



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**DECOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM UMA
OFICINA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Rodolfo Santos Nunes

Brasília
2017

Rodolfo Santos Nunes

**DECOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM UMA
OFICINA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Artigo apresentado ao Departamento de História
do Instituto de Ciências Humanas da Universidade
de Brasília como requisito parcial para a obtenção
do grau de licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira

Brasília
2017

Decolonizando o ensino de história indígena em uma oficina pedagógica para estudantes do Ensino Médio

Rodolfo Santos Nunes

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma experiência de pesquisa por meio da aplicação de uma oficina pedagógica decolonial para estudantes do nível médio em uma escola do DF, com o objetivo de “desconstruir” representações históricas, estereotipadas e racistas sobre povos indígenas. A partir da leitura, interpretação e debate de uma fonte histórica do período colonial e de dois materiais audiovisuais produzidos por indígenas, os estudantes produziram narrativas em sala de aula que possibilitaram a análise de suas representações e aprendizagens em torno da história indígena. A oficina buscou estimular o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes sobre o protagonismo indígena nos tempos coloniais, por meio de análises e reflexões sobre a relação passado-presente, de forma crítica e autônoma.

Palavras-chave: ensino de história; história indígena; representações; imaginário social; pedagogia decolonial.

Introdução

Partindo do contexto atual onde vivenciamos uma crise política e uma série de reformas orquestradas pelas elites dominantes que ameaçam diversos direitos sociais, os povos indígenas continuam a ter seus direitos ameaçados. A PEC 215, o “marco temporal”, a CPI da FUNAI e outras tantas medidas ameaçam o reconhecimento, demarcação e homologação das terras indígenas no Brasil. Além da afronta aos direitos constitucionais já conquistados, diversos ataques violentos e genocidas contra povos indígenas vêm sendo organizados, principalmente pelos setores ruralistas do agronegócio. Assim os povos indígenas, como populações historicamente marginalizadas, continuam resistindo duramente a um processo de exclusão que já dura mais de 500 anos, desde a chegada dos colonizadores europeus em nosso continente.

Além disso, os direitos trabalhistas e o direito à educação pública de qualidade também são alvos dos grupos dominantes, através de propostas de reforma trabalhista, de reforma tecnicista do Ensino Médio, e de programas como o “Escola Sem Partido”, além de sucessivos sucateamentos e militarização de várias escolas públicas, com aberturas a iniciativa privada, corte de verbas e o fechamento de diversos estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, como futuro docente é imprescindível repensar o ensino de história, e mais especificamente o ensino de história e cultura indígena em nossas escolas.

O ensino de história produz sentidos e significados para o passado por meio das representações¹ construídas e difundidas em sala de aula. Assim, o ensino de história também produz e faz circular representações que conferem sentidos/significados para a atuação e existência dos povos indígenas. Dessa forma as representações através do campo simbólico podem invisibilizar e deslegitimar as lutas e demandas indígenas, e naturalizar as relações de dominação entre “raças”, classes e gêneros, além de justificar, orientar e legitimar práticas de exclusão e marginalização dos povos indígenas. Tais representações influenciam na forma como determinados grupos são vistos pela sociedade no geral, interferindo de alguma maneira na construção das identidades coletivas e individuais através do imaginário social.

Segundo Baczko,

“é através dos seus imaginários sociais, uma colectividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do “chefe”, o “bom súbdito”, o “guerreiro corajoso”, etc. (...) O imaginário social é, deste modo, uma das forças reguladoras da vida colectiva. As referencias simbólicas não se limitam a indicar os indivíduos que pertencem a mesma sociedade, mas definem também de forma mais ou menos precisa os meios inteligíveis das suas relações com ela, com as divisões internas e as instituições sociais, etc. (...). O imaginário social é, pois, uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controlo da vida colectiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o lugar e o objecto dos conflitos sociais (1985, p. 309-310)

Nesse sentido, as representações sob a autoridade do conhecimento científico e escolar se cristalizam no imaginário social e orientam práticas e comportamentos, servindo aos interesses dos grupos sociais dominantes que são produtores de conhecimentos. Sendo assim é importante analisar e avaliar a forma como o ensino de história e cultura indígena vem sendo tratado no ambiente educacional, e como os povos indígenas estão sendo representados.

Por que a história da América só começa com a chegada dos europeus no continente? Os povos ameríndios que aqui habitavam não tinham passado? Por que chamar a história

¹ “São os atores sociais que usam os sistemas conceituais de sua cultura e o lingüístico e outros sistemas representacionais para construir sentido, para fazer com que o mundo seja significativo e para comunicar sobre esse mundo, significativamente, para outros” (HALL, 1997, p. 25, tradução nossa)
“It is social actors who use the conceptual system of their culture and their linguistic and others representational systems to construct meaning to make the world meaningfully to others.” (HALL, 1997, p. 25)

desses povos de pré-história? Como os povos indígenas são representados no ensino de história em nossas escolas? Até quando continuaremos a utilizar o termo "descobrimento do Brasil", sem ao menos explicar aos discentes que é a perspectiva do colonizador, que tem como referencial o "mundo europeu"? Fala-se em “descobrimento do Brasil” como se fosse algo natural, como se a Europa fosse o centro do "mundo", dos acontecimentos ou ainda o único mundo existente e válido até 1492.

Podemos encontrar as respostas para essas perguntas provocativas no conceito de colonialidade. De acordo com Maldonado-Torres,

“(…) a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Assim, o processo de afirmação da cultura e dos valores “ocidentais” também envolveu a consolidação da episteme eurocêntrica enquanto hegemonia, onde o “conhecimento ocidental” se afirmou como “verdade” a nível global. A colonialidade do saber envolveu quatro “epistemicídios”, como explica Grosfoguel, que foram determinantes para a consolidação da episteme branco-ocidental-patriarcal-cristã: a conquista de al-andalus na Península Ibérica, a conquista da América, a escravidão dos negros e a caça às bruxas.

A violência física dos genocídios/etnocídios da colonização, a destruição material e memorial de conhecimentos e a subjugação cultural como um todo, levaram a cultura ocidental ao domínio do campo simbólico, ou seja, o “pensamento ocidental”, seus saberes, conhecimentos e suas formas de construção e validação prevaleceram como dominantes tornando-se também parte de uma complexa estrutura de dominação. Os europeus brancos detiveram assim, o “monopólio” de produzir conhecimentos, de produzir histórias e representações sobre a colonização européia e sobre os povos que foram subjugados. Isso significou para os povos indígenas, a marginalização de seus saberes e suas histórias.

Nesse sentido o ensino de história dentro da geopolítica do conhecimento e das relações impostas pela colonialidade do poder e do saber, é marcado também pela falta de

protagonismo dos povos indígenas, onde representações eurocêntricas estigmatizam esses povos e “naturalizam” o racismo, herdeiro de um imaginário colonialista e colonizado.

Não estaríamos exagerando ao dizer que o ensino de história no geral possui raízes eurocêntricas, e acaba por romantizar as "conquistas" e exaltar os “conquistadores” europeus da América como Colombo, Pedro Álvares Cabral, Hernán Cortés e Francisco Pizarro, personagens históricos que se consagraram em nossa memória, além dos bandeirantes, jesuítas e outros aventureiros que desbravaram o oceano e as terras de nosso continente. Enquanto isso os ameríndios passam quase que despercebidos, como coadjuvantes no cenário da invasão e nos processos de ocupação e colonização, ou pior, aparecem como “bárbaros” e “selvagens” que precisavam ser “civilizados” pelos colonizadores, isso quando não aparecem na imagem de vítimas passivas da escravidão e colonização. O “índio” genérico, do passado, primitivo e atrasado, passivo às violências da colonização e tido como personagem secundário no processo histórico da colonização. Esses são os principais estereótipos que predominam no imaginário social e que são ainda reforçados no ensino e história, ministrado em boa parte das escolas brasileiras, na mídia e nos meios de comunicação e entretenimento.

Os estereótipos são construídos em processos de interpretação e significação do diferente. Os estereótipos construídos sobre os povos ameríndios acabam por simplificar, reduzir e estigmatizar os indígenas a algumas características culturais, “morais” (a partir da perspectiva da moral cristã) e estéticas. Durante o colonialismo muitos estereótipos foram forjados e difundidos sobre os indígenas e serviram a múltiplos interesses, justificando especialmente a violência, inferiorização e exclusão social destes povos. Os colonizadores enxergavam os povos indígenas americanos através de um olhar carregado de pressupostos e juízos de valores preestabelecidos pelo universo mental/cultural europeu cristão. No momento da chegada dos europeus no continente, os indígenas foram descritos em contraste negativo com as sociedades ibéricas, como povos sem lei, sem rei, sem escrita e sem religião, como se os povos ibéricos fossem uma espécie de “civilização” modelo, um parâmetro, como se não houvesse outras formas possíveis de religião, conhecimento e organização que não fossem as suas.

Através desse olhar binário e etnocêntrico que é ao mesmo tempo uma prática de autoafirmação e de negação/exclusão, os brancos criaram essa imagem do “outro”, do não europeu, o não civilizado (HALL, 1997). A construção do “outro” faz parte da disputa hegemônica do simbólico que normatiza o europeu e generaliza, reduz, simplifica e condena o não europeu tornando-se a norma e impondo comportamentos e valores ocidentais aos povos subjugados, ao mesmo tempo em que exclui e homogeniza os universos simbólicos

desses grupos criando uma categoria genérica, os “outros”: “anormais”, “diferentes”, “estranhos” e “alheios” (HALL, 1997). Assim os europeus criaram uma categoria genérica denominada “índios” que homogeniza e apaga a diversidade dos povos indígenas. Ao negar as formas outras de existência, suas práticas culturais, seu universo simbólico, conhecimentos, cosmologias e práticas religiosas os colonizadores desumanizam os povos não ocidentais e desenvolvem a noção de raça.

