatam experiências com o trabalho de simulação de sítios arqueológicos para o sexto ano destacando que:

(...) os artefatos que os seres humanos criam, produzem, utilizam e consomem, dizem respeito não só a sua trajetória histórica como também à construção da sua identidade. Diante de tais premissas, é tarefa do historiador/professor inserir a cultura material no processo historiográfico de produção do conhecimento.

O trabalho de *Patrimônio em Ação Educativa* (MD:10-11; **Figura 3**) é o espaço privilegiado para que o estudante desenvolva competências de leitura de mundo e contrarie as posturas tradicionais de acúmulo e memorização de conteúdo. Recorrer às ressignificações

dos objetos que fazem parte do dia a dia dos estudantes é uma maneira de trazer para observação os diferentes sentidos sociais que a cultura material pode trazer como identificação individual e coletiva. A introdução nos terrenos preparados para a simulação de itens que remetam aos modos de fazer (pedaços de cerâmicas, raspadores de mandioca etc.) e às concepções de organização social das sociedades indígenas colaboram para a inserção do tema das experiências e do conhecimento produzido por essas populações em temporalidades distantes, mas que se encontram na composição social, econômica e histórica da região.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

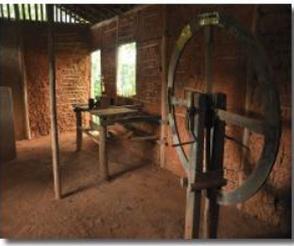


SIMULANDO SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS

FINALIDADE:
Apresentar aos alunos o patrimônio histórico e cultural que os rodeia e ressignificar as visões estereotipadas sobre os povos indígenas do Brasil.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
No 6º ano, quando da apresentação do tema da ciência histórica, há possibilidade de explorar a história local, a noção de patrimônio arqueológico presente entre os alunos e a presença da cultura material no desenvolvimento das pesquisas históricas para entender o passado.

AÇÃO DIDÁTICA:
Simulação de sítios arqueológicos.



Organizar uma simulação de trabalho em um sítio arqueológico com os estudantes para refletir sobre suas próprias ações em relação à produção e ao uso dos objetos. A atividade contribui para desmistificar imagens da Arqueologia ligadas à exploração para pensar o processo de construção da História e os estudos sobre a arqueologia. Através dos sítios dantes como participantes da arqueologia, compreende-se melhor a história dos índios no Brasil, a sua cultura material e seus bens imateriais, valorizando, assim, uma identidade étnica que está imersa na história local do distrito de Moiro Grande, sobre a importância do reconhecimento. A preparação do terreno de conservação e deve incluir diversos materiais de divulgação do patrimônio diferentes temporais. Peças arqueológicas como um mesmo objeto também podem ser pesquisadas, da história e da devem ser separados no espaço identidade da comunidade a ser trabalhado para que haja partir de um elo entre as raízes interação entre os grupos e as culturais e históricas mais remotas possam ser debatidas. tas e o presente da localidade.

O encontro de vestígios mais recentes e outras diferenças sociais construídas, aparentemente mais an-

INFORMAÇÕES
PÚBLICO-ALVO: 6º ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 30 alunos.
Duração: 2 aulas de 50 minutos.

OBJETIVOS
- Conhecer a produção de conhecimento a partir da arqueologia.
- Aplicar a metodologia de pesquisas arqueológicas e os usos da cultura material como forma de reconhecer a importância do patrimônio arqueológico para o entendimento da história pré-colonial.

METODOLOGIA
Os alunos serão divididos em 6 grupos com 5 alunos aproximadamente para a simulação de sítios durante as escavações nos sítios de Moiro Grande. Os grupos irão produzir e conduzir o estudo do sítio e os materiais encontrados.

CONTEÚDOS MOBILIZADOS:
Patrimônio Histórico e Cultural; História e Arqueologia; Fatos Históricos; Cultura Material; Sítios Arqueológicos; Sociedades pré-coloniais.

MATERIAIS
Um terreno disponível para ser usado com uma área delimitada de aproximadamente um metro quadrado. Caso não seja possível o terreno, a simulação de sítios com papel aluminado também pode ser realizada em um sítio. Anteriormente à atividade, com alunos, deve-se indicar no terreno para a simulação, casos de arquitetura e sítios de outros tempos próximos, como sítios relacionados às áreas de cultivo, como a mandioca. Também incluir utensílios de cozinha, ferramentas de guerra, de caça, pesca ou plantação, ou outros objetos relacionados à produção da terra, como raspadores de mandioca, permitindo uma análise de heranças culturais ou continuidades históricas de um objeto que é com um objeto de moedas e no presente.

1. Roupa leve, água e proteção do sol;
2. Luvas;
3. Escavadeira;
4. Fita métrica;
5. Escopo plástico;
6. Balança;
7. Fita adesiva;
8. Fita preta;
9. Fita amarela;
10. Fita verde;
11. Material arqueológico ou cultural com diâmetro fotográfico;
12. Produção de fotos qualificadas para descrição do sítio.

Figura 3: Imagem da segunda sequência do material didático produzido: *Simulando Sítios Arqueológicos*

As pesquisas desenvolvidas²³ no sítio arqueológico, localizado no terreno da escola, apresentaram a descoberta de urnas funerárias, machados de pedras, tigelas, lascas de quartzo como raspadores de mandioca, ornamentos labiais de cristal, peças de cerâmicas policrômicas para rituais e para o cotidiano da aldeia. Cultura material que representa as experiências e a história de ocupação dos tupinambás na região (BUARQUE, 2011: 63).

O conhecimento sobre sociedades passadas, através das investigações de artefatos que materializam a sua existência, pode ser trabalhado como tema propulsor para questionamentos acerca da desvalorização das sociedades indígenas no município e no país, do não reconhecimento das riquezas de conhecimentos que nos proporcionam as comunidades indígenas e a reflexão sobre a produção de discursos de inferiorização e de invisibilidade das populações indígenas na escrita da História e na História ensinada.

Pretendemos criar uma abordagem que construa junto aos estudantes uma sensibilização sobre história pré-colonial a partir da valorização das fontes arqueológicas presentes, e ainda, buscar discutir e reconstruir concepções que naturalizam as visões centradas em uma ou outra cultura para analisar a formação do território e dos elementos culturais no Brasil. Como analisa Pedro Paulo Funari (2008), as fontes arqueológicas possuem um papel importante para o estudo de qualquer temporalidade. Ajudam o historiador a dar conta de passados complexos, de experiências plurais ou contraditórias, que através somente das fontes escritas seria uma visão restrita da realidade. O autor (FUNARI, 2008: 103) destaca que:

A resistência torna as fontes arqueológicas particularmente importantes para o historiador, pelo viés erudito e elitista das fontes escritas. Não que os documentos não se refiram à resistência, mas o fazem a partir de um ponto de vista do grupo dominante (...).

Mesmo em sociedades com escrita há um grande contingente de iletrados, e as fontes arqueológicas podem dar visibilidade aos grupos pouco visíveis, segundo a ótica dos documentos escritos. A contestação da exclusividade das fontes escritas na operação histórica e a aproximação entre a História e a Arqueologia se verificou a partir do fim do século XIX e início do século XX, com a expansão das pesquisas e de Escolas de Arqueologia em conjunto com as mudanças conceituais no campo da História provocada pelas críticas ao positivismo e

²³As pesquisas foram lideradas pelas arqueólogas do Museu Nacional, Ângela Buarque e Jeanne Cordeiro, autoras do livro Arqueologia do Rio de Janeiro, 2011, em que apresentam resultados das pesquisas nos sítios arqueológicos na Região dos Lagos.

as novas abordagens produzidas na Escola dos *Annales*. Funari (2008: 91) destaca a afirmação de Fernand Braudel sobre a:

Vida material são homens e coisas, coisas e homens. Estudar as coisas – os alimentos, as habitações, o vestuário, o luxo, os utensílios, os instrumentos monetários, a definição de aldeia ou cidade – em suma, tudo aquilo de que o homem se serve, não é a única maneira de avaliar a existência quotidiana ... De qualquer maneira, proporciona-nos um excelente “indicador”.

Pensando dessa forma, alguns aspectos da história e da cultura tupinambá foram mobilizados a partir da cultura material encontrada e identificada nas pesquisas arqueológicas realizadas na área da Escola Municipal Honorino Coutinho. Atualmente, os artefatos ocupam diferentes exposições: uma, na Sala dos Embaixadores no Museu Nacional, localizado na cidade do Rio de Janeiro²⁴; e outra, na Casa de Cultura de Araruama, que expõe através de textos, imagens, algumas cerâmicas e urnas funerárias as “raízes” (título da exposição) indígenas na ocupação da cidade.

O ensino de História pode oferecer aos estudantes leituras múltiplas acerca da realidade presente e passada. A atividade com a simulação de sítios arqueológicos envolve a valorização do patrimônio local e a aproximação entre o modo de vida das sociedades pré-coloniais e a organização social presente a partir de percepções de continuidades e descontinuidades construídas pelos homens em espaços e tempos diferentes. O trabalho em equipes, na exploração dos sítios, contribui para a integração e o respeito às habilidades individuais, a socialização das informações e a produção de conhecimento possibilitada pelas análises dos materiais coletados e estudados pelo grupo.

No trabalho de arrumação do terreno para a escavação das equipes, é importante levar em consideração que o campo de conhecimento da Arqueologia é cercado de metodologias específicas e de técnicas complexas. A simulação será apenas um evento superficial de aproximação dos estudantes com a atividade dos arqueólogos e os diálogos possíveis entre as pesquisas arqueológicas e a História. Debruçar-se sobre pesquisas dos objetos encontrados no sítio tem por objetivo a interpretação da cultura material como fonte histórica e a compreensão de que os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas em períodos anteriores à entrada dos europeus no território devam ser reconhecidos e valorizados.

²⁴Audioguia: Entre dois mundos – sala dos Embaixadores. Disponível em <http://www.museunacional.ufrj.br/audioguia/portugues/21.html>

1.3. NÃO DEVE SER MAIS UMA “LEI PARA INGLÊS VER”!

A criação de leis que levem para o *chão da escola* as abordagens da diversidade étnico racial na construção de nossa História reflete não apenas as mudanças nas políticas públicas de afirmação destes grupos, mas também as lutas dos movimentos sociais que durante décadas reivindicam a inserção de negros e índios no processo de formação de nossa história. São a escola e o ensino de História, pensados como produtores de memórias²⁵, os espaços de excelência para o trabalho de questionamentos acerca da produção de desigualdades e do desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão da construção de representações do “*eu*” e do “*outro*” em contextos históricos diferenciados, desnaturalizando a composição social hierarquizada e trazendo as experiências indígenas para o campo da reflexão e da produção de expectativas.

No contexto de reorganização dos movimentos sociais pós regime ditatorial brasileiro, lideranças indígenas se articularam a alguns líderes não indígenas para reivindicarem autonomia de tutela e participação nas decisões que afetassem seus direitos. A elaboração da Constituição de 1988 conta com a colaboração das lideranças indígenas e temas de relevância são garantidos como a homologação de terras, o direito à preservação e o reconhecimento das culturas indígenas no país e a existência no ensino fundamental regular da aprendizagem da língua portuguesa e da língua materna das comunidades indígenas. Conectados aos debates internacionais sobre direitos humanos e diversidade na década de 1990, projetos, propostas e ações no cenário da Educação no Brasil são formulados. No primeiro momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientavam sobre a importância de se trabalhar nas escolas o respeito à diversidade étnica-cultural e de tratar de temas, antes só encarados como da esfera de secretarias e órgãos estatais, ligados aos direitos humanos. No segundo momento, a criação da Lei 10.639/03 e a sua posterior reescrita com a Lei 11.645/08, que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerando obrigatória a abordagem da diversidade étnica-cultural africana e indígena no currículo (FISCHIMANN, 2009: 161-163).

²⁵ No ensino de História, entrecruzam os campos da memória e da História produzindo espaços de reflexão, de desconstrução de conceitos naturalizados, de novos enfoques que contribuam para a construção de representações sociais plurais e o reconhecimento de identidades étnicas, antes silenciadas através da formação dos Estados-Nacionais, que solidificaram uma memória oficial baseada na exclusão das diferenças. MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história: entre memória e história*. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> p. 16. Acesso em 25/06/2015.

Conforme citado acima, a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 altera a LDB de 1996, anteriormente modificada pela Lei 10.639/03, e inclui no currículo da rede de ensino público e privado a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira, africana e indígena. Os conteúdos devem ser trabalhados no âmbito do currículo escolar, sendo que há a ênfase para a História, a Literatura e a Educação Artística. A escrita da lei preconiza a garantia da representação dos diversos povos que integram nossa sociedade com uma questão que merece ser discutido:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.²⁶ (grifo meu)

Conforme ressaltado anteriormente em algumas colocações sobre as potencialidades de visualizar a pluralidade de experiências na leitura da História, a recepção da lei foi encarada de forma positiva para aqueles grupos sociais diretamente envolvidos e por aqueles que trabalham com pesquisas sobre histórias e culturas africanas e indígenas ou que acreditam na importância do ensino crítico nas escolas. No entanto, a comemoração vem acompanhada de reflexões e enormes desafios, a começar pelo texto da lei em destaque acima. Considerar que a formação da história e da cultura brasileira tenham como base “dois grupos étnicos”, africano e indígena, evidencia concepções que direcionam um entendimento do conceito de étnico como sendo a definição sobre *o outro*. A situação é colocada a partir dos seguintes referenciais: os grupos que precisam de uma ação estatal são os excluídos, os *exóticos* ou etnicamente diferentes da sociedade envolvente. Sociedade essa que deve criar para estes grupos mecanismos de reparação social. São análises possíveis da leitura da letra da lei e dos desdobramentos da apropriação e aplicação da lei por escolas, professores e na formatação dos livros didáticos.

Eunícia Fernandes (2012) expõe inquietações e reflete sobre as implicações postas ao se considerar a Lei 11.645/08 como “dever de memória”. Analisando o contexto de produção do conceito e de algumas questões que envolvem atribuir ao presente a obrigação de ressignificar um passado, conclui ser mais significativo a interpretação de um *dever de história* para lidar com as relações de alteridades em temporalidades diversas. Uma memória

²⁶ Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 15/08/14.

como dever, poderia congelar e reproduzir imagens de indígenas deslocados dos papéis de sujeitos históricos (FERNANDES, 2012: 93-94).

Reconhecer a importância do ensino que englobe a diversidade étnica como construção de nossa história e cultura entendendo como se produziram e reproduziram hierarquias e desigualdades ao longo do processo é um grande desafio para se descolonizar o currículo. Compreender que narrativas e discursos foram construídos no mundo colonial promovendo a inserção de projetos europeus expansionistas e a exclusão de outras expectativas. Observar que as populações ameríndias responderam de diferentes formas aos interesses dos primeiros europeus durante os contatos, refletindo também lógicas próprias de aproximação ou resistência dos povos indígenas é criar outra relação com o *lugar* que o *índio* “normalmente” ocupa no passado. Exercitar essa reflexão contribui para que as escolas repensem suas tradições, questionem as memórias produzidas e entendam que são processos históricos e não "essencialize" os povos indígenas e sua cultura como figuras exóticas cobertas de penas e que saem ecoando sons de guerra a cada 19 de abril.

É preciso considerar a diversidade étnica dos povos que ocupavam o continente e contextualizar a construção do termo *índio* como uma categoria que transparece intencionalidades de subjugação dos povos originários aos intentos e crenças dos europeus no cenário de constituição do “novo mundo”. Trabalhar a partir de uma história de desconsideração com as histórias dos grupos étnicos indígenas é reproduzir uma narrativa da colonização, da não aceitação das diferenças e não reflexão sobre a alteridade.

