

HUGO EMMANUEL DA SILVA

Edson Silva (Org.)

**CONHECIMENTOS
HISTÓRICOS ESTUDANTIS
NA CIBERCULTURA
SOBRE OS POVOS
INDÍGENAS NO BRASIL**



CONHECIMENTOS
HISTÓRICOS ESTUDANTIS
NA CIBERCULTURA
SOBRE OS POVOS
INDÍGENAS NO BRASIL

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

IMAGENS DE CAPA: Hugo, sua esposa Danielle e o filho Heitor, na Pedra do Rei Orubá e ao fundo a Mata da Pedra d'Água. Na Aldeia Pedra d'Água, território do povo Xukuru do Ororubá, Pesqueira/PE, maio de 2019, por ocasião da 19ª Assembleia Xukuru do Ororubá. Fotografia: Hugo Emmanuel da Silva.

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S176p

Silva, Hugo Emmanuel da

Conhecimentos históricos estudantis na cibercultura sobre os Povos Indígenas no Brasil. [Recurso digital] / Hugo Emmanuel da Silva, Edson Silva (Org.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-87192-57-4

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Ensino de História. 2. Cultura indígena. 3. Cibercultura. I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:
História 981

HUGO EMMANUEL DA SILVA
Edson Silva (org.)

CONHECIMENTOS
HISTÓRICOS ESTUDANTIS
NA CIBERCULTURA
SOBRE OS POVOS
INDÍGENAS NO BRASIL

Maceió-AL
2021


OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Dra. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguay)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Profª Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Júlio César Ferreira Lima

Instituto Federal do Ceará | Campus Fortaleza | IFCE (Brasil)

Prof. Dr. Helder Remigio de Amorim

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Prof. Me. Jeyson Messias Rodrigues

Núcleo de Estudos em Ciências da Religião – NECIR | UFAL (Brasil)

Profª Dra. Soraya Barreto Januário

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)
Departamento de Comunicação e PPGDH

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Drª. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen | UJAEN (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y Políticas |
Asunción (Paraguay)

Profª Drª. Mariana Anecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad
Nacional de La Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

SOBRE O AUTOR

Hugo Emmanuel da Silva

(1986-2019)



Mestrando em História no PROFHISTORIA/UFPE (2018-2019). Com Especialização em Ensino à Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – PE (2012) e Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Joaquim Nabuco/FJN (2013). Com graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Foi Professor II de História na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Ipojuca. E Professor Substituto na UFRPE/Unidade Acadêmica de Garanhuns-UAG (2018-2019). Hugo era muito querido. A comprovação disso ocorreu no 30º Simpósio Nacional de História promovido pela ANPUH-Brasil na UFPE/Recife em julho/2019, quando por unanimidade a comissão organizadora nomeou a “Sala dos Monitores Hugo Emmanuel da Silva”. Durante o evento, foi recebida com muita alegria a visita de Daniele e o filho Heitor, que estiveram na referida sala, onde Heitor demonstrava estar muito orgulhoso do pai com a reconhecida homenagem. Hugo permanece vivo nas muitas sementes que semeou nas escolas, nas Universidades, na vizinhança e em todos nós que tivemos a imensa satisfação de convivência. Logo afirmamos que Hugo vive! E esta publicação é uma forma de eternizá-lo nas nossas lembranças e na História. Palavras o vento leva, a escrita permanece.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Breve prefácio por um sentido honroso para a existência Lucas Victor Silva.....	9
--	---

APRESENTAÇÃO

Hugo, uma afirmação da sociodiversidade negra! Edson Silva.....	16
--	----

INTRODUÇÃO	24
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

A cibercultura e ciberespaço. Análises sócio filosóficas...	38
--	----

CAPÍTULO 2

Conhecimento histórico escolar (currículo, ensino e aprendizagem em História)	64
--	----

CAPÍTULO 3

A temática indígena e o Ensino de História	99
---	----

Referências bibliográficas	113
---	-----

Textos produzidos por Hugo	118
---	-----

Texto do trabalho apresentado no Encontro ANPUH-PE (Recife, agosto/2018)	119
---	-----

Plano de Aula Ensino de História e educação para as relações étnico raciais no Concurso para Professor Substituto no Curso de Pedagogia da UFRPE/UAG.....	151
---	-----

Resumo do trabalho a ser apresentado no 30º Simpósio Nacional de História/ANPUH-Brasil (Recife, julho/2019)...	156
---	-----

Slides do trabalho a ser apresentado no 30º Simpósio Nacional de História/ANPUH-Brasil (Recife, julho/2019)...	159
---	-----

PREFÁCIO

Breve prefácio por um sentido honroso para a existência

Ao leitor, apresentamos o texto destinado ao Exame de Qualificação do jovem mestrando Hugo Emmanuel da Silva, então aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (PROFHISTORIA-UFPE). Para os neófitos nos rituais acadêmicos, explico: os pós-graduandos precisam apresentar uma versão preliminar do trabalho de conclusão de curso para uma banca de professores, transcorridos aproximadamente dois terços do curso. Neste momento, os mestres buscam avaliar os caminhos trilhados por orientando e orientador com sugestões para o aperfeiçoamento da pesquisa em realização. E assim contribuem para que sejam superadas possíveis fragilidades e lacunas. A banca da Qualificação, portanto, contribui para o pesquisador no seu caminho até a aprovação futura na banca de defesa de Dissertação.

Um aluno como Hugo despertava as melhores impressões nos professores: a certeza de que uma

contribuição importante virá na dissertação; a satisfação em planejar aulas para contribuir para a formação de gente inquieta, compromissada e com grande vontade de saber; a confiança que deixaremos uma semente na formação de um colega docente inteligente e sensível; o prazer dos diálogos abertos, sinceros, profundos; a expectativa daquilo que também iremos aprender durante os encontros; e a surpresa com as questões discentes surgidas nos debates e que nos farão estudar mais para a próxima aula. Bons alunos contribuem para a formação de bons professores e para os professores construírem aulas melhores. Hugo Emmanuel da Silva ensinava e aprendia tanto como professor na Educação Básica e no Ensino Superior, quanto como estudante de pós-graduação.

Nesta obra, temos a oportunidade de conhecer essa versão preliminar do trabalho do professor Hugo Emmanuel da Silva. Este texto tem méritos próprios que independem do nosso desejo de homenagem àquele que partiu precocemente deste plano. Temos nas mãos uma herança da promissora pesquisa. Podemos perceber a preocupação do autor com a história do ensino de História, com a formação do campo do ensino da História e os diálogos na perspectiva da educação histórica e com a rica bibliografia consultada.

Através destas páginas, leitores e leitoras poderão conhecer a insatisfação do jovem professor para com a inserção e funcionamento da escola no mundo conectado na atualidade, ao mesmo tempo em que mergulhava nas reflexões sobre os caminhos através dos quais podemos contribuir para a reconstrução da escola. Revelando a sua desconfiança e rejeição para com as lógicas neoliberais que tentam tomar a escola de assalto.

Não havia esquivas na pena do pesquisador-professor. E assim, criticava o descrédito e desvalorização da história escolar presente em nosso tempo:

O ensino de história não é algo que se explique por si só, está longe de carregar uma essência ou ser evidente. Perguntamo-nos, inclusive: como pode, se quer, ser o ensino de história ser visto como um componente prescindível à formação educacional? Inquietudes de nossos tempos!

O mestrando enfrenta a tormenta da nossa sociedade hodierna e escolhe os campos de batalha. Não é aleatório que Hugo escolheu como tema da pesquisa o uso de rede social como recurso para o ensino de História dos povos indígenas. Tratando-se de um docente comprometido com o combate ao apagamento dos povos indígenas na História do Brasil:

O silenciamento das populações indígenas no Brasil fez parte de uma construção historiográfica, construtora de um discurso no qual os indígenas tornam-se sujeitos manipuláveis ao bel prazer dos interesses da produção acadêmico-literária e à mercê de um ensino reprodutor de caráter colonizador, imbuído de fortalecer e cristalizar a ocultação e sujeição da história e cultura indígena. Desta forma os nativos são inseridos e retirados das produções, dentro de molduras estereotipadas portadoras da visão colonizadora.

É perceptível na historiografia tradicional do Brasil uma espécie de fantasmização do índio, pois este tivera sido exterminado pela chegada dos europeus no século XVI, no entanto, ressurgiu em momentos esporádicos, com participação subalternas nos fatos históricos cuja significação, tornou a dizer, se propõe a silenciar os feitos das populações indígenas, retirando-lhes qualquer aspecto de autonomia e protagonismo na história brasileira.

Outro objetivo de suas batalhas foi a contribuição pela reinvenção para um ensino de História comprometido com a superação da colonialidade do saber:

No centro das análises pós-coloniais está a ruptura com padrões sociais, culturais, educacionais e epistemológicos advindos do processo coloniais que durou toda a modernidade. O processo conhecido como colonização (moderna) não se deu meramente por questões de poder, estava inserindo na

dominação política uma série de discursos de ordem das mais diversas (sociais, religiosas, culturais, econômicas, etc.).

Esses discursos eram pautados pelo evolucionismo, etnocentrismo e eurocentrismo. O pensar decolonial estaria centrado em romper com essa lógica, que por séculos comediram as subjetividades (identidades) do colonizado. Em relação à educação, trazia a colonialidade do saber.

Os embates acima referenciados não eram de interesses isolados do professor Hugo. O jovem docente tem companheiros de batalhas formidáveis: movimentos sociais, pesquisadores do campo da educação, da história, das Ciências Humanas e Sociais e também ativistas no campo progressista. As reflexões teóricas de Hugo revelam compromissos ético-políticos: era partidário de uma história enraizada no presente, nas questões da atualidade, nas necessidades cotidianas contemporâneas das minorias étnicas e das maiorias menos abastadas cujos filhos povoam a escola pública.

A memória científica do professor Hugo Emmanuel da Silva é também um documento do nosso tempo: da crise da História escolar e da escola moderna; do PROFHISTORIA como política inovadora de formação de professores em um contexto de desmonte da educação pública; dos debates teóricos no campo do Ensino de

História; e, ao mesmo tempo, da crise da narrativa nacional, da reivindicação de outras Histórias, outras identidades e a hiperconectividade do mundo contemporâneo.

O texto também provoca enormes perguntas: qual seria o resultado de sua pesquisa sobre as noções prévias de estudantes na Educação Básica sobre a temática indígena? Como esses olhares impactam na aprendizagem dos conteúdos históricos? Que este texto seja um convite para outros pesquisadores trilharem este caminho e potencializarem o alcance de suas reflexões.


Este texto inacabado - *in memoriam* - se justificaria academicamente por estes rápidos comentários acima. Há outros aspectos mais subjetivos reforçando a importância deste texto. Trata-se também de um documento histórico de natureza improvável: um texto de possibilidades, de dúvidas, de perplexidades, do que poderia ter sido, de como poderia ter sido a defesa da dissertação, suas aulas posteriores, o prosseguimento da carreira docente e, enfim, do "e se..." de um jovem promissor pesquisador no campo do Ensino de História e de um professor competente e admirado pelos colegas e querido demais pelos estudantes onde lecionou.

É um documento de saudades. E por isso, a expressão de uma vontade de lembranças, da nossa oposição ao esquecimento, do inconformismo para com seu desaparecimento, da negação do silêncio. A obra é fruto do desejo que as reflexões do professor Hugo Emmanuel da Silva naveguem pela grande rede informacional deste mundo cada vez mais conectado e que, de algum modo, interfira nas aulas de História e nos campos das batalhas de narrativas em que escolheu combater. Que contribua para com a visibilidade dos povos indígenas ontem, na atualidade e sempre! Que contribua para descolonizar os saberes de nossa escola! Que contribua para a prática de uma história escolar comprometida com a criação de um "sentido honroso para a existência", como Hugo escreveu.

Tamarineira, Recife, 07 de fevereiro de 2021

Lucas Victor Silva

UFRPE-Departamento de Educação
Mestrado Profissional em Ensino de História-
PROFHISTORIA/UFPE



APRESENTAÇÃO

Hugo, uma afirmação da sociodiversidade negra!

Você foi um grande professor e deixa em todos nós uma saudade que será eterna.

Hugo foi um homem negro bonito, inteligente e bastante dedicado aos estudos, um grande e querido professor de História! E essas afirmações não são as comuns, as corriqueiras e habituais exaltações das qualidades, virtudes e elogios à alguém que nos deixou tão precocemente. São impressões a partir de um pouco, mas muito intenso tempo de convivência e relações enquanto amigo e orientador de Hugo no Mestrado em Ensino de História/PROFHISTÓRIA-UFPE.

Retardei em escrever esse texto, pois demorei muito a assimilar os impactos da notícia chocante e as nebulosas circunstâncias da partida de Hugo. Uma partida em junho/2019, numa situação explícita de racismo institucional, quando aos 33 anos, com um AVC (Acidente Vascular Cerebral) durante o primeiro atendimento hospitalar ocorreu negligência médica, descaso com a gravidade do estado de saúde do paciente. Resultando em

abandono total durante 24 horas, por acreditarem que Hugo estava drogado, uma vez sendo um negro com longas tranças *rastafári*, como foi relatado com muita indignação por uma colega professora e familiares.

O velório de Hugo foi muito emocionante! Um misto de dores, homenagens e indignações! Com muitas pessoas: a marcante presença de suas alunas e alunos na Educação Básica vindos de Ipojuca, alguns/mas com a farda da escola e a maioria com camiseta trazendo impressa a fotografia de Hugo e a mensagem da epigrafe do início desse texto; também alunos e alunas, colegas professores da UFRPE em Garanhuns, colegas da graduação e do mestrado na UFPE; professores do PROFHISTÓRIA, amigos, amigas, vários vizinhos e os familiares. Todos/as irmanados/as, ao mesmo tempo expressando o afeto e era visível a grande emoção por aquela partida abrupta e violenta. Para muitos de nós foi impossível conter as lágrimas naquele momento.

Após o ritual de despedida, na volta para casa na companhia de Maria da Penha, senti grande mal-estar e forte dor de cabeça. Ficamos em silêncio durante boa parte do percurso. Foi necessário pararmos numa farmácia próximo ao local aonde na época morávamos e ao aferir

minha pressão arterial foi constatado o chamado “pico de pressão”. Imediatamente fui medicado como recomendado nessas situações. Após um tempo de repouso e de volta à residência, nos dias seguintes permaneceu o mal-estar. Dias depois na consulta médica ocorreu outra vez constatação, a elevada pressão arterial, com a indicação e recomendação para o uso contínuo de medicação. Não imaginaria o quanto a brutalidade da partida de Hugo afetaria tão intensamente a minha saúde! Depois de um ano e meio da partida, ainda não consigo retirar o nome do meu *currículo lattes*, onde este permanece como meu orientando!

Hugo era muito querido e uma comprovação disso, ocorreu quando no 30º Simpósio Nacional de História promovido pela ANPUH-Brasil na UFPE/Recife entre 15 e 19 de Julho de 2019, por uma unanimidade a comissão organizadora decidiu nomear a “Sala dos Monitores Hugo Emmanuel da Silva”. Durante o evento, recebemos com muita alegria a visita de Danielle e o Heitor, que foram até a referida sala, onde Heitor demonstrava estar muito orgulhoso do pai com aquela reconhecida homenagem.