Outro problema que observamos no ensino de história se relaciona com o modo como as fontes e documentos históricos são tratados em sala de aula ou nos livros didáticos, como verdades inquestionáveis sem a devida contextualização ou problematização, contribuindo ainda mais para a naturalização do imaginário colonizador racista sobre os indígenas.

Assim as representações eurocêntricas fazem parte da circularidade do poder, e ao dominar o campo simbólico, naturalizam concepções racistas e as relações de dominação entre “raças”, orientando as práticas de exclusão e marginalização de determinados grupos sociais. Portanto, as representações, em uma perspectiva foucaultiana, estão inseridas na relação poder-saber, onde mutuamente o poder sustenta determinada ordem simbólica e essa ordem sustenta o poder e as relações de dominação.

Nesse sentido o ensino de história de cunho positivista, inserido na relação poder-saber imposta pela colonialidade, se constitui como forte obstáculo de um ensino libertário que visa à emancipação e empoderamento dos sujeitos. Essa forma de ensinar história associada às concepções tradicionais de ensino colocam os “alunos” na posição de sujeitos passivos perante o “conhecimento”, enquanto o professor e o livro didático se tornam autoridades na transmissão de conhecimentos que os “alunos” devem receber sem questionamentos ou problematizações, devendo apenas memorizar e reproduzi-los. Uma educação libertadora, problematizadora, “não pode ser o ato de depositar, ou de narrar ou de transferir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1974, p. 39). Dessa maneira o ensino de história tradicional de cunho positivista não incentiva o desenvolvimento do olhar crítico, negando a autonomia de pensamento dos discentes. Essa concepção “bancária” do ensino, como bem definiu Paulo Freire, trata os “alunos” como uma massa homogênea pronta para receber determinados conteúdos, negando-lhes as vivências, experiências, identidades, linguagens e processos de aprendizagens próprios dos sujeitos.

A autora Circe Bittencourt (1993) aponta quatro características dos livros didáticos que podem ser interpretados como instrumentos pedagógicos, mercadorias, depósitos de conteúdos escolares e propagadores de um sistema de valores, de uma cultura e de uma

ideologia. Essas características também podem ser atribuídas ao ensino de história como um todo (generalizadamente), este por sua vez reflete parte dos valores e da ordem simbólica impostos pela colonialidade passando a constituir assim a subjetividade dos sujeitos subalternizados. Sendo assim é necessário buscar outras abordagens no ensino de história dos povos indígenas visando subverter o etnocentrismo da historiografia tradicional de cunho positivista que ainda domina o ensino de história.

As origens do eurocentrismo têm profundas raízes no processo de colonização e dominação dos povos indígenas, perpassando discursos e práticas de dominação que legitimaram, justificaram e orientaram a violência da colonização contra os povos não europeus nas Américas. Para os povos indígenas isso significou a marginalização e exclusão de suas histórias, seus saberes, suas línguas, cosmologias, tradições e práticas socioculturais como um todo.

Diante dessas considerações, ressaltamos nossa perspectiva decolonial no ensino de história, visando subverter o imaginário eurocêntrico e colonialista que ainda se perpetua na história sobre os indígenas. Tendo por base uma pedagogia decolonial e antirracista, propomos novas formas de pensar o passado indígena para além dessa ordem simbólica que é reproduzida no ensino de história tradicional de cunho positivista. Dessa forma, podemos “pensar as histórias como lutas pelas identidades dos povos” (RAMALLO, 2014). A pedagogia decolonial é aqui interpretada como política cultural de empoderamento, onde os indivíduos possam, além de fazer uma “leitura crítica do mundo” (FREIRE, 1974), se perceber como agentes históricos ativos numa realidade passível de mudanças. Como bem explica Luiz Fernandez de Oliveira,

Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 35-39).

É através dessas concepções e perspectivas pedagógicas decoloniais que desenvolvemos uma oficina pedagógica em uma escola do Distrito Federal, para uma turma de ensino médio. Nessa perspectiva, o ensino de história assume o compromisso de empoderamento e emancipação de indivíduos e grupos sociais, por meio do desenvolvimento

de um imaginário histórico que auxilie na leitura crítica do mundo e da realidade a nossa volta, para que os indivíduos possam se perceber como agentes históricos e atuarem como cidadãos ativos na defesa de seus direitos e interesses.

A pesquisa que apresentamos nesse artigo, como resultado da aplicação de uma oficina pedagógica, surgiu a partir de estudos e experiências de práticas de ensino de história nas disciplinas Laboratório de Ensino de História e Prática de Ensino de História 1 e no desenvolvimento do projeto de extensão “Mbopyau: ensinando histórias do possível”². Essas três experiências foram fundamentais para o desenvolvimento de uma oficina pedagógica apresentada aqui como uma estratégia de pesquisa no campo do ensino de história. As experiências em sala de aula revelaram na prática aquilo que foi objeto de estudo, crítica e análise (inclusive de manuais didáticos escolares) ao longo do curso de licenciatura em história: o caráter eurocêntrico, racista e patriarcal de boa parte das representações históricas que circulam na nossa sociedade sobre os povos indígenas. Tais concepções orientam ainda discursos e práticas de ódio e violência, legitimam ataques e ações políticas contra os direitos dos povos indígenas brasileiros, assim deslegitimam suas lutas e demandas políticas e sociais.

Nesse sentido, a oficina pedagógica aplicada em uma turma de Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal teve por objetivo identificar e desconstruir representações e estereótipos racistas sobre os povos indígenas que estão presentes no imaginário histórico dos estudantes. Para isso, optamos por abordar em sala de aula os primeiros momentos da invasão portuguesa do Brasil na primeira metade do século XVI, mas não se restringindo apenas a esse período já que buscamos trazer as reflexões também para o tempo presente. A oficina consistiu em registrar e analisar as concepções históricas que os estudantes possuíam acerca dos povos indígenas, por meio de debates e análise de uma fonte histórica do período colonial e materiais audiovisuais indígenas, além de uma atividade de produção de narrativas em sala de aula. A oficina buscou assim estimular o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes sobre o protagonismo indígena nos tempos coloniais.

Buscamos assim subverter o imaginário e ordem simbólica impostos pela colonialidade considerando a proposta de ensino de “histórias do possível” (OLIVEIRA, 2016, p. 223), fugindo assim da lógica eurocêntrica de uma história única (universalista) produzida por/para indivíduos brancos-ocidentais. Trata-se de uma forma de ensino baseada

² O Projeto “Mbopyau” teve por objetivo o planejamento e aplicação de oficinas pedagógicas de História para estudantes das escolas de nível médio do Distrito Federal. A partir de uma proposta de “desnaturalização” de representações de gênero, raça e etnia, que constituem matrizes e efeitos de práticas discriminatórias sexistas, racistas e etnocêntricas em nossa sociedade.

em outras perspectivas históricas, propondo outras formas de pensamento e conhecimento onde a diferença cultural não seja pensada a partir de um imaginário eurocêntrico. Assim a oficina pedagógica buscou valorizar a pluralidade de ideias e identidades individuais e coletivas, onde os indivíduos possam problematizar o conhecimento histórico hegemônico e imaginar outras culturas, mundos e formas de vida possíveis que vão além dos valores e ideais “ocidentais” impostos pela colonialidade. A pedagogia decolonial e anti-racista é portanto, não apenas denunciadora das amarras da colonialidade, mas é também combativa já que desnaturaliza as relações de poder e hierarquia entre os grupos sociais, visando o empoderamento dos indivíduos através do desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo, histórico e problematizador.

Assim estudantes e docentes podem aprender e construir conhecimentos em conjunto, percebendo sua existência e atuação como agentes históricos no combate ao racismo, às desigualdades e injustiças sociais, como responsáveis pelas lutas e manutenção da cidadania, igualdade e melhores condições de vida. Dessa forma, o conhecimento histórico ao invés de doutrinar os educandos, naturalizando preconceitos e relações de dominação, serve como ferramenta de libertação.

Explicada a fundação teórica da pesquisa tratamos em seguida da implementação da oficina, descrevendo os objetivos, recursos didáticos e momentos de sua aplicação em sala de aula. Por fim, apresentamos uma análise das produções textuais dos discentes onde destacamos as principais representações sobre os indígenas presentes no imaginário dos estudantes.

Aplicação da oficina pedagógica

A oficina pedagógica foi aplicada na turma “3º E” do Ensino Médio do Centro Educacional II do Guará no DF, no dia 23 de outubro de 2017, para 11 estudantes. A oficina ocorreu da seguinte forma: a primeira etapa consistiu no mapeamento dos conhecimentos prévios e dos estereótipos e representações comuns acerca dos povos indígenas brasileiros e sua história na concepção dos estudantes. Esse mapeamento continuou no decorrer da oficina, estimulado por meio de perguntas, as falas e discussões revelaram as concepções dos estudantes e se constituíram em valiosas fontes de pesquisa e de planejamento da oficina. A segunda etapa da oficina foi de historicização e contextualização do tema que seria tratado, para que na terceira fase ocorresse a análise de uma fonte histórica colonial que trazia um

relato europeu acerca de um conflito entre indígenas e colonizadores. Na penúltima etapa da oficina apresentamos algumas “histórias do possível”, através de texto, música e vídeo produzidos por indígenas com suas percepções próprias da história indígena. Os materiais produzidos por indígenas fizeram uma espécie de contraste com a fonte colonial e também com a perspectiva histórica eurocêntrica, causando reflexões e dando novas referências aos discentes. Na etapa final os estudantes produziram narrativas sobre o passado, a partir dos referenciais apresentados e de suas percepções e interpretações próprias da história. Assim, além de estimular o pensamento crítico autônomo também foi possível a verificação das representações dos indígenas e de sua história no imaginário dos estudantes, ao final da oficina.