Através de diversas produções do período colonial é possível realizar leituras de compreensão sobre quais eram as percepções dos europeus no contexto do encontro com novas culturas, na criação de interpretações sobre *os outros* povos e das implicações da descoberta de novos territórios no pensamento europeu. Por outro lado, também é possível conhecer as sociedades ameríndias citadas e refletir sobre as sociedades não citadas, investigar suas ações ou acomodações por ditos e não ditos nos documentos, relatos, leis, livros, objetos, cidades, gravuras etc.

Enquanto o indígena for trabalhado nas escolas apenas um dia ao ano e visto como um ser distante do mundo dos estudantes a discriminação e o preconceito tendem a permanecer. A questão não está apenas na ausência de materiais que insiram a participação de etnias indígenas em diferentes episódios da nossa História, mas também em desinformações ou em concepções equivocadas sobre cultura e etnicidade presentes ainda entre vários professores.

A introdução da Lei 11.645/08 aponta que os caminhos trilhados pelas representações históricas podem ser revistos. A necessidade de considerar a participação de africanos e indígenas na formação da história, da organização social, da economia e da cultura brasileira remete a reescrita e ressignificação das narrativas históricas escolares tradicionais. Perceber que as etnias indígenas se constituem pela existência de histórias, valores e formas de pensar e agir próprios, mesmo que sejam consumidores de objetos “não indígenas” ou se apropriem e produzam riquezas, é um desafio para uma sociedade em que a memória sobre os grupos indígenas se construiu como reflexo da criação *cabralina*²⁷ ou da extinção ocasionada pela modernidade, pelo progresso seletivo.

O ensino de História que coloque as narrativas de invisibilidade étnica como problemas potencializa a reflexão sobre a construção de sociedades democráticas que respeitem as diferenças conhecendo as relações de sua produção. Dentro de suas preocupações, a historiografia desde a segunda metade do século XX apresenta modificações nos estudos sobre os grupos sociais, africanos e indígenas, que em momentos anteriores figuravam apenas como vítimas ou dominados pela sociedade europeia envolvente. As perspectivas de análises históricas considerando uma variedade de fontes, retirando os privilégios da escrita e dos documentos oficiais contribuíram para diversificar os temas de pesquisas. Os diálogos entre Antropologia e História promoveram discussões acerca dos conceitos de cultura, de identidade e ressignificações das construções das relações étnicas e sociais em diferentes temporalidades.

Dois aspectos modificaram a imagem de *índio cabralino* e expressaram a luta indígena por visibilidade e reconhecimento de direitos. O primeiro aspecto se apresentou com a elaboração da Constituição de 1988 que, pela primeira vez, ultrapassou a concepção *assimilacionista* da cultura indígena pela não indígena e garantiu a estes povos o direito à terra e o direito à preservação da sua cultura. O segundo aspecto foi o processo de emergência étnica indígena²⁸ verificada na identificação e no conseqüente crescimento numérico dos indígenas nos últimos censos populacionais. São aspectos complexos e provocam debates sobre os vínculos entre a mobilização por direitos e a afirmação das identidades étnicas

²⁷ *Cabralina* porque remete à presença das frotas de Cabral a descoberta desses povos e a imediata identificação como “índios” na lógica do “novo mundo”. Pensar nos povos indígenas tendo essa perspectiva como referência traz uma concepção que paralisa a cultura, ou seja, cria uma noção de uma cultura “pura”, “original” em oposição à mistura que aniquilaria a cultura indígena conforme perspectiva evolucionista. Não entende a cultura como dinâmica e em constante transformação, reivindicando a necessidade dos grupos indígenas se comportarem como os índios descritos por colonizadores europeus para serem reconhecidos. Negando a estes grupos a possibilidade de se inserirem na sociedade contemporânea e de usufruir de suas tecnologias.

²⁸ O processo de emergência étnica indígena foi apontado pelo crescimento da autodeclaração nos últimos censos do IBGE.

indígenas por diferentes áreas do país. Porém, sem maiores aprofundamentos, por não ser interesse para esta reflexão, esses processos revelam a agência indígena e suas lutas por espaço e pelo reconhecimento da sua diversidade na sociedade presente. Esse processo de etnogênese introduz uma problemática instigante para a memória do *apagamento*: os conceitos ancorados no pensamento da *aculturação* ou da *assimilação* são postos em questão, se não havia mais índios, se foram integrados à civilização de que forma ressurgem no cenário nacional?

A aproximação entre História e Antropologia, a partir da segunda metade do século XX, trouxe novas abordagens para ambas áreas de conhecimento. Na Antropologia, foram produzidas críticas e reflexões sobre as dinâmicas da mudança e do caráter transformador dos grupos humanos em contextos e em interações diversificadas. Aos historiadores, coube a valorização da cultura como processo histórico, da consideração da cultura material como expressão das lógicas sociais e a observação de práticas cotidianas, valores ou hábitos de determinados grupos se tornaram possibilidades de se entender a sociedade.

(...) cultura e etnicidade, vistos como produtos históricos que continuamente se constroem nas dinâmicas das complexas relações sociais entre grupos e indivíduos em contextos históricos definidos, permitem compreensões mais amplas e complexas sobre as relações interétnicas e sobre os processos históricos (...) (ALMEIDA, 2012: 151)

Negros e índios, antes vistos pelos historiadores somente como mão de obra e/ou vítimas de europeus e, por antropólogos, como representantes de culturas primitivas em vias de desaparecer, tornam-se sujeitos históricos, protagonistas de ações e interações ao longo do tempo que merecem a *reescritura* de histórias sobre esse novo olhar histórico-antropológico.

A compreensão do caráter histórico da cultura foi essencial para derrubar as ideias essencialistas de cultura que justificavam o entendimento sobre culturas primitivas e a assimilação de uma cultura sobre outra. Sidney Mintz (2009) nos ajuda a compreender a cultura dentro dessa perspectiva e ainda ressalta, citando outro antropólogo, Eric Wolf, importantes contribuições nessa linha, que “*erramos ao pensar em uma cultura em cada sociedade, uma subcultura em cada segmento social, e esse erro prejudicou nossa capacidade de ver as coisas dinamicamente*” (MINTZ, 2009: 232).

Dessa forma, é preciso desvincular o binômio “pureza originária X contaminação pós-contato” e repensar a formação social e a construção de identidades segundo os dinamismos, hibridismos e inovações culturais contínuas.

Pensar a cultura em permanente reelaboração conduz à quebra da dualidade entre mundo dos brancos e mundo dos índios; e as relações de contato e as mudanças culturais vividas pelas populações indígenas deixam de ser vistas simplesmente como aculturação ou dualidade cultural. (ALMEIDA, 2013: 302)

Os processos de etnogêneses são considerados movimentos de construções, reinvenções e transformações dos grupos étnicos em contextos definidos. John Monteiro (2001: 56) ressalta que a análise de Jonathan Hill sobre a etnogênese está além da recuperação de traços de ancestralidade, pois também se caracteriza como opção cultural e política dos agentes nativos que buscam construir e ressignificar identidades que sofreram mudanças e descontinuidades no contexto colonial.

Destacamos o debate sobre alteridade no ensino. Para entender o que significa valorizar a presença da diversidade étnica e cultural, é necessário refletir sobre os conceitos de etnicidade e cultura. Sobre cultura, há diversos estudos em Antropologia e História que buscam a definição deste termo, que inspirou discussões e análises diversas desde o século XVIII²⁹. Questões colocadas sobre a definição da cultura, como algo que dava unicidade às experiências do ser humano no tempo, possibilitavam, entre outras, explicações lineares e civilizatórias. Peter Burke (2000: 36) analisa a preferência dos alemães pelo termo cultura, em contraponto, destaca o uso da expressão “*le progrès de l'esprit humain*” pelos franceses. Constata a existência de disputas entorno dos sentidos que direcionam o pensamento europeu sobre diversidades e desigualdades. Dessa maneira, as diferenças culturais são encaradas como estágios que identificavam as sociedades civilizadas no presente.

Por muito tempo, a Ciência caminhou junto com a produção de concepções discriminatórias, contribuindo para criação de projetos de exclusão e invisibilidade dos grupos minoritários, distintamente dos preceitos atuais de reconhecimento e valorização do convívio com as diferenças. Segundo Roque de Barros Laraia (1986: 37), são as investigações históricas – como coloca o antropólogo Franz Boas – que convém para descobrir a origem deste ou daquele traço cultural e para interpretar a maneira pela qual toma lugar num dado conjunto sociocultural. Os eventos históricos atribuem caminhos próprios às culturas produzidas em determinada sociedade.

Os estudos recentes expressam o entendimento da cultura como capacidade humana de construir e reconstruir meios de modificar seu espaço, de representar-se ou de criar

²⁹ A partir das leituras de Roque de Barros Laraia (1986), Denys Cuche (1999) e Peter Burke (2000).

símbolos, trocas e conexões com outros grupos a partir de aspectos dinâmicos e flexíveis. José Luiz dos Santos (1987: 8) traz a seguinte definição

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência.

Colocada dessa forma, a cultura indígena só apresenta generalização quando vista superficialmente, quando não se estabeleça aproximação ou não se compreenda como tema relevante para conhecimento. O ensino de História tem o compromisso de tratar a formação dos grupos sociais a partir de suas historicidades e, assim, atribuir os sentidos ou significados próprios das suas experiências e de entender as expectativas conforme as regras e os valores presentes entre estes povos e nas relações sociais envolvidas. Não deve ser diferente quando a narrativa histórica se debruçar sobre guaranis, pankararus, tamoios, tupinambás, maxacalis, etc.

A diferenciação étnica produz cultura, mas a etnicidade não é exclusivamente construída pela cultura. Esse aspecto é relevante, pois desvincula explicações que naturalizavam as características de um povo com determinada cultura comum. Regina Celestino de Almeida (2013: 305) analisa o tema da formação dos grupos étnicos a partir dos estudos de Weber, Barth e Cohen, pesquisadores que discutem a ação política como elemento de comunhão étnica, o contexto histórico, o aspecto interativo e “do caráter organizacional e do sentimento subjetivo de pertencimento ao grupo (...)”. A referência da lei aos “dois grupos étnicos” parece contemplar uma categorização política para os grupos afrodescendentes e grupos ameríndios do país, desconsiderando a complexidade étnica que envolve a história dos grupos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas situações de contato com europeus e nas relações interétnicas produzidas em espaços e tempos diversos.

Atentar para os debates sobre cultura e etnicidade são importantes instrumentos para combater visões estereotipadas sobre as populações indígenas. O fato de grupos indígenas se apropriarem das redes sociais, como instrumento de luta por direitos ou como meio de valorização de sua cultura na atualidade, não significa que estejam “perdendo” a sua identidade. Atrelar sinais diacríticos à definição de uma sociedade é uma maneira de forçar a

retirada de direitos e de não reconhecer a cultura e a construção de grupos étnicos como parte das relações históricas.

A identidade é uma problemática comum para diversas áreas de conhecimento e é pensada atualmente como um fenômeno social dinâmico e dialético, flexível e múltiplo no tempo e no espaço. As identidades são constituídas de forma relacional em situações de diferença ou igualdade. Os autores culturalistas Stuart Hall (2002) e Homi Bhabha (1994) criticam a existência de uma identidade originária ou unificada e nos ajudam a entender a diferença como um produto histórico.

A necessidade de se elaborar leis, decretos e criar programas de inclusão e de respeito à diversidade étnica e racial para as escolas na atualidade deve-se em grande parte aos movimentos de globalização em que as diferenças despontam e as fronteiras se reconfiguram a partir de identificações culturais plurais. O conjunto organizado anteriormente em cima de um território e uma nacionalidade comum, representando o poder do Estado, um projeto de homogeneização social e de progresso, contribuiu para o direcionamento de políticas de construção da nação que anulavam as distinções étnicas e culturais em nome da unidade moderna ocidental. As representações responsáveis por identificar e definir a nacionalidade também atribuíam elementos que excluía os outros sujeitos da modernidade. Conforme Hall (2002: 62) expõe, a unidade nacional na Europa moderna é invenção de discursos representativos de uma coesão e evolução civilizacional forjada no interior de uma modernidade ocidental repleta por inúmeras pluralidades culturais, *“as nações modernas são, todas, híbridos culturais”*.

Por isso, reproduzir imagens de *índios* congelados no tempo ou reduzir a importância da presença indígena aos aspectos folclóricos é desprezar as histórias destas sociedades complexas, plurais e híbridas culturalmente. Demandas do presente colocam em evidência o desafio de construir unidades na presença das diversidades. Rompendo com as narrativas centradas em sujeitos históricos europeus, o ensino de História permite a construção de leituras de mundo diferenciadas e de representações plurais descolonizadas.

A aproximação do Patrimônio Histórico e Cultural arqueológico, identificado como pertencente à etnia tupinambá e às práticas cotidianas da comunidade de Araruama, torna o tema da pesquisa sobre os povos indígenas no Brasil relevante para entendimento da história local e das discussões sobre patrimônio, memória e identidade, destacadas nos estudos recentes. A terceira sequência didática (MD: 16-17) proposta é uma pesquisa realizada em grupos para que busquem (re)conhecer a história indígena presente em diferentes elementos da história e da formação do município de Araruama.

Não há como tratar da história dos povos indígenas como tema relevante para a educação escolar sem realizar exercícios de desconstrução dos estereótipos que contribuem para desconsiderar e desvalorizar a presença destes grupos na sociedade contemporânea. Observamos como uma narrativa comum nos livros didáticos é a ênfase aos nomes de lideranças indígenas e das suas histórias de conquistas, os destaques aos traços culturais indígenas que teriam contribuído para a formação da identidade nacional ou dos obstáculos que enfrentam as *tribos de índios* que insistem na permanência de terras coletivas às margens da civilização. Esses são alguns dos estereótipos alimentados pela não reflexão sobre alteridade nas escolas, pela ausência de questionamentos sobre os modelos de civilização ocidental e por concepções dicotômicas acerca da constituição de culturas.

Uma das maneiras de ressignificar o papel das sociedades indígenas na construção da nossa história é buscar a partir dos estudos e pesquisas locais, quais os espaços de visibilidade da pluralidade étnica ou quais aspectos invisibilizaram o seu reconhecimento e sua valorização. Nesses estudos, as análises que supervalorizam nomes de líderes ou a construção de heróis encontrariam outras leituras ou narrativas múltiplas a partir de histórias locais que tratem de investigações acerca da diversidade étnica e cultural presentes.

Ao enfatizarmos a importância de se criar novas abordagens no ensino de História, preocupado em discutir a existência da diversidade étnica e cultural presente, a investigação sobre o meio em que se vive pode representar a leitura de experiências plurais sobre o passado. É preciso escapar das interpretações memorialísticas que recobrem grande parte da escrita das histórias locais e que supervalorizam determinadas *famílias tradicionais* em detrimento de análises complexas de atores e problemáticas que construíram as relações sociais, econômicas, políticas e culturais do local. Durante muitos anos, os trabalhos de pesquisa em história local ou regional foram questionados quanto ao seu valor científico e quanto as suas possibilidades de entendimento das articulações entre a perspectiva macro da história e seus reflexos nas experiências de esfera micro. Contudo, a história que se produz sobre o local não pode necessariamente representar as relações globais, ou seja, ser uma confirmação exemplar dos processos regionais e nacionais; nem mesmo se configurar como uma pesquisa particularizada ou isolada que não leva em consideração as conexões existentes entre as dinâmicas sociais locais e o conjunto de intervenções de diferentes escalas (SILVA, 1998; DONNER, 2012; REZNIK, 2000).