Hugo permanece vivo nas muitas sementes que semeou nas escolas, nas Universidades, na vizinhança, e em todos nós que tivemos a imensa satisfação de convivência.

Além de disso, deixou um filho e o texto, publicado como livro ora apresentado. Logo reafirmamos que Hugo vive! E esta publicação é uma forma de eternizá-lo nas nossas lembranças e na História. Palavras o vento leva, a escrita permanece. Foi nesse sentido que venho pensando há mais de um ano em organizar e publicar o texto que Hugo elaborava para o Exame de Qualificação do Mestrado, uma vez que próxima de ser agendada a data de defesa, ocorreu a sua trágica partida. Ao propor a Danielle sua companheira, a publicação esta aceitou de imediato.

Contudo, em meio à roda viva das muitas demandas acadêmicas cotidianas, do afastamento para os estudos e a infeliz pandemia de COVID-19 não tive condições de viabilizar o projeto. Finalmente surgiu coragem e estou honrando o compromisso assumido comigo mesmo, com Danielle e o filho Heitor, também com a Ciência. Tornar público o trabalho acadêmico de Hugo interrompido pela sua partida também será uma justa e merecida homenagem ao autor!

Fui motivado para organizar os textos produzidos por Hugo, ao rever por esses dias um documentário realizado por estudantes sobre a Assembleia Xukuru do Ororubá – Pesqueira/PE em maio/2018, onde por um breve

instante durante a entrevista de uma liderança indígena, Hugo e a esposa Danielle passam por detrás do entrevistado, ao mesmo tempo lembrei que no ano seguinte, no último dia do mesmo evento, quando eu e Maria da Penha estávamos voltando para Recife, encontramos o casal na chegada de Pesqueira indo para a Assembleia. Nos cumprimentamos como sempre efusivamente, falamos sobre o evento e seguimos nossos rumos. Foi a última vez que vimos Hugo em vida.

As minhas conexões imediatas com Hugo foram as nossas origens comuns: negros, da periferia e o empenho nos estudos. Por acreditar ser a Educação, os estudos uma das poucas possibilidades de romper o ciclo determinista imposto aos nossos antepassados negros, empobrecidos, habitantes nos morros e córregos de Casa Amarela, no Recife, nas periferias dos grandes centros urbanos em nosso país. Milhares de gentes condenadas à morte continua pela super-exploração das engrenagens capitalista, mortos pelo descasos dos governos, pelas doenças, pelo alcoolismo, pelo tráfico de drogas ceifando a vida da juventude negra, também diariamente perseguida, violentada e assassinada pela polícia. Esses são alguns dos muitos desafios de ser negro e empobrecido nesse país!

Foram marcantes as atitudes de generosidade, o convívio e as relações afetivas de Hugo com os/as colegas do Mestrado. A exemplo do colega Felipe que semanalmente vindo do interior para assistir as aulas no Recife, relatou a contínua preocupação de Hugo sobre como ocorrera a viagem e se Felipe estava bem. Ouvi também que Hugo sempre buscava interagir, ser solidário e apoiar os colegas de turma com dificuldades. Por essas e outras atitudes, Hugo era bastante querido pelos/as colegas.

Como aluno e orientando foi bastante dedicado, responsável e empenhado, indicando ser um pesquisador muito promissor. É de reconhecimento público a minha resistência as mídias sociais. Hugo propôs e depois de muita insistência me convenceu a orientá-lo sobre o uso delas para o ensino da temática indígena na Educação Básica. De imediato afirmei que a respeito da temática indígena conhecia um pouco, todavia ser bastante ignorante sobre as mídias e resiliente quanto à eficácia delas no ensino. Diante dessa situação Hugo dedicou-se com entusiasmo a pesquisar sobre o tema e nas conversas durante o processo de orientação, sempre apresentava novas leituras contribuindo significativamente para nossos aprendizados.

Se para mim enquanto orientador de Hugo, na convivência produtiva, respeitosa e simpática nos níveis das relações acadêmicas; a empatia, a admiração e a amizade por pouco tempo, senti bastante os impactos de sua partida violenta, o quanto não foi difícil para Danielle e Heitor que tinham em Hugo o companheiro e o pai tão amoroso? Somente nossa querida “Dani” e a então criança pré-adolescente sabem como nesse período vivenciaram cotidianamente a enorme e significativa perda. De longe acompanhamos por meio de notícias, com nossos apreços respeitosos em um momento tão difícil.

A minha ideia inicial era publicar como livro o texto em elaboração por Hugo, que após nossas revisões seria encaminhado para o Exame de Qualificação. Como enquanto orientador ainda não tinha lido os escritos, passado meses do falecimento conversei com Danielle, a quem agradeço muito pela gentileza, que concordando com a publicação generosamente me repassou os arquivos de textos disponíveis no computador de Hugo. Li a primeira versão do texto que seria destinado a Qualificação fazendo correções, mas buscando manter o formato original. E incluindo também nesse livro outros textos: resumos, textos e slides de apresentações nos encontros de História

promovidos pela ANPUH-PE e ANPUH-Brasil, bem como o plano de aula com o qual Hugo foi aprovado no concurso para Professor Substituto no Curso de Pedagogia na UFRPE/UAG (Garanhuns/PE). Como forma de partilhar os conhecimentos produzidos, mas, também, partilhar afetos e saudades entre familiares, alunos e alunas, colegas estudantes, colegas professores/as, pessoas amigas. Para não esquecermos que o corpo de Hugo foi ceifado precocemente pela gravíssima doença do racismo matando continuamente o povo negro, esta publicação também é uma forma de registrar a indignação por esse crime permanecendo impune!

Olho d'Água dos Bredos
(Arcoverde/PE), fevereiro* de 2021.

Edson Silva
Professor Titular de História da UFPE

*Em 07/02 desde 2008 é celebrado o **Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas**, naquele ano a partir das reivindicações indígenas, foi aprovada no Congresso Nacional a Lei 11.696 de autoria do senador negro gaúcho Paulo Paim. A data é uma homenagem ao indígena guarani Sepé Tiaraju, morto em 7 de fevereiro de 1756 durante a histórica Batalha de Caiboaté, em São Gabriel (RS). Em fevereiro de 1814, ocorreu uma grande revolta envolvendo escravizados negros em Salvador/BA e subúrbios litorâneos. Nos Estados Unidos, fevereiro é o Mês Nacional da História Afro-Americana, quando anualmente ocorrem celebrações das conquistas dos negros norte-americanos e a afirmação do papel central do negro na História dos EUA

INTRODUÇÃO

Para que serve a História? Questionamento este que, em menor ou maior grau acompanha a humanidade. A intensidade da pergunta varia de tempos em tempos, de sociedade em sociedade, todavia, assumindo o risco de tamanha generalização, acreditamos que um olhar pouco mais atento percebe a presença de preocupações com a história em todas as eras humanas: na curiosidade ingênua de uma criança, no rebuscado discurso do orador em busca de legitimidade, na profecia de absolvição por parte da geração futura, na ânsia de que o passado lhe confira aprendizado, na perspectiva que no fim, mesmo que para além do tempo da vida humana, haja honroso sentido na existência.

Este trabalho tem em seu cerne uma preocupação histórica e está pautada em três eixos fundamentais: o primeiro assenta-se na função pedagógica que a História adquiriu no decurso de sua existência e que hoje, quase de forma absoluta, as sociedades por todo o globo entendem que não apenas é primordial se debruçar sobre as suas experiências e expectativas, mas também devem, desde a mais tenra idade, ser ensinadas e aprendidas de forma

organizada, ordenada, sistematizada. Sim, é comum que haja a discussão de como ensinar História, mas é preponderante que não se deixe de ensinar História. Portanto, aqui, lançamos olhar sobre o Ensino de História.

O segundo eixo é resultante de nosso entendimento que o estudo da História não se limita ao passado. Enquanto ciência do homem no tempo, a História, entende-se atualmente (é necessário salientar!), investiga a ação humana e sua relação com o tempo, sendo assim, não mais faz sentido em firmar divisa temporal e tornar esse conhecimento circunscrito ao tempo passado. Queremos dizer com isso que o conhecimento histórico relaciona os fatos acontecidos com o momento em que é estudado, o momento presente, e não renuncia a projeção dessa relação com o futuro. O tempo presente é onde está assentado o historiador e nesse momento tece análises e idealiza o porvir. Assim, atestado ao momento de nossa sociedade, nos debruçamos a entender a significativa influência da cibercultura na cabeça, no coração e no corpo de nossos jovens estudantes. É notório em qualquer ambiente escolar a presença de dispositivos eletrônicos que concretizam uma sociabilidade e uma comunicação ímpar, produto e produtora de uma cognição específica, merecedora de

bastante atenção por parte dos agentes escolares visto que se esse mundo é um dos lugares onde nossos jovens vivem boa parte de seus dias e por ele passa seus pensamentos e também seus sentimentos, é, sim, fulcral que nos inteiremos sobre ele.

O terceiro eixo possui múltiplas razões, no entanto nos concentraremos aqui em duas delas: a primeira tem caráter legal e se coaduna com a Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório nos estabelecimentos na Educação Básica, o estudo da história e culturas afro-brasileira e indígena, e por óbvio, recai à disciplina histórica, em especial, lidar com sua execução. A segunda é que a aplicação dessa Lei, em particular tratando da temática indígena, trouxe uma série de reflexões sobre esse conteúdo que ultrapassam indagações acerca da mera presença desses conteúdos nas escolas (pois, desde que existe estudo histórico nas escolas do Brasil, este apresenta, em alguns conteúdos, a temática em referida) e adentra sobre a forma que esses conteúdos são trabalhados. Temos aqui uma enxurrada de questões que tivemos que lidar nesse estudo: a representação dos povos indígenas; o lugar que lhes foi conferido na História do país; a diversidade que é inerente a esses povos; a representatividade, a vez e a voz que esses povos podem e

devem ter em nossa sociedade; a presença que esses povos possuem não apenas na História de nosso país, que fora por muito tempo silenciada, mas também no nosso presente, no Ensino de História (nosso primeiro eixo) e no mundo virtual (nosso segundo eixo).

O objetivo desse trabalho está em pesquisar a potencialidade pedagógica no uso das redes sociais de compartilhamento de mensagens instantâneas (especificamente o whatsapp) como recurso pedagógico e identificar como tais ações podem ser profícuas no ensino de história, notadamente na abordagem da história e cultura indígena em sala de aula. O ponto de partida está em analisar o potencial pedagógico das TICs¹ (Tecnologias da Informação e Comunicação) e como os professores e estudantes se fazem praticantes culturais dessa faceta importante da chamada cibercultura. Num segundo momento, aliar essa análise a práticas pedagógicas pertinentes à temática indígena, numa forma de aplicar a

¹TICs se referem a toda tecnologia de informação que interfiram e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres humanos. As TICs proporcionam por meios dos hardware, softwares e as telecomunicações, a automação e comunicação nos mais diversas áreas da atuação humana, seja negócios, a educação, lazer, saúde, etc.

Lei nº 11.645/2008², não apenas como conteúdo da chamada grade curricular, mas dar luz à história e culturas indígenas em suas sociodiversidades, retirando-as do silenciamento histórico comum à disciplina. Assim, busco através dessa relação entre ações pedagógicas envolvendo TICs e a aplicação da Lei nº 11.645/2008 superar as abordagens tradicionais da temática e entender como os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das séries finais constroem seus conhecimentos históricos sobre os indígenas nacionais, ao mesmo tempo em que se tornam praticantes da cultura virtual emergente do contexto em que vivem.

No primeiro capítulo, fizemos um estudo bibliográfico com foco em abordagens sociológicas acerca da cibercultura (LEVY, 1999; CASTELLS,1999) da inteligência colaborativa (LEVY, 2000) e das relações em rede que a sociedade hodierna desenvolveu a partir das tecnologias da informação e da comunicação (FELICE, 2018; LEMOS, 2018), ou seja, do chamado mundo virtual ou ciberespaço. Importante os diálogos realizados com

² A Lei nº 11.645/2008 institui a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, sejam públicos ou privados.

essas leituras com os estudos sociológicos de Pierre Bourdieu acerca do *habitus*, capital cultural e campo social (BOURDIEU, 2015). Outro olhar enriquecedor em nossa pesquisa trouxe à tona uma visão da escola enquanto instituição histórica, inserida no projeto moderno de “civilização”, passando pelos reajustes e desajustes do século XX e agora inserida no terceiro milênio dentro de uma suposta “crise da educação” (SIBILA, 2012). Que tempos são esses em que vivemos? Qual escola temos e qual escola queremos? Tais perguntas nos guiaram nessa seção deste trabalho.

Em nosso segundo capítulo, o foco das análises é sobre o ensino de história enquanto disciplina, ou seja, sobre como a História é entendida no ambiente escolar. O ensino de História tido como objetivo de pesquisa é uma área complexa, pois incidem interesses internos, advindos da História e da Pedagogia, principalmente, e interesses externos, advindos da sociedade como um todo (Estado, mercado, movimentos sociais, comunidade escolar, etc.) desta forma foi necessário um estudo bibliográfico que nos guiasse em meio a essa profusão. Iniciamos com leituras sobre o currículo escolar, importante elemento do ensino (FREITAS, 2006; OLIVEIRA, 2009; SALLES, 2017), pois

é o definidor do conjunto de conteúdo a serem trabalhados e nessa definição incorre numa série de interesses envolvidos sobre, por exemplo, que conteúdos estão presente numa disciplina e como esse conteúdo deve ser tratado. É significativa a discussão do currículo, pois entendemos o caminho percorrido para se estabelecer o que deve ser ensinado, no sentido de desvelar que este é um resultado histórico, revestido de interesses e rede de poderes, lugar de conflitos, estratégias e lutas para que determinado assunto conste no rol dos conteúdos escolares a serem ensinados.

Nesse ponto nos relacionamos com os estudos decoloniais (SANTOS, SILVA JR; SOUSA, 2017) e como essa visão projeta a educação para as relações étnico-raciais, trazendo discussões pertinentes para o ensino da temática indígena em sala de aula. Sobre o ensino de História propriamente dito, não é recente a discussão sobre este como um conhecimento específico, que se difere do conhecimento histórico acadêmico, em natureza e objetivo (SCHMIDT, 2009), cujo referenciais possui, embora ligados a ciência História, caráter intrinsecamente educativo da História e relação direta com a realidade exterior a escola (OLIVEIRA, 2009). O debate levantado

por Schmidt nos levar a entender que o ensino de História deve se pautar pela ciência histórica e, também, situar-se em uma cognição voltada para o conhecimento histórico e suas especificidades escolares, no tocante ao ensino e aprendizagem histórica (SCHMDIT, 2009; NEVES 2003), assim o ensino de História tem por objetivo levar os alunos a construir o conhecimento histórico dentro de sua realidade, servindo de interpretação, orientação e significação para compreender-se enquanto sujeito histórico (RÜSEN, 2001; LEE, 2011).