A oficina deveria começar às 7h20, na turma do 3º ano “E” do Centro Educacional II do Guará, durante uma aula (horário duplo) da disciplina escolar de história cedida pelo professor Nirvardo. Porém, era dia de passeio na escola e poucos alunos foram chegando até 7h45 quando finalmente houve quórum para que a oficina realmente começasse. Apresentei-me à turma e falei um pouco sobre a proposta da oficina pedagógica onde iríamos abordar a temática da História Indígena através de debates, materiais audiovisuais, análise de fontes coloniais e produção de texto. Perguntei a eles se concordavam em organizar a turma em uma roda, pois a ideia era descentralizar as discussões e deixar os discentes mais à vontade para expor suas opiniões e discutir entre si. Então fizemos uma pequena roda de 12 pessoas (11 discentes e eu). Alguns pareciam desanimados, outros estavam dispersos quando então perguntei ao grupo “o que vocês sabem sobre os “índios?”. A utilização da categoria genérica “índio” foi proposital para verificar se fariam uma associação aos estereótipos de senso comum disseminados pelo ensino de história, livros didáticos, meios de comunicação e outros canais de informação e entretenimento. Inicialmente recebi as seguintes respostas, que fui rapidamente anotando em meu caderno: “Nada”, “Foram escravos”, “Diferentes”. Essas falas revelam o reducionismo das representações indígenas no imaginário dos educandos.

Rapidamente lancei outra pergunta: “Como vocês imaginam os índios?” E recebi as seguintes respostas: “Pelados”, “Sem conhecimentos” e “Selvagens”. Essas representações estão associadas às concepções evolucionistas (e racistas) que classificam os povos indígenas como “primitivos”, povos “atrasados” na “linha evolutiva”. Seriam ainda nessa perspectiva culturalmente e intelectualmente inferiores por não possuir atributos característicos as sociedades “ocidentais” tais como um sistema de escrita que registrasse seus conhecimentos. Conhecimentos que foram ainda marginalizados pelo colonialismo e a colonialidade.

O estereótipo do “selvagem” teria surgido segundo Raminelli, a partir a desumanização direcionada aos povos indígenas, que foram associados a um estado de “natureza” que se misturou com a imagem medieval do “bárbaro”. Assim os nativos seriam na perspectiva dos colonizadores, “selvagens” não civilizados e incapazes de viver nos moldes das sociedades ditas “civilizadas”, e assim as culturas dos povos nativos foram classificadas como primitivas, quando não demonizadas pelo imaginário “cristão ocidental”. Esse estereótipo (fortemente presente na obra de Hans Staden, aplicada posteriormente como fonte histórica para leitura na sala de aula) sofreu metamorfoses e adquiriu novos significados ao longo do tempo.

Perguntei se todos concordavam com essas afirmações, alguns pareceram consentir, já outros estudantes responderam que “sim”, outros “não”, e ainda “é o jeito deles viver”, “são mais inteligentes”, “é a origem” e “eles usam plantas”. Várias falas vieram carregadas de estereótipos racistas, alguns de origem histórica. Esse primeiro diálogo, por mais que os estudantes não tenham se aprofundado tanto, mostrou o potencial do diálogo no processo de aprendizagem e na construção de conhecimentos, possibilitando que os próprios estudantes questionassem já alguns dos estereótipos que os colegas lançavam. Ao fazer referência às plantas medicinais uma estudante questionou a afirmação do outro colega sobre os indígenas não terem conhecimento.

Fiz mais uma pergunta que me daria o gancho para fazer uma breve contextualização histórica: “como vocês imaginam que foram os primeiros contatos entre europeus e indígenas no Brasil?” Nas respostas a essa questão percebi os estereótipos mais clássicos que se tem dos primeiros contatos, onde os indígenas aparecem como povos inocentes que “os portugueses se aproveitaram”, “foram enganados com presentes e espelhos” e até “foram burros” como disseram alguns estudantes, para outros o contato teria sido ainda “pacífico” ou “bom”. Essas representações demonstram como os estudantes desconheciam o protagonismo e a resistência indígena aos colonizadores, e parecem ser variações do estereótipo do bom-selvagem (em oposição a imagem do “selvagem bárbaro”), que seria um ser “puro”, ingênuo, inocente e ainda destituído de intelecto, próximo a um estado animalesco de “natureza”. Essas imagens romantizadas do bom-selvagem são muitas vezes difundidas no ensino escolar de história e nos meios de comunicação e entretenimento, e tem origens históricas que

remontam os debates morais e filosóficos século XVI (como o debate de Valladolid) entorno da “humanidade” ou “não humanidade” dos povos indígenas.³

Aproveitei as respostas para fazer uma breve contextualização⁴, expliquei ao grupo sobre algumas teorias acerca das origens dos povos ameríndios, antes de introduzir a chegada dos europeus, onde expliquei sobre a diversidade de povos indígenas que possuíam organizações e relações próprias numa realidade de rivalidades, alianças e guerras entre diferentes etnias; e que essas relações teriam levado alguns grupos a se aliarem aos europeus, por exemplo, e que, conseqüentemente, algumas etnias eram totalmente hostis aos portugueses e outras não. Continuando minha breve narrativa de contextualização, tentei elucidar para os estudantes um pouco da mentalidade ocidental cristã renascentista e das relações mercantilistas que envolviam as sociedades ibéricas, contextualizando as imagens que os colonizadores produziram dos nativos e como estes foram homogeneizados, demonizados e chamados de selvagens, por meio de estereótipos que legitimaram a escravização, extermínio e dominação dos povos indígenas.

A leitura e interpretação de uma fonte histórica colonial

A maior parte das fontes escritas nos primeiros momentos da colonização e dominação portuguesa no Brasil foram produzidas pelos colonizadores durante as expedições marítimas: cartas, relatórios, relatos de viajantes e de religiosos que buscaram informar a coroa portuguesa e aos europeus sobre as novas terras “descobertas” e os povos que a habitavam. Conhecidas como crônicas das índias, alguns desses documentos possuíam uma “dimensão literária e também ideológica”, constituindo-se como “reflexos do pensamento renascentista, mesclado com traços medievais em que os cronistas tentaram assimilar o Novo Mundo” (Portugal; Hurtado, 2015, p. 43). Nesse sentido, os colonizadores enxergavam os povos indígenas americanos através de um olhar carregado de pressupostos e juízos de valores preestabelecidos pelo universo mental/cultural europeu cristão, onde esses relatos criaram múltiplas representações sobre os nativos. Como observou Susane de Oliveira,

³ RAMINELLI, Ronald; “índio, o homem natural” In: RAMINELLI, Ronald; *Imagens da colonização: A Representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996

⁴ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. *A Economia Política dos Descobrimentos in A Descoberta do Homem e do Mundo*. São Paulo: Funarte: Companhia das Letras, 1998.

(...) a repugnância em pensar a diferença confrontada na América revela-se nas crônicas, que são finalmente a vontade discursiva de ordenar o mundo em espaços simbólicos já conhecidos, de estabelecer um regime de verdade sobre o Outro, especialmente os ameríndios, ao nomeá-los como bárbaros, demoníacos, selvagens e tiranos, já que não eram cristãos, brancos e nem “civilizados”. Deste modo, as representações dos indígenas veiculadas nas crônicas revelam um conjunto de saberes assentados em paradigmas europeus (2011, p. 237).

Para Grosfoguel, quando Colombo escreveu sobre os indígenas como povos sem religião, desumanizou-os já que para a Europa cristã todos os humanos deviam ter alma e religião. Assim, os nativos foram associados aos bárbaros, feiticeiros e canibais exóticos, aos seres mais selvagens e pecaminosos que povoavam o imaginário europeu daquela época. Ao despir os indígenas de uma alma humana, toda violência contra esses povos tornava-se legítima, incluindo sua escravização e extermínio. De acordo com Raminelli,

Os índios foram, então, denominados de gentios, bárbaros, selvagens e antropófagos. A partir dessas nomeações os colonizadores pretendiam ressaltar o primitivismo dos nativos e sua incapacidade de gerir a própria vida. O abandono dos ‘costumes abomináveis’ justificava a intervenção nas Américas, consolidava a conquista e a colonização européias” (1996, p. 15-16).

Escolhemos para a atividade um extrato dos relatos literários de viagens de Hans Staden, expressos na obra “*Duas viagens ao Brasil*” publicado em 1557⁵. Hans Staden foi um mercenário alemão que veio ao Brasil em duas viagens entre 1548 e 1555. Em sua primeira viagem ao Brasil veio em uma embarcação portuguesa que tinha objetivos mercantis extrativistas e coloniais para combater navios franceses inimigos. Nesse relato, os Tupinambás são representados pelo alemão como canibais, selvagens e cruéis. Ao chegar à capitania, de acordo com Staden, o cenário era de guerra, pois 8 mil indígenas haviam cercado os colonizadores portugueses e os recém chegados logo foram chamados como reforço. O alemão narra a batalha contra os “selvagens canibais” (como se refere aos nativos), exaltando e assinalando a “superioridade” dos colonizadores que com 120 homens conseguiram escapar do cerco. O relato desse marinheiro alemão apaga o protagonismo histórico dos indígenas e os inferioriza, como se qualquer tentativa de resistência contra os colonizadores fosse falha, reduzindo suas lutas à fracassos desastrosos.