A reflexão sobre a história das populações indígenas nas terras de Araruama no período da conquista aborda tramas particulares e específicas, mas que não estão estanques ou isoladas das relações sociais próximas em termos espaciais ou das representações oficiais.

Ainda existem poucos materiais impressos produzidos sobre a temática indígena no país, mas sobre a história das populações indígenas na Região dos Lagos encontramos as obras dos autores: De acordo com Luiz Guilherme Scaldaferrri Moreira e Janderson Bax Carneiro, que realizaram um estudo sobre o aldeamento jesuíta na região, *Os índios na Aldeia de São Pedro de Cabo Frio – séculos XVII-XIX*³⁰, a região de Cabo Frio abrangia territórios de Saquarema a Macaé no período. Destacam os relatos das relações no interior da aldeia e as conexões de trabalho construídas pelos indígenas no local e na região da cidade do Rio de Janeiro.

O município de Araruama estava inserido nessa mesma lógica de ocupação, de utilização e de controle dessas terras. A construção da aldeia de São Pedro tinha por objetivo tanto a exploração do trabalho indígena quanto a utilização das populações indígenas como soldados na defesa destas terras contra forças estrangeiras.

As populações indígenas desta região trabalhavam em diversas atividades: na lavoura, nas pastagens, nos serviços domésticos, na extração e nos carregamentos de pau-brasil, na construção de fortalezas, em funções bélicas etc. (MOREIRA, 2010: 55). No entanto, a atividade que mais se destaca na história de São Pedro e de Araruama são as atividades nas salinas e na pesca. Estas atividades tradicionais estão presentes e marcam a história de formação dessas cidades. No brasão do município de Araruama (**Figura 4**), há o desenho de uma salina, de um peixe e de um cocar com flechas cruzadas, que representam e enfatizam a construção de uma memória da presença de povos indígenas guerreiros na história de formação do território.



Figura 4 : Brasão do município de Araruama.

Disponível em <http://www.araruama.rj.gov.br/site/a-cidade/historia.html>. Acesso em 28/03/2016.

³⁰ O estudo teve como propósito servir de recurso para os professores da rede municipal de São Pedro da Aldeia, visando o desenvolvimento de projetos de história local e de implementação da lei 11.645/08.

A construção de uma sociedade globalizada, segundo postulações mercadológicas, gera questionamentos quanto ao acesso dos seus benefícios pela maioria. A concentração de grandes fortunas nas contas de grupos empresariais restritos se contrapõe ao crescimento de áreas de pobreza e ausência de serviços básicos para o desenvolvimento humano. A investigação sobre a *História do Lugar*³¹, expressão usada por J. J. Moura dos Santos, objetiva tratar os estudantes como agentes históricos ao refletirem sobre quais as mudanças presentes nos espaços em que vivem e se relacionam, ao analisarem as rupturas ou as permanências que fazem parte da organização social local e ao questionarem sobre quais as memórias reconhecidas e valorizadas nas narrativas da história local (SANTOS, 2008).

O olhar para as questões espacialmente próximas, traduzidas nas construções de pesquisas sobre o lugar de onde são representantes, contribui para debater e desnaturalizar os papéis de centro e periferia, veiculados como conceitos inflexíveis e possibilita historicizar o processo de globalização, das transformações sociais e culturais na atualidade.

Atentamos para as ferramentas conceituais mobilizadas por François Hartog (2014), em especial, “*regime de historicidade*” como percepção construtiva das formas de conhecimento e relacionamento com o tempo, ou seja, quais conexões estabelecemos entre passado, presente e futuro e que ficam expressas nas leituras contemporâneas e o “*presentismo*” que identifica a sociedade contemporânea sob o prisma de tempo acelerado, imediato em que ficam em destaque “*um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico*” (HARTOG, 2014: 39).

Os discursos produzidos sobre o patrimônio são marcados por uma vontade de enfatizar e valorizar determinadas construções que simbolizam a história e a memória de um grupo, vinculando assim processos de identificação e pertencimento. A partir da segunda metade do século XX, preocupações são apresentadas acerca de uma *efemeridade* do tempo presente e as relações entre tempo e sociedade promovem uma proliferação de projetos de memória, de patrimonialização de um passado que se deseja presente.

O patrimônio torna visível, expressa uma certa ordem do tempo, na qual a dimensão do passado conta. Trata-se, porém, de um passado do qual o presente não pode ou não quer se desligar completamente. Quer se trate de celebrá-lo, imitá-lo, conjurá-lo, de extrair prestígio

³¹ O autor apresenta a *História do Lugar* como um conjunto de ações que contribuam para a recuperação de memórias e identidades locais, além de possibilitar maior proximidade na relação entre escola e comunidade. A análise teve como cenário o subúrbio carioca e todas as suas transformações e apresentou como objetivo ressignificar o ensino de História ao tratar da realidade dos estudantes discutindo o papel da escola na formação para a vida e não apenas para o mercado de trabalho (SANTOS, 2008).

dele ou apenas de poder visitá-lo. Olhando o passado, a preocupação patrimonial seria só ou até mesmo principalmente passadista? Não, já que se trata do passado – de um certo passado – cuja forma de visibilidade importa no presente. (HARTOG, 2014: 197)

Nesse sentido, valorizar e preservar modos de viver, hábitos, valores, objetos e saberes identificados como representantes de sociedades tradicionais é um movimento de ressignificação do passado destes grupos. Reflete o caráter da patrimonialização como processo de construção social, em que africanos e indígenas estiveram excluídos por muito tempo. Xerardo Pereiro Pérez (2003), no seu artigo sobre micro intervenções patrimoniais em alguns locais na Europa, destaca que o patrimônio cultural vem sendo redefinido quanto aos seus aspectos imateriais. A introdução da visão antropológica modifica a definição materialista, monumentalista, esteticista e historicista do objeto. Entende o patrimônio como um jogo de memórias e de esquecimentos, envolvidos segundo critérios de seleção e valoração imputado por perspectivas presentes sobre um passado específico. A partir disto, é relevante seus apontamentos acerca da busca por uma “*memória cultural crítica*”, na tentativa de reconstrução de identidades que reforcem os laços tradicionais, familiares e solidários das atividades agrícolas baseadas em técnicas simples de produção nos campos europeus em contraposição aos fluxos industriais de alto rendimento e produtividade, os elementos da cultura local são mobilizados (PÉREZ, 2003: 15).

Destacamos assim, o olhar sobre a história das sociedades indígenas na comunidade de Morro Grande, Araruama, como uma estratégia de ressignificação das identidades locais. Pesquisas direcionadas aos estudantes (MD: 18-19: **Figura 5**) tratam da construção de investigações com moradores antigos para coletarem informações sobre as práticas locais que

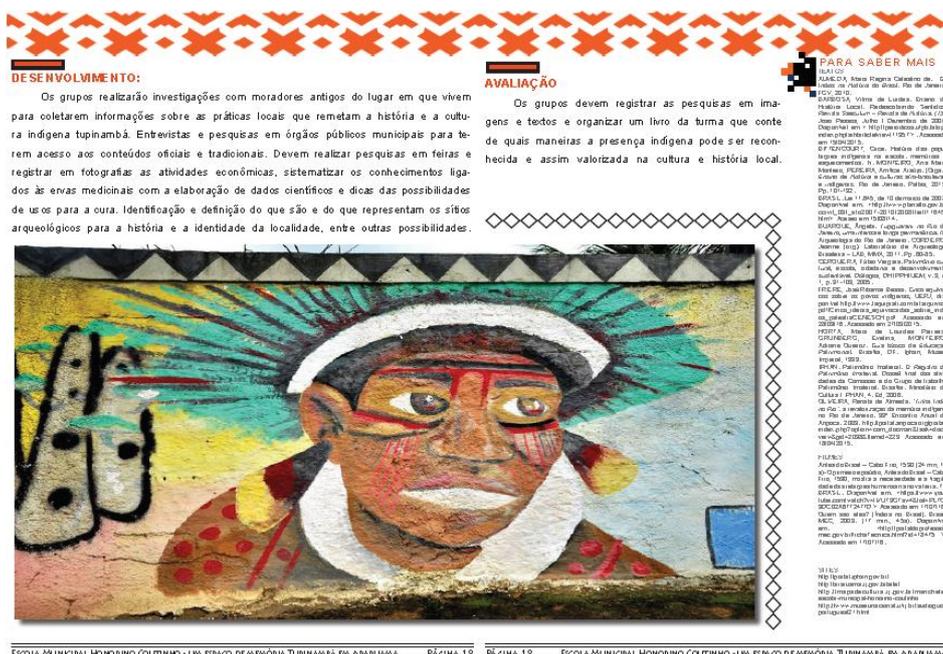


Figura 5: Imagem da terceira sequência do material didático produzido: *A presença indígena na História Local*

remetam às história e cultura indígena associadas aos tupinambás. Entrevistas e pesquisas em órgãos públicos municipais para terem acesso aos conteúdos oficiais e tradicionais. Devem realizar pesquisas em feiras e registrar em fotografias as atividades econômicas, sistematizar os conhecimentos ligados às ervas medicinais com a elaboração de dados científicos e dicas de usos para a cura. Identificação e definição do que são e do que representam os sítios arqueológicos para a história e a identidade da localidade, entre outras possibilidades identificadas pelos professores.

As concepções de lugar expressam sentidos diferentes, assim como consideramos as identidades como múltiplas, o lugar possui elementos particulares que o definem segundo a construção de relações sociais articuladas em um espaço determinado. Dessa forma, as configurações de uma história local sobre a temática indígena apresentariam narrativas diversas, singulares do lugar e representativas de conflitos e de misturas das relações sociais locais (MASSEY, 2000: 185). As riquezas étnicas e culturais já citadas sobre a cidade de Araruama, em que se destacam as experiências de formações quilombolas e dos sítios arqueológicos de cultura material tupinambá, encontram campos de disputas e expressão de uma polifonia identitária visíveis nas relações interétnicas historicamente construídas.

2. POVOS INDÍGENAS, SIM HÁ HISTÓRIA!

Não é raro ouvirmos opiniões, nos diferentes meios que circulamos, sobre um determinado “lugar dos índios” no Brasil. Geralmente, esse lugar é associado ao passado como tempo de existência e à floresta como seu espaço por excelência. Ainda, quando informados da presença de aldeias próximas ao “mundo não indígena” ou de índios nas cidades, o senso comum conservador os classificam como indivíduos *aproveitadores*, que não seriam mais índios porque se utilizam de conta no banco, celular ou *internet*. Concepções em boa parte oriundas de uma memória histórica escolar centrada em narrativas eurocêntricas e de crenças evolucionistas.

Atualmente, um conjunto de elementos de caráter teórico e político permitiram intensificar o debate acerca dos processos de estigmatização social de negros e índios no país. As aproximações entre o pensar antropológico sobre o outro, sobre suas produções culturais e o pensar histórico, acrescentado de novas abordagens e olhares sobre os grupos sociais, trouxeram compreensões múltiplas sobre as realidades históricas, questionando assim as explicações dicotômicas. A movimentação de organizações sociais de identidades africanas, afro-brasileiras e indígenas no contexto da segunda metade do século XX, se articula aos projetos de construção de narrativas que tratem das transformações sociais dentro de perspectivas da agência ou do protagonismo dessas populações no nosso país.

Considerar que os povos indígenas devam se comportar dentro de determinados critérios diacríticos de identificação é reproduzir os discursos da necessidade da *integração, da assimilação e da aculturação* destes povos. Acreditando que os índios são exemplos de um primitivismo cultural, puro e original, por resultado lógico nesta perspectiva, o “lugar do índio” na história presente seria da não conclusão dos projetos de apagamento e da inacabada incorporação dos elementos culturais hegemônicos. Contudo, as percepções teóricas referidas acima, buscam refutar os conceitos utilizados para classificar uma cultura como superior e a ideia correspondente da aniquilação de uma outra cultura vista como “mais fraca”. Desta forma, um indígena que se senta em uma cadeira universitária e abre seu bloco de anotações não representa a negação da sua identidade étnica, pois a cultura está em constante mudança.

Nos estudos atuais a respeito das relações interétnicas, não se admitem mais a *aculturação e/ou assimilação*. A própria ideia que a globalização divulga de uma cultura mundial como caminho sem volta é combatida por essas perspectivas que pensam: “*a cultura*

não é um objeto em vias de extinção” (SAHLINS, 1997); por isso, aceitar que o capitalismo e os processos globalizantes possam *aculturar* e/ou *assimilar* outras culturas é aceitar que exista uma superioridade de uma cultura sobre outra. Então, quais as propostas de interpretação existentes que possam analisar as relações entre culturas indígenas e não indígenas ao longo da história em nosso país? Néstor García Canclini (2013) realiza nos seus estudos sobre as formas de modernização presentes na América Latina a construção da categoria “culturas híbridas” para dar conta da complexidade cultural, de experiências múltiplas e de lógicas diversas que fazem parte das histórias desses espaços.

O hibridismo cultural se refere a uma forma de entender e reconhecer os processos de entrada e saída da modernidade para as realidades latino-americanas. Segundo Canclini, a hibridização é vista como resultado de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2013, Introdução à edição de 2001, p. XIX). As apropriações dos diversos elementos culturais que os grupos sociais promovem são interações particulares e fomentadoras de ressignificações para estes elementos em seus contextos de uso e reprodução. No exemplo citado, o indígena, estudante universitário, reflete os processos de entrada e saída da modernidade a partir da hibridação. Remete à necessidade dos povos indígenas produzirem interseções com a sociedade não indígena; é uma questão de sobrevivência, de inserção na lógica da cidadania e não um processo de homogeneização cultural.

Outra questão relevante para romper com as imagens de purismos ou de extermínio das sociedades indígenas ao longo de nossa história são os movimentos de emergência étnica indígena³² visível no aumento da afirmação de pertencimento à identidade cultural indígena e da produção de novas identidades apresentados nos últimos censos populacionais (ARRUTI, 1997; OLIVEIRA, 1998). As noções sobre os povos indígenas baseadas na existência de culturas “originárias ou puras” são colocadas em xeque a partir dos processos de construção de novas identidades e da problematização do uso das categorias de índios misturados, acabocladados que tornam invisíveis as condições históricas de subordinação e exclusão dessas populações em diferentes espaços no Brasil.

³² Arruti (1997) e Oliveira (1998) apresentam análises sobre o crescimento do número de indígenas no Nordeste brasileiro e a concepção sobre “a mistura” (indígenas e não-indígenas) ser considerada como a perda das identidades étnicas “puras e originais”. Processo de emergência étnica indígena foi apontado pelo crescimento da autodeclaração étnica de cultura indígena no censo de 2010 do IBGE.

São centenas de etnias indígenas que estão presentes em nosso território e que, como qualquer outra sociedade, se transforma, se reconstrói a partir das realidades e situações postas. A Escola tende a ser o espaço de revisões e da construção de novas abordagens que atentem para uma sociedade que respeite e saiba conviver com as diferenças e criticar às desigualdades vigentes. A obrigatoriedade da inserção das histórias e culturas indígenas no currículo da Educação Básica através da Lei 11.645/08, traz para o debate a valorização do caráter multicultural da sociedade brasileira e o (re)conhecimento do protagonismo histórico das populações indígenas. A heterogeneidade das escolas, as diferentes realidades nas formações de professores no país e as implicações em assumir uma mudança de paradigmas para visualizar as sociedades indígenas como sujeitos ativos na construção de alianças, na organização de conflitos, nas formações estratégicas de adaptação ou de resistência configuram um quadro ainda complexo quando pensamos a aplicação da referida lei.