No terceiro capítulo lidamos com a temática indígena enquanto objeto de estudo e conteúdo escolar, que evoca olhares e práticas específicas. Sendo objeto de estudo, como supracitado, tornou-se legalmente obrigatório o ensino dessa temática e devemos salientar que isso não ocorreu de forma espontânea pelo governo brasileiro. A Lei nº 11.645/2008 resultou das pressões de movimentos sociais cujas demandas existiam por séculos, no entanto foram abafadas pelos mais diversos agentes de Estado e da sociedade civil. Assim no primeiro momento dessa discussão, realizamos um estudo bibliográfico com autores que nos deixaram à par de discussões que fizeram uma verdadeira revisão historiográfica acerca do indígena nas

narrativas históricas de nosso país. John Monteiro, importante estudioso do tema, desenvolveu um destacado caminho no que se refere à revisão do papel do índio na história de nosso país e, mobilizando conhecimentos antropológicos e históricos, volta-se à categoria do índio colonial como sujeito histórico, inserido num determinado contexto sócio-político e que suas ações vão além da fuga ou sujeição completa ao colonizador.

Pretendeu o autor, desta forma, dar a esse sujeito ação histórica que lhe fora negada na narrativa histórica tradicional: que impunha ao indígena ou a selvageria (e portanto “inumanidade”) ou a assimilação ao mundo do colonizador (e portanto perda da identidade) (MONTEIRO, 2001), se confundindo com a massa da população (SILVA, 2016). Outro autor que dedicou-se a um olhar crítico da tradicional visão antropológica e histórica sobre os indígenas foi João Pacheco de Oliveira, que buscou analisar as narrativas de autorrepresentação nacional do Brasil (OLIVEIRA, 2016) e as decorrências desta na produção intelectual, sobretudo historiográfica, do Brasil, geradora de um silenciamento sistematizado sobre a atuação histórica do indígena em nosso país. Remontamos as disputas de memórias, sobretudo a memória coletiva

(nacional) como espaços de conflitos sendo, portanto, um objeto de disputa para determinar o discurso vencedor (POLAK, 1992),

Prosseguindo nosso estudo sobre a temática indígena, fizemos estudos bibliográficos com autores que se dedicaram a pensar essa temática no mundo escolar, autores como Edson Silva, que em longa produção acadêmica, acompanhou em seus estudos a implementação da Lei nº 11.645/2008. Este autor empenha-se em discutir a temática indígena em aulas de história e, numa de suas análises, identifica a representação (discursos e imagens) do papel do indígena na história do país. Sobretudo, em discursos de assimilação e o quanto nos últimos anos, tem ocorrido uma mudança nessa representação, resultado, principalmente de um novo olhar que fora intencionado pelo referido dispositivo legal, ocasionando certa valorização das sociodiversidades indígenas (SILVA, 2016).

Para o autor, a escola, no momento que se é pensada como um lócus de formação dos valores humanísticos, éticos, sociais e políticos, torna-se um lugar de ampliar os conceitos acerca da composição étnica nacional, não mais pautada por uma identidade e cultura únicas, forjadas sobre

verdadeiras mitologias nacionais de mestiçagem, democracia racial, etnocentrismo, evolucionismo, eurocentrismo, que resultam nos discurso de extermínio e/ou na romantização da figura do índio e das demais populações pretensamente tuteladas. Importante contribuição tivemos de Maria da Penha Silva com estudos pautados na interculturalidade crítica (SILVA, 2017), tendo por base uma interação com os indígenas, seja no planejamento de conteúdo, na elaboração de materiais didáticos, assim a autora conclama a dar vez e voz aos indígenas, atingindo, a nosso ver, uma das finalidades da Lei nº 11.645/2008. A perspectiva da interculturalidade crítica busca superar concepções arcaicas das relações culturais comum às sociedades latino-americanas, visto que exercem uma funcionalidade vinculada à lógica liberal, que diz reconhecer a diversidade sociocultural, a partir de uma visão folclorizada das manifestações socioculturais de outrem (SILVA, 2016).

Desenvolvemos nossa pesquisa com base nos princípios da netnografia trazidos por Robert V. Kozinets. Esse método busca realizar pesquisa etnográfica online, atentando para as peculiaridades das pesquisas que envolvem o mundo virtual: ingresso, participação e

observação; coleta e análise de dados; e as questões éticas envolvidas nas pesquisas online que são diferentes das pesquisas etnográficas convencionais, sem abandonar os pilares da pesquisa etnográfica: a inserção no campo, a participação observante e a descrição detalhada. Esse autor reflete sobre a (suposta) dicotomia dos aspectos qualitativo e quantitativo das pesquisas, levantando a ideia de que na netnografia é interessante buscar uma combinação das abordagens e questões de cada um desses aspectos (KOZYNETS, 2014).

Fizemos uma análise de redes sociais, um grupo específico através do aplicativo de mensagens instantâneas do whatsapp, formado por estudantes do 9º do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino no Município de Ipojuca/PE. Esse grupo foi montado tendo como objetivo aprofundar os estudos acerca da temática indígena e de forma voluntária os alunos preencheram um questionário que serviu para levantar dados sobre o hábito do uso das redes sociais online e sobre o conhecimento prévio dos estudantes sobre cultura e história indígena. Importante esse último ponto levantado, pois sendo alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, estavam na última etapa desse nível de ensino e assim pudemos avaliar como fora o

contato deles com o objeto de pesquisa. Importante destacar que as ações desse grupo não interfeririam no aproveitamento do ano escolar (como pontos, notas, médias, etc.), embora ao final do trabalho desse grupo, todos teriam que responder novamente o questionário inicial bem como apresentar um relato sobre as ações desenvolvidas no grupo. A duração desse grupo foi semestral.

No capítulo quarto está exposto o produto vinculado a essa dissertação.

Por fim, destacamos que foi bastante comum, durante a elaboração desta pesquisa, ouvir questionamentos, desconfiados sobre qual ligação haveria entre estudos sobre a cibercultura e a temática indígena? Por momentos, na defensiva, recebia a suspeita e ao mesmo tempo supunha: ora, se tivéssemos escolhido a II Guerra Mundial, haveria essa desconfiança? Se como conteúdo histórico tivéssemos decidido por estudar o período da Ditadura Civil-Militar e a cibercultura, haveria alguma relutância? Ficariam igualmente cismados se ao invés da temática indígena tivéssemos decidido por escolher a Grécia e Roma antigas? Não somente acreditamos que não

hesitações, como cremos que junto à certa empolgação por ter sido escolhido um tema tão engajado ou tão erudito, viriam diversas contribuições de conteúdos midiáticos, perfis, sites, grupos de redes sociais online, blogs, filmes, séries, e todas as possíveis relações desses conteúdos com a cibercultura. Nos parece que quando os estudos acerca da temática indígena se projetam para fora dos lugares em que, tradicionalmente, essa temática esteve restringida, emergem questionamentos que outros conteúdos não levantariam. Entendemos esse como mais um desafio relacionado à temática e ficamos positivamente admirados que a relação entre o mundo virtual, o mundo escolar e o mundo indígena não se faz tão escassa como o senso comum pode imaginar.

CAPÍTULO 1

No que você está pensando?

Início dos anos 2000. Século XXI. O terceiro milênio! Por se tratar de um ano simbólico, de imediata transição, marcado pelo fim e início de uma década, século e milênio, essa virada de ano não veio sem uma série de perspectivas comum a momentos como esses. Na história humana, é possível perceber que as sociedades habitualmente tratam tais marcas temporais com temor, pressagiando calamidades, infortúnios, desgraças, sejam celestiais ou terrenas, individuais ou coletivas, quiçá globais.

Concomitantemente, há também visões otimistas, que profetizavam o tempo vindouro como uma nova época, que a combinação de números, corpos celestiais ou, simplesmente, o avançar da tecnologia traria progressos e benefícios para a humanidade de forma incomensurável. Quem viveu essa virada, pode lembrar facilmente das previsões de pane geral nos sistemas (bug do milênio), da eminência de “mais um” apocalipse, etc., como também é possível recordar das inúmeras suposições esperançosas de sucesso da humanidade por estar entrando nessa nova era.

A referência que fazemos a essa data tem por explicação o surgimento de uma nova abordagem sociológica sobre as relações humana e o seu meio. Ao fim da década de 1990 e o início dos anos 2000 tornam-se célebres estudos que convocam a atenção para o surgimento de uma nova cultura (cibercultura) e de um novo lugar (ciberespaço).

Três anos antes da virada do milênio, Pierre Levy lançava o livro denominado de cibercultura, publicação elementar para os estudos que se debruçam sobre o tema e traz um olhar para um fenômeno cultural advindo das transformações sociais impactadas pelas tecnologias da informação e da comunicação: o ciberespaço. A discussão de Levy (1999) se diferencia por não ser uma análise meramente quantitativa das técnicas de informações e comunicações à época, pondo na mesa uma série de análises qualitativas da relação que o humano possui com a técnica e prossegue com discussões sobre uma nova sociabilidade - baseada na mobilidade, ubiquidade e colaboração- e uma nova inteligência, está sendo coletiva (colaborativa).

Os estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação requer um empenho de contatar conhecimentos fora do campo histórico. Assim, faz-se

pertinente uma interdisciplinaridade efetiva com estudiosos da Sociologia, da tecnologia e da Comunicação. O contato com esses saberes enriquece o olhar do historiador, expandindo os saberes específicos da história, em conjunto com o olhar de outros saberes.

Desta forma, iniciamos com as contribuições dos estudos sociológicos acerca do fenômeno social advindo nas últimas décadas, que envolvem as TIC e pressupõe que as infraestruturas de comunicação acompanham as formas de organização social e política Levy (1999). Partimos do entendimento de que uma ferramenta tecnológica qualquer não se resume a um mero instrumento de uma realidade social ou de poderes político-econômicos no sentido de perpetuar-se. O olhar tradicional do ocidente sobre técnica e tecnologia é dicotômico e cria uma separação entre humanidade e técnica, sendo esta vista, em geral, como um constructo humano, passível de total controle, estando à mercê dos interesses humanos.

As TICs (ou TDICs) são a representação contemporânea da relação entre sociedade e suas formas de comunicação, que se relacionam e se constituem mutuamente. Há uma simbiose entre sociedade e técnica, na qual a técnica surge como uma ação humana, mas a própria

humanidade é também construída a partir da tecnicidade de um determinado momento histórico (LEVY, 1999). Esse autor é um teórico que se debruça sociologicamente sobre a comunicação e entende que o momento atual é raro na humanidade,

As inovações técnicas abrem novos campos de possibilidades que os atores sociais negligenciam ou apreendem sem qualquer predeterminação mecânica. Um vasto campo político e cultural, quase virgem, abre-se para nós (LEVY, 2000, p. 60)

Desta forma, o olhar de Pierre Levy conjectura um vasto horizonte de expectativa, gestando uma nova forma de inteligência e um inédito fenômeno cultural. Suas análises impõe uma visão sobre a tríade técnica, sociedade e cultura. Adotaremos essa abordagem, tendo por premissa o viés da indissociabilidade dos elementos tecnológicos, culturais e sociais do ciberespaço. Uma pessoa vem a se tornar integrante de uma sociedade ao tempo exerce interação, atuando ou sujeitando-se às competências técnicas e políticas existentes numa sociedade. A atualidade apresenta um forte indício de uma cultura emergente vinda

dessa nova inteligência, segundo Levy(2000) esta é a inteligência coletiva.

No contexto atual, Pierre Levy assevera a existência da cibercultura, um fenômeno social (técnico-virtual) surgido concomitante ao ciberespaço. A cibercultura é um constructo ulterior à cultura de massa, esta última derivada dos caminhos tecnológicos percorridos pela experiência humana na modernidade ocidental dos últimos séculos, tendo marco inicial com a imprensa escrita, perpassando os jornais e periódicos diversos, alcançado as comunicações eletrônicas, telefonia fixa, rádio, televisão, etc.

A cultura de massa se caracterizaria pela difusão informacional a partir de um ponto central (emissor) e os receptores capitam as informações de forma a não interferir no processo comunicativo, é, portanto, um sistema de via única. Óbvio que a captação desses dados não se dava de forma absoluta, no entanto há de se perceber que subjetividade age a posteriori da recepção, impedindo a interação. Aqui se fala em participação do receptor, não em interação. Na participação o papel do receptor concentra-se quase que exclusivamente no recebimento, sem ou com pouquíssima influência no processo de elaboração e difusão da informação e nos canais de comunicação.

Num momento intermediário, surge a cultura de mídia, na qual se percebe alguma subjetividade interferindo no caminho comunicativo, permitindo ao receptor um grau de escolha no recebimento da informação. Nesse contexto, verifica-se a ação do receptor na escolha do tempo, local e na quantidade de informação a ser recebida. Ocorre uma transformação nos canais de comunicação, pautada na flexibilidade de parte do processo comunicativo, a partir de tecnologias que oportunizam a interação, em certa medida. Exemplos das tecnologias da cultura de mídias são a televisão a cabo, o controle remoto, o videocassete, o vídeo game, a fotocopadora, as câmeras de vídeos, o walkman, o discman, o walktalk, a telefonia celular, etc.

Se é possível determinar um marco para a eminência da cibercultura é com o surgimento da internet, nas últimas décadas do século passado, embora nesse primeiro momento a internet apresentou-se inserida nos moldes da comunicação da cultura de massa e cultura de mídias. O grande passo, segundo Lucena (2016) ocorreu no início dos anos 2000 com o advento da *web 2.0*³, momento em que a

³Termo atribuído ao desenvolvimento da internet aos moldes atuais, uma plataforma colaborativa, de intensa interação a partir das TICs, sobrepondo-se a internet na versão anterior, surgida na década de 1970, assentada nos princípios comunicativos da cultura de massa. A internet

rede mundial de computadores torna-se interativa, ensejando uma participação colaborativa dos usuários, não mais meros receptores.

A *web* 2.0 fomenta o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas que permitem a interação mais variada possível dos sujeitos, aquiescendo a inserção dos usuários nos canais de comunicação do início ao fim, uma comunicação não mais centralizada, difundida a partir da emissão central da informação, mas uma rede de colaboração e mútuas influências, com interferências diretas de múltiplos agentes na produção, difusão, tempo, espaço e demais fatores existentes na comunicação social.

O que difere a cibercultura da cultura de massa e da intermediária cultura de mídia é a presença de uma inteligência coletiva, uma imensa rede colaborativa calcada na interação dos agentes durante todo o processo comunicativo. Aqui se esvaem termos como “receptor” e “usuário” visto que os agentes da comunicação são, potencialmente, pontos de produção-recepção-difusão mutual, com caráter interativo, na comunicação da

era meramente um canal de acesso a um emissor que produção a informação.

informação. A inserção de agentes nessa rede fomenta uma nova percepção da realidade do mundo.