Apesar disso, selecionamos essa narrativa da batalha, justamente por apresentar uma

⁵ Ver em “Anexos”

série de estereótipos que inferiorizam a resistência indígena, pois foi construída a partir do olhar de um colonizador europeu. A finalidade na abordagem dessa narrativa é justamente a de discutir a historicidade desse olhar, ou seja, as suas conexões com os interesses, identidades e vontade de poder dos colonizadores perante os indígenas e suas terras. Esse tipo de atividade permite que os estudantes também entendam que suas concepções preconceituosas sobre os indígenas tem também historicidade, já que são influenciadas por processos históricos da colonização européia. Assim, os estudantes podem perceber e problematizar as representações eurocêntricas e racistas fundamentadas em discursos coloniais que tentavam justificar a expropriação e posse de terras indígenas no passado. Desse modo, a fonte histórica foi tratada em sala de aula como objeto de pesquisa histórica, como voz de sujeitos históricos enquanto discursos carregados de sentidos, valores e representações do passado que precisam ser problematizados (OLIVEIRA, 2015). Como propõe Susane de Oliveira, esse tipo de abordagem

pretende não só contribuir com a implementação da lei n.11.645/08 – que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras –, mas também estimular, em sala de aula, o estudo dos processos de produção de conhecimento histórico sobre os indígenas (2015, p. 60).

Após uma breve contextualização histórica introduzimos a leitura e análise de um extrato da obra de Hans Staden que narra a batalha descrita acima. A ideia era demonstrar a historicidade dos estereótipos racistas e também mostrar através dessa fonte histórica que os povos nativos foram hostis e resistiram à colonização ainda nos seus primeiros anos. Assim, li em voz alta as três páginas selecionadas desse documento a partir de sua projeção no quadro. A leitura e análise dessa fonte baseou-se em uma proposta de utilização das crônicas coloniais no ensino de história apresentadas por Susane de Oliveira que diz que

é fundamental que o/a professor/a de história adote procedimentos metodológicos que trate as crônicas como objeto de pesquisa histórica e como voz de sujeitos históricos, enfim como discursos carregados de sentidos, valores e representações do passado que precisam ser problematizados. Este trabalho com as crônicas possibilita a percepção de diferentes “modos de ver” e significar o passado, além da compreensão da historicidade das interpretações e das relações da linguagem com a cultura e o poder. Neste caminho abre-se possibilidade para que os estudantes também possam interpretar o passado e reconhecer a historicidade de suas próprias representações acerca dos indígenas e a conquista da América (2011, p. 240).

Após a leitura e explicação de alguns termos e palavras presente no extrato da fonte, distribuí folhas de papel aos discentes e iniciamos uma análise coletiva do texto. Levantei uma questão por vez e as respostas dos estudantes chegavam rapidamente a um consenso, mesmo quando alguém tinha alguma dúvida rapidamente outros colegas comentavam. Apenas na 3ª pergunta houve necessidade de alguma mediação. Foram feitas, portanto, as seguintes indagações em sala de aula⁶: 1. Como o autor descreveu os nativos? A maioria respondeu “selvagens” e vários outros “canibais selvagens”; 2. Quem escreveu o documento e qual sua origem? A maioria respondeu “Alemão” ou “Europeu”; 3. Qual o seu objetivo ao produzir o documento? “Informar a Europa”, “[...] os europeus”, “[...] o rei”, “[...] o velho mundo”.; 4. O que diz no documento? “Narra um conflito entre europeus e índios”, as respostas diziam ainda “um conflito nada pacífico”, “O autor narra um conflito, visto do ponto de vista europeu, da relutância ao domínio europeu já de princípio”, “como se os índios fossem os vilões da história”.

Durante a análise que estava sendo feita coletivamente em tom de discussão, entre as perguntas 3 e 4 acabei desviando um pouco da discussão da fonte e questioneei informalmente aos estudantes sobre o porquê usarmos o termo “descobrimento” do Brasil se os nativos já viviam aqui. E vários educandos responderam oralmente (alguns acharam que a pergunta fazia parte da análise de fontes e acabaram escrevendo a resposta junto) que apenas para os europeus havia sido uma “descoberta”.

Ao analisar as respostas dos estudantes percebemos a importância de se contextualizar a produção do documento antes de abordá-lo em sala de aula, é importante problematizar as fontes históricas (assim como crônicas, filmes, músicas, imagens e etc) enquanto discurso, pois não se tratam de verdades inquestionáveis. Como podemos ver em algumas das respostas, a análise provocou algumas observações e reflexões interessantes nos discentes que pareceram perceber a relatividade do discurso “do ponto de vista europeu”, “como se os índios fossem os vilões da história” como mencionaram alguns discentes. Os estudantes ao reconhecerem o eurocentrismo que fundamenta o discurso colonizador percebem a historicidade dos estereótipos que marcam suas próprias representações sobre os povos indígenas. Tais representações estereotipadas são postas em cheque e aos poucos podem ser desconstruídas e sobrepostas por novas, orientadas por perspectivas outras como veremos na segunda parte da atividade da oficina. Como a análise havia gerado reflexões já satisfatórias e

⁶ As transcrições que envolvem as produções dos discentes feitas neste artigo podem ser consultadas em “Anexos”.

para aproveitar melhor o tempo em sala de aula, encerrei a análise da fonte na quarta pergunta para apresentar os materiais audiovisuais produzidos por indígenas.

Perspectivas “outras” por meio de materiais audiovisuais indígenas

Dando continuidade à oficina, apresentei aos estudantes um vídeo com um manifesto dos indígenas Guarani de diferentes aldeias localizadas nas ameaçadas terras indígenas do Jaraguá em São Paulo, publicado no YouTube⁷ em 13 de março de 2015 pela Comissão Guarani Yvyrupa (CGY), uma associação política composta por vários líderes indígenas que lutam pelos direitos dos Guarani na região. Eles explicam em sua língua tradicional (já que o vídeo é legendado) o motivo de sua decisão em fechar a rodovia Bandeirantes como um ato político pacífico.

Após perguntar o que a turma achou do vídeo, tentando iniciar mais uma discussão, destaquei o trecho onde os indígenas criticavam os brancos por se orgulhar dos homens que massacraram os povos nativos, edificando monumentos com seus nomes. E assim, chamei a atenção deles para a questão do eurocentrismo predominante na “história oficial”. Minha fala logo foi complementada por um dos estudantes que disse “tudo é manipulado e a gente só vê um lado da história” revelando a capacidade dos discentes para explorar questões mais complexas e sair da histórica factual, entrando até em questões teóricas da história.. Com mais tempo de aula seria possível ter maiores discussões e resultados de aprendizagem. O estudante em questão revelou sua percepção das relações entre poder-saber, em que o conhecimento escolar também é alvo de projetos das elites dominantes. Nesse sentido a oficina demonstrou cumprir o estímulo ao pensamento crítico e autônomo, já que os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar suas próprias percepções da história. Além disso, a oficina revelou a importância do debate e da leitura dos recursos didáticos selecionados nos processos de aprendizagem e construção de conhecimentos em sala de aula.

Seguindo as atividades programadas para a oficina, apresentei uma música que se articulou com o vídeo apresentado anteriormente, intitulada “Conflitos do Passado”, um rap produzido pelo grupo indígena “Oz Guarani”⁸, cujos integrantes fazem parte da etnia Guarani M'bya, localizada na aldeia Tekoa Pyau do Jaraguá em São Paulo. Trata-se de uma aldeia ameaçada pela concessão de parques estaduais à iniciativa privada. Esse grupo utiliza o rap

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=eV7WMdvGirM&t=98s>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=0-xiPaORBS0>

como ferramenta de expressão de suas lutas e demandas indígenas. A música apresenta uma mescla de *samplers*⁹ de cantos indígenas, misturados ao ritmo, além de algumas partes cantadas em português e Guarani. A letra carregada de consciência histórica dos artistas enquanto integrantes de populações historicamente marginalizadas e subalternizadas, mostra a perspectiva do grupo em relação à resistência indígena no passado e no presente, trazendo outra visão da colonização do Brasil a partir de suas experiências e realidades.

A utilização desses materiais audiovisuais indígenas teve a finalidade de aproximar os discentes de outras manifestações do conhecimento histórico presentes na cultura e cotidiano dos jovens. Esse contato entre cultura histórica escolar, cultura popular e cultura periférica tem demonstrado seu valor enquanto artifício pedagógico, tanto em minhas experiências de “docência” no Estágio Supervisionado na graduação em História (UnB), como no projeto de extensão “Mbopyau” e na implementação da oficina apresentada aqui, já que as linguagens e formas de ensino tradicionais muitas vezes dificultam a compreensão ou não despertam o interesse dos estudantes para o conhecimento histórico.

O ensino de história muitas vezes não dá espaço para o reconhecimento da subjetividade dos indivíduos, suas identidades e formas de comunicação próprias. Nessa perspectiva, é interessante trazer a música, no caso o rap, como elemento do cotidiano e da cultura dos jovens, para que os estudantes possam se interessar pelo conhecimento histórico. O rap é um discurso de afirmação de vozes marginalizadas, representado nas letras, através de sua estética e códigos de linguagens próprias, traz percepções e leituras do mundo de sujeitos marginalizados, além de apresentar críticas, denúncias e lutas dos próprios sujeitos subalternos. “O rap se apresenta como um discurso afirmativo, reflexivo e narrativo. Ele representa identidades, experiências e convicções dos grupos “marginalizados”. Isto o torna uma “fórmula” acessível de prática intensiva de interpretação da realidade no qual está inserido” (MOREIRA, 2013, p. 92).