Observar um movimento crescente de identificação indígena, expresso nos dados do censo de 2010³³, apresentando um processo de afirmação de identidades étnicas diferenciadas, dentro dos parâmetros hegemônicos em que a mestiçagem é pensada como a supremacia da cultura não indígena, contribui para, no mínimo, a sensibilização e a discussão sobre quais concepções de cultura e de história as sociedades, passada e presente, considera a participação ou a ausência dos povos indígenas no território brasileiro.

Em relação ao método aplicado pelo IBGE no censo de 2010, é necessário destacar as mudanças produzidas para a visualização do chamado “Brasil indígena”:

O Censo Demográfico 2010 aprimorou a pesquisa da população indígena investigando o pertencimento étnico e as línguas indígenas faladas, além de identificar a população residente nas Terras Indígenas e fora delas. Nesse censo, foi aplicada uma nova metodologia para captação da população indígena dentro das Terras Indígenas, isto é, para aquelas pessoas que não se declararam indígenas no quesito cor ou raça, foi introduzido o quesito “Você se considera indígena?”, de acordo com seus costumes, tradições, cultura, antepassados, etc. Nas tabelas de etnia e língua falada, como também, na localização geográfica – Terras Indígenas, o quantitativo leva em consideração essa nova metodologia, logo não existe comparabilidade com os censos anteriores.³⁴

³³ No *site* do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), há uma página criada em 2012, que retrata o Brasil indígena a partir das últimas pesquisas censitárias, apresentando as diferenças de investigações anteriores a 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

³⁴ Página de apresentação <http://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas.html>

Os censos anteriores (**Figura 6**) tratavam a questão de forma binária, "escondendo" a complexidade da situação indígena no país.

	1991	2000	2010
Total(1)	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
Urbana(1)	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
Rural(1)	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010
 Nota: Considerou-se como população residente não indígena as categorias de 1 a 4 do quesito da cor ou raça. Para comparação com os Censos Demográficos de 1991 e 2000, deve-se considerar a categoria 'indígena' do quesito da cor ou raça.
 (1) Inclusive sem declaração de cor ou raça.

Figura 6: População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010

Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

O desafio está colocado na construção de uma narrativa não centrada nas ações e nas relações expressas por europeus no conjunto da sociedade brasileira em formação. Criar leituras plurais sobre o passado, considerando que as definições dualistas sobre a população autóctone são resultadas de visões que atendiam determinado projeto de sociedade. Quando questionamos nossos estudantes a quem pertenciam as terras do Brasil antes da chegada dos portugueses é quase unânime ouvirmos a resposta de que os “índios” habitavam esta terra, “já estavam aqui”. Contudo, faz-se necessário apresentar contornos históricos as imagens do “descobrimento” e dos conceitos produzidos sobre as sociedades originárias, que refletem muito a postura de conquista e de tratamentos etnocêntricos dos diferentes agentes envolvidos no projeto colonizador.

Dentro da complexidade das relações humanas, a História procura analisar uma questão que não deve passar sem interrogações: a natureza do termo “índio”. A construção da categoria “índio” no período da colonização mascara toda a diversidade de populações que habitaram e habitam o território. Em virtude, dessa diversidade e complexidade, é preciso ressaltar o perigo de considerar as relações entre indígenas e europeus a partir de uma dicotomia simplista, colocando de um lado “bons selvagens” e do outro lado “europeus exterminadores”.

Fica evidente a natureza desproporcional de forças e a construção de hierarquias sociais. Porém, é necessário reconhecer as lógicas das alianças ou das guerras entre indígenas e europeus e as adaptações que diversos grupos produziram ao longo da história dos contatos conforme seus interesses e necessidades. Muitas sociedades indígenas criaram mecanismos de resistências, estratégias de sobrevivência, conflitos e lutas ao longo de séculos em um Brasil que se construiu negando a esses homens e mulheres o direito à diferença.

O uso do conceito de *hibridismo cultural* por Néstor Canclini, produzido a partir de processos de *desterritorialização e reterritorialização*, ajuda a pensar na circulação de representações culturais que carregam interações e possibilidades de diálogos entre diferentes culturas. Faz-se necessário abordar os entrelaçamentos possíveis através de bens simbólicos produzidos e ressignificados por culturas diversas. Canclini (2013: 326) observa a expansão de *gêneros impuros*, mas enfatiza que:

Não se apagam os conflitos, como pretende o pós-modernismo neoconservador. Colocam-se em outro registro, multifocal e mais tolerante, repensa-se a autonomia de cada cultura – às vezes – com menores riscos fundamentalistas. Não obstante, as críticas chauvinistas aos “do centro” geram às vezes conflitos violentos: agressões aos migrantes recém-chegados, discriminação nas escolas e nos trabalhos.

No campo do ensino de História, discute-se uma real inserção da história dos povos africanos e dos povos ameríndios, objetivando a desconstrução dos eixos norteadores para explicação dos eventos históricos centrados na Europa. Dessa forma, nossa ênfase na pesquisa sobre a história local visa permitir reconsiderações acerca de uma narrativa tradicional, em que a presença de protagonistas e eventos alheios às situações e aos problemas que fazem parte da vida prática dos estudantes e do meio em que vivem, acaba por distanciá-los de uma aprendizagem histórica significativa, crítica, consciente e propositiva.

O debate e a valorização de um bem simbólico, que, no caso, distingue o lugar de vivência dos estudantes, contribuem para fomentar discussões e pesquisas sobre o que é divulgado ou silenciado nos discursos locais, gerando, assim, reflexões e críticas sobre a identidade do lugar e as interações culturais entre os grupos sociais.

No século XIX, foram formuladas políticas em relação aos povos indígenas no contexto de “modernização” da sociedade brasileira. Produções literárias enfatizavam uma brasilidade embasada em visões sobre heróis indígenas. Intensificaram conflitos territoriais que contribuíram, junto aos outros fatores, na construção de uma memória coletiva da

invisibilidade dos povos indígenas. Varnhagen³⁵ foi um dos representantes dos intelectuais brasileiros do século XIX que acreditavam que não era possível escrever história sobre as sociedades indígenas, pois só existiria um passado *primitivo* e um futuro de extinção no caminho destes grupos. Seriam sociedades congeladas no tempo em que somente a etnografia teria interesse por tal objeto de estudo. Ao longo do século XX, se veiculavam ideias sobre as sociedades indígenas terem se misturado a sociedade não indígena, visão que, como já discutido, legitimava os discursos de superioridade cultural europeia, de desapropriação de terras voltadas aos “índios originários” e aos projetos de expansão de mão de obra em diversas áreas no país.

A partir da segunda metade do século XX, essa visão foi sendo modificada. A valorização da cultura como processo histórico, da consideração da cultura material como expressão de lógicas sociais e da observação de práticas cotidianas, valores ou hábitos de determinados grupos se tornaram possibilidades de se entender a sociedade. Desse modo, *negros e índios*, vistos até então como mão de obra e/ou vítimas dos europeus ou como representantes de culturas primitivas em vias de desaparecer, foram considerados de outra forma. Historiadores e antropólogos modificaram suas narrativas atribuindo a estes grupos sociais a categoria de sujeitos históricos, de protagonistas de ações e interações ao longo do tempo e que merecem a *reescritura* de histórias.

No que concerne às possibilidades visualizar as sociedades indígenas em eventos da história do país, Antônio Almeida Neto (2014: 231) sugere, por exemplo, discutir narrativas que tratem da participação dos terenas na Guerra do Paraguai:

(...) sobre a Guerra do Paraguai, é possível dispor de outras fontes documentais, como os relatos orais utilizados no livro didático A História do Povo Terena escrito por Bittencourt e Ladeira, por meio dos quais se evidenciam os fatos que ficaram registrados na memória desse povo (...). Esses mesmos relatos orais dos Terenas informam que, para esse povo, a Guerra do Paraguai se constituiu como importante marco temporal, pois assinala o início do período por eles denominado Tempos da Servidão, quando ao retornarem do conflito para suas antigas aldeias, muitas delas destruídas pelo combate, encontraram novos 'proprietários', ex-oficiais e comerciantes, além de novos moradores que eram estimulados a ir para a região como forma de assegurar as fronteiras, o que para esse povo significou a perda de suas terras e o início da submissão aos brancos.

³⁵ Varnhagen é representante de um grupo de intelectuais brasileiros engajados no projeto de construção de uma História do Brasil que integravam o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) fundado em 1838. Um dos propósitos era resgatar textos coloniais que contribuíssem para tecer uma história nacional.

O trecho permite problematizar as narrativas tradicionais que ocultam a participação indígena em temporalidades históricas diferentes da colonização e insere o grupo étnico Terena contrapondo-se às generalizações. A narrativa atribui um passado ao povo Terena, expressando sentidos e dramas que são próprios à vivência de uma guerra e aos desdobramentos de um retorno de continuidades de discriminações e violências contra suas terras e sua liberdade.

A reprodução de narrativas históricas factuais nas escolas contribui para a invisibilidade de africanos e indígenas não apenas no passado, mas silencia a ação e a identificação no presente e anula expectativas de futuro. Se olharmos para a existência de diferenças étnicas no contexto do século XIX, momento de produção de discursos e de imagens de uma nacionalidade, essa presença indígena e africana prejudicava a implementação do ideário civilizatório.

Uma crença que, na mistura entre “índios” e “não índios” na sociedade brasileira, se confirmaria a anulação do *bárbaro*, do *selvagem* e resolveria o quadro de ausência de conflitos na nação em formação. A política de incorporação ao mundo do trabalho e da *desterritorialização* dos grupos indígenas, identificados pela mistura, levaria aos registros de *apagamento* das populações indígenas e a construção de representações das perdas culturais destes grupos, em que o *acaboclamento* se tornava a dimensão da aceitação, da integração e resultado positivo para a equação do projeto “ordem e progresso” (LEMOS, 2008: 204).

O repensar da nossa história através da inserção dos povos indígenas é configurado como um movimento de reconstrução de identidades e de questionamentos acerca das memórias (re)produzidas com o viés eurocêntrico de explicação da nossa formação e de nossa cultura. Esta reorientação se compromete em superar a visão das populações indígenas como sociedades estáticas e hierarquicamente inferiores conforme os espaços construídos por discursos de apagamento ao longo da história sobre estes grupos.

Na quarta sequência didática proposta (MD: 22-23: **Figura 7**) buscamos debater com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental formas de problematizar as imagens estigmatizadas que a sociedade reproduz sobre as populações indígenas no Brasil.

Utilizando do título “*Descobrindo o índio*” – qual o seu lugar?, pretendemos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“DESCOBRINDO O ÍNDIO”- QUAL O SEU LUGAR?

FINALIDADE:
A atividade propõe debater com os estudantes os conceitos estereotipados que marcam as visões e alguns estudos sobre as sociedades indígenas no Brasil.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
No 6º ano a abordagem sobre povoamento dos continentes insere a temática dos povos indígenas como primeiros habitantes da América. O trabalho de reflexão e desmistificação das imagens do atraso e do primitivismo que se produziram sobre as populações indígenas contribui para pesquisas e aprofundamentos acerca dos conhecimentos e dos saberes construídos pelas centenas de sociedades indígenas no período pré-colonial. No 7º ano as inserções sobre os povos indígenas e o processo de colonização são oportunidades para o trabalho de produção de novos olhares sobre a história e a cultura dos povos indígenas.

INFORMAÇÕES

POSIÇÃO LOCALIZADO:
6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com abordagem em Madri em 30 minutos.

DURAÇÃO:
8 minutos (8 minutos de 10 minutos).

OBJETIVOS:
1. Refletir sobre as imagens que são produzidas nos grupos sociais indígenas, tirando as estigmatizações e reconhecer e reconhecer a importância dos conhecimentos produzidos por estes de um passado ao “Novo mundo”.

METODOLOGIA:
A metodologia de reflexão da letra “Todo dia era dia de índio” é realizada em duas partes, como se fossem de duas partes de uma mesma música. Primeiro, o professor lê a música e o aluno lê a música em voz alta. Depois, o professor lê a música e o aluno lê a música em voz baixa. Depois, o professor lê a música e o aluno lê a música em voz alta. Depois, o professor lê a música e o aluno lê a música em voz baixa.

DESCRIÇÃO:
1- Canto de origem tupi, significando, rapaz.
2- Canto de origem tupi, significando, moço.

CONTEÚDO:
1. Letra e música: “Todo dia era dia de índio, por Jorge Ben”.
2. Charge: “Descoberto do Brasil e maior é a base indígena”.
3. Vídeo: “Índios no Brasil - Quem são eles?”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Uk0000000000>

Figura 7: Imagem da quarta sequência do material didático produzido: “*Descobrindo o índio*” - qual o seu lugar?

analisar potencialidades da introdução da temática indígena no ensino de História a partir da busca de conhecimentos sobre estas sociedades, de exercícios de sensibilização sobre o outro, sobre esse ser “diferente” que frequentemente aparece identificado a determinados espaços. À medida que investigamos as definições, as imagens e as histórias sobre os povos autóctones no continente, temos maior conhecimento sobre as nossas impressões, sobre nossos valores e ciência de que muitas das explicações sobre as culturas e as histórias dos índios no Brasil foram realizadas por outros atores sociais. Não há nenhuma intenção em valorar as interpretações dos indígenas como mais verdadeiras, mas, sim, tratar o conjunto de concepções sobre a produção de conhecimento que manteve os grupos indígenas e suas narrativas nas fronteiras míticas e da oralidade.

Uma das atividades trabalha com uma das datas mais tradicionais na memória escolar, ainda reproduzidas em muitas escolas, a comemoração do “dia do índio”, que se tornou uma emblemática situação de classificações e produção de estigmas. Propomos ouvir a música *Todo dia era dia de índio*³⁶ e realizar uma leitura crítica da letra. Os estudantes são

³⁶ Composição de Jorge Ben, do disco Bem-vinda amizade de 1981, popularizada na interpretação de Baby do Brasil.

questionados sobre quais as visões expressas na letra e o quanto nós (não indígenas) conhecemos acerca das sociedades indígenas no Brasil. A crítica a uma história única, contada sobre os povos ameríndios, pretende sensibilizar os estudantes para discussões sobre quais relações foram responsáveis pela desvalorização da história e da cultura indígena nas escolas e na sociedade brasileira.

O ensino de História ao abordar as experiências indígenas na formação da cultura e das relações sociais no país através de leituras plurais e complexas do passado, busca tratar da produção de expectativas, de orientações em que o indivíduo consiga lidar com a constatação de alteridades e com as práticas da boa convivência, que permita visualizar as ações dos diferentes atores sociais em temporalidades diversas.

Enfatizamos que as considerações, que rompam com as visões estereotipadas das sociedades ameríndias, são importantes para construir novas perspectivas em relação aos determinismos culturais que encobrem posturas excludentes. Usamos uma charge de Henfil, Fradim, “Índio” (**Figura 8**), que traz uma interpretação crítica dos processos de integração dos indígenas a uma cultura nacional que está permeada por outros símbolos e representações culturais que interagem em novas significações. O hibridismo cultural evidenciado nas apropriações linguísticas serve de análise para questionar a concepção purista sobre as culturas indígenas, tratadas como se não houvessem possibilidades de interações e mudanças.