Importantes contribuições de Pierre Levy vêm com seu posicionamento frente a cibercultura. Assevera Levy (1999) que se quisermos compreender, sermos vistos e ouvidos na cibercultura, fenômeno com imenso horizonte de expectativa a ser explorado e que dá mostras de franca expansão, é necessária que nossa interação seja atuante,

Além disso, nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que tona ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação (LEVY, 1999, p. 30)

Ainda na dimensão das TICs, o estudioso da sociologia e da comunicação, Massimo Di Felice contribuiu ricamente com análises sobre as redes comunicativas. Suas observações quanto à mensuração das dinâmicas de

interação, chamam a atenção para necessidade de uma virada epistemológica capaz de dar conta da interação social advinda da comunicação em rede, algo que a estrutura epistemológica tradicional é incapaz de lograr exitosamente, pois esgotou-se a pensar na comunicação a partir do modelo emissor-receptor.

Por ocasião da difusão das formas de comunicação em redes digitais colaborativas (web 2.0), muitos estudos disseminaram-se, em nível filosófico e teórico, partindo das especificidades técnico-comunicativas das redes digitais, na tentativa de propor percursos interpretativos. Enquanto os estudos baseados nas dimensões das interações em rede e aqueles baseados em sua complexidade e nas dinâmicas associativas não levavam em conta, na maior parte dos casos, aspectos infotécnicos qualitativos das redes digitais, uma série de reflexões filosóficas têm optado por repensar, a partir das dimensões digitais das redes, a relação entre sujeito e tecnologia e, por consequência, a necessidade de sublinhar a emergência de formas de colaboração de inteligência tecno-humana (FELICE, 2018, n.p).

Nesse hodierno discernimento, o autor leva a admitir que um estudo acerca das redes comunicativas requer um pensamento em rede, interligando-se a várias outros fatores que ultrapassam a natureza humana. Mister superar a concepção industrial e analógica de comunicação, a qual se limita a descrever o ato comunicativo como um simples fluxo de informações, ordem natural. O autor nos traz a ideia ecológica da comunicação, na qual o processo comunicativo vai muito além da humanidade e se relacionando intimamente com a técnica e a cultura de determinado momento histórico. FELICE citou FLUSSER dizendo que

A comunicação humana é um processo artificial. Baseia-se em artifícios, descobertas, utensílios e instrumentos, em outras palavras, símbolos familiares organizados em códigos. Os homens comunicam-se um com o outro de maneira não natural: as palavras não são o produto de sons naturais tais como o canto de um pássaro, e a escrita não é um gesto natural como as danças das abelhas [...] o caráter artificial da comunicação humana (isto é, o fato de que o homem entra em comunicação com o outro por meio de artefatos) não é sempre

totalmente consciente. Assim que aprendemos um código, tendemos a esquecer a sua artificialidade.⁴

Dessa análise, compreendemos que a comunicação humana sujeita-se à técnica existente em um tempo e espaço, sendo portanto histórica. Decorre também que a técnica possui poder para gerar atos comunicativos específicos, temporais. Ora, será viável pressupor que a comunicação humana do século XXI se manifeste da mesma forma que a comunicação que ocorria no auge da cultura topográfica do Ocidente, como na Modernidade, ou que seja similar ao tempo em que a oralidade se fazia hegemônica, tal qual na Antiguidade?

Em tempos em que interação -feita principalmente por meio de dispositivos eletrônicos capazes de promover um novo fluxo comunicativo e informacional, redimensionando tempo, espaço e papel dos múltiplos sujeitos, com dados fluindo aceleradamente em diversos suportes e com notável privilégio do audiovisual - predomina no ato comunicativo, é no mínimo salutar a qualquer análise histórica que disponhamo-nos a lançar um

⁴FLUSSER, V. o mundo codificado. São Paulo Cosac Naify, 2007 (citado por FELICCE no net-ativismo, p.41)

novo olhar sobre as TICs, encarar essa nova realidade social e entender a importância das TICs como um constructo/construtor, dessa ação inerente as sociedades humana: a comunicação.

O olhar ecológico da comunicação trazido por Felice (2017) expande a compreensão comum que é dada ao ato comunicativo. Para este autor, o estágio da conectividade ocasionada pela rede mundial de computadores insere diversas informações que não são produzidas pelo ser humano e por conta da internet é possível perceber, registrar, analisar e considerar como elementos constitutivos da sociedade humana. A internet permite ao ser humano a percepção de toda uma conectividade para além de sua espécie: animais, plantas, solo e também os objetos criados pelos humanos são integrados a conectividade porque agora podem ser percebidos e entendido fora do estritamente antropocêntrico instaurado pela modernidade ocidental.

O autor nos apresenta três perspectivas que propulsionam um novo olhar das relações humanidade, técnica e cultura. A primeira parte da alteração tecnológico-midiática, correspondendo a uma alteração não apenas na percepção, mas do mundo e da própria natureza, aludindo à

W. Benjamin; a segunda parte de estudos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo que trazem uma ideia reticular de comunicação, partindo de três categorias interpretativas: forma, interações de dependência e conexões; e por último cita o conceito de “fazer espaço” de M. Heidegger, no qual se entende por espaço não decorre de uma ontologia, mas sim como um acontecimento, portanto, histórico.

Cabe salientar a feliz coincidência que o autor convida a um atencioso olhar voltado à epistemologia de povos originários no Brasil, entendendo que estes possuem uma ecologia comunicativa em rede, cujas interações se relacionam (em sua estrutura e operacionalidade) com as interações emergentes da cibercultura e por isso, os saberes indígenas têm muito a ensinar ao humano tecno-social urbano do século XXI.⁵

No campo educacional, Massimo Di Felice e Ronaldo Lemos dissertam sobre os intensos processos de

⁵O autor desenvolve um novo olhar antropológico sobre os povos originários na organização da obra *Redes e Ecologias comunicativas indígenas, as contribuições dos povos originários à Teoria da comunicação*. Desse olhar é que Felicce pressupõe que para entender o alto grau de conectividade das redes digitais deve dar chances as epistemologias desenvolvidas pelos nativos americanos, pois estas são capazes de entender um mundo em rede.

transformações ocorridos na forma de pensar e praticar a educação, emergindo debates sobre alguns motivos do porquê de barreiras nas tentativas de novas experimentações tecno-educativas. Refletem sobre a relutância do Brasil quanto ao ensino a distância e ferramentas tecnológicas na educação, ao tempo que esse movimento se torna concreto em parte do mundo ocidental moderno, a exemplo das maiores universidades do mundo que dispõem suas pesquisas e seus acervos bibliográfico em plataformas digitais diversas. Os autores discutem as estruturas da academia e da escola no Brasil e apontam o quanto estas contrastam com a forma como a informação e comunicação é tratada na sociedade digital,

Aos se manter como é hoje, pode ocorrer um descolamento entre academia e sociedade, da mesma forma que estamos presenciando um descolamento entre governo e sociedade: temos uma sociedade que está a 3.0, um governo que é 1.0 e uma academia que é 0.5 (LEMOS; FELICIE, 2018, n.p.).

No que concerne à produção do conhecimento, os autores problematizam a concepção clássica de ensino e

aprendizagem na qual o professor detém o conhecimento e através de uma relação analógica com ao aluno, a transmite ou media, sendo o pólo e o estudante sua alteridade. Lemos e Felicce (2018) desenvolvem uma concepção de ensino aprendizagem como uma atividade de interação entre discente, docente e diversos outros fatores. Segundo os autores,

Conhecimento é uma atividade de interação e troca de informação entre diversos atores. Afinal, entre o professor e o aluno há o livro; entre o professor e o aluno há o giz, lousa, caderno e caneta, as quatro paredes, [...] no novo contexto digital, temos ao lado destes a introdução de um conjunto de outros atores que vão, em primeiro lugar alterar essa situação (a tradicional) profundamente, até em sua temporalidade. Num ambiente virtual de aprendizagem, o aluno pode continuar a debater o conteúdo, pois não está mais limitado ao tempo da aula presencial [...] cria-se um ambiente de aprendizagem muito mais complexo, com mais atores e maior eficiência, no qual circula maior quantidade de informações e conteúdo muito melhor, e isso tudo não vai

embora quando toca a campainha e termina a aula (LEMOS; FELICE 2018, n.p).

Prosseguindo com os pressupostos teórico-metodológicos, este estudo encontra subsídios em Pierre Bourdieu, nas análises que, em grande medida, invocam olhares sobre as interações sociais a partir do capital cultural emergentes das utilizações das TICs. Bourdieu é reconhecidamente um estudioso que se propõe ir além da dicotomia indivíduo e sociedade. E põe em jogo conceitos fundantes das Ciências Humanas e Sociais, possibilitando um enorme potencial de reflexão teórica e de práticas de investigações.

As asseverações de Pierre Bourdieu serão caríssimas a esta pesquisa no que tange os seus estudos sobre os sujeitos enquanto praticantes culturais inseridos num *habitus*, tendo essas práticas sociais um determinado valor de operacionalidade, construtor do capital cultural.

Vale destacar que a pesquisa acadêmica que se propõe a utilizar Bourdieu precisa dimensionar suas ações no sentido de recusar monismos metodológicos, a proposta deve superar o “efeito teoria” que leva o pesquisador a enxergar o que já se predispunha a encontrar (BRANDÃO,

201, p. 229). Suas reflexões projetam a operar com conceitos numa nova ótica, fugindo das oposições maniqueístas, que são falsas e respondem muito mais pela arrogância da ignorância do que pela adequação teórico-metodológica ao problema sob investigação (BOURDIER, 1989, p. 25).

Do arcabouço teórico-metodológico de Bourdieu, encontro no conceito de *habitus* a possibilidade de operar com (pré)conceitos sobre a condição da juventude estudantil da sociedade do século XXI, compreendida usualmente como sujeitos alienados diante da tempestade de dispositivos tecnológicos, categorizados sob a premissa de que são incapazes de pensar e agir, sendo mero receptáculos das informações passadas pelos dispositivos. Aqui há de fazer uma íntima ligação que esse tipo de asserção, frente à visão combativa à educação bancária, reconhecidamente criticada por Paulo Freire. Os adolescentes são comumente vistos, seja na escola, como na família, nas igrejas, no trabalho, nas artes, no lazer ou demais espaços e círculos sociais que integrem como um depósito de informações. A meu ver, isso se constitui um ledó engano.

Para Brandão (2010, p.230) a visão de Bourdieu sobre *habitus* é este quanto um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e portanto, transcendente ao indivíduo, sendo entendido como um conjunto de conhecimentos adquiridos por meio de práticas enquanto agentes inseridos num determinado campo. Aqui, vou ao encontro de Brandão, quando entende que,

As estruturas do campo são importantes na formação do *habitus*, mas a ação dos agentes não é completamente determinada por elas. Bourdieu assinala o “sentido do jogo” nas ações sociais: ao jogar, os agentes desenvolvem a capacidade de responder às exigências das regras do campo em que estão inseridos; mas as jogadas cobrem apenas um elenco de alternativa, passíveis de serem ampliadas pela possibilidade das improvisações regradas pelos *habitus* (BRANDÃO, 2010, p. 231).

Daí, entende-se que enquanto praticantes de uma cultura num determinado jogo, com suas regras e seus sentidos, Bourdieu entende que o *habitus* não é um determinante, mas um condicionante, com respectivos

valores que podem ser alterados mediante a capacidade dos praticantes operacionalizar o capital cultural pertinente. Há a possibilidade de transformar o *habitus* no momento em que há a tensão das movimentações dentro de um campo e pela circulação dos praticantes em diferentes campos sociais.

Me identifico aqui com o pensamento de Bourdieu, no momento que uma das questões que me fizeram pensar sobre os usos das TICs pelos jovens, seja em sala de aula ou no cotidiano, é de que me inquietava ao deparar-me com as presunções de que os jovens são mero receptáculo das informações, sujeitos inertes, o final de uma linha de comunicação que buscava anular o sujeito, alienando-os de forma tal que os impediriam de viver no mundo real ao ponto que estariam conectadamente determinados a querer cada vez mais e unicamente os dispositivos tecnológicos.

Por óbvio que a juventude, principalmente aquela parte que vivencia sua adolescência no imenso mar digital, se encanta com o movimento das redes sociais, com o ritmo frenético das trocas de informações, em volumes estratosféricos dia a dia. Longe de entender que esta seja uma situação de aprisionamento fatal das mentes, corpos, do agir e do pensar das crianças e adolescentes, prontifico-

me nesta pesquisa a aprofundar o olhar, examinando mecanismos de como se dá a interação da juventude e o mundo digital. Também é projeção deste trabalho perceber que tipo de conhecimento histórico é construído por esses jovens, visto que o contato com os dispositivos tecnológicos lhes permitem uma infinidade de informação se comparada com os momentos regulados, sistematizados e, diga-se de passagem, bastante efêmero, que o professor de história possui com eles nas semanais aulas de História na escola.

Nossa inquietação frente a essa percepção fatalista das TICs quando se refere à juventude e a certa repulsa às TIC no campo pedagógico torna-se consistente quando se percebe que a cibercultura pode se constituir uma área em que o ensino de história pode possibilitar experiências ricas e positivas em sala de aula. Os agentes tem uma propensão a se orientarem, seja à conservação da distribuição do capital entre agentes (hierarquias), seja no sentido de subverter essa distribuição (BRANDÃO. 2010, p. 231). A relação entre TICs e ensino de História pode agir no sentido dessa subversão, pode auxiliar na movimentação dos agentes, em trânsitos e jogadas que proporcionem uma

maior plasticidade ao *habitus*. Na leitura que Brandão faz sobre o a transformação do *habitus* a partir de Bourdieu,

Tal condição se desdobraria em uma crescente e mais pronta possibilidade de conversão ou reconversão das disposições para pensar, agir, sentir e gostar, revestindo-as de roupagens cada vez mais plurais, complexas e distintas (BRANDÃO, 2010, p. 232).

O ensino de História a partir das TICs tem a oportunidade de propiciar uma complexificação dos *habitus*, fomentando nos estudantes maior grau de movimento em seus trânsitos e jogadas no campo da cibercultura, possibilitando serem sujeitos ativos, tanto no processo de ensino aprendizagem em geral, e especificamente no campo da História, ao construir uma consciência histórica pautada na reflexão no pensar e autonomia no agir, partindo de questionamentos desnaturalizantes, problematizando as informações recebidas, se posicionando criticamente e atuando de forma transformadora dentro da rede de comunicação colaborativa, interagindo marcantemente na inteligência coletiva.

Outro olhar importante para este estudo é o de Paula Sibila, que põe o presente da instituição escolar em questão. Imprescindível destacar sua análise histórica da escola enquanto um dispositivo tecnológico da modernidade ocidental, ascendeu ao *status* de inquestionável suportado pelos princípios iluministas, solapando a visão de mundo do medievo. A escola era, portanto, a grande ferramenta do Estado moderno para cristalizar o poder do soberano e estabelecer controle sobre os corpos e as subjetividades de seus jurisdicionados, a fim de homogeneizar a cultura e criar uma unicidade de consciência nacional.