O rap pode ser abordado como uma forma de “histórias do possível” à medida em que traz discursos e percepções “outras” do passado, próprias de sujeitos marginalizados e que percebem a historicidade de sua subalternização. Assim, o rap é de extremo valor e pode atuar na desconstrução do imaginário colonizado ao expor outra ordem simbólica, onde

Os contradiscursos construídos por este ritmo musical nos permitem vislumbrar o declínio de perspectivas totalizadoras acerca das

⁹ Sampler é um equipamento que consegue armazenar sons (samples) de arquivos em formato WAV numa memória digital, e reproduzi-los posteriormente, um a um ou de forma conjunta se forem grupos, montando uma reprodução solo ou mesmo uma equivalente a uma banda completa. Cf. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sampler>

culturas marginais, onde estas, ora eram excluídas de participar da composição social, ora eram enquadradas em atuações estereotipadas. Essas novas narrativas tornam possível a compreensão das inúmeras identidades que podem ser criativamente elaboradas no interior das periferias (MOREIRA, 2013, p.93-94).

Esse gênero musical pode então ser pensado como um grande recurso didático para a educação popular, pois em sua linguagem periférica os conhecimentos históricos podem ser compartilhados com maior facilidade despertando também o interesse dos discentes que partilham dessas identidades, já que o rap também é parte da cultura de boa parte dos jovens do DF.

O rap integra a identidade e cultura do DF desde a década de 1980 tendo se popularizado ainda mais nos últimos anos. Hoje a cultura Hip Hop tem tomado conta das ruas de Brasília e todos os dias da semana diferentes batalhas de MC's ocupam diversos espaços públicos nas cidades satélites do DF (inclusive no Plano Piloto e no campus Darcy Ribeiro da UnB onde acontece a já conhecida batalha da escada), muitas delas registradas e disseminadas pelas redes sociais. É importante fazer uma observação, devido à sua popularidade e alcance, têm surgido outros tipos de discursos no rap servindo também como cultura de consumo de massas voltado ao entretenimento, assim a música citada e trabalhada aqui, e a análise feita do rap enquanto recurso didático, diz respeito apenas ao rap como discurso periférico de sujeitos e populações marginalizadas.

Por fim o rap tem um caráter transformador, atuando como instrumento de empoderamento dos sujeitos marginalizados, que constroem através de seus discursos, suas visões de mundo, sistemas simbólicos e identidades próprias, “desenvolvendo um papel ativo enquanto questionador de valores socialmente cristalizados. Baseado numa leitura crítica da realidade estabelece valores que primam pela reversibilidade de práticas que implicam a violência” (MOREIRA, 2013, p. 93). Assim o rap também diz respeito à construção e transformação da realidade onde os sujeito se percebem e passam a atuar como agentes históricos, já que “os jovens das comunidades pobres passaram, então, a se constituir como protagonistas de suas próprias vidas e a refletir sobre a sua existência e de toda a sua comunidade de maneira crítica”(MOREIRA, 2013, p. 100).

Um exercício de empatia histórica

Entrando na etapa final da oficina foi proposto aos estudantes a produção de um texto sobre o conflito lido e analisado, anteriormente, no extrato da obra de Hans Staden. Os discentes deveriam utilizar a imaginação histórica para narrar esse mesmo conflito entre os Tupinambás e os portugueses, a partir de um ponto de vista mais próximo ao dos nativos, ou seja, deveriam reescrever e reimaginar aquela história que havia sido produzida a partir do ponto de vista de um colonizador europeu. Nessa atividade de escrita, os estudantes puderam optar entre escrever um texto narrativo, uma poesia ou uma letra de rap. O objetivo dessa produção era estimular as interpretações e percepções próprias dos discentes, a partir de seus conhecimentos, experiências e linguagens próprias, tendo por base as discussões, contextualizações e materiais audiovisuais apresentados em sala de aula. Tratou-se, portanto, de uma atividade para que os estudantes pudessem re-imaginar o passado, a partir de uma empatia histórica¹⁰ (ANDRADE et al., 2011), tentando se colocar no lugar do “outro”, nesse caso, no lugar dos indígenas, tentando ver e pensar com outros olhares aquele acontecimento histórico descrito por Hans Staden.

A empatia convoca o “descentramento” e a “imaginação” dos sujeitos no processo de aprendizagem da história. Como bem explica Andrade e outros autores,

Quanto ao descentramento, trata-se do afastamento do sujeito dos seus próprios e particulares pontos de vista, de suas percepções sobre ser e viver no tempo presente. Ao deslocar-se para outro tempo, experienciando outra posição no mundo, o aluno poderá vivenciar e adquirir compreensão acerca da falibilidade e da redutibilidade de seus pontos de vista (deles em relação a todo um universo plural e mutável de outros pontos de vista, no presente e no tempo). Poderá também exercer a imaginação, pois será convocado a criar mundos históricos do qual participará como ator (2011, p. 261).

Desse modo, o exercício de empatia histórica por meio da produção de textos visou a construção de “histórias do possível” que rompessem com o imaginário colonizador ao conferir novos sentidos aos acontecimentos relatados por Hans Staden, por meio da construção de outras representações dos indígenas e colonizadores portugueses no conflito em Pernambuco em tempos coloniais. Como bem disse Francisco Ramallo,

Entre el conjunto de aspectos a los cuales nos podríamos referir en la construcción de una pedagogía descolonizadora para la enseñanza de la

¹⁰ “Segundo Pierre Rosanvallon, a empatia, contrariamente à simpatia, não implica nenhuma identificação. Para se pensar empaticamente, há o exercício de um trabalho de informação, isto é, a avaliação de situações a partir de supostas maneiras de pensar e agir do outro e de um trabalho de distanciamento, isto é, a avaliação entre a diferença de minha própria situação e a do observado. A empatia é em sua essência, especulativa” (Apud ANDRADE et. Al, 2011, p.261).

historia, resaltamos la posición del estudiante realizando sus propias interpretaciones, proponiendo y construyendo sus propios relatos del pasado en relación a sus lecturas, esquemas culturales, creaciones e imaginación de una realidad outra (2014, p. 50).

Nesse sentido o uso do rap na atividade de produção de texto também contribuiu para a pedagogia decolonial, já que se tornou nos últimos anos, parte da cultura jovem e de suas linguagens, e estimula o pensamento crítico já que sua estética é fundada em críticas sociais e denúncias, servindo, portanto, como ferramenta de expressão, luta, e resistência. Como veremos a seguir em algumas produções de texto o rap se mostrou um exercício pedagógico importante, incentivando além do pensamento histórico, crítico e autônomo, a produção de literatura histórica e de música, estimulando também a produção de conhecimento histórico sob outras perspectivas.

Nos textos produzidos pelos estudantes notamos que alguns, nitidamente, reconheceram a resistência indígena aos europeus e à colonização, além de reconhecer também a violência do processo para os povos indígenas como uma verdadeira “invasão”, em oposição à ideia de “descobrimento” típica de um olhar colonialista sobre a história. Assim escreveram três estudantes nas respectivas narrativas:

“Eles chegaram nas nossas terras invadindo nossas vidas e nossos costumes vestidos com panos dos pés a cabeça, de um jeito mal encarado, carregavam armas para todos os lados. Sempre tive comigo que seríamos guerreiros até o final”.

(...)

“Eles chegaram tentando invadir e tomar nossas terras, então não deixamos barato, reagimos com toda nossa garra, mas eles conseguiram atravessar o rio quando a maré subiu. Milhares de mortos, nossos parentes mortos, um verdadeiro circo dos horrores”.

(...)

“Estávamos lá, vivendo normalmente quando de repente navios com pessoas brancas se aproximam. Paz parece ser uma palavra desconhecida para eles, eles atiram algo contra a gente, algo que quando toca no peito, faz sangrar e morrer. Já faz quase um mês que está ocorrendo essa guerra, o pior é que não sabemos o porque deles estarem aqui nas nossas terras, tirando o futuro de nossa população e roubando nossas riquezas. Bloquear o rio é a nossa última esperança, mas esses brancos são SELVAGENS! Iremos nos render, esperar, não se sabe o que irá acontecer com o meu povo, nosso eterno Pindorama está ameaçado.”¹¹

No começo da terceira narrativa a estudante, ao deixar a imaginação fluir, parece demonstrar um pouco dos estereótipos da inocência e do pacifismo dos indígenas, algo que se

¹¹ Mantemos as citações no seu formato original, com todos problemas gramaticais e ortográficos que caracterizam o modo de escrever dos estudantes que participaram da oficina.

confirma no final de seu texto. Apesar disso, a estudante reconhece a resistência dos indígenas e demonstra uma reflexão importante sobre o impacto e violência da colonização para o futuro dos povos indígenas, e assim percebe “brancos” como selvagens. Ao utilizar essa denominação para caracterizar os colonizadores podemos perceber que os estudantes passaram a questionar os estereótipos que eles mesmos apresentaram no início da oficina.

Outro estudante escreveu

“A inocência reinava na terra onde uma cultura de seus próprios Deuses sem ser forçados a acreditar ate um tal de “povo branco” chegar obrigando a vestir, trabalhar e ao seu Deus cultuar, as terras eram fartas, o seu próprio alimento eles colhiam, agora eram escravos do próprio povo que ajudaram quando chegaram, a história a gente conhece, mas na visão de quem era “maior”, os índios ate hoje na sua própria terra não tem direito de ao menos falar sua história”.