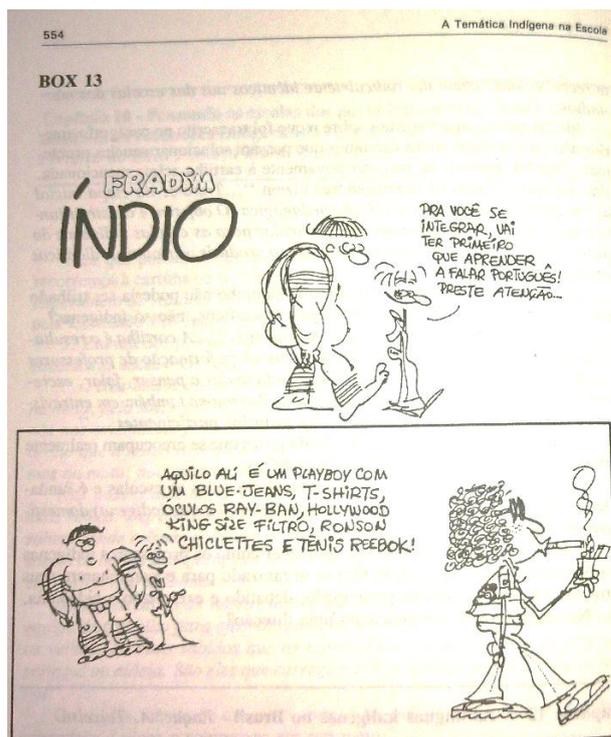


Figura 8: Henfil - Fradim, Índio. Extraído do livro *A temática indígena na escola*. (SILVA, 2000: 554)

2.1. TUPINAMBÁS

Compreender que a História do Brasil não se inicia com a chegada dos portugueses abre perspectivas para se considerar as complexidades nas histórias e nas ocupações dos povos autóctones no período anterior ao contato, permitem buscar entender as vivências construídas entre povos e espaços múltiplos, conhecer as mobilidades e dinâmicas próprias de populações indígenas e de conhecimentos produzidos por estes povos a partir das relações, organizações e práticas cotidianas durante séculos da presença e da construção de modos de viver. Neste aspecto, as pesquisas arqueológicas contribuem para interpretações históricas de temporalidades diversas.

Tendo ciência de que as sociedades indígenas no país se inserem em mundo de lógicas orais de reprodução de valores e histórias, grande parte do que foi escrito sobre sua

cultura, organização e história não possui autoria indígena. Desdobraram-se registros no período da colonização com ideias e denominações sobre as populações em contato ou sobre as populações mencionadas por grupos adversários, muitas das vezes de maneira pejorativa, contribuindo para a produção e reprodução de confusões.

Os primeiros colonizadores portugueses, franceses e espanhóis tentaram, em alguns casos, identificar o nome próprio de cada povo, criando às vezes uma grande confusão, porque quase sempre desconheciam as línguas faladas pelos índios.

Nos documentos que escreveram no passado, os europeus batizaram, às vezes, o mesmo povo com vários nomes, como é o caso dos Tupinambá, conhecidos também como Tamoio. Outras vezes, usaram um nome só - por exemplo, Coroado - para designar grupos que, apesar das semelhanças físicas, eram culturalmente muito diferentes... (FREIRE e MALHEIROS, 1997)

Atentando para este quadro de identificações *truncadas*, Jonh Monteiro destaca que essas classificações transparecem muito das intenções e das condições que estavam estabelecidas pelo contexto da colonização. Diferentes atores se envolvem na *invenção do Brasil indígena*, no processo de descrição das pluralidades culturais e linguísticas que têm contato e promovem orientações e projetos para a relação europeu e nativos. Neste sentido, os grupos indígenas também faziam uma leitura própria das denominações, das imagens e das condições criadas pelos colonizadores e procuram adaptar, na medida do possível, as suas aspirações frente aos desafios colocados pela presença e ação colonizadora.

A visão de um mundo colonial em formação e a atribuição de ação, não condicionada ou naturalizada, aos povos indígenas neste processo são reforçadas por Jonh Monteiro (2001: 24) quando ressalta que:

Os Potiguar, Tupiniquim, Tememinó e Tupinaé todos eram Tupinambá num certo sentido, porém no contexto colonial, nitidamente não o eram. Neste sentido, para se entender este “Brasil indígena”, é preciso antes rever a tendência seguida por sucessivas gerações de historiadores e de antropólogos que buscaram isolar, essencializar e congelar populações indígenas em etnias fixas, como se o quadro de diferenças étnicas que se conhece hoje existisse antes do descobrimento – ou da invenção – dos índios.

A história dos grupos indígenas no período pré-colonial ainda é coberta por lacunas e controvérsias. Não é nosso propósito pormenorizá-las neste trabalho, trazendo suas discussões

e abordagens recentes. Porém, a identidade tupinambá para a cultura material pesquisada na E. M. Honorino Coutinho nos impõe apresentar de que forma atentamos para estas análises.

Segundo Carlos Fausto (2010: 70-74), o que se tem conhecimento acerca da origem da presença dos tupis-guaranis na costa litorânea foi resultado de migrações da região amazônica para o litoral, apontadas por pesquisas arqueológicas. Por essas leituras, os tupinambás teriam avançado do sul para o norte, tendo como centro de irradiação o rio Tietê. Hipótese que procura explicar a existência de uma homogeneidade cultural e linguística verificada pelos cronistas europeus no momento dos primeiros contatos.

A consideração de André Prous (2007: 74) insere outra perspectiva sobre a história dos povos que ocupavam o território brasileiro antes da entrada dos europeus. Chama a atenção para concepções acerca da validade dos achados arqueológicos presentes não serem necessariamente representações de continuidades pré-históricas. Coloca da seguinte forma:

O termo “Tupinambá” é muito específico e ligado a uma tribo particular, e certamente não representa todos os grupos setentrionais. Muito menos podemos afirmar que essa tribo existia vários séculos antes da chegada dos portugueses ao Brasil, quando a cerâmica tupiguarani já estava sendo fabricada no litoral.

É importante pensar na existência de grupos étnicos diferenciados em uma perspectiva histórica, que traga uma postura flexível nas constituições e continuidades de identidades diversas. Conforme as conceituações de Fredrik Barth (2000) sobre a construção de fronteiras étnicas, podemos compreender o processo de produção e visualização de etnicidades enquanto persistência de elementos de inclusão e de exclusão. As fronteiras são construções sociais, há uma percepção dos interesses e valores que marcam um grupo e de outro lado a constituição de identificações externas que atribuem os espaços sociais destes grupos em determinado contexto histórico. Nessas fronteiras entre “nós” e “eles” são visíveis os aspectos políticos e sociais, e a cultura não é o elemento imprescindível. A cultura é vista como construção social, elemento importante para luta e afirmação da identidade étnica.

Questões relevantes para as abordagens sobre a presença tupinambá na região da costa litorânea no Estado do Rio de Janeiro. Sendo necessário o reconhecimento dos processos históricos relacionados aos movimentos, fluxos e trocas entre sociedades indígenas. A mobilidade dos grupos étnicos permite repensar o conceito de *aculturação*, como já colocado anteriormente, as interações entre culturas não representam “perdas”, uma visão que reflete um sentido estático para a cultura. Visão que é reproduzida nos olhares desconfiados

sobre aquele indígena que se utiliza das redes sociais, como se ao usar instrumentos não desenvolvidos por seu grupo, o deixasse “*menos*” indígena.

Sobre a designação étnica tupinambá, os autores, Regina Celestino de Almeida e Carlos Fausto (2010: 75) ressaltam que o termo era utilizado tanto para diferenciar guaranis e tupis, como para se referir aos diversos subgrupos.

Para os Tupinambá temos tupiniquim no litoral e planalto paulistas, Espírito Santo e Sul da Bahia; Tupinambá (em sentido restrito) no Vale do Paraíba, na costa do norte de São Paulo a Cabo Frio e do Recôncavo baiano à foz do São Francisco; Caeté, daí até a Paraíba, Potiguar no Ceará, entre outros termos (...)

No texto *Tupis, Tapuias e Historiadores. Estudos de história indígena e do indigenismo*, John Monteiro discorre acerca das construções de identificações dos índios no Brasil como narrativas que generalizavam a existência dos indígenas no mundo colonial como um incômodo para os projetos de ocupação. Sobre os *Tupis* se produziram escritos e interpretações sobre uma história de domínio tupinambá no litoral antes da chegada dos portugueses, sobre a cultura “selvagem” dos tupinambás e o inevitável caminho do domínio colonial sobre estas sociedades. Em contraposição aos *Tupis* estão os *Tapuias*, pois se os primeiros representam aqueles que estão inseridos na perspectiva colonial, os outros são os desconhecidos, são os inimigos dos portugueses que estão ocupando os sertões e resistindo a expansão do mundo colonial. São leituras sobre os indígenas realizadas por Gabriel Soares de Sousa, no século XVI, comentadas e apropriadas por Francisco Adolfo de Varnhagen³⁷, no século XIX. Com Varnhagen, os *Tupis* estão situados em uma ancestralidade remota, mobilizada pela inserção das sociedades indígenas à organização e ao cotidiano colonial através de casamentos e o predomínio da língua geral. A composição mestiça da sociedade nos séculos posteriores expressaria o fato inequívoco da superioridade não indígena e a consequente extinção dos povos indígenas. (MONTEIRO, 2001)

Os conflitos que se desdobraram na guerra de conquista pelo território onde seria fundada a cidade do Rio de Janeiro, conforme a narrativa de Regina Celestino de Almeida (2013: 56), seriam conflitos advindos de um período anterior, em que tamoios (também chamados de tupinambás), maracajaguas (temiminós) e tupiniquins se enfrentavam ao longo da Baía da Guanabara.

³⁷ O escrito de Gabriel Soares de Sousa, pesquisado e utilizado por Varnhagen na sua obra *História Geral do Brasil*, teve a reconfiguração dos termos Tupis e Tapuias como estratégia de divulgação das ideias de superação do que ainda “restava” da presença indígena nos sertões brasileiros (MONTEIRO, 2001)

Nesse sentido, as representações étnicas eram formadas a partir de diferentes contextos, em situações de alianças, de rupturas ou de guerras. Aos *Tapuias* era reconhecida a necessidade da guerra como forma de resolver a resistência apresentada. (MONTEIRO, 2001). Os grupos étnicos indígenas eram mobilizados segundo lógicas que envolviam o cenário dos primeiros contatos e as intenções de múltiplos sujeitos que atuavam neste palco.

Dentro das lógicas apresentadas pelos grupos identificados como Tupinambá a guerra era um aspecto formativo nas relações e na vida deste grupo, “(...) *Florestan Fernandes considerou-a elemento básico na reprodução social do grupo: a chefia, o profetismo e as relações de aliança e inimizade entre as aldeias se expressavam através dela.*” (ALMEIDA, 2013: 53). Existia uma dinâmica no interior dos grupos que era sustentada pelos conflitos, havia a necessidade de criação e recriação de alianças, de redes solidárias entre os grupos guerreiros articulados. Não haviam acordos fixos ou a existência de grupos autossuficientes. As próprias aldeias eram continuamente deslocadas ou fragmentadas.

Os dados das pesquisas realizadas no sítio arqueológico de Morro Grande, Araruama, apontam para a visualização de uma área de 250 metros de diâmetro da ocupação Tupinambá, segundo as leituras, dimensões grandes para a aldeia. Contudo, Ângela Buarque (2011: 74), arqueóloga do Museu Nacional, UFRJ, responsável pelos estudos na área, chama a atenção para:

Os dados quantitativos, muitas vezes desconhecidos, não permitem precisar aspectos relacionados à demografia. Os dados arqueológicos sob este aspecto são frágeis, devido à precária conservação do material ósseo. Segundo Hans Staden (1974, 1979), as aldeias eram compostas de 4 a 7 cabanas, cada uma com 30 a 40 famílias. Para Cardim (1980), variam de 7 a 8 cabanas com 200 pessoas cada uma. Léry menciona 5 cabanas, com 500 a 600 pessoas por cabana.

Carlos Fausto (2010: 75) aponta que as aldeias tupinambás eram normalmente compostas por 4 a 8 malocas dispostas irregularmente ao redor de um pátio central. Abrigaria uma população entre 500, 2 a 3 mil pessoas, comprovando a dificuldade de precisão para o quantitativo de indígenas ao longo do litoral.

A sequência didática que intitulamos: “A face europeia dos tupinambás”, (MD: 28-29) tem como propósito apresentar algumas visões sobre estas sociedades construídas por europeus e reproduzidas como a história destes grupos. Os relatos e as histórias contadas por navegantes, aventureiros e cronistas europeus no período colonial serviram de fonte de

conhecimento sobre povos desse “Novo Mundo” que se apresenta. É comum observar nessas narrativas descrições daquilo que foi visto ou daquilo que se ouviu.

As observações e descrições realizadas pelos europeus sobre as populações indígenas nos primeiros contatos refletem as dificuldades da compreensão *do outro* (língua, valores, comportamentos, história...) e a complexidade das designações dos grupos étnicos. As informações dos cronistas europeus permitiriam compreender muito mais qual era o olhar estrangeiro sobre as diversidades étnicas apresentadas que as dinâmicas e lógicas internas dos indígenas. As observações e os registros também representavam a criação de categorias e a invenção de identidades indígenas, de alianças e de conflitos nos momentos iniciais do contato e da conquista. (ALMEIDA, 2013: 50-51) Dessa forma, essas categorias étnicas não podem ser consideradas como fixas, mas sim produtos de um processo histórico que cria e recria um Brasil indígena, como já citado o nome Tupinambá servia para identificar vários grupos e era usado preferencialmente por alemães e franceses, enquanto nas designações portuguesas aparecem o Termo *tamoio*.

Elegemos para o trabalho nesta sequência dois autores europeus comumente trabalhados na historiografia e nos livros didáticos, Hans Staden (1524-1576) e Jean de Léry (1536-1613) que transmitem impressões e narrativas sobre os Tupinambás a partir de suas vivências entre estes povos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
 <p data-bbox="325 685 639 707">A FACE EUROPEIA DOS TUPINAMBÁS</p>	<p data-bbox="938 309 1110 338">TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE HANS STADEN</p> <p data-bbox="938 344 1110 367">Capa do livro original em alemão.</p> <p data-bbox="938 367 1110 568">TÍTULO: "A verdadeira história dos selvagens, nus e feroces de moradores de homens, encontrados no novo mundo, a América, e descobrimento dos artes e depois do nascimento de certo na terra de Hessen, até os últimos dois anos passados, quando o próprio Hans Staden de Homberg, em Hessen, os conheceu, e agora os faz ao conhecimento do público por meio da impressão deste livro."</p> <p data-bbox="938 524 1110 568">Disponível em: http://www.lescompens.com/2013/04/hans-staden-e-os-cambajures/</p>	<p data-bbox="1139 293 1254 309">INFORMAÇÕES</p> <p data-bbox="1139 309 1297 360">PÚBLICO-ALVO: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com aproximadamente 100 alunos.</p> <p data-bbox="1139 360 1297 405">DURAÇÃO: 2 aulas/100 minutos (tempo de 50 minutos).</p> <p data-bbox="1139 405 1297 546">OBJETIVOS: 1. Compreender a construção de narrativas literárias sobre os povos indígenas com base em crônicas e relatos de viagens e etnohistóricas do século XVII. 2. Reconhecer a importância do livro da história dos povos indígenas para o desenvolvimento do diálogo intercultural, da pesquisa sobre o outro e a construção de identidades plúreas e dialógicas.</p>
<p data-bbox="229 730 316 745">FINALIDADE:</p> <p data-bbox="229 745 756 779">Observar a construção de narrativas europeias sobre os tupinambás através dos materiais publicados pelos viajantes Jean de Léry e Hans Staden.</p> <p data-bbox="229 801 427 817">CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</p> <p data-bbox="229 817 756 869">Para o 6º e 7º anos importa trazer as visões criadas por europeus quando apresentam "outros" povos. Discutir quais os valores e quais ideias são transmitidas pelas imagens e pelos textos de "estrangeiros" divulgados para outras sociedades.</p> <p data-bbox="229 891 347 907">AÇÃO DIDÁTICA:</p> <p data-bbox="229 907 644 922">Diários de Bordo - Análise de narrativas europeias sobre os tupinambás.</p>	<p data-bbox="938 629 1110 658">TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE JEAN DE LÉRY</p> <p data-bbox="951 667 1098 683">Jean de Léry - Folha de rosto</p> <p data-bbox="938 689 1110 846">TÍTULO: "Historia navigationis in Brasiliam, quae et America dicitur, qua de scribitur auctoris nauigatione, quaeque in mari vidit memorare potest: Villagagnonis in America gesta: Brasiliensium vitus & mores, à nostris admodum alieni, cum eorum lingua: orologio: animalia eorum, arbores, atque herbar, reliquaque singularia & nobis penitus inognita. Genève: Eustachii Vignon, 1586."</p> <p data-bbox="938 846 1110 891">Disponível em: http://www.epodoc.com/2013/04/jean-de-le-ry-et-les-tupinambas/</p>	<p data-bbox="1139 562 1225 577">METODOLOGIA:</p> <p data-bbox="1139 577 1297 712">No primeiro momento de problematização sobre o episódio do planejamento de aulas e o conhecimento de outras culturas os estudantes serão organizados em grupos de 4 ou 5 participantes. Logo após, serão organizados em duplas para o debate de questões. Serão distribuídos textos e imagens do período colonial referentes às narrativas produzidas sobre os tupinambás.</p> <p data-bbox="1139 712 1297 786">CONCEITOS MOBILIZADOS: História indígena; História do Brasil colonial; Visões sobre os povos indígenas; Interculturalidade e Cuidado; Sustentabilidade.</p> <p data-bbox="1139 786 1241 801">MATERIAS:</p> <p data-bbox="1139 801 1297 869">1. Textos de apresentação de Hans Staden; 2. Crônicas de Hans Staden; 3. Textos de apresentação de Jean de Léry</p>
ESCOLA MUNICIPAL HONORINO COUTINHO - UM ESPAÇO DE MEMÓRIA TUPINAMBÁ EM ARAJUÁ/MA	PÁGINA 28	PÁGINA 29