Esta instituição foi hegemônica e inquestionável por séculos, implementando o jeito de ver e pensar o mundo moderno através da conversão do animal em humano (esclarecido). Esse chamado à civilização, escreveu Immanuel Kant em suas linhas pedagógicas, objetivava elevar o espírito humano, por ações pautadas em disciplina (visando retirar a animalidade e rebeldia), instrução (imprimir o esclarecimento), civilidade (aquisição de boas maneiras, amabilidade, responsabilidade e autonomia [condicionada]) e moralidade (estabelecendo critérios de conduta conforme os bons, corretos, puros e justos motivos). O empreendimento pedagógico de tal magnitude

fora realizado através de muros escolares, em instituições de confinamento, com mecanismos de controles de corpos e mentes.

A história da Escola nos mostra que esse modelo foi imperativo não apenas na Europa moderna. A escola do chamado Velho Mundo foi o farol para os modelos escolares em grande parte do globo e, mais por imposição que por inspiração, tivemos em nosso país, e por toda a América, a adoção dessa instituição para educar os chamados povos indígenas e também os colonos que aqui viviam para se inserirem “docilmente” à sociedade industrial ao qual era capitaneada pela Europa. Aqui identificamos que para além da “civilização”, havia o ingrediente da mentalidade colonial.

O que temos nos dias atuais é um cenário modificado. O projeto escolar moderno não encaixa mais perfeitamente na sociedade da informação. E ainda que modificada por uma série de fatos que atingiram-na no âmago no decorrer ao longo dos séculos XIX e XX, -as independências dos países latino americanos, a conversão dos Estados absolutistas em repúblicas democráticas, as experiências dos regimes totalitários, o movimento de Maio

de 68, etc. – a escola chega ao terceiro milênio sob olhares tanto desconfiados quanto saudosos.

Nos tempos de rede e da dispersão, Paula Sibilia nos convida a refletir sobre o panorama social da sociedade da informação, regimentada não mais pelos livros e pela escrita, mas por dispositivos tecnológicos ligados à Internet, que seduzem os corpos e subjetividades dos nossos nativos digitais com as incandescentes telinhas, capazes de comportar bibliotecas, cinemas, museus, imagens, sons e vozes de todos que a elas estão conectados.

Conexão por sinal é uma palavra que merece um olhar bem aprofundando. A ideia de conexão emerge hoje como um baluarte da sociedade pós-industrial. Na escola, sua incidência acerta no ponto fulcral de um dos mais importantes procedimentos escolar: o confinamento. A escola é, em suas origens, um lugar de confinamento e conexão exige a inexistência de muros. Esses muros não se esgotam nas paredes físicas, mas em todo o controle disciplinar que envolve o processo educacional.

Aqui vale a pena notar que, antes que façamos todas as ressalvas (as necessárias e as dispensáveis) sobre a interação da escola com o mundo em rede da sociedade da informação, a escola teve seus muros desmoronados pela

lógica mercantil, pelo marketing, pela mídia, quando por exemplo, grande parte da escola é pautada por princípios neoliberais, através de currículos planejados para atender as demandas empresariais, quando o aluno vira aprendiz visto como potencial consumidor (um pessoa para ser atendida e satisfeita); para o sucesso em avaliações constituídas primordialmente de competitividade ou tem seu ensino voltado para a formação de subjetividades adequadas aos novos modelos de corpo e mentes.

Como lidar com as mentes juvenis inseridas num contexto de dispersão, descentramento, fluidez, transmediatismo, redes interativas e colaborativas partindo de uma instituição, que em sua maior parte, é caracterizada pelo confinamento, centralidade, hegemonicamente letrada e hierarquizada. Segundo Sibila:

Não é à toa que tudo isso se revela potencialmente conflitante: afinal, trata-se de uma tentativa de produzir uma hibridação de dois regimes tão diferentes –inclusive contraditório ou até incompatíveis- como são o dispositivo pedagógico disciplinar e a conexão em redes de informática (SIBILA, 2012, p. 190)

De alguma forma essa discussão está sendo feita, ainda que timidamente, por estudiosos da educação que se lançam no objetivo de pensar a escola no contexto da sociedade da informação. E com questões para além de trazer as tecnologias da informação e comunicação para dentro das salas de aulas, visto que não se trata de confinar as TICs à escola, mas de fazê-la ser um ponto da rede e ao mesmo tempo que não deixe de ser escola. É o que veremos nas próximas páginas.

CAPÍTULO 2

Ensino de História de currículo escolar. Defina seu perfil.

Início dos anos 2000. Nesse momento nasciam os que fazem parte da chamada geração do novo milênio - hoje estudantes na Educação Básica. Crianças e adolescentes também conhecidos como nativos digitais, jovens nascidos nos primeiros anos do terceiro milênio. A escola e o ensino de História que pensamos na atualidade estão diretamente relacionados com esses jovens estudantes.

O ensino de História não é algo que se explique por si só, está longe de carregar uma essência ou ser evidente. Perguntamo-nos, inclusive: como pode, se quer ser o ensino de História ser visto como um componente prescindível à formação educacional? Inquietudes de nossos tempos! Faremos uma análise histórica do ensino de História para deixar exposto o nosso entendimento sob como lidar com a História na escola na contemporaneidade.

O início do ensino de História nos remete ao período imperial do Estado brasileiro. Ensino pautado pelo cientificismo do século XIX e tinham exclusividade como

conteúdo a serem estudados a “civilização” europeia. Foi característica desse período a necessidade que o recente Estado nacional brasileiro tinha em estabelecer a sua identidade pátria. Importante destacar o papel dos IHGB e, posteriormente, do Colégio D. Pedro II como definidores do que deveria ser ensinado como História no Brasil. Nessa época, vale salientar não havia uma centralidade administrativa e curricular das escolas em nível nacional, sendo cada província responsável pelas definições de suas redes de ensino.

Com a República proclamada em 1889, o Positivismo torna-se hegemônico e concomitantemente à identidade pátria, termos como cidadania e civismo começam a integrar os currículos da disciplina histórica. O Estado Novo trouxe a modernização da escola nacional e a Reforma Francisco Campos em 1930 ajustou a escola à sociedade brasileira da época, em franca urbanização. Numa abordagem que dá voz às demandas exteriores à escola, supõe-se que o surto nacionalista, ditatorial e centralizador de 1930 tenha representado um divisor de águas na história do “regime ginasial” [...] portanto, estaria ligada à centralização e à uniformização do ensino

secundário. (FREITAS, 2008, p. 26).⁶ Boa parte da escola como conhecemos hoje deve-se a essa reforma, que embora tenha sido reformulada em 1942 pela Reforma de Gustavo Capanema em 1942, não teve profundas modificações.

O ensino de História nesse momento se adequava aos objetivos de um governo demasiadamente preocupado com o civismo e patriotismo, características consideradas fundamentais nos governos ditatoriais e centralizadores da época. Tinha o objetivo claro, definido em lei, de desenvolver nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade.⁷

A Ditadura Civil-Militar impôs sua forma à educação nacional, através das reformas oriundas da Lei nº 5.540/1968 (Reforma do Ensino Superior), e da Lei nº 5.692/971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus). O ensino de História nesse contexto foi coadunado ao caráter militar (altamente cívico e patriota), esvaziando o aspecto científico no momento em que ensinar História pautava-se

⁶ FREITAS, Itamar. **A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913/1935)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

⁷ Decreto-Lei nº 4.244/1942 Art., 23.

pela memorização e enaltecimento dos grandes fatos e heróis nacionais.

Salientamos que a educação nesse período fortaleceu seu caráter dualista (escola humanista e escola profissional), na qual o Estado buscava garantir um sistema centrado na propaganda do progresso econômico, cujo desenvolvimento econômico perpassa um eficiente ensino tecnicista, no ensino secundário a disciplina histórica tem suas características voltadas para a OSPB e a Educação Moral e Cívica, e fundida com a Geografia, torna-se, nos anos iniciais da Educação Básica em Estudos Sociais. Nesse cenário, afirma Oliveira (2009) a educação e o ensino de História foi formulado para destituir o educando de um pensamento crítico, visto que o cidadão ideal imaginado pela Ditadura Civil-Militar era o passivo, obediente ao sistema e ao regime (OLIVEIRA, 2009)

A abertura democrática nos fins dos anos 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988 reestabeleceu outros paradigmas na Educação. Numa visão eminentemente neoliberal, a educação atenuou seu caráter cívico-militar e denota-se por metas quantitativas (erradicar a alfabetização, acesso universal, eliminar a evasão, etc.) e também qualitativas (inclusão de temáticas populares,

conteúdos locais e sobre parcelas da população antes esquecidas nos livros, etc.). No cenário de volta de princípios democráticos na política educacional do país, o ensino de História notou-se por revigorar perspectivas de inclusão de temáticas populares, por anos excluídas,

É fato que a realidade brasileira, após o final da ditadura militar, forçou a renovação da historiografia, exigindo a inclusão, nas pesquisas históricas, de temas/fatos/personagens tradicionalmente excluídos. Também é fato que a historiografia brasileira só pôde responder a estes questionamentos porque havia um conhecimento acumulado sobre muitos deles (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

O acúmulo acima ao qual se referiu Margarida Dias de Oliveira consta que no Ensino Superior, onde se formam os pesquisadores e pesquisadores do país, a máquina de controle estatal não teve o mesmo ímpeto controlador que nos conteúdos curriculares na Educação Básica, ao mesmo tempo em que a minorias, embora caladas e vigiadas e em muitos casos perseguidas, resistiram e mantiveram, as duras penas diga-se de passagem, atuantes. Desta forma, visões

críticas ao panorama político da época ditatorial puderam empreender estudos sobre temas voltados aos trabalhadores, indígenas, afro-brasileiros, mulheres, pobres, etc. e as desigualdades que imperavam sobre tais pessoas e que, indubitavelmente, faziam parte da realidade social pátria.

Entendemos tal qual Laville (1999), e como exposto na exposição das formas que o ensino de História foram elaboradas na história da educação brasileira, que as definições sobre o que se ensina na disciplina de História não é algo objetivo, constituído na premissa de auto definição, é sobretudo uma guerra de narrativas.

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros na nação – vistos, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e

dedicação para servi-la (LAVILLE, 1999, p. 126).⁸

Os temas antes ignorados e/ou proibidos de serem ensinados na Educação Básica que envolvem o período militar das décadas de 1960, 1970 e 1980, ressurgem e a partir das pressões advindas de movimentos sociais, a ser reivindicados como necessários aos currículos escolares.

Essa exposição temporal das formulações ao ensino de História nos leva a um campo de estudo na própria área de pesquisas acerca da disciplina histórica quanto da Pedagogia, que são as pesquisas que têm o currículo como objeto. Se os conteúdos curriculares das escolas não são autodetermináveis, é forçoso concluir que são elaborações sociais definidas com base em critérios selecionados e organizados conforme interesses de autoridades, as vezes constituídas as vezes imposta, assim cabe entender que os currículos são, antes de tudo, históricos.

⁸LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, [s.i.] São Paulo, v. 19, n. 38, p.125-138, 1999. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01881999000200006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 jul. 2018

Sobre os estudos curriculares, André Mendes Salles realizou notória pesquisa quando em sua tese analisou historicamente o conteúdo histórico escolar Guerra do Paraguai e as metamorfoses ocorridas sobre como esse conteúdo foi ensinado no Brasil e no Paraguai ao longo dos séculos XIX e XX. A autor nos remete a três categorias de análises, a saber: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas cujas as perspectivas teórico-metodológicas e ideológicas incidem em como um currículo é elaborado e deve ser trabalhado enquanto conteúdo escolar.

Segundo o autor, as teorias tradicionais voltam-se para a elaboração de um currículo sobre o prisma da racionalidade, da ordem, da eficiência e do planejamento científico.⁹ Essas teorias possuíam duas grandes tendências: a primeira mais centrada nos alunos e a segunda mais centrada em projetar nos alunos uma personalidade tida como desejável. Ambas tiveram fortes influências nas construções curriculares do país, a primeira de cunho mais

⁹SALLES, André Mendes. O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de História de escolas da Educação Básica, no Brasil e no Paraguai. 2017. 359 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017, p. 36.

psicológico foi base da Escola Nova, na Reforma Francisco Campos, e a segunda, mais tecnicista, base da educação no Regime Militar.

Ainda nas teorias tradicionais, surgiu um teórico que buscou conciliar as tendências e obteve sucesso em sua sistematização racional do currículo, os ensinamentos de Tayler, apontados como técnico-científicos e sistêmicos, voltando-se para a eficiência do ensino, cujos currículos devem partir de um planejamento que dê conta de estabelecer os objetivos, como organizá-los, alcançá-los e avaliá-los. Toda essa racionalização do currículo deveria ser pautada por uma espécie de filosofia global da educação, a ponto de ser o mais objetivo possível na elaboração do currículo. Embora envolto em tamanha objetividade, Salles mostrou que o principal ponto das teorias tylerianas de currículo assentava-se não nos conteúdos, nos métodos ou nas atividades, mas ao contrário, seriam as potenciais mudanças nos padrões de comportamentos dos alunos que a educação formal poderia gerar (SALLES, 2017, p. 43)

No segundo momento de estudos sobre os currículos, as teorias críticas foram para além de questionamentos sobre “como” os currículos seriam

elaborados e se preocupam com os “porquês”, inserindo observações de cunho sociais, políticos, históricos e epistemológicos. Desta forma, o currículo passou a ser visto como um produto sociocultural. Esse produto está inserido num determinado espaço, tempo e elaborados por sujeitos, e depreende-se a historicidade do currículo. Nesse prisma, é indispensável entender o currículo como uma produção interessada e por isso, recai como fundamental a análise das relações de poder existentes na elaboração das grades curriculares.

Nas análises das relações de poder, se entendem que um currículo ao ser elaborado pretende legitimar e tornar hegemônica determinada visão de mundo. Aqui, entende-se que esse produto é mais que uma mera ‘correia de transmissão’ de uma cultura homogênea, a ser transmitida de uma geração à outra, passa a ser entendido como o *locus* privilegiado onde se manifestam disputas em torno da cultura a ser legitimada (SALLES, 2017, p. 47). O autor apresentou as ideias de Goodson e Apple que veem o currículo como um “terreno de contestação, fragmentação e mudança, acometendo questões políticas e ideológicas:

Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm à luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (APPLE, 1999, p. 42).

As teorias críticas do currículo possuem eminente centralidade na dimensão política da ideologia. Importantes para identificar todo um conjunto de ideias e valores existentes no currículo enquanto produto sociocultural, definindo o que se torna apto a ser um conteúdo curricular, seja de forma explícita (currículo positivado) ou de forma implícita (currículo oculto). No entanto, Salles apresentou as teorias pós-críticas que buscam entender, numa dimensão mais ampla, a complexidade das realidades sociais e, particularmente, educacionais, ou seja, incluindo categorias para além das classes sociais, inserindo gênero, raça, etnia, e sexualidade, por exemplo. Essas teorias estariam no conjunto das diversas concepções tidas como pós-modernas que buscam relativizar as asseverações críticas focadas em relações de poder eminentemente classista (econômica).