Nessa narrativa temos outra demonstração do quanto a história indígena contada nas salas de aula e livros didáticos é “a história que a gente conhece”, eurocêntrica e arraigada em estereótipos racistas, onde os índios aparecem como seres inocentes que viviam em paz e foram enganados e escravizados pelos portugueses, que acabam parecendo seres mais espertos e superiores tecnologicamente e culturalmente. Esses estereótipos são naturalizados de tal forma que levam tempo para desconstruir, porém, apesar da narrativa estar carregada de estereótipos eurocêntricos é possível perceber que a oficina gerou reflexões e percepções importantes de que essa história oficial é contada pelos “vencedores”, e que os povos indígenas tiveram suas histórias marginalizadas e silenciadas. O reconhecimento do eurocentrismo e da imposição da cultura ocidental cristã como revelam os textos abaixo, são um passo importante na desconstrução e subversão do imaginário colonizador racista.

Dois estudantes, entre os dez que participaram da atividade de produção de texto (um educando deixou de participar da produção), escolheram escrever seus textos em forma poética, sendo um deles em forma de versos de rap. No primeiro texto analisado, o conflito foi caracterizado como uma “invasão” de terras, onde o autor parece fazer um retrato geral da colonização, nesse sentido o sujeito compreende e elucida a história sob uma perspectiva indígena a respeito da terra, repensando, ressignificando e “recriando” a história dos indígenas onde o processo de colonização aparece como uma violência contra os povos nativos. Apesar disso, o estudante parece não reconhecer aqui a resistência indígena ou talvez sua eficiência contra “esses monstros”, e os colonizadores aparecem novamente com alguma superioridade em relação aos indígenas que, por sua vez, são representados também como

vítimas passivas, inocentes e incapazes de se defender de um inimigo super poderoso. Essa imagem reflete ainda a força das concepções que se perpetuam em um ensino de história onde os indígenas são incluídos de modo bastante desigual em relação aos colonizadores demonstrando como o processo de colonização foi fácil, simples e inevitável. De acordo com o estudantes, eles

“Invadiram nossas terras
Com armas estranhas
Mataram nossas crianças

Destroem nossas casas
Nos tiram o conforto
Quebram nossas asas
Levam nosso povo

Tantos de nós
Levados por esses
Quem são esses monstros?
Quem deu esse poder a eles?”

Outro estudante produziu e interpretou um rap diante da turma que o aplaudiu. O reconhecimento da hostilidade dos nativos aos portugueses aqui é eminente e ainda relativizado já que para os indígenas a resistência teria um significado e para os colonizadores outro. É perspicaz como o autor desloca a estranheza que geralmente é atribuída aos indígenas para os invasores, subvertendo a perspectiva eurocêntrica e colonialista da história, ao dizer que os próprios colonizadores cobertos de “panos” eram alheios a uma sociedade onde a “nudez” era naturalizada. Apesar de certa simplificação da sociedade indígena em questão, o estudante faz uma crítica à “economia de acumulação” dos povos ocidentais que levou à dominação, exploração e extermínio dos povos nativos que, por sua vez, possuíam conhecimentos e tecnologias próprias que serviam para a subsistência. Por fim, o estudante faz uma crítica à imposição do cristianismo, reconhecendo que os povos nativos tinham culturas, identidades, conhecimentos e cosmologias próprias. Após a apresentação, o estudante relatou que escreve letras de rap junto com outros estudantes da turma. Isso revela como o rap e a cultura Hip-Hop está fortemente presente na linguagem e cultura periférica e cultura jovem em geral, e mostra ainda como o conhecimento histórico escolar pode ser apreendido por meio de recursos, referências, linguagens e identidades próprias dos estudantes. Nessa lógica, o uso do rap como recurso pedagógico foi fundamental, já que através de outro modelo de avaliação padronizado, homogêneo, imposto e, portanto, limitado, provavelmente o estudante não expressaria suas percepções da mesma forma como nessa

letra, utilizando as linguagens e códigos mais próximos de suas realidades. Vejamos o rap que ele produziu:

“Foi um dia que vai ficar marcado
Aqueles poucos brancos,
A maioria armados
Se fomos ostis, quem sabe?
Fomos somente superprotetores demais,
Pra um povo que não queria paz.
Pra nois so era necessário comida,
Aliás, essa é a coisa mais importante da vida
Se para eles nois eramos estranhos,
Imagina eles cheios de panos.
Viviamos somente de água e luz,
Nem sabíamos quem era esse tal de Jesus”

No geral é possível observar nos “discursos” dos discentes a permanência de alguns estereótipos comuns disseminados e naturalizados em nossa sociedade nos livros didáticos e meios de comunicação. Nas narrativas, os estudantes imaginam o modo como indígenas viam os colonizadores, mas preso ainda a uma visão idílica e preconceituosa sobre o modo como os indígenas viviam. Talvez falte a estes estudantes um reconhecimento maior do modo de ver e pensar a história da colonização a partir de um ponto de vista indígena, pois boa parte dos estudantes apenas subverteu a visão já conhecida dos colonizadores, ao conceber os colonizadores como selvagens e estranhos, mantendo os indígenas no lugar de vítimas e inocentes, na velha imagem de “bons selvagens”. Além disso, os estudantes reconheceram o caráter eurocêntrico da historiografia oficial, onde a cultura e saberes indígenas dão outra perspectiva à colonização. Essa percepção que os estudantes tiveram a partir das discussões e dos materiais indígenas apresentados em sala geraram outras representações dos povos indígenas, mas não tão novas, já que as mesmas se basearam também nas representações que já possuíam antes da realização da oficina. Desse modo, podemos dizer que as representações dos estudantes permaneceram ancoradas em uma perspectiva ainda eurocêntrica e colonialista da história.

Entretanto, a oficina se mostrou eficiente e satisfatória no cumprimento de seus objetivos, levando em conta que a desconstrução das representações eurocêntricas/colonialistas sobre os indígenas, tão naturalizadas e enraizadas na memória popular, leva tempo, esforço e muito diálogo. Nesse sentido, durante a oficina os estudantes questionaram alguns estereótipos e representações eurocêntricas que eles tinham acerca dos povos indígenas e sua história, reconhecendo a historicidade de algumas representações e subvertendo o imaginário colonizador racista, mesmo que parcialmente e mesmo que ainda

reproduzindo algumas de suas ideias e preconceitos. Afinal, seria impossível desconstruir todas as representações eurocêntricas de uma turma em intervalo de tempo tão curto.

Conclusões

Ao longo do relato da implementação da oficina, percebemos fortes demonstrações de estereótipos eurocêntricos/colonialistas que são ainda naturalizados no ensino de história. As representações que predominavam no imaginário dos estudantes, no início da oficina, estavam carregadas estereótipos do índio pacífico e submisso, “selvagem”, “pelado”, “sem conhecimentos” e que “foram enganados com presentes e espelhos” sendo escravizados pelos europeus que “eram “maiores”. Essas representações mostram como os povos indígenas tiveram suas próprias representações, histórias, seus saberes e suas culturas marginalizados e silenciadas; e como o racismo é naturalizado. Esses estereótipos podem ser interpretados aqui como parte de um projeto monocultural hegemônico que impõe uma colonialidade do saber e do ser indígena, já que a memória histórica também faz parte da constituição das identidades, normatizando os sistemas simbólicos e valores “ocidentais”.

Assim, por meio da análise de uma fonte histórica em sala de aula, os educandos descobriram que houve grande resistência indígena à colonização e puderam perceber ainda a historicidade dos estereótipos que eles mesmos reproduziram, já que alguns discentes interpretaram a fonte como “ponto de vista do europeu” onde “os índios aparecem como vilões”. Ao apresentarmos a história sob outra perspectiva, através de historicização e de abordagem de recursos didáticos produzidos por indígenas, os estudantes puderam repensar a história indígena e também o conhecimento histórico escolar hegemônico. Os educandos perceberam ainda a marginalização da história dos povos indígenas, pois como escreveu um estudante, “os índios até hoje na sua própria terra não tem direito de ao menos falar sua história”.

O exercício de empatia histórica, por meio da atividade de produção textual permitiu aos estudantes se posicionarem como sujeitos ativos diante do conhecimento, ao construir discursos sobre o passado a partir de suas experiências, percepções, linguagens e identidades próprias. A partir da produção de narrativas, os educandos criaram realidades históricas alternativas, subverteram o imaginário colonizador, ressignificando a história dos povos indígenas sob uma perspectiva “outra” e impondo “novas” representações onde os indígenas aparecem não mais como sujeitos passivos ou como selvagens, já que esse estereótipo foi invertido e atribuído aos colonizadores por alguns estudantes.

Nesse sentido, o rap se revelou ainda nessa oficina pedagógica como um importante aliado à pedagogia decolonial já que permite o questionamento e crítica aos valores hegemônicos através de “contradiscursos”, construindo universos simbólicos outros e reafirmando a contracultura periférica e as identidades dos povos historicamente marginalizados em oposição ao projeto monocultural, monoracial e monoracional (OLIVEIRA, 2010) . Ao pensar outras realidades históricas possíveis os estudantes fizeram ainda um exercício crítico da realidade a sua volta, à medida em que perceberam outras culturas, outras sociedades e outros universos simbólicos e passam a questionar e desnaturalizar o imaginário e os valores impostos pela colonialidade, podendo também se perceber como agentes históricos de uma realidade que, ao ser questionada, pode ser transformada. Ao mesmo tempo, as produções textuais dos estudantes permitiram aqui o acesso e análise das representações dos povos indígenas e de suas histórias no imaginário estudantil, servindo como ótima fonte de pesquisa para e sobre o ensino de história.