Figura 9 Imagem da quinta sequência do material didático produzido: A face europeia dos tupinambás

Com distintas trajetórias, os escritores trouxeram nos seus relatos descrições e experiências com os Tupinambás que contribuem para construir leituras plurais sobre estes grupos. Situamos o alemão Hans Staden no interior de expectativas variáveis, empreendedoras em um momento e a de autolibertação no momento da captura pelos tupinambás. Momentos que foram reproduzidos em memórias, letras e conceituações acerca de toda a vivência e das observações realizadas enquanto inimigo e potencial centro do ritual antropofágico dos tupinambás.

No caso Tupinambá, a antropofagia se fazia presente a partir da crença de se estar absorvendo a coragem do guerreiro inimigo quando comido em um ritual de vingança e de (re) alimentação do conflito. Eram realizadas grandes cerimônias para realizar todo o ritual que culminava na morte do inimigo e na socialização da vingança através da repartição da sua carne.

Todas as aldeias aliadas eram convidadas, na noite anterior celebravam com danças e o consumo de cauim (bebida fermentada a base de mandioca) e antes da morte do capturado a fala do guerreiro tupinambá destacava a morte e o ato de devorá-lo como um ato de vingança por todas as mortes que causaram ao seu povo. Em resposta, o capturado confirmava as

mortes que carregava e a continuidade da guerra através do seu povo que deveriam vingá-lo. “*O homicídio em praça pública, por outro lado, não conferia ‘honra’ apenas ao executor, mas também à vítima, que deveria mostrar coragem e, assim, deixar ‘memória de si’*” (FAUSTO, 1992: 392) Usamos gravuras de Hans Staden para provocar um debate sobre quais as memórias identificadas na reprodução dessas imagens em diferentes temporalidades para retratar os Tupinambás.

Jean de Léry se insere num quadro complexo de projeto colonizador francês, a França Antártica, e de conflitos religiosos que o aproxima dos Tupinambás³⁸. A postura etnológica, antes da etnologia, de Jean de Léry, faz do seu livro um sucesso de edições em outras línguas em pouco tempo. Léry contava com *truchements*, um francês imerso há algum tempo na sociedade tupinambá, que traduzia e possibilitava a construção de diálogos. Destacamos uma passagem da obra de Léry que trata de expor um pensamento de um tupinambá sobre acumulação e trabalho, conforme um entendimento contemporâneo, provocando assim discussão sobre perspectivas e valores do “outro”.

2.2. DENTRO DOS MUROS DA ESCOLA, A PRESENÇA INDÍGENA.

Desde o início, temos colocado as implicações que a inserção da temática indígena proporciona nas escolas, destacando a percepção da alteridade e a discussão acerca da construção das desigualdades sociais em temporalidades diferentes. Dar visibilidade à história e à cultura dos povos indígenas no Brasil contemporâneo representa a possibilidade de produzir análises críticas das narrativas que marcaram durante séculos as concepções da sociedade não indígena sobre os povos autóctones. A crença em determinismos culturais para caracterizar o indígena no país cria noções pejorativas quando nos referimos aos nossos

³⁸ Andrea Daher (2004) discute as relações e as diferenças construídas nas atividades francesas de colonização e de conversão dos indígenas. Descreve a ação do huguenote Jean de Léry no contexto da França Antártica e do capuchinho Claude d’Abbeville na França Equinocial. “*Como resultado das discórdias religiosas e da tirania exercida por Villegaignon no interior do forte de Coligny, os calvinistas deixaram a colônia insular, buscando refúgio junto aos Tupinambá em terra firme. Dentre eles estava o huguenote Jean de Léry.*” (DAHER, 2004: 68)

ancestrais, recorrendo assim, ao fim da presença indígena a partir das *misturas* produzidas ao longo das histórias de “integração” e do domínio da *civilização*³⁹.

Os paradigmas civilizatórios europeus, consolidados no século XIX, passaram por críticas e reformulações após a Segunda Guerra Mundial com os processos de contestação e libertação dos domínios coloniais existentes. Neste contexto, as escolas são vistas como espaços de construção das convivências e das ações de promoção do respeito às diferenças. No Brasil, a última década do século XX representou o momento de introdução de parâmetros internacionais para a educação e de elaboração de políticas educacionais que valorizem a diversidade étnica e cultural e contribuam para a ampliação do acesso dos grupos historicamente excluídos dos bancos escolares (MAGALHÃES, 2006; FISCHMANN, 2009).

Em 2003, a criação da Lei 10.639 trouxe para a educação brasileira a necessidade de abordar as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras e foi recebida como um desafio para a Educação Básica visto que trazia mudanças de perspectivas em relação às narrativas que limitavam aos negros apenas os espaços da escravidão ou à margem da sociedade republicana. Em 2008, com a Lei 11.645, houve uma extensão do debate, incorporando no texto a participação dos povos indígenas na formação da história e da cultura brasileira intensificaram os desafios para a aplicação de temas e conteúdos que dessem conta da diversidade étnica e cultural em um currículo até então, imerso no eurocentrismo.

Considerando o patrimônio como uma ponte de ligação entre indivíduo e história, tratamos de investigar as potencialidades inseridas em uma escola que exhibe e valoriza a história de uma ancestral ocupação tupinambá evidenciada pelas escavações arqueológicas. Mesmo sem a imagem concreta de um sítio arqueológico, como muitos imaginam encontrar na escola um terreno aberto e com demarcações e objetos expostos, a Escola Municipal Honorino Coutinho consegue transmitir em construções e espaços de memória a presença indígena.

No entanto, essa presença ainda não resultou no desenvolvimento de estratégias que ressaltem o seu valor histórico-cultural e em debates sobre os seus significados para a construção ou reconstrução de identidades locais. No caso específico do ensino de História, o trabalho com o patrimônio, com o sítio arqueológico e com a temática indígena expressa na Escola Municipal Honorino Coutinho representaria a criação de sensibilização e de um possível vínculo entre a sociedade presente e o patrimônio arqueológico. O período anterior à presença dos europeus no continente é associado à imagem de descontinuidade, de ruptura, ou

³⁹ O uso da palavra *civilização* remete ao processo de desenvolvimento da sociedade em um sentido evolucionista, em que se faziam as projeções visando os valores e os modos de vida de origem eurocêntrica.

seja, momento antagônico aos valores que teriam formatado a sociedade brasileira contemporânea. Um vínculo necessário para a valorização e preservação dos bens culturais que estão ligados aos grupos considerados “pré-históricos”⁴⁰.

No momento em que há atribuição de sentidos entre os achados arqueológicos e a vida prática dos alunos e da comunidade, a valorização e a preservação do patrimônio histórico e cultural tornam-se importantes instrumentos de reconhecimento e identificação da *História do Lugar*. Destacamos que o patrimônio histórico de cunho material tem suas extensões visíveis em elementos imateriais que conjugam na cultura e identidade local.

Investigações acerca dos nomes de rios, ruas, bairros, as atividades econômicas tradicionais, a história das salinas, da pesca, da cultura da mandioca, da fabricação da farinha, dos usos das plantas como cura permitiriam o olhar para o patrimônio imaterial e para a aproximação da história de ocupação de sociedades indígenas no período pré-colonial evidenciadas pelos estudos no sítio arqueológico. O passado se materializa em histórias, memórias de construções e relações estabelecidas entre os diversos povos indígenas e europeus, também de diferentes culturas, refletindo sobre continuidades e/ou rupturas.

É preciso analisar que os processos de ruptura na história não são exclusivos das sociedades indígenas. Narrativas históricas curriculares que privilegiem a perspectiva europeia são colocadas em questão, contribuindo para repensarmos o lugar de grupos africanos, indígenas e asiáticos nas histórias de construção do Brasil. Manifestações de discriminação e de preconceito contra populações historicamente excluídas, contra grupos marginalizados nos processos de classificação e normatização de categorias identitárias são, infelizmente, recorrentes na sociedade presente. Desse modo, é recorrente a necessidade de se criar reflexões sobre a diversidade da qual fazemos parte e de que a unidade é possível a partir da valorização das diferenças.

Mais que atribuir passado aos povos indígenas, a inserção da cultura e história destes grupos na Educação Básica permite a constatação de um presente e a construção de futuro. Olhar por trás dos muros da escola e visualizar uma pluralidade de ambientes identificados aos modos de vida de sociedades indígenas se configurou como uma oportunidade de análise do patrimônio histórico e cultural local pensado a partir do ensino de História.

⁴⁰ O uso do termo “pré-história” é controverso, indica o estudo de sociedades sem escrita, habilidade que, no entanto, não anula a historicidade destas sociedades se refletidas sobre outras possibilidades de interpretação. Contudo, denota bem uma postura de valorização dos documentos escritos, fontes privilegiadas dos historiadores de inspiração positivista. Se pensada na forma da ausência da escrita, o conceito de “pré-história” não se aplicaria à América, pois antes do contato com os europeus algumas sociedades ameríndias apresentavam registros gráficos, exemplo dos maias. O que caracterizaria então, a expressão para os povos ameríndios, seria a situação colonial, as experiências de contatos com os europeus teria sido o marco da entrada dos povos indígenas na História ou na situação colonial, visto sobre outra perspectiva (FUNARI, 2008 e 2014; NEVES 2000).

Desde 1993, o sítio de Morro Grande, em Araruama, Região dos Lagos, Rio de Janeiro, foi estudado pela equipe da arqueóloga Ângela Maria Gonçalves Buarque, pesquisadora do Museu Nacional / UFRJ (**Figura 10**).

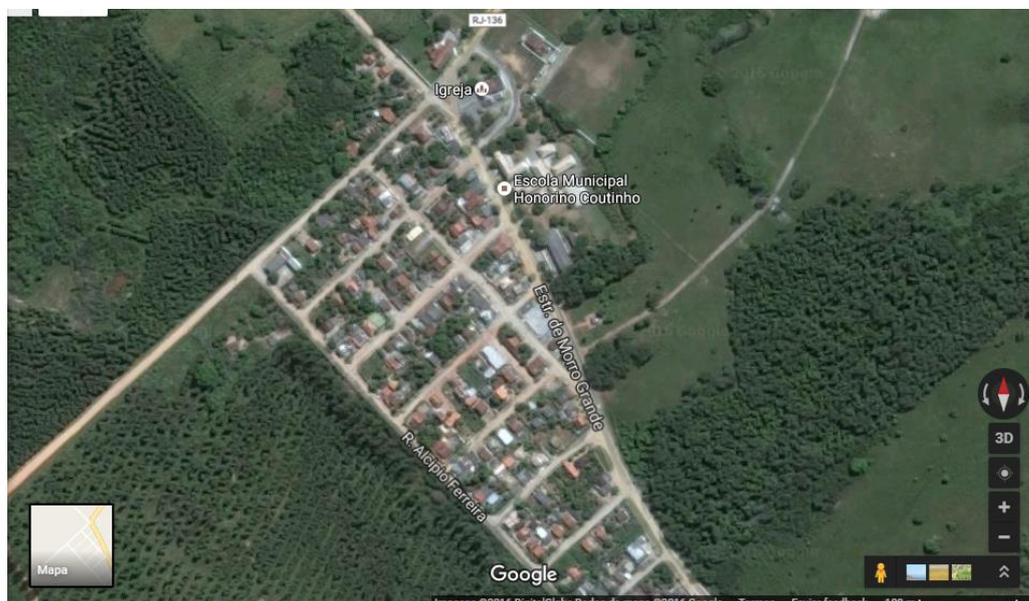


Figura 10: Google Maps - Localização da Escola Municipal Honorino Coutinho

A Região dos Lagos é tratada como um terreno fértil de pesquisas arqueológicas com o objetivo de decifrar as movimentações e ocupações de diferentes povos. Os sambaquis na região de Saquarema foram os primeiros trabalhos, ainda na década de 1980 (GUIMARÃES, 2007: 59). Em Araruama, as escavações identificaram mais de 20 sítios arqueológicos, registrados no IPHAN. São sítios associados às tradições ceramistas que relatam a presença de uma cultura material característica dos grupos tupi-guarani.

*Com base na morfologia cerâmica, na localização de alguns sítios e características de atividades como os rituais funerários, é possível supor que alguns desses sítios podem ter pertencido a populações ancestrais das **tribos** Tupinambá que conviveram com os europeus no século XV. (BUARQUE, 2011: 63; negrito meu)*

Podemos observar pelo uso do termo “tribos” distanciamentos quanto as preocupações das análises históricas e antropológicas sobre culturas, que evitam a reprodução desta denominação, sem atribuir antes, os contextos colonialistas e imperialistas para a construção de uma diferenciação intencional, referentes aqueles que são grupos humanos destituídos de certo nível de civilização ou complexidade.

A História e a Arqueologia são áreas de conhecimento distintas, mas que construíram diálogos importantes nos últimos anos e contribuem para a inserção de problemas e também de propostas de entendimento acerca de nossa “pré-história”. Os sítios arqueológicos são importantes fontes para o conhecimento de sociedades de pouco ou nenhum registro escrito. Trazem elementos que ajudam, ao arqueólogo e/ou ao historiador, construir conexões explicativas sobre determinado problema e criar possibilidades de leituras sobre o passado a partir da cultura material, podendo ser confirmadas, negadas ou ponderadas, segundo a análise de outras fontes disponíveis.

As escavações, realizadas no terreno da Escola Municipal Honorino, Coutinho apresentaram um conjunto de artefatos relevantes para pensar a história dos grupos que ocuparam as terras e em toda a cultura material demandada e os conhecimentos produzidos. Conforme citação anterior, os estudos permitiram identificar a área como um espaço de vivência dos Tupinambás. Conectadas aos escritos produzidos por cronistas, aventureiros e religiosos no período colonial que descreveram para a maioria dos grupos em situação de contato o termo Tupinambá, a memória desse grupo é reproduzida para alguns tempos anteriores.