Os teóricos ligados às teorias pós-críticas em educação têm pensado as diversas práticas educacionais, pedagógicas e curriculares através de vieses “que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos” (Paraíso, 2004, p. 285), a desestabilização dos valores e dos esquemas binários, o embaralhamento ou a ambiguidade proposital das diversas referências tidas como estáveis, naturais e essencialistas, o descentramento da voz autorizada e autorizativa do saber, além da proposição de formas alternativas de vivência (PARAÍSO, 2004, p. 136).

Num contexto mais próximo ao nosso, a partir das iniciativas vindas das teorias pós-críticas de currículo, nos deparamos com os estudos pós-coloniais, que segundo Salles, são importantes lentes teóricas para analisar não só a educação escolar, mas também as não escolares, e questões de currículos e políticas educacionais. (Salles, 2017, p.59). No centro das análises pós-coloniais está a ruptura com padrões sociais, culturais, educacionais e epistemológicos advindo do processo coloniais que durou toda a modernidade. O processo conhecido como colonização (moderna) não se deu meramente por questões

de poder, estava inserindo na dominação política uma série de discursos de ordem das mais diversas (sociais, religiosas, culturais, econômicas, etc.). Esses discursos eram pautados pelo evolucionismo, etnocentrismo e eurocentrismo (ver a Tese do professor Edson). O pensar decolonial estaria centrado em romper com essa lógica, que por séculos comediram as subjetividades (identidades) do colonizado. Em relação à educação, trazia a colonialidade do saber. Segundo Ivanildo Araújo:

A escola, em seu cotidiano, tem servido ainda como *espaçotempo* de produção e reprodução do pensamento e de práticas relativas à modernidade. Ela tem se organizado sob os auspícios dos valores, das regras, das normas e dos conhecimentos que figuram como universais, lineares e hierárquicos. Embora haja movimentos de resistência e de enfrentamento a esta lógica, ela tem sido ocupada rotineiramente por preconceitos e discriminações de dimensões diversas (ARAÚJO, 2014, p. 6).

Vale notar, que o empreendimento de colonialidade das subjetividades não se restringiam a ações de europeus contra os colonizados, pois essa atitude era (e é)

reproduzida depois do processo de emancipação política do país e da abolição oficial da escravidão. Desta forma, poderíamos concluir que o Brasil afastado a dependência política do Reino de Portugal e tendo juridicamente solucionado o sistema escravista ainda no Século XIX, estaria, nos tempos vindouros, livre da colonialidade e poderia galgar passos eminentemente “brasileiros” no que tange sociedade, cultura, educação, etc.

Porém, o que vemos em nossa história de (re)produzir o próprio pensamento colonial, seja impondo isso ao seus jurisdicionados (inicialmente súditos do Império e posteriormente cidadãos da República), tanto quanto no relações com as nações latino americanas vizinhas e africanas (lugar de origem de diversas etnias vinda para o nosso território no tráfico de escravizados). Identifica-se no Império Brasil, e também nos momentos iniciais da República, que a hereditariedade bem vinda à nacionalidade brasileira seria unicamente a vinda da Europa, associada às ideias de civilização e o progresso, enquanto as demais heranças (indígenas e negras) a associação foi à barbárie, criminalidade, degeneração, doença e inferioridade racial (SILVA, 1995, p. 33)

Em relação aos latino americanos, SALLES exemplificou que em relação a Guerra do Paraguai,

Para boa parte da intelectualidade brasileira do final do século XIX e começo do século XX, ares de uma *luta civilizatória*, em que o império brasileiro representava a *civilização* e o Paraguai a *barbárie*. Intelectuais ligados a perspectiva historiográfica *memorialístico-militar-patriótica* defendiam, via de regra, que o império brasileiro, no afã de sua *generosidade*, havia *prestado um serviço* ao Paraguai, ao livrar o povo do autoritarismo *lopista* e ao apresentar a verdadeira *civilização* a um povo que vivia em estado de *barbárie* (SALLES, 2017, p. 63)

(Trazer conceitos e fundamentos do pós colonial)

Ensino de história como objeto de pesquisa

O ensino de História enquanto área de pesquisa não é uma novidade. Encontramos estudos voltados especificamente para a História enquanto disciplina escolar e área distinta da história acadêmica desde o início do Século XX.

Maria Auxiliadora Schmidt problematiza dois conceitos: saber escolar e conhecimento histórico. A

primeira ação da autora é definir os dois conceitos, a partir do dicionário da língua portuguesa em que “saber” teria um sentido mais utilitário e “conhecimento” corresponderia ao seu oposto, um saber mais “puro”. Uma segunda definição foi extraída pela autora dos PCN em que se distinguem conteúdos históricos em conceituais, procedimentais e atitudinais, depreendendo que o saber histórico escolar é um saber de natureza prática, necessários e imprescindíveis para se viver e sobreviver numa sociedade (SCHMIDT, 2005, p.36). Numa terceira definição, a autora citou os debates na ordem da didática das disciplinas, que entoam as especificidades do conhecimento escolar em relação ao da ciência de referência.

Em relação a historicidade desse debate a autora pontua que as origens remontam o fim do Século XIX quando pesquisadores da área (historiadores-professores de História, não podemos deixar de notar) atentavam para a crise da relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento histórico. Crise também citada em meados da década de 1935, pelo professor Jonatas Serrano, que criticava a memorização e sugeria renovação metodológica do ensino de História defendendo a aproximação dessa com os avanços tecnológicos da época, da psicopedagogia e da

didática renovada (FREITAS, 2006, p.37). E também pelo professor Murillo Mendes que se preocupava com um ensino de História que provocasse interesse do aluno ao possuir utilidade, principalmente em função dos problemas sociais existentes na sociedade. Maria Auxiliadora Schmidt destacou que embora esses professores tenham realizado reflexões acerca do saber e conhecimento histórico escolar, se limitaram a questões metodológicas de ensino, e não sobre a natureza daqueles.

Os mais notórios estudos acerca da natureza desses conhecimentos datam no Brasil do período pós Ditadura Civil-Militar, que exerceu forte controle sobre a disciplina História a ponto de retirá-la da Educação Básica, fundido com Geografia e criando os Estudos Sociais, ou escamoteando-a sob as disciplinas da Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Afirmou a citada autora que:

De modo geral, pode-se afirmar que, a partir de meados da década de 1980 até o final da década de 1990, há um confronto de projetos que buscavam novos referenciais para a escola e o ensino de História. De um lado, projetos que acolheram perspectivas

teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos que sugeriam adoções de concepções metodológicas mais próximos à historiografia dos Annales. Este confronto está relacionado, sem dúvida, ao contexto em que a sociedade brasileira, recém saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos (SCHMIDT, 2005, p. 40).

Esses novos caminhos têm na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, um ponto crucial, pois os PCNs são um documento que pretendem realizar uma simbiose entre os conhecimentos das ciências de referenciais e os conhecimentos a serem construídos nas escolas. A referida autora destacou que os PCNs possuíam pressupostos com ênfase no método de ensino, com predomínio de aspectos multifacetados de concepções historiográficas, além do foco na concepção elaborada por especialistas, não escapando muito da lógica da transposição didática. Ficaram em aberto questões acerca da natureza dos conhecimentos escolares,

Assim, a relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, hoje, necessita ser pensada no contexto da própria crise do significado da escola e da educação em geral, e no Brasil em particular. Isto significa desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática de ensino, tendo como referência o conhecimento histórico e também o conhecimento pedagógico, inseridos em relações de poder matizadas por questões como a reconceitualização do modelo de democracia, da lógica do projeto neoliberal e seu determinismo globalizador, da revolução tecnocientífica e da chamada "nova era do conhecimento". Mas, também, por fortes manifestações de culturas de resistências que tomam a experiência social como ponto de partida para pensar a escola e o significado do conhecimento escolar em sua relação com a ciência de referência (SCHMIDT, 2005, p. 41).

A autora chamou a atenção que essa relação considere a escola enquanto um espaço vinculado diretamente à ação política, projetando a formação de sujeitos para a vida social e que não pode ser pensada sem

ponderar a natureza própria e as especificidades do conhecimento histórico escolar, que se interliga com a ciência de referência a partir de uma construção social. Natureza e especificidades não alcançadas pelas posições tradicionais da História e as narrativas universais, quase transcendentais que omitem a pluralidade das experiências históricas. Entendendo que a autora buscou encontrar um elo entre a ciência de referência e o conhecimento escolar com vertentes historiográficas promovendo alguma significação social para os sujeitos e isto não se faz sem reflexão crítica. Assim:

Pode-se afirmar, por exemplo, que um princípio articulador a ser incorporado na relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, é aquele que torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, toma-se como propósito buscar a recuperação das vivências pessoais e coletivas dos alunos e professores, vendo-os como

participantes na ação e no sofrimento, em determinada realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos poderão inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMIDT, 2005, p. 45).

O ensino de História, nesse sentido deixa de ser um mero repositório de conhecimento advindo da academia e a partir desta renovação metodológica, com as possibilidades de a partir daquele, alunos e professores tenham nesse conhecimento uma orientação para a vida social, primeiro porque estes passam a compreender o mundo, segundo porque passam a ter subsídios para agir no mundo.

Nas discussões acerca do conhecimento histórico escolar, Schmidt apresentou a necessidade de observar que a natureza desse conhecimento possui pressupostos na ciência da História. Sem menosprezar o papel das teorias pedagógicas e psicológicas acerca da aprendizagem de jovens estudantes, a autora chamou a atenção da importância da cognição histórica situada, na qual o ponto central do ensino e aprendizagem de História não estejam

colocados nos saberes metodológicos (com base na psicologia ou pedagogia). Correndo-se o risco, com isso que o conhecimento histórico escolar torne-se mera aplicação simplificada do conhecimento histórico científico, incorrendo em transposição didática.

Fundamentada nos escritos de Rüsen sobre aprendizagem histórica, refletiu que está ocorrendo por meio de um processo dinâmico que envolve operações de internalização de fatos objetivos, com característica de um movimento duplo (objetivo e subjetivo) que promove um autoconhecimento, expresso por meio da narrativa histórica. Essa internalização de fatos históricos passa, por sua vez por um triplo processo de hominização, singularização e socialização. Segundo a autora:

A aprendizagem histórica demanda um processo de internalização de conteúdos e categorias históricas viabilizadoras de processos de subjetivação, isto é, de interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudança de realidade. Assim, ao ser pensada a relação como o conhecimento, e portanto, a aprendizagem da História como internalização de determinada

consciência histórica pelos sujeitos, pode-se falar em internalizar para manter e conservar, ou em subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos com vistas às intervenções e transformações da vida prática (SCHMIDT, 2009, p. 34).

Decorrendo, então, que o conhecimento histórico não deve derivar de bases psicológicas ou pedagógicas, mas sim do que torna o conhecimento histórico único, diferenciando-o de todos outros saberes. Ainda com base em Rüsen, a Schmidt discutiu sob a perspectiva que a História possui uma função didática de formar uma consciência histórica, para uma orientação e interpretação - para dentro, construindo identidade, e para fora, fornecendo sentido para a ação na vida prática- da realidade (SCHMIDT, 2009. p. 35).

Na esteira desse pensamento, a autora elencou os princípios da cognição histórica situada, partindo de um diálogo teórico de Rüsen e Lee, no qual para aquele os princípios de uma aprendizagem a partir da cognição histórica situada são a experiência, a orientação e a interpretação, enquanto este relacionou os conceitos substantivos/específicos da História enquanto ciência (conteúdos históricos) e os conceitos de segunda ordem,

que estão envolvidos em qualquer história (que envolvem narrativa, inferências, imaginação, explicação, etc.).

De tal forma, depreende-se que a aprendizagem histórica pressupõe que a História é sempre uma ciência em construção, de forma individual e coletiva. Ilustrando isto, imaginemos uma sala de aula de história, o professor se empenhando em trabalhar para além da transposição didática um conteúdo histórico. É difícil imaginar que tal conteúdo seja apreendido por toda a sala da mesma forma. Diferente de outros saberes, que se preconiza pela homogeneização do saber, habilidades e competências (é da natureza da Matemática, por exemplo, que todos estudantes da turma apreendam o conteúdo da mesma forma), a história, por esse alto grau de intimidade subjetiva com o conteúdo, fica impedida de vislumbrar uma aprendizagem de forma homogênea, ou ao menos, não seria essa a sua finalidade.

Outro princípio apresentado pela autora tem estreita aproximação da ideia que o conhecimento histórico escolar não tenha a presunção de ficar restrito ao mundo da escola. O ensino de História deve, portanto afastar-se da ideia de mera transposição didática, bem como superar, veementemente, ter fim na memorização ou acumulação de

fatos históricos. Partindo dos princípios acima citados, que adiantaria a experiência, orientação e interpretação da cognição histórica situada se está se restringir a sala de aula ou a uma prova de bimestre? Escreveu a referida autora que:

Hoje, vive-se o processo de transição de uma sociedade da informação para uma sociedade do conhecimento, na qual, além da função de socializar o saber elaborado, a escola enfrenta o desafio de oferecer aos alunos os instrumentos necessários à compreensão das formas pelas quais o conhecimento científico é produzido, para que eles possam elaborar seus próprios argumentos e critérios de seleção e elaboração do conhecimento. Assim, a cognição situada na História tem preocupação de investigar quais seriam os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimentos, apropriando-se de ideias históricas de forma mais complexa. (SCHMIDT, 2009, p. 38).

Finalizando com uma sistematização dos elementos da cognição histórica situada, sendo as seguintes: a aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na

ideia de interpretação histórica; existe uma estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica; e a aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica.

Situando um debate sobre o ensino de História desde a década de 1960, Oliveira (2009) remeteu as palavras, ainda atuais, de Emília Viotti da Costa para duas questões fundamentais acerca do ensino de História: a relação do conhecimento com o mundo exterior à escola e o caráter intrinsecamente educativo da história.

Em relação à primeira parte deste enunciado, afirmou a autora que:

A relação do conhecimento com o mundo exterior é entendida aqui com três significados: a conexão da escola (como lugar do conhecimento formal) e a sociedade que define os objetivos dessa instituição; a historicidade de todo o conhecimento (e, no que diz respeito a este trabalho, a historicidade da História) e o papel político do ensino desta disciplina, delineando o cidadão que se quer formar. (OLIVEIRA, 2009, p. 194).

A autora apontou que em busca da conexão da escola e a sociedade deve ser feita através de várias reflexões acerca do ensino de História. E que o conhecimento histórico em sala de aula não deve se eximir de construir um conhecimento que tenha sentido para os estudantes. Exemplo disto são as inúmeras revisões tanto nas temáticas quanto nos métodos – ênfase na história local, elaboração de narrativas que contemplem setores antes marginalizados da história tradicional, uso da História Oral, da memória, etc. – e que esse conhecimento deve responder aos anseios do educando e da sociedade.