Podemos concluir que a oficina cumpriu seus objetivos onde os educandos subverteram o imaginário colonizador repensando a história dos povos indígenas e imaginando outras realidades históricas possíveis. Desse modo, a oficina pedagógica permitiu de alguma maneira descolonizar o passado indígena, através de uma pedagogia e perspectiva decolonial e antirracista buscou romper a lógica do ensino tradicional de cunho positivista, promovendo um ensino libertador, valorizando a pluralidade de ideias, perspectivas e identidades, e estimulando o desenvolvimento do pensamento autônomo problematizador, com o qual os sujeitos podem perceber a historicidade de suas próprias maneiras de ver e pensar os indígenas. Assim os estudantes repensaram, problematizaram e ressignificaram as representações dos povos indígenas, suas histórias e também a história da colonização do Brasil.

Os resultados aqui apresentados reforçam ainda como os processos de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico autônomo são eficazes quando o ensino acontece de forma coletiva e descentralizada, onde o estudante deixa de ser um mero objeto que recebe os conhecimentos impostos e passa a partir de seus conhecimentos, experiências, linguagens e enfim subjetividades, a questionar, criticar e construir conhecimento ao invés de apenas reproduzir. Portanto, a oficina pedagógica através da perspectiva e pedagogia decolonial e antirracista mostrou cumprir seus objetivos e suas propostas de uma educação pensada e orientada para novas relações raciais, promovendo igualdade e cidadania.

RECURSOS DIDÁTICOS

Extrato de fonte histórica

STADEN, Hans. A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555). Tradução Pedro Süssekind. 5ª ed., Rio de Janeiro: Dantes, 2004.

Vídeo

COMISSÃO GUARANI YVYRUPA. “Manifesto: por que fechamos a bandeirantes?”. Publicado em 26 de set de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eV7WMdvGirM>. Acesso em: 01 nov. 2017.

Música

“Oz Guarani - Conflitos do Passado”. Gravado no ano de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-xiPaORBS0>. Acesso em: 13 jun. 2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe. A Economia Política dos Descobrimentos. In: *A Descoberta do Homem e do Mundo*. São Paulo: Funarte: Companhia das Letras, 1998.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ANDRADE, Breno Gontijo; JÚNIOR, Gilmar Rodrigues; ARAÚJO, Alexis Nascimento; PEREIRA Júnia Sales. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011.

AZAMBUJA, Luciano de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; In: “*A Canção Vai À Escola: Perspectivas Da Educação Histórica*”. Curitiba, 2010.

BENGOA, José: *La Emergência Indígena en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado) - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BONIN, Iara Tatiana; Povos Indígenas Na Rede Das Temáticas Escolares: O Que Isso Nos Ensina Sobre Identidades, Diferenças E Diversidade? In: *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp. 73-83, Jan/Jun 2010, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, 2010.

CLASTRES, Pierre: *A sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

FOUCAULT, Michel: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo; *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GROSFOGUEL, Ramón; Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XV. Berkeley: University of California, 2013.

HALL, Stuart: *The Work of Representation*. The Open University, 1997.

HALL, Stuart: El Espectáculo Del Otro. In: *Sin garantías: trayectorias e problemáticas en estudios culturales*. Universidad Andina Simón Bolívar: Instituto de Estudios Peruanos: Enviación Editores, 2010.

KARASH, Mary: Catequese e Cativoiro, Política Indigenista em Goiás 1780 - 1889. In: *História dos índios no Brasil*. (p.397-412), CUNHA, Manuela Carneiro da (organização); São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP 1992.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.): *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007, pp.127-167.

MALINOWSKI, Bronislaw: *Magia, Ciência e Religião*. Círculo de Leitores, 1990.

MOREIRA, Camila Spindula. *Composições da Violência: Periferia, cidadania, política e identidade no rap*. Planaltina - DF - 1980 a 2013. Brasília, 2013.

NUNES, Rodolfo Santos, MEDEIROS, Emmanuel Bezerra; BARBOSA, Esdras. *Relatório da Primeira Etapa do Projeto Mbopyau: Ensinando Histórias do Possível*. Brasília, 2016. 5 p.

NUNES, Rodolfo Santos. *Relatório de Estágio Supervisionado (Laboratório de Ensino de História)*. Brasília, ano 2016. 31 p.

NUNES, Rodolfo Santos; MEDEIROS, Emmanuel Bezerra; PROCÓPIO, Marina; FARIAS, Lucas da Mota; BECHELENI, Inácio. *Relatório da Implementação da Oficina História Indígena (Projeto Mbopyau: Historicizando Gênero e Raça e Ensinando Histórias do possível)*. Brasília, 2017. 12 p.

NUNES, Rodolfo Santos; PELUCIO, Thiago; SILVA, Débora de Alcântara; LOIOLA, Thávilla. *Relatório de Estágio Supervisionado (Prática de Ensino de História 1)*. Brasília, 2017. 20 p.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão; In: *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil*. Educação em Revista Belo Horizonte v.26 n.01 p.15-40 abril de 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica* (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. América Antiga nos Livros Didáticos: Imagens de 'Civilização' Resignificando o Passado Indígena. In: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SENA, Ernesto Cerveira de. (Org.). *Tempos de Civilização e Outros Tempos*. 1ed., Uberlândia: EDUFU, 2016.

_____. As Crônicas Coloniais no Ensino de História da América. *História & Ensino* (UEL), v. 2, p. 235-256, 2011.

_____. Ensino de História Indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliane Regalado Cossio (orgs.). *Representações Culturais da América Indígena*. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2015, v. , p. 59-80.

PORTUGAL, Ana Raquel; Confluência Cultural nas Crônicas das Índias. In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliane Regalado Cossio (orgs.). *Representações Culturais da América Indígena*. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2015, v. , p. 43-58.

RAMALLO, Francisco; Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Revista Entramados*. Educación y Sociedad, Año 1, Número 1, 2014.

RAMINELLI, Ronald; *Imagens da colonização: A Representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

Por Uma Vida Sem Treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da história e empatia histórica. UFPR: Curitiba, 2009.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos (Casé Angatu): Histórias E Culturas Indígenas- Alguns Desafios No Ensino E Na Aplicação Da Lei 11.645/2008: De Qual História E Cultura Indígena Estamos Mesmo Falando? Uberlândia, 2015.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert: Crítica da Imagem Eurocêntrica. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da Silva. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC:MARI:UNESCO, 1995.

WALSH, Catherine: *Lo Pedagógico e lo Decolonial: Entretejiendo Caminos*. Querétaro, 2014.

ANEXOS

Extrato De Fonte Histórica

REFERÊNCIA: STADEN, Hans. A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555). Tradução Pedro Sússekind. 5ª ed., Rio de Janeiro: Dantes, 2004, p. 25-26 .

EXTRATO:

(...) Capítulo Três

COMO OS SELVAGENS DE PERNAMBUCO REVOLTARAM-SE CONTRA OS PORTUGUESES, QUERENDO DESTRUIR SUAS COLÔNIAS

Embora não fosse de sua índole, os selvagens de Pernambuco haviam-se tornado revoltosos por culpa dos portugueses. O governador daquela terra pediu-nos, pelo amor de Deus, que corrésemos para ajudar o povoado de Igarçu, assaltado pelos selvagens. Igarçu ficava à

distância de cinco milhas do porto de Marin, nosso ancoradouro. Os moradores de Marin não podiam ir em auxílio a Igarçu, já que eles mesmos temiam um ataque dos selvagens.

Fomos ajudar os moradores de Igarçu com quarenta homens de nossa tripulação. Com uma embarcação pequena, navegamos por um braço de mar, à beira do qual o povoado se encontrava cerce de duas milhas terra adentro. Devíamos ser uns 90 defensores cristãos, contando ainda com trinta negros e escravos brasileiros, que pertenciam aos moradores de Igarçu. Os selvagens que nos sitiavam eram estimados em 8000. Nossa única proteção era uma paliçada ao redor do povoado.

Capítulo Quatro

A FORTALEZA DOS SELVAGENS E COMO ELES BATALHAVAM CONTRA NÓS

O povoado sitiado era cercado pela floresta. Ali, os selvagens ergueram duas fortificações feitas de troncos grossos de árvores, para onde recuavam à noite a fim de ficar seguros contra as nossas investidas. Em volta do povoado tinham feito buracos na terra, nos quais permaneciam durante o dia, e de onde saíam para combates menores. Quando atirávamos na direção deles, jogavam-se no chão para escapar dos disparos. Era assim que nos sitiavam, tornando impossível entrar ou sair do povoado. Também chegavam bem perto do povoado, atirando para alto muitas flechas que deviam atingir-nos na queda. Com a ajuda de cera e algodão, faziam também flechas incendiárias, com a intenção de atear fogo em nossos tetos, e ameaçam devorar-nos, caso nos apanhassem.

Visto ser habitual naquela terra colher raízes novas diariamente ou a cada dois dias, para fazer

farinha e bolos, e como nós não tínhamos acesso a tais raízes, nossas provisões logo estariam esgotadas.

Percebemos a necessidade urgente de mantimentos, abrimos caminhos com dois barcos para o povoado. Mas os selvagens quiseram impedi-lo, e para isso tinham derrubado árvores grandes e por sobre o estreito braço de mar, sendo que as duas margens estavam ocupadas por muitos deles. Justo quando havíamos rompido a barreira, usando de violência, veio a hora da Maré baixa e deixou-nos encalhados no seco. Já que os selvagens não podiam apanhar-nos nos barcos, empilharam entre estes e a margem muita lenha seca. Quiseram atear fogo na lenha e então jogar nas chamas uma pimenta que crescia em grande quantidade naquela terra

para nos expulsar do barco com a fumaça. Mas não conseguiram. Nesse intervalo a água voltou a subir, de modo que pudemos ir até Itamaracá, cujos habitantes nos deram mantimentos. Isso feito, retornamos para o povoado sitiado de Igaracu. Mais uma vez os selvagens tentaram impedir nossa travessia. (...)