O tratamento dos mortos é apontado como um dos aspectos persistentes entre sociedades e levado em consideração para entender e identificar quais as possíveis ocupações históricas para o sítio.

*(...) nas aldeias Tupinambá de Araruama, vivos e mortos partilhavam o mesmo espaço e as evidências dos rituais funerários reservados aos membros da comunidade são consistentes, com arranjos ricamente estruturadas, com urnas, tigelas associadas e fogueiras rituais (...) Entretanto, sobre o **festim canibal** a que eram submetidos os inimigos existem apenas alguns indícios, como a distribuição espacial de recipientes dissociados da área habitacional, localizados na periferia do sítio, como se tivessem sido intencionalmente descartados (...) (BUARQUE, 2011: 71; grifo meu)*

O “festim canibal” representava um dos elementos que davam sustentação ao modo de vida dos Tupinambás. A guerra e a vingança eram as razões estruturantes daquela sociedade. Os escritos coloniais chamavam a atenção para o caráter belicoso do grupo e relatavam que as guerras tinham por objetivo capturar inimigos para o sacrifício ritual, seguido do consumo da carne, a vingança pelos outros membros capturados e mortos pelo inimigo dava sentido e continuidade aquela sociedade (FAUSTO, 1992; PROUS, 2007).

O Patrimônio é mobilizado no ensino de História como uma maneira de sensibilizar os estudantes para os bens históricos e culturais que as sociedades constroem em tempos diversos. Como forma de questionar quais os parâmetros válidos para a conceituação de patrimônios que oferecem visibilidade a determinada leitura do passado. A perspectiva de homens e mulheres construírem reflexões e ações para o patrimônio não se refere à orientação simplista da informação e conservação que perpassava as políticas patrimonialistas tradicionais. Compreendemos que os estudantes devem construir conhecimento na interação com o patrimônio. Quando o patrimônio se torna significativo para os estudantes, quando faz sentido para suas expectativas e identidade, a reflexão se desdobra em atitudes de cidadania, de valorização e de preservação.

Se, na Escola, memórias são exaltadas e outras silenciadas, vistas na própria escolha de nomes para escolas, a Escola Municipal Honorino Coutinho (MD: 36-37: **Figura 11**) produziu no seu interior “lugares de memória” que remetem aos valores da sustentabilidade, à organização coletiva e aos modos de fazer das sociedades indígenas. As construções de “lugares de memória”, utilizando-se do conceito de Pierre Nora, são exemplos de um tempo em que há uma busca incessante pela materialização da memória: *“os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea; é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, (...) visto que estas operações não são naturais.”* (NORA, 1993: 13) A criação de memórias representantes de grupos não privilegiados exige a valorização de suas histórias e a disputa por espaços é constante. Não há reconhecimento de um lugar de memória sem que haja vontade de memória, ou seja, sem um processo de ressignificação de histórias e espaços na sociedade presente. A valorização de passados invisibilizados, por uma escrita ou por edificações de excelência (monumentos, museus, arquivos), permite a revisão de construções de memórias e de histórias e a formatação de outros construtos sociais discutem as imagens historicamente predominantes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA



SABERES E HISTÓRIAS INDÍGENAS DETRÁS DE UMA ESCOLA

FINALIDADE:
Refletir sobre as concepções que norteiam as práticas de alimentação, as atitudes em relação ao uso da terra e do meio em que vive e dos saberes expressos na produção da farinha.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
Abordagem da Lei 11.646/08 ao destacar histórias das sociedades indígenas em temporalidades diversas e ressaltar as riquezas culturais construídas pelos índios e que estão presentes no nosso cotidiano, devendo ser valorizada e reconhecida como patrimônio material e imaterial significativas para a construção de identidades étnicas plurais.

AÇÃO DIDÁTICA:
Araruaama e a E. M. Honorino Coutinho como espaços da presença indígena na Região dos Lagos

DESENVOLVIMENTO:

I- Apresentar aos estudantes o brasão da cidade e debater sobre os seus principais elementos como concepções de um passado e de um presente indígena do lugar. As riquezas naturais em destaque no brasão são as salinas e a pesca, vistas como atividades tradicionais que ligam a história do município à ocupação indígena na Região dos Lagos no período anterior e posterior a conquista europeia.

II- Mostrar para os estudantes matéria em jornal de grande circulação que trata das pesquisas arqueológicas na Região dos Lagos e a importância dessas descobertas para o conhecimento de nossa História.

III- Trabalhar a imagem da entrada da E. M. Honorino Coutinho e a placa indicativa da presença do sítio arqueológico ressaltando o seu valor patrimonial, uma importante fonte de conhecimento de nossa história pré-colonial.

IV- Explorar através de imagens selecionadas a E. M. Honorino Coutinho como lugar de valorização da história e da cultura dos tupinambás. A réplica de uma maloca tupinambá e a casa de farinha são exemplos das construções que representam o modo de viver desta sociedade.

INFORMAÇÕES

PÚBLICO-ALVO:
6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, com aproximadamente 30 alunos.

DURAÇÃO:
8 aulas/16 horas (8 tempos de 50 minutos).

OBJETIVOS:
1. Evidenciar a importância das pesquisas arqueológicas na região para o conhecimento das sociedades pré-coloniais e das regiões de contato com os povos europeus.
2. Valorizar o patrimônio histórico local refletindo sobre elementos através dos símbolos do município, suas atividades e valores culturais e sua produção cotidiana da população.

METODOLOGIA:
Diálogo da turma em grupos com 5 estudantes que irão compartilhar conclusões sobre as práticas locais observadas e os resultados de pesquisas realizadas para a elaboração de cartazes de divulgação com imagens de artefatos e pesquisas.

CONCEITOS MOBILIZADOS:
Heróis Locais, Heróis Indígenas, Patrimônio Histórico e Cultural, Identidade e Cultura.

MATERIAIS:
1. Brasão do município
2. Material jornalístico
3. Imagens de descobertas da E. M. Honorino Coutinho para análise

ESCOLA MUNICIPAL HONORINO COUTINHO - UM ESPAÇO DE MEMÓRIA TUPINAMBÁ EM ARARUAMA

PÁGINA 2 6

PÁGINA 3 7

ESCOLA MUNICIPAL HONORINO COUTINHO - UM ESPAÇO DE MEMÓRIA TUPINAMBÁ EM ARARUAMA

Figura 11: Imagem da quinta sequência do material didático produzido: *Saberes e histórias indígenas detrás de uma escola*

Ao abriremos os portões, a fronteira material entre a Escola e a Rua, encontramos um espaço que demarca a inserção da Escola em outra dimensão histórica. O patrimônio arqueológico é mobilizado como elemento histórico e cultural estruturante para a identidade da escola e da cidade.

A presença indígena, a ocupação indígena e os Tupinambás trazidos pelas escavações arqueológicas são valorizados em diferentes “lugares de memória” na Escola Municipal Honorino Coutinho. A presença indígena pode ser visualizada com a construção da casa de farinha: uma cultura alimentar, uma técnica tradicional e uma riqueza histórica e cultural produzida pelas sociedades indígenas ao longo de temporalidades diversas e presente no cotidiano das famílias dos estudantes. A ocupação indígena se manifesta nas réplicas de uma maloca e de cerâmicas tupinambás, nas urnas funerárias espalhadas pela escola, nos artefatos arqueológicos em exposição na sala “Memória Patrimonial” e na atenção que é dada aos espaços de hortas, criação de animais e na “reserva ecológica” presentes no terreno da escola.

Na sequência didática (MD: 36-37), apresentamos uma discussão sobre as implicações que envolvem a identificação de um sítio arqueológico e a sua importância para o conhecimento da história local. Acredita-se que exista um grande potencial de pesquisas arqueológicas na região que contribuiria para entender os processos de ocupação no litoral e a

história das sociedades indígenas locais. André Prous (2007: 77) coloca que: “no litoral carioca, o instrumento de pedra é raríssimo e atípico. No entanto, os vestígios lascados são em geral mais numerosos do que a bibliografia deixa supor.” Dessa forma, precisamos recorrer quase sempre aos cronistas europeus do século XVI para ter conhecimento sobre as relações e a organização dos povos indígenas. Reservando espaço para as análises sobre quem fala, para quem fala e concepções envolvidas na escrita. Obviamente, não encaramos a cultura material como a evidência ou a verdade sobre o passado, necessitam também do olhar crítico, de questionamentos acerca do seu contexto de produção e de interconexões entre fontes para a leitura de suas representações do passado.

A abordagem das pesquisas arqueológicas na Região dos Lagos, destacando Araruama, em matéria jornalística de *O Globo*, 11 de novembro de 2006 (**Figura 12**), destaca que há um grande potencial na região para a produção de novas informações e a construção de conhecimentos sobre a história dos povos que habitaram o litoral e das redes constituídas entre europeus e sociedades indígenas durante os anos iniciais do período colonial.



Figura 12: Jornal *O Globo*, 11 de novembro de 2006. (MD,39)

Vista como uma área de tesouros históricos, as pesquisas na região possibilitariam novos olhares sobre as populações indígenas, “uma história ainda pouco conhecida” segundo texto da matéria. A Escola Municipal Honorino Coutinho não esconde esses segredos. Atrai seus estudantes e a comunidade local para se sensibilizarem com os “lugares de memória” e o patrimônio material e imaterial que fazem parte da identidade e da *História do Lugar*.

A casa de farinha é um “lugar de memória” que remete a uma prática tradicional da localidade. A fabricação e a comercialização de farinha ainda estão presentes como uma atividade agrícola familiar, mas, em outros tempos, fazia parte de um grupo de produtos importantes para a economia local. Não é possível negar que sua prática está historicamente associada aos saberes indígenas. André Prous (2007: 74) cita sobre os costumes alimentares e características dos Tupi-guaranis, a preferência que tinham pela mandioca amarga em suas plantações. Além da mandioca plantavam milho, amendoim, feijão, abóbora, batata doce, algodão, abacaxi e tabaco. Viviam próximos aos rios navegáveis, a pesca era a principal fonte de proteína. Ressalta ainda que a ocupação tupi-guarani foi extremamente densa na Baía de Guanabara, de onde tinham expulsado ou absorvido as populações anteriores.

Mais sobre a ancestralidade da produção da farinha pelos grupos indígenas é explicitado por Ângela Buarque, quando se refere aos trechos extraídos de Jean de Léry sobre a presença das populações indígenas no entorno da Baía de Guanabara e de suas relações com os diferentes personagens do início da colonização.

Em sua descrição do ‘rio Guanabara, também denominado de Janeiro’, Léry (1994: 197-210) assinala os ‘casebres de pau tosco e palha construídos à moda dos selvagens’ e faz menção à Ilha do Governador ‘habitada por muitos selvagens Tupinambá, aliados dos franceses, ali íamos amiúde buscar farinha e outros gêneros necessários’. (BUARQUE, 2011: 73; grifo meu)

Um lugar que guarda memórias, histórias e saberes étnicos identificados aos povos de origem tupinambá, a casa de farinha ainda teve em sua construção a mobilização de técnicas tradicionais, com a utilização de paus, barro e o sentimento de solidariedade e coletividade do grupo local a casa foi erguida no terreno da escola. No seu interior encontram-se os equipamentos manuais utilizados na fabricação da farinha (**Figura 13**).

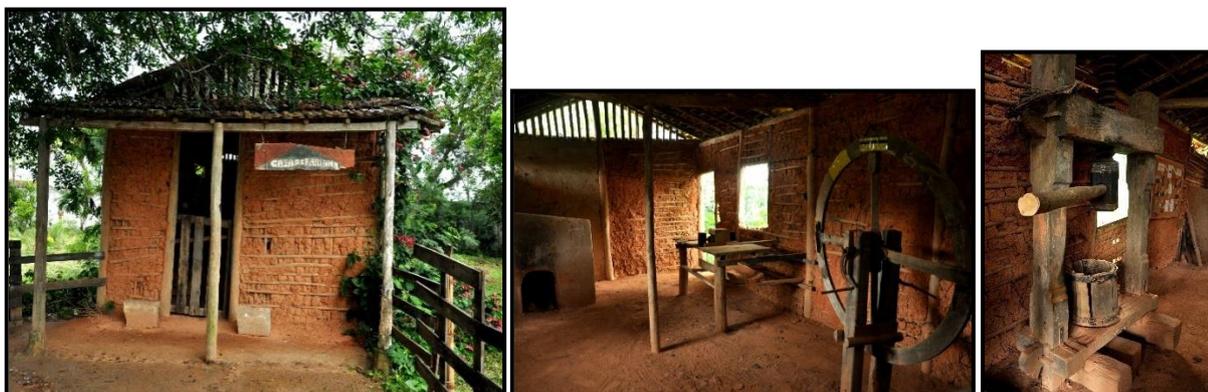


Figura 13: No terreno da escola uma “casa de farinha” em embarreio. No seu interior, são encontrados instrumentos utilizados na produção de farinha.

As perspectivas apresentadas sobre o patrimônio em sua dimensão imaterial a partir do Decreto 3.551/2000, tem o intuito de valorizar os aspectos culturais formativos e criar possibilidades de reconhecimento e divulgação da história cultural local. Desse modo, destacamos que os saberes envolvidos em todas as etapas que fazem parte da fabricação da farinha, desde a plantação da mandioca e de todos os conhecimentos desenvolvidos até o produto final representam histórias e culturas tradicionais dos povos indígenas e devam ser tratados como potencial patrimônio imaterial e candidato ao registro nos livros de saberes de inventários do IPHAN.

Outra apresentação do “lugar de memória” está no destaque para a réplica de uma “oca tupinambá”, visa atentar para a reflexão sobre o modo de vida e organização social e espacial desse grupo. O exercício de observação do *outro* e dos elementos que representam a sua cultura é instigante para a construção de olhares diferenciados sobre realidades e experiências específicas de produção de meios de vivência de sociedades diversas e de desnaturalização das narrativas unicistas sobre comportamentos e valores predeterminados.

Os espaços por detrás dos muros da Escola Municipal Honorino Coutinho são considerados produção de memória, pois levam em conta a necessidade de expor e debater as concepções da sociedade presente que normalmente enquadram as sociedades indígenas em tempos e espaços longínquos. A exploração dos sítios arqueológicos tem por funções produzir conhecimentos e mediar possibilidades de intervenção entre prática educativa e reflexão sobre o patrimônio. A visibilidade histórica não é “natural” para os povos indígenas, conforme nossas posturas e narrativas eurocêntricas seguimos construindo “lugares” determinados para esses grupos, seja no *box* do livro didático, na ocupação pretérita e distante da chamada *civilização* ou na celebração de um “dia do índio” como prova de cumprimento de lei.

A trajetória do ensino de História é marcada por reconfigurações e ressignificações dos atores ou sujeitos históricos responsáveis pelas tessituras sociais compreendidas em narrativas explicativas sobre um sentido para a História. O professor de História encontra situações e adversidades próprias da sua prática e a inserção de novas perspectivas é colocada nesse quadro como uma provocação para o rompimento dos *lugares de conforto* para certas convicções baseadas em discursos valorativos de culturas. A proposta de desmistificação do “lugar do índio” no ensino de História é colocada no sentido de *provocar-ação* para a construção de leituras plurais sobre o passado, considerando o protagonismo indígena na história e que permita análises críticas e múltiplas no presente. Patrimônio e memória

constroem-se como narrativas identitárias, a reflexão sobre o patrimônio arqueológico e dos “lugares de memória” instalados no terreno da Escola Municipal Honorino Coutinho proporciona uma discussão sobre histórias e culturas dos povos indígenas conectadas aos elementos constitutivos da história e identidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de hoje que os *índios* são temas de narrativas históricas. A escrita histórica sobre os povos indígenas no século XIX esteve associada às concepções evolucionistas, desse modo, a narrativa se apresentava como uma demonstração do fim dessas sociedades. Quando inserido às redes de circulação e de produção do mundo social “civilizado”, o indígena é descrito segundo uma lógica de perdas inevitáveis. A mistura entre *brancos* e *índios* só poderia ser justificada pelo fim dos traços culturais do *gentio* e da consequente superioridade cultural europeia. Nessas narrativas, a valorização do indígena se restringia as origens do nascimento do país, aos seus feitos guerreiros que contribuíram para as vitórias e conquistas dos portugueses. Não são levadas em consideração as escolhas dos grupos indígenas, os seus valores, seus saberes ou suas histórias.