Em relação a historicidade de todo conhecimento histórico e ao papel político do ensino de História, acreditamos ter, de certa forma discutido sobre o assunto no tópico anterior, visto que restou evidente com as tamanhas modificações sobre os currículos e o que se devia ensinar como História nas escolas foram elaborações de seu tempo, portanto histórico. E as definições sobre o que ensinar e como ensinar possuem relações íntimas com os poderes instituídos numa sociedade.

No que concerne ao caráter intrinsecamente educativo da História a citada autora afirmou que educar historicamente deve se configurar para além de métodos de

transmissão de conteúdo, ou memorização de fatos e processos, mas sim por possibilitar ao educando compreender a sua realidade com base nos conhecimentos históricos. Não de forma prescritiva, mas com reflexões acerca dos fatos históricos e com as devidas cautelas frente ao presentismo, demagogias e discursos políticos evidentemente imparciais, propondo assim uma postura investigativa do ensino de História

Para além do discurso político de interesse imediato, um profissional sério a ele se sobreporia, um professor de História deveria estar preparado para organizar uma programação de um bimestre a fim de estudar momentos históricos (e seus desenlaces), [...] possibilitando aos alunos a construção de informações para que eles pudessem compreender sua realidade (OLIVEIRA, 2009, p. 29).

Reflexões que contribuíram bastante com esse momento de nossa pesquisa foram as realizadas por Joana Neves. A autora analisou as influências das concepções teórico-metodológicas da chamada Nova História, advinda da *Escola dos Annales*. No Brasil essas concepções foram fortalecidas na década de 1970, quando pesquisadores

buscavam fundamentação para inovar a prática de ensino de História. A autora dialogou com o francês Le Goff para contribuir para as possibilidades de adequação dos postulados desse historiador, pensados para o âmbito da histórica acadêmica, ao ensino de História na Educação Básica.

Indagando quais são os procedimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos necessários para garantir essa adequação e se tais procedimentos traria efetivas inovações ao ensino de História. A primeira percepção da autora foi que seria primordial uma revisão epistemológica, pois na visão tradicional, seria incompatível com a visão tradicional de ensino de História, fundamentada na transmissão do conhecimento. Neves afirmou que a partir da década de 1970 houve uma forte revisão nas noções e conceitos fundamentais do ensino de História e da ciência histórica,

Assim, passados mais de vinte anos, novas concepções substituíram as tradicionais, nos dois campos. E ensino deixou ser considerado mera transmissão de conhecimento e foi guinado à posição de área de produção de conhecimento e, nesse sentido, equiparado à pesquisa. A ciência da

história por sua vez, teve seus pressupostos tão questionados a ponto de, atualmente, em certa medida, negar-se até sua condição de ciência. (NEVES, 2003, p. 159).

Defendeu a autora que o ensino de História passou de área de transmissão para de produção de conhecimento, o que precisa ser acompanhado pelos debates de cunho epistemológico, o que nesse sempre ocorre, visto a inapropriada adoção na Educação Básica os pressupostos aplicáveis à pesquisa de ponta científica. A referida autora apresentou quatro proposições advinda da obra de Le Goff, para serem analisadas enquanto possíveis adequações à Educação Básica.

A primeira é o uso da crítica, adotada principalmente pela História feita pelos historiadores, frente à História da memória coletiva, pautada pelo senso comum, carregada de misticismo, deformações e anacronismo. A autora acrescentou a visão de Le Goff a noção de história vigiada de Marc Ferro, em que confronta a subjetividade/parcialidade da memória e a objetividade/imparcialidade (dentro do possível) na elaboração do conhecimento histórico. A criticidade da história promoveria devidas correções à história advinda da

memória coletiva. Chamando a atenção nesse ponto, que a história da memória coletiva é elaborada pela sociedade como um todo, família, igrejas, associações, TV (*mass media*) e caberia a História, com sua crítica propiciar um conhecimento histórico mais elaborado, se distanciando dos preconceitos, estereótipos e tradicionalismo.

Cabendo salientar que a crítica deve ser pensada para se analisar também o que é ensinado pela história tradicional, principalmente nas escolas. E um das ferramentas para fomentar essa crítica encontra-se, ironicamente na memória, principalmente na memória de setores da população silenciadas pela história tradicional, como os indígenas. A autora afirma que falseamentos e silenciamentos podem ocorrer tanto na História, quanto na memória e que é necessário uma relação de diálogos entre essas duas modalidades de conhecimento. Residindo nesse ponto então uma questão epistemológica.

O segundo pressuposto é se refere ao factual, a periodização e o ensino de História e chamando a atenção que para o conhecimento histórico são imprescindíveis os elementos de ordenação temporal. A autora citou esse pressuposto como importante, pois remonta à revisão feita, principalmente posição contrária da história marxista,

preponderante na década de 1980, à história excessivamente factual. Para a autora houve um posicionamento que intencionava superar o factual ao ponto de quase elimina-lo das análises históricas em busca de ensinar o processo:

A narrativa de fatos construídos e ordenados cronologicamente, deu lugar a um enunciado de “crítico”, apresentado como construção de processos, na maior parte das vezes, sem sujeitos, sem dados ou informações, esquemáticos, quando não dogmáticos, o que, com certeza, não contribuiu para o despertar do interesse pela história. (NEVES, 2003, p. 164).

Observamos de mais importante nessa discussão, como a autora chamou a atenção nessa proposição de Le Goff sobre o perigo da distorção ocasionada pela supressão do factual nos ensino de História. Pois, a supressão dos fatos nas fases iniciais da escolarização, a Educação Básica, acarreta num esvaziamento de conteúdo, tão perigoso quanto as que veneravam a exposição do fatos. Dessa forma correndo-se o risco que os jovens estudantes não desenvolverem uma inteligibilidade das mudanças

significativas da História. Cabendo entendermos uma situação adequada entre fato e processo para que não se peque nem pelo excesso nem pela ausência (dos fatos e dos processos).

A terceira preposição é sobre o papel do historiador no ensino de História. A autora discutiu o papel que a ciência História deve ter no ensino de História visto que a aceitação do ensino de História como área de produção de conhecimentos pode propiciar visões exacerbadas do campo pedagógico. Uma vez que desde a década de 1970, domina na educação brasileira uma visão que o professor deve ter a formação centrada em elementos pedagógicos.

Criando-se então um celeuma cuja superação, propôs a autora, estaria em admitir que o profissional do ensino de História deve ser o historiador, dotado de formação pedagógica suficiente para adequar a sua produção de conhecimento aos níveis elementares de ensino (Educação Básica). Lembra a autora, que nesses níveis de ensino, a História ocupa lugar importante, mas não é o único conhecimento a ser trabalhado, diferentemente de quem opta por se profissionalizar como historiador, no Ensino Superior. Como afirmou Marta

Margarida Dias de Oliveira quando refletiu sobre a pedagógica e o ensino de História:

Sem desmerecer as enormes contribuições das ideias pedagógicas *stricto sensu*, é possível afirmar que o debate por elas hegemonizado não contribuiu para o desenvolvimento da discussão sobre o ensino de cada área dentro da própria área. Pelo contrário, ajudou no deslocamento das questões do ensino para o âmbito restrito da Pedagogia, institucionalizando a dicotomia sobre a produção do conhecimento e o seu ensino (NEVES, 2003, p. 198).

O quarto pressuposto assenta-se na importância e necessidade do ensino de História, que para Le Goff, e em concordando a autora, é imprescindível em todos os domínios fundamentais das ações humanas. Nesse caso, reconhecemos também que a História deve estar presente no processo educacional escolar. A autora não nos deixa olvidar que ao defender tal posicionamento, não se deve perder de vista que o ensino de História impõe o tratamento de todas as questões ligadas à produção do saber histórico, Equivalendo a afirmar que o ensino de História coloca questões de ordem teórica, metodológica, enfim,

epistemológica, até bem pouco tempo, consideradas exclusivas da pesquisa (NEVES, 2003, p. 166).

(Lembrar da aprendizagem histórica digital e História Pública) [Dissertações acerca das redes sociais online no ensino de história]

CAPÍTULO 3

Quem não é visto não é lembrado/publique sua postagem

Início dos anos 2000. Nosso país encontrava-se oficialmente em comemoração dos 500 do “descobrimento”. O Estado brasileiro enaltecia o marco histórico em busca de enaltecer o discurso da “descoberta”. Jornais impressos, telejornais, teledramaturgia, cinema, poderes públicos e diversos grupos da sociedade civil se voltaram a visitar a história nacional partindo da glorificação das façanhas náuticas lusitanas cujo ápice era a chegada de Pedro Álvares Cabral e posterior implementação do processo de colonização do território brasileiro sob os ditames da metrópole portuguesa. Ao mesmo tempo, centenas de indígenas (narrar a turbulência social ocorrida com os protestos indígenas pelo país) e outros milhares de vozes discordantes apresentavam olhares dissonante à voz oficial do Estado brasileiro.

Um desses olhares foi o do historiador John Monteiro, destacado estudioso sobre a temática indígena no Brasil, apresentando questões importantíssimas sobre a

forma como o índio foi pensado e visto na história de nosso país. Mobilizando conhecimentos antropológicos e históricos, principalmente, esse pensador buscou rescindir como os estudos tradicionais acerca dos indígenas, centrado em categorias nas quais o enquadramento sobre o indígena era de sujeito passivo, à mercê da colonização portuguesa. Inevitavelmente vencido culturalmente em que pese apenas dois caminhos eram possíveis: a fuga (para não morrer ou ser escravizado) ou a perda da condição de indígena se misturando à massa populacional. Seu contributo, partindo da ideia de índio colonial questionou às categorias de índio puro ou índio aculturado. Decorrendo das ideias de John Monteiro vários estudos sobre pluralidade da identidade e relações sociais decorrentes do processo de colonização ocorrido no território brasileiro.

Outro autor que se debruçou sobre a temática indígena foi o antropólogo João Pacheco de Oliveira, propondo uma revisão de um paradigma historiográfico, provocando um fazer historiográfico para evidenciar os indígenas como sujeitos ativos da História, superando a visão que

Em geral, as ações dos indígenas no passado – e também no presente- são explicadas através de representações distorcidas e estigmatizantes, que impossibilitam a compreensão dos objetivos e significados que tiveram para os seus contemporâneos, levando os leitores (atuais e do passado) a minimizar a importância dessas iniciativas (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Uma longa tradição de pensadores das humanidades projetou a ideia de um indígena passivo, indefeso, vencido e destituído de ação histórica. Assim, Oliveira realizou um exercício de Antropologia Histórica na reelaboração do papel indígena na História do Brasil. O autor fez uma análise das narrativas que contribuíram para a autorrepresentação nacional do Brasil e do lugar reservado aos indígenas, afirmando que tais narrativas implicaram na elaboração de uma realidade histórica construída sistematicamente dissonante dos acontecimentos. Essas narrativas, reiteradamente repetidas, criaram mitos acerca da população indígena, como exemplificou o autor:

Um ponto cego constantemente repetido e naturalizado nas grandes interpretações sobre o Brasil é quanto

à participação do indígena. Desde a primeira grande síntese, a História geral do Brasil XIX, (1978) [1854] elaborada por Varnhagen na metade do século até XX, historiadores marxistas do século a presença indígena na formação a nacionalidade é tratada de forma exotizante e repetitiva, como fruto exclusivo de acasos, incidentes menores e relatos pitorescos (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Os indígenas foram tratados, por essas narrativas, como seres primitivos, selvagens e desde que sentenciado por Pero Vaz de Camina como sendo sem lei, sem rei e sem fé, foram colocados numa situação de tutela quase que total, assistidos pelas elites políticas, econômicas e intelectuais. Esse cenário criou uma história de invisibilidade indígena, que começou a ser rompida no fim da década de 1970 com uma crescente organização indígena e também de outros setores da sociedade civil brasileira (igrejas, universidades, grupos políticos, etc.) em busca principalmente da demarcação de terras.

No campo intelectual, o contraponto iniciou pela Antropologia, tentando desconfirmar o índio enquanto categoria genérica e estudando os diversos grupos de forma isolada e autônomos, remetendo ao entendimento de grande

diversidade sociocultural dos povos indígenas. No que autor chamou de caminho inverso à colonização, invertendo a hegemonização imposta pelo etnocentrismo colonial. Ação que embora bem-vinda, foi inicial e não concentrou esforços para compreender o mundo colonial e as atitudes dos indígenas inseridos nesse. Foram estudos relativizadores que buscando entender os índios, relevaram as imposições advindas da colonização e das ações realizadas pelos indígenas.

Esta revisão crítica consiste em dar luz (e voz) aos silêncios produzidos sobre as pretensas populações tuteladas. ORLANDI (1942) foi ao encontro de OLIVEIRA (2016) quando escreveu que refletir sobre o silenciamento histórico é desvelar um posicionamento político,

Em face de sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). E tem todo um campo fértil para ser observado: na relação entre índios e brancos, na fala sobre a reforma agrária, nos discursos sobre a mulher [...] a partir daí uma nova passagem teórica se faz necessária. Não é suficiente pensar o silenciamento. Para compreender a linguagem é preciso entender o silêncio

para além de sua dimensão política (ORLANDI, 1942, p. 29).

O silenciamento sobre as populações indígenas no Brasil fez parte de uma construção historiográfica, de um discurso no qual os indígenas tornam-se sujeitos manipuláveis ao bel prazer dos interesses da produção acadêmico-literária e à mercê de um ensino reprodutor de caráter colonizador, imbuído em fortalecer e cristalizar a ocultação e sujeição da história e culturas indígenas. Desta forma os nativos foram inseridos e retirados das produções, em molduras estereotipadas portadoras da visão colonizadora.

Sendo perceptível na historiografia tradicional do Brasil uma espécie de fantasmização do índio, pois este tivera sido exterminado com a chegada dos europeus no Século XVI, no entanto, ressurgindo em momentos esporádicos, com participação subalternas em momentos históricos cuja significação, torno a dizer, se propôs a silenciar os feitos das populações indígenas, retirando-lhes qualquer aspecto de autonomia e protagonismo na História do Brasil.

Almeida (2010) evidenciou como a historiografia tradicional (também as produções literárias e

antropológicas) se inclinavam sobre os indígenas com a volatilidade de seus interesses. A maior parte da imagem dos índios na história nacional foi construída no Século XIX, momento em que o recente Estado imperial brasileiro buscava fundamentar a identidade nacional.

Nessa época, a concepção de identidade adotada era a do sujeito iluminista (HALL, 2006, p.19), um indivíduo totalmente centrado, unificado, cujo núcleo central consistia numa identidade pura, que emergia em seu nascimento, desenvolvia-se no decorrer da vida e seguindo fidedigno à sua “essência”. Os intelectuais nacionais à época do Império se dispuseram a elaborar qual era a identidade nacional e qual a participação do índio nela.

Houve uma produção da ideia de um indigenismo puro, voltado para os primórdios da colonização, na qual os indígenas “verdadeiros” estariam fadados a serem sempre tais quais os descritos pelos europeus do período das navegações e em muitos casos, os produtores desses primeiros discursos, sequer tinham pisado no território brasileiro, nem tido contato com os nativos.