Seguimos adiante, rompendo a barreira. A primeira árvore caiu na trincheira deles, a segunda bateu na água, atrás de nosso barco. Antes mesmo de começarmos a travessia da barreira, pedimos ajuda aos companheiros no povoado. Mas, quando começávamos a chamar, os selvagens também gritavam. Ver-nos era impossível, já que os troncos e galhos tampavam a visão. Já estávamos perto o suficiente para sermos ouvidos, não fosse por aquela gritaria dos selvagens.

Conseguimos levar os mantimentos para o povoado e, quando os selvagens perceberam que não podiam fazer nada, pediram trégua e retiraram-se. O cerco durara quase um mês. Os selvagens tinham alguns mortos para lamentar, mas nós, cristãos, não tínhamos nenhum.

Como estávamos certos de que os selvagens manteriam a trégua, retornamos para a nossa nau, que ainda se encontrava diante de Marin. Lá nos abastecemos com um carregamento de água potável e farinha de mandioca. O comandante de Marin nos agradeceu. (...)

Letra da Música

Oz Guarani - Conflitos do Passado

“Conflitos do passado
Carrego na mente conflitos do passado
Povos e mais povos sendo massacrados
Tentando proteger suas terras,
Perderam suas vidas e também os seus direitos
Cadê o nosso respeito?

A mais de 500 anos o índio vem sofrendo
Com o desrespeito e muito preconceito
Lutamos por direitos

Na chegada daqueles portugueses
Roubaram nossas terras
Mataram meus parentes
E aqui estamos,
jovens conscientes
Falando pra vocês que podia se diferente
Sem guerra e sem luta queremos só viver
Será que é tão difícil começar a entender
Queremos a terra pra sobreviver,
a cultura e os costumes queremos só manter

Oz Guarani Bya xondaro filhos de Deus
Estamos na luta a procura da felicidade
Xeru tupã ema'e orere pauê
Mbaraete mby'a guaxu aporandu
Oz Guarani mboapy xondaro kuery
Aldeia é só humildade só queremos igualdade
Respeito e sem preconceito tudo isso tem que ser feito
Somos seres humanos ninguém é perfeito
Tamo aqui vamos resistir e nunca desistir

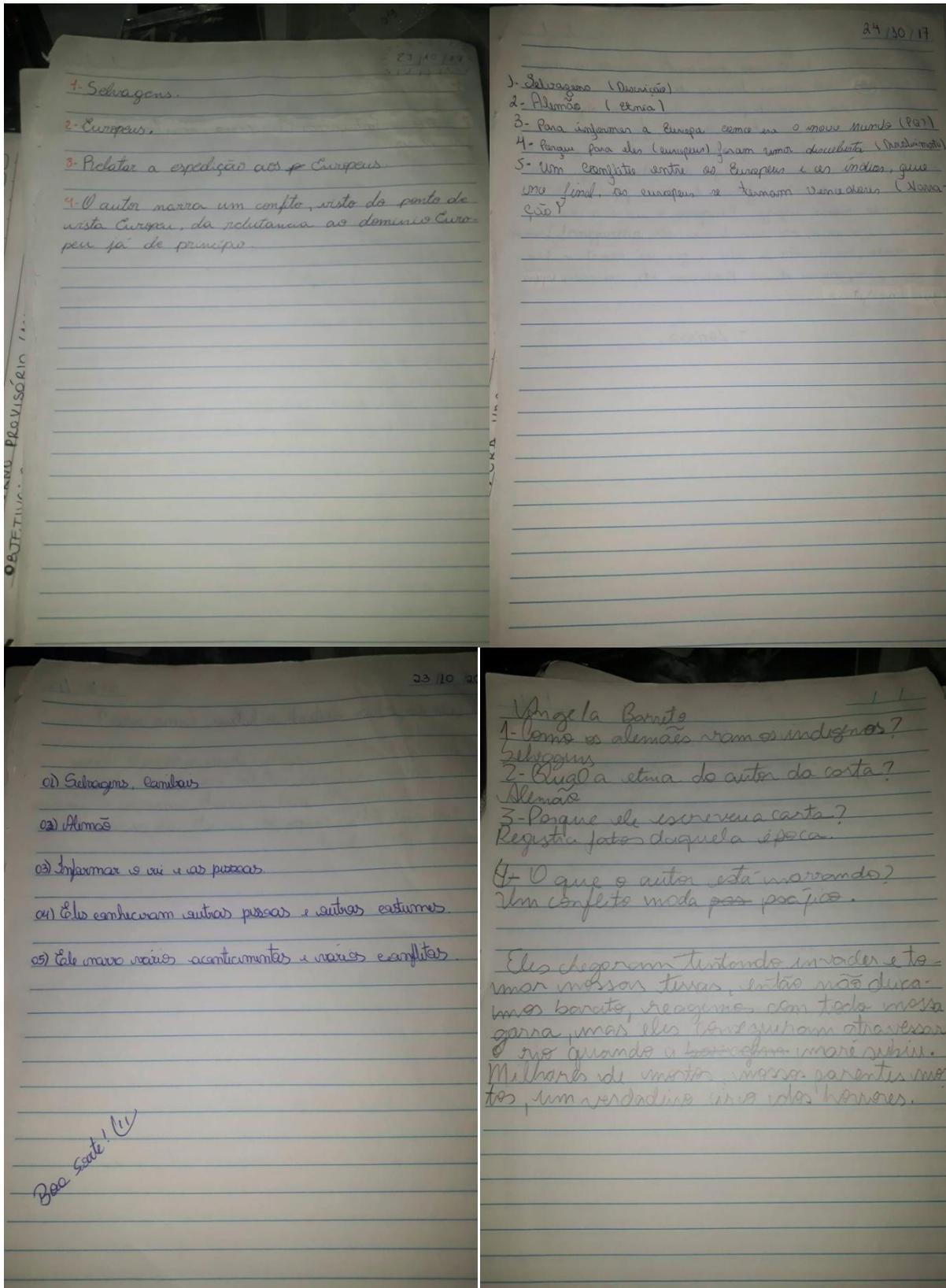
Jovens conscientes olhando os parentes
Ninguém é diferente , meu sangue é seu sangue
Sempre segue coma fé na mente

Há'evete xeru tupã cada dia que eu acordo
Sempre luto por meu povo , saiba que esse povo
Sempre me deu forças , xondaru eju japorai
Vamos batalhar!

Cadê nosso respeito, respeita os Guarani
Todos os Guarani respeitamos todos os brancos
Então, cadê os brancos que respeitam os guarani!
Que respeita os Guarani!!

mboapy xondaro kuery, prazer nossa aldeia Jaraguá
tamo aqui pra batalhar, pode crer estamos no ar
Os donos de verdade da terra estão aqui
A verdade eu vou falar
O Pedro Álvares cabra não descobriu o Brasil
Meus parentes já estavam aqui e ele invadiu.”

Produções de Texto dos Estudantes



Se passas as indias cantando a historia, como voce?

Pelo que eu sei, elas cantam para lembrar a historia e para ensinar as crianças a ler e escrever. Elas cantam a historia de um jeito muito bonito e elas cantam a historia de uma forma que as crianças possam entender e aprender a ler e escrever.

Estavam lá, tendo um momento quando de repente matius com pessoas brancas se aproximaram. Foi para eu numa polaca de repente para eles, eles tinham algo contra a gente, algo que quando tece no peito, faz sentir e ouvir. Já faz quase um mês que está ocorrendo essa guerra, o plan é que não voltemos e porque eles estão aqui, mas muitas vezes, tirando o futuro da nossa população e incluindo muitas crianças. Brincar e não é a nossa última esperança, mas isso sempre são sofrimentos! Temos mas render, apesar, não se sabe o que vai acontecer aqui e meu povo, mas o eterno Pindocoma está amarelo.

- Larissa.

Ed. 02 - Guara I
Aluno: Gabriel Rodrigues de Lima

Índios

A maioria vive na terra onde suas culturas de seus próprios Deuses são ser forçados a acreditar até um tal de "povo branco" chegar, obrigando a vestir, trabalhar e os seus Deuses, culturas, as terras eram feitas, e seu próprio universo das colônias agora sendo invadido do próprio povo que existiam quando chegaram, e porque a gente do Brasil, não na visão de quem era "nossos", os índios até hoje na sua própria terra, não tem direito ao modo falar, sua história.

Inundaram nossas terras
Com armas estranhas
Mataram nossas crianças

Destruem nossas casas
Nos tiraram o conforto
Quebraram nossas asas
Levaram nosso povo

Tantos de nós
Levados por eles
Quem são esses mentirosos?
Quem deu esse poder a eles?

3

4- O início de um conflito

— " — " — " — " —

Foi um dia que vai ficar marcado
Aqueles povos Brancos, A maioria
Armados,

Se fomos os-ís, quem sabe?

Fomos somente Superpoderes
demais, pra ~~um~~ ^{um} ~~país~~ ^{povo} ~~que~~
~~quase~~ não queriam paz.

pra ~~nós~~ bastava ~~uma~~
Água e carne

pra nós só era Necessário
comida, Alas, Essa é a coisa
mais importante da vida.

Se para eles, nós eramos
ESTRANHOS, Imagina eles
cheios de pães.

Vivíamos somente da água
e da luz,

Nem sabíamos guerra
era esse ~~fil~~ ^{fil} de
Jesus,