Atribuir relevância e reconhecimento aos povos indígenas nas narrativas históricas, segundo a perspectiva atual, é questionar as categorias que naturalizaram o processo de invisibilidade das culturas indígenas no passado, opondo-se as imagens da fragilidade e de um primitivismo ameríndio que legitimavam práticas de apagamento da história desses grupos. Atentar para os processos de construção das diferenças e de tratamentos desiguais como produtos históricos permite a revisão da atuação dos diferentes grupos sociais e constrói possibilidades de investigação histórica que exponha a pluralidade de realidades e de leituras do passado.

Conceber a cultura como construção social, marcada por processos relacionais e por transformações, contribui para repensar a existência das sociedades indígenas em diferentes temporalidades e contestar os vereditos da sua extinção. Considerar que os povos indígenas possuem histórias, que são sujeitos atuantes, e não meros expectadores, permite o questionamento das imagens tradicionalmente associadas a estes grupos. Tratá-los como seres participantes da formação da nossa história e cultura é ressignificar o seu lugar na escrita da História e nas abordagens históricas construídas nas escolas.

O trabalho foi desenvolvido no sentido de apresentar contribuições para a discussão sobre o ensino de História e os diferentes campos de interlocução que a prática educativa proporciona à produção de reflexões e intervenções dos seus profissionais. O texto dissertativo foi articulado ao desenvolvimento de um material didático, que problematizou sobre os indígenas na história do país, sensibilizou sobre o patrimônio arqueológico de Araruama e os espaços de valorização da memória da ocupação indígena localizados na Escola Municipal Honorino Coutinho.

O olhar sobre as narrativas históricas locais permitiu um recorte dos elementos de identificação étnica indígena e a mobilização do Patrimônio arqueológico presente como referência na construção de atividades de discussão sobre as populações indígenas na História e de possibilidades de visualização das sociedades indígenas nos aspectos formativos da cidade de Araruama. Utilizamos os conhecimentos potencializados pelas pesquisas nos sítios arqueológicos como uma maneira de refletir junto aos estudantes a necessidade de descolonizar a história sobre as populações indígenas.

O material didático, organizado em sequências didáticas, constitui um recurso para desenvolver tanto as interrogações e discussões sobre os temas propostos quanto as possíveis apropriações por parte dos professores, que se interessem em desenvolver ações educativas na Escola Municipal Honorino Coutinho e compreendam a relevância da inserção das sociedades indígenas no quadro amplo das explicações e dos questionamentos sobre a história e a cultura no Brasil.

A construção de ações educativas no ensino de História configura um espaço privilegiado para que os estudantes desenvolvam competências de leitura de mundo e questione as posturas tradicionais de acúmulo e memorização de conteúdos factuais e sem sentido. Uma das atividades propostas é de ressignificação dos objetos que fazem parte do dia a dia dos estudantes, uma maneira de trazer para observação os sentidos sociais que a cultura material pode trazer como identificação individual e coletiva. Isso colabora para a inserção do tema das experiências indígenas na composição social, econômica e histórica da região.

Com investigações que buscam evidências da presença indígena na história e na cultura da cidade de Araruama os estudantes são instigados a construir narrativas que abordem uma outra perspectiva, tratando as sociedades indígenas como produtoras de saberes e riquezas culturais. A partir da ampliação do conceito de Patrimônio, denotando o caráter cultural e histórico das produções sociais, a presença da história de ocupação Tupinambá é expandida para a existência e da sensibilização dos “*lugares de memória*” construídos dentro dos muros da Escola Municipal Honorino Coutinho. A “*casa de farinha*” foi explorada como

uma prática exemplar da sabedoria, das histórias de desenvolvimento e de adaptação aos diferentes meios enfrentados por povos indígenas em tempos e espaços diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. Cultura Material e Patrimônio Histórico Nacional. In: ABREU, Martha, SOIHET, Raquel e CONTIJO, Rebeca. (orgs.) *Cultura Política e Leituras do Passado: Historiografia e Ensino de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Pp. 351-370.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. “História e antropologia”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier. 2012. pp. 151-168.

_____. Comunidades Indígenas e Estado Nacional: Histórias, Memórias e Identidades em Construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha, SOIHET, Raquel e CONTIJO, Rebeca. (orgs.) *Cultura Política e Leituras do Passado: Historiografia e Ensino de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Pp. 189-212.

_____. Os índios e a conquista do Rio de Janeiro. In.: *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. Pp. 47-86.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *Ensino de História: currículo, identidade e diferença*. Revista: Patrimônio e Memória. São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 218-234, julho – dezembro, 2014.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. *Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricouer*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 32, nº 64, 2012, pp. 187-210.

ARRUTI, J. M. A. A Emergência dos “Remanescentes”: notas para o diálogo entre os indígenas e quilombolas. In: *Mana. Estudos de Antropologia Social*. V. 3, nº 2. Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ, out. 1997.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. *Ensino de História Local: Redescobrimdo Sentidos*. Revista Saeculum – Revista de História. [15], João Pessoa, Julho / Dezembro de 2006. Disponível em < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11357> > . Acessado em 15/04/2015.

BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”. In: Tomke Lask (org.) *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. pp. 25-67.

BERGAMASHI, M. A. e ZAMBONI, E. *Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação*. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: Unicamp/FE, ALB, 2009. Disponível em < abl.com.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf > Acesso em 26/10/15.

BHABHA, Homi. Introdução: “Locais da cultura”. In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed.UFMG.1998, pp. 19- 42.

BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, Ana Maria Monteiro; PEREIRA, Amílcar Araújo. (Orgs.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. Pp. 101-132.

BRASIL. Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm> Acesso em 27/04/2016.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 15/08/14.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º E 4º Ciclos. História. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BUARQUE, Ângela. Tupiguarani no Rio de Janeiro, uma intensa e longa permanência. In: *Arqueologia do Rio de Janeiro*. CORDEIRO, Jeanne (org.) Laboratório de Arqueologia Brasileira – LAB, MMX, 2011. Pp. 60-85.

BUSTAMANTE, R. M. da C. *Cultura material na Antiguidade Clássica e os desafios da Educação Patrimonial*. Rio de Janeiro, 2016. 14p. (texto digitado)

CAIMI, Flávia e CASSOL, Francielle Moreira. *Pesquisando Sítios Arqueológicos: História e Patrimônio na sala de aula*. In: *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 278-295, jan./jun. 2012.

CAMARGO, Célia Reis. *A construção da memória na sociedade global. Identidades sociais: local X global*. Patrimônio e Memória. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 2, n. 2, 2006.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Etno-história e História Indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa*. História (São Paulo) v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jul., 2011.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. *Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável*. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

CHAGAS, M. “Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação”. In: Patrimônio. Revista Eletrônica do Iphan. Dossiê Educação Patrimonial, n.º 3, Jan/Fev, 2006. Disponível em: [http:// www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br). Acesso em 28/01/2016.

CHUVA, Márcia. Da Referência Cultural ao Patrimônio Imaterial: introdução à história das políticas de Patrimônio Imaterial no Brasil. In: REIS, Alcenir Soares dos e FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. *Patrimônio Imaterial em perspectiva – 1 ed.* – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. Pp. 25-49.

COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.) *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro, FAPERJ; FGV editora, 2009. Pp. 263-280.

CORDEIRO, Nayara de Araújo. Titulação como garantia de direitos: limites e entraves enfrentados para regularização fundiária das comunidades quilombolas, Sobara e Prodígio, (Araruama, RJ). PUC-Rio, 2012, orientador: Rafael Soares Gonçalves. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1011778_2012_Indice.html Acessado em 26/07/16.

COSTA, Carina Martins. *Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais. Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Maria de Castro Gomes. Rio de Janeiro, 2005.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios do Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAHER, Andrea. *A conversão dos Tupinambá entre oralidade e escrita nos relatos franceses dos séculos XVI e XVII*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 10, N. 22, pp. 67-92, Jul./Dez. 2004.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.) *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro, FAPERJ; FGV editora, 2009. Pp. 281-297.

_____. Do dever de memória ao dever de História: Um exercício de deslocamento. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida... [et al.], orgs. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. Pp. 81-95.

FAUSTO, Carlos. *Os Índios antes do Brasil*. 4 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. Fragmentos de História e cultura Tupinambá. Da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura – FAPESP, 1992. Pp. 381-396.

FERREIRA, Lúcio Menezes e DOMANSKI, Andressa. Do reino de Macbeth à construção de Kafka: abordagem arqueológica sobre patrimônio cultural e diversidade. In: PAIM, Elison Antonio e GUIMARÃES, Maria de Fátima (orgs.) *História, Memória e Patrimônio: possibilidades educativas*. Jundiaí, Paco editorial, 2012. Pp. 31-46.

FISCHMANN, Roseli. *Constituição brasileira, direitos humanos e educação*. Revista Brasileira de Educação. V. 14. N. 40. Jan./abr. 2009, pp. 156-167.

FONSECA, Maria C. L. Para além da pedra e cal: por uma noção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R. e CHAGAS, M. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Pp. 59-79.

FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. In: Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 5, 1992.

FREIRE, José Ribamar Bessa e MALHEIROS, Maria Fernanda. *Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. Programa de Estudos de Povos Indígenas. Departamento de extensão/SR-3. UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0039_01.html Acessado em: 9/5/16.

FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. (Col. Ciências Sociais Passo-a-passo, dir. C. Castro).

FUNARI, Pedro Paulo. Fontes arqueológicas. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) *Fontes Históricas*. 2ª edição, São Paulo: Contexto, 2008. pp. 81-110.

_____ e NOELI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 4 ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. Repensando a História.

GIL, Carmem Zeli de Vargas e TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

GRUPIONI, Luís donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMAMN, Roseli (org.). *Índios no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Global/MEC, 2005.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial* - Brasília, DF: IPHAN, 2007. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf Acessado em 20/07/16.

GUIMARÃES, Márcia Barbosa da Costa. *A ocupação pré-colonial da Região dos Lagos, Rio de Janeiro: sistema de assentamento e relações intersociais entre grupos sambaquianos e grupos ceramistas Tupinambá e da tradição Una*. Tese de Doutorado. USP – MAE – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia. 2007.

HALL, Stuart. “A questão multicultural”. Liv Sovik (org.) *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed.UFMG. 2011. pp. 49-94.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HEYMANN, Luciana. *O “devoir de memoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos*. Rio de Janeiro, CPDOC, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília, DF: Iphan; Museu Imperial, 1999.

KOSELLECK, Reinhardt. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006. Pp. 21-60

IPHAN. *Patrimônio Imaterial: O Registro do Patrimônio Imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de trabalho Patrimônio Imaterial*. Brasília: Ministério da Cultura / IPHAN, 4. Ed, 2006. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImaDiv_ORegistroPatrimonioImaterial_1Edicao_m.pdf Acesso em 23/04/16.

LEMOS, C. de M e. *Registros de papel branco: a presença indígena, relações interétnicas e suas representações no Rio de Janeiro do Império a República*. Tese de Doutorado defendida no PPGSS - UFRJ, 2008.

LÉRY, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. Edusp: São Paulo, Itatiaia: Belo Horizonte.1980.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor*. Tempo [online]. 2006, vol. 11, n. 21, pp. 49-64. http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a05.pdf Acessado em 18/08/2015.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (org.) *O espaço da diferença*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. Pp. 177-185.

MINTZ, Sidney W. “Cultura: uma visão antropológica” [1982] *Revista Tempo*, n. 28. 2010. pp. 223-237.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de história: entre memória e história*. 2007. Artigo disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> > Acesso em 10/08/15.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de *História: saberes em lugar de fronteira*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufgrs.br/edu_realidade > Acesso em 18/10/2014.

MONTEIRO, John. *Tupis, Tapuias e Historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo*. Tese de livre docência, Unicamp, 2001.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola*. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 3ª ed. 2000. Pp. 171-192.

NORA, P. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. PROJETO HISTÓRIA 10: 07-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, João Pacheco de. “Pardos, mestiços ou caboclos? Os índios nos censos nacionais”. *Horizontes Antropológicos*. UFRGS: Porto Alegre, v. 6, p. 60-83. 1997.

PÉREZ, Xerardo Pereiro. “*Patrimonialização e transformação das identidades culturais*”, em Portela, J. e Castro Caldas, J. (coords.): Portugal Chão. Oeiras: Celta editora, 2003. Disponível em: http://www.galiciaencantada.com/archivos/docs/526_pereiro,%20x.patrimonializa%C3%A7%C3%A3o%20e%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das%20identidades%20culturais.pdf Acessado em 12/08/16.

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

_____. *Memória, esquecimento e silêncio*. In: Estudos Históricos, Vol. 2, n.3, 1989, pp. 3-15.

PROUS, André. *O Brasil antes dos brasileiros – A Pré-História do nosso país*. Rio de Janeiro: Zahar Editor Ltda. 2ª ed. 2007.

REDE, Marcelo. História e Cultura Material. In: Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier. 2012. pp.133-150

_____. *Estudos de cultura material: uma vertente francesa*. Anais do Museu Paulista, ano 2003/ vol. 08-09, número 009, São Paulo, Brasil – pp. 281-192.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Problematizando a organização do ensino de História*. Uma versão reduzida deste texto foi apresentada originalmente no Simpósio Nacional da Anpuh Paraíba, 2003 com o título Problematizando o Ensino de História. <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo2.pdf> Acessado em 27/10/2016.

SANTOS, J. J. Moura dos. *Memória e identidades nas escolas de nível médio e fundamental: História do Lugar*. XIII Encontro de História Anpuh-Rio, 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212980042_ARQUIVO_ANPUH-RiodeJaneiro2008.pdf Acessado em 27/08/2016.

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. M. F. B. *O Trabalho Histórico na sala de aula*. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola*. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 3ª ed. 2000.

SILVA, Edson. *Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/08*. In: Caicó, v. 15, n. 35, p. 21-37, jul./ dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas. Mneme – Revista de Humanidades.

SILVA, Francisco Ribeiro da. *História Local: objetivos, métodos e fontes*. Portugal, 1998. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3226.pdf> Acessado em 15/04/16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathyn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 73-131.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu e BEZERRA, Márcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos* / organizadores Manuel Ferreira Lima Filho, Jane Felipe Beltrão, Cornelia Eckert. – Blumenau: Nova Letra, 2007. pp. 81-97.

SOUZA, R. C. de. *"Guia Básico da Educação Patrimonial": referência nos arquivos digitais*. ANAIS DO VI COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANIEDADE" (São Cristóvão, SE - 20 a 22 de novembro de 2012). Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/24.pdf. Acessado em 04/03/15.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna e BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. *Ensino de História, Material Didático e Formação de Professores: Entre práticas e saberes*. Anpuh,

XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Santa Catarina, 2015. In: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427812924_ARQUIVO_ENSINODEHISTORIA.pdf Acessado em 27/10/2016.