A produção identitária não foi campo pacífico. Embora a maior parte dela tenha se pautado por uma percepção assimilacionista, houve ao menos três grupos de

imagens sobre a participação indígena na identidade brasileira. Os indígenas “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais (ALMEIDA, 2010, p. 137). Ressaltamos que qualquer imagem predominante, fomentou uma historiografia de silenciamento sobre o indígena.

A revisão de ALMEIDA (2011), nos remete a POLAK (1992) quando discorreu sobre as disputas realizadas em torno da memória, mais notadamente a memória coletiva, fruto de uma disputa para instituição de uma memória oficial. A memória nacional constitui um objeto de disputa importante e são comuns os conflitos para determinar as datas e os acontecimentos a serem gravados na memória de um povo (POLAK, 1992, p. 206).

As disputas pelos espaços de memórias, sobretudo a memória oficial nacional são complexas e com tensões conforme a complexidade das relações sociais e do que a historiografia pretende estabelecer quanto histórico:

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete

forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (POLAK. 1989, p. 3-15).

Nesse sentido, ressaltamos o entendimento que o indígena fora cristalizado com uma identidade fantasiosa, como exterminado, ou ainda colocados à parte da identidade nacional, numa historiografia de sujeição, sem vez e voz, fora da História, muito menos de produzir as próprias concepções a partir de seus espaços de experiências.

A nossa revisão teórico conceitual advinda de novas abordagens, contribui para repensar acerca das possibilidades do ensino de História de forma a superar o silenciamento imposto à história e culturas indígenas pela historiografia tradicional, bem como questionar as práticas e abordagens igualmente tradicionais sobre a temática. Desta forma nos aproximamos diametralmente das concepções dos estudos decoloniais. Corroboramos com a ideia que,

É na escola que recebemos informações que ajudarão a compor

nossas formas de conhecer e lidar com as diferenças culturais e a construir a imagem que fazemos do outro; Dessa forma, construir relações étnico-raciais positivas, fundadas no respeito às diferenças e no reconhecimento da alteridade, deve ser pauta fundamental nas aulas de história (SILVA JUNIOR; SOUSA, 2017, p. 57).

Nesse momento, foram bem vindas a esse estudo as contribuições das produções bibliográficas de SILVA (2016) e SILVA (2017) refletindo não apenas sobre teorias e conceitos sobre a temática indígena, mas também a respeito das práticas pedagógicas propondo superar as visões silenciadoras sobre os indígenas. Fomentando uma pedagogia para dar corpo ao que pretende a Lei nº 11.645/2008, uma abordagem a contrapelo da convencionalmente realizada sobre a temática indígena.

Ressalta-se que no segundo parágrafo, a referida Lei determina um foco especial da educação histórica na obrigatoriedade dos estudos da história e culturas afro-brasileira e indígenas. Cabendo à História, uma participação importante na aplicação da citada legislação. Mas, pode-se indagar, porque cabe à História um destaque no ensino da temática indígena, se, como visto

anteriormente, o índio, de alguma forma faz parte dos conteúdos didáticos?

A presença de indígenas nas produções didáticas, por exemplo, datam da segunda metade do Século XIX. Qual então a finalidade da citada Lei? Apreende-se de SILVA (2017) que:

As respostas a essa pergunta podem ser encontradas na observação da organização sociopolítica no Brasil contemporâneo. Nos últimos trinta anos, em novos cenários políticos, movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, mudanças de atitudes que exigiram discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam às demandas de direitos específicos. “As minorias”, sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, gays, lésbicas, pessoas com necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos (SILVA, 2016, p. 151-152).

Para o autor, a escola, no momento que é pensada como um lócus de formação dos valores humanísticos, éticos, sociais e políticos, torna-se um espaço possível para ampliar os conceitos acerca da composição étnica nacional, não mais pautada por uma identidade e cultura únicas, forjadas sobre mitologias nacionais da mestiçagem, democracia racial, etnocentrismo, evolucionismo, eurocentrismo, que resultam nos discurso de extermínio e/ou na romantização da figura do índio e das demais populações pretensamente tuteladas.

A escola, portanto, possui um dever em contribuir para o fim de práticas antiquadas resultando em pensamentos e comportamentos preconceituosos, discriminatórios, de qualquer ordem. Essa configuração foi estabelecida numa série de normas legais nacionais, diversos acordos, tratados e declarações internacionais, nos quais o Brasil é signatário.

Por sua vez, Silva (2017) contribuiu com nossa pesquisa ao discutir diversas práticas pedagógicas, tendo por base uma interação com os indígenas, seja no planejamento de conteúdo, na elaboração de materiais didáticos. Assim a autora conclamou a vez e voz aos indígenas, atingindo, a nosso ver, uma das finalidades da

Lei nº 11.645/2008. Um dos aspectos apresentado em um dos seus textos foi a perspectiva da interculturalidade crítica, como forma de superar as concepções arcaicas das relações socioculturais comum as sociedades latino-americanas, visto que exercem uma funcionalidade vinculada à lógica liberal, que diz reconhecer a diversidade sociocultural, a partir de uma visão folclorizada das manifestações socioculturais de outrem (SILVA, 2016, p. 58-59).

Em sequência, compartilho da perspectiva apresentada por REIS (2011) quanto a nova configuração da consciência histórica, pós hegeliana, ancorada por uma fase hermenêutica da razão, passando de uma mediação total para uma mediação inacabada e imperfeita (REIS, 2011, p. 245). O romper com um pensamento totalitário do poder (político) enquanto construtor do social, através de estrutura de dominação e controle social unidirecional e irrevogável. O citado autor aparentou a partir de leitura sobre a consciência história emergente do Século XX que,

O poder não é mais sobre, mas com. A política é vista como um lugar privilegiado do “viver-com”. O Estado continua o verdadeiro fundamento do querer “viver-juntos”, através de instituições que

permitem organizar a sociedade histórica (REIS, 2011, p. 245).

Abarcamos a ideia de Rüsen quando da compreensão da elementaridade do saber histórico no ser humano, um conhecimento particular de um processo genérico (RÜSEN, 2001). A História se constitui como um conhecimento produzido como um fenômeno do mundo vital, portanto, relaciona-se imediatamente a vida prática. A pertinência das questões por nossa pesquisa quanto à consciência histórica envolta e a partir das TICs, encontra respaldo no entendimento de que embora elementar ao ser humano, o conhecimento histórico é uma produção resultante de uma vida prática,

É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Na perspectiva de fomentar subsídios teóricos sobre a operacionalidade das TICs pelos estudantes, pretendemos que nosso estudo desvele e propicie saberes a gerar uma

consciência histórica com pensou RÜSSEN (2001) supondo, intencional e servindo de orientação na vida prática dos discentes, utilizando as TICs e superando as premissas de objetificação, ao tempo produzindo uma consciência histórica, superando as visões distorcidas sobre os povos indígenas no Brasil.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: Redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface: Comunic, Saúde, Educ**, São Paulo, v. 9, n. 17, p.235-248, 2005

FELICE, Massimo di. **Net-Ativismo: a ação social para o ato conectivo**. São Paulo: Paulus, 2018. Não paginado.

FELICE, Massimo di; PEREIRA, Eliete S. (Org.). **Redes e Ecologias comunicativas indígenas: As contribuições**

dos povos originários à Teoria da Comunicação. São Paulo: Paulus, 2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de "Depois de aprender com a História", o que fazer com o passado agora? *In*: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeci Lopes de. **Aprender com a História? O passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 25-42.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.134-146, 1992.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia [recurso eletrônico]**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEMOS, Ronaldo; FELICIE, Massimo di. Tecnologias colaborativas, educação e conhecimento. *In*: LEMOS, Ronaldo; FELICE, Massimo di. **A vida em rede**. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2018, p. 1-10.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEVY, Pierre. Dinâmica das cidades inteligentes: Manifesto por uma política molecular. *In*: LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 59-82.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, [s.i.], n. 59, p.277-290, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43689>

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015. Recife, PE, 21 maio 2015. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4207&tipo=>>. Acesso em: 21 jul. 2018

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

REIS, José Carlos. **História da "consciência histórica" ocidental contemporânea**. Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REIS, José Carlos. **Teoria & História**: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 2, p.89-115, 2017.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidade:** um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de história e a história para as relações étnico-raciais: diálogos com os estudos decoloniais. **Revista Grifos**, Chapecó, SC, v. 25, p.57-80, 3 mar. 2017.

SILVA, Maria da Penha da. Vozes indígenas Xukuru do Ororubá sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas municipais em Pesqueira/PE. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [s.i.], v. 3, n. 8, p.289-308, 21 maio 2017. Revista Eletronica Cientifica Ensino Interdisciplinar.

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738289308>

SOARES, Bruno. **WhatsApp bate marca de 1,5 bilhão de usuários ativos:** Cerca de 60 bilhões de mensagens são enviadas todos os dias. 2018. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/whatsapp-bate-15-bilhao-de-usuarios-ativos.ghtml>>. Acesso em: 1 fev. 2018

ZÉ, Tom. Geração Y (GY) Vira lata na via.2014.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=2hwz7-MqumE>.

Acesso em: 21 jul. 2018.

Textos produzidos por Hugo

**Texto trabalho apresentado no Encontro ANPUH-PE
(Recife, agosto/2018).**



**WHATSAPP E CULTURAS INDÍGENAS: UM
ESTUDO SOBRE OS
CONHECIMENTOS ESTUDANTIS NA
CIBERCULTURA ACERCA DOS
INDÍGENAS NO BRASIL**

Hugo Emmanuel da Silva
Professor II na rede municipal do Ipojuca
Professor Substituto na UFRPE/UAG
Mestrando – PROFHISTÓRIA/UFPE
hd_hugo@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho analisou conhecimentos de estudantes no Ensino Fundamental, sobre povos indígenas no Brasil, a partir das interações sociais do *WhatsApp*. O estudo aproximou as leituras envolvendo a história e identidade indígena em suas sociodiversidades e o ensino da temática em sala de aula, e inseriu na dinâmica da comunicação dos adolescentes por meio do *WhatsApp*. O uso das TICs na escola encontra-se na pauta de diversos estudos na tentativa de compreender as influências desse fenômeno, a sua intensidade, dinamismo e força criativa. A importância desses estudos torna-se fundamental quando do impacto social da cultura da mobilidade atingem números

bilionários. É evidente que os estudantes são praticantes costumados desse universo e hodiernamente a majoritária parcela da juventude desenvolveu suas percepções e interpretações do mundo real numa íntima relação com o mundo virtual. Ciente que a sociabilidade emergente da cibercultura confere uma aprendizagem diferente do tradicional espaço escolar, este estudo possibilitou novos olhares sobre o *habitus* dos discentes e como apreendem e disseminam informações sobre a história e culturas dos povos indígenas a partir de informações circuladas no citado aplicativo.

Palavras chaves: Ensino de História, Cultura indígena, Cibercultura.

Introdução

Este artigo objetiva mostrar as apreensões iniciais sobre a pesquisa desenvolvida no curso de mestrado profissional de ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFPE e se propõe a analisar os conhecimentos estudantis de alunos do Ensino Fundamental séries finais, tendo por recurso didático o aplicativo de compartilhamento de mensagens, o *whatsapp*, e como conteúdo, a temática indígena, sua cultura e história, inserida na disciplina de História.

O ponto de partida desta pesquisa está em analisar o potencial pedagógico das TICs (tecnologias da informação e comunicação), buscando entender como professores e estudantes podem utilizar as ferramentas das TICs de forma

profícua. Tais tecnologias se apresentam marcantes no cotidiano de boa parte da população, permeando as mais diversas áreas da experiência humana: trabalho, lazer, educação, política, etc. Aqui, desenvolveremos análise da forma como estas se manifestam na rotina escolar de professores e estudantes.

Num segundo momento, vislumbramos a temática indígena, dentro da perspectiva da Lei nº 11.645/08, pois acreditamos que a referida lei se configura como uma conquista dos movimentos sociais em busca de valorizar a diversidade cultural nacional e que a escola tem por obrigação não apenas colocar conteúdos sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas, mas, sobretudo, lançar um novo olhar sobre essas temáticas, quase sempre marginalizadas e silenciadas na história pátria oficial.

Por conta deste duplo recorte, foi necessário realizar uma relação entre estudos voltados para a sociologia da informação e da comunicação, bem como conceitos históricos e do ensino de história, não deixando escapar de vista os estudos voltados à temática indígena e aplicações desta em sala de aula. Há, portanto, uma miscelânea de conceitos, objetivando um melhor entendimento da influência das TICs na educação e de como a temática

indígena pode, e deve, ser trabalhada nas escolas, quaisquer que sejam os meios ou recursos utilizados.

Como metodologia de pesquisa foram empregados métodos quanti-qualitativos, com questionários respondidos pelos alunos, formação de grupos de *whatsapp* de turmas escolares e específico da temática indígena, análise da interação social nesses grupos, estudos de conteúdos temáticos em diversos suportes possíveis no aplicativo e o reflexo de toda essa dinâmica na aprendizagem histórica.

Enquanto lugar privilegiado voltado para a formação cognitiva e social do ser humano, acreditamos que a escola não pode eximir-se de propiciar uma nova mentalidade sobre realidade social, projetando práticas pertinentes com o cotidiano estudantil e, portanto significativas, ao mesmo tempo provocar reflexões críticas sobre o que se aprende, como se aprende e o porquê se aprende algo na escola, bem como o que se faz, como se faz e o porquê se faz algo fora dela. Em suma, a escola deve a partir das práticas comuns à vida dos estudantes, provoca-los a ampliar a cognição e refletir sobre suas práticas sociais. É nesse contexto que acreditamos que o uso de *whatsapp* se coloca com um recurso inovador e

provocador, um estímulo para a aprendizagem histórica, e, no nosso caso, para a aprendizagem da temática indígena.

Ciberespaço e cibercultura: vivências reais e virtuais promovendo novas comunicações e novos saberes

A pesquisa vem sendo desenvolvida numa escola da rede municipal na cidade do Ipojuca, localizada na Região Metropolitana do Recife, que possui uma singularidade a destacar: A história oficial da cidade remete-se ao início da colonização portuguesa na região, ainda no Século XVI, vindo a se tornar autônoma em 1846. Até cerca de duas décadas atrás, a cidade tinha sua vida político-econômica ancorada na indústria açucareira e no turismo local, sendo uma região de veraneio, conhecida principalmente no estado de Pernambuco. Nos últimos 20 anos, a cidade recebeu diversos empreendimentos de grande porte, elevando o Complexo Portuário do Suape como o maior porto público da região e o quinto maior do país. Nesse curto espaço de tempo, a cidade deixou de ser vista como um mero lugar de veraneio para ser a segunda maior arrecadação do estado de Pernambuco, atrás apenas da capital Recife, e possuir um dos maiores PIB/*per capita* do país.

Observamos que tais transformações num curto espaço de tempo provocaram uma tensão entre os espaços de experiências e os horizontes de expectativas da cidade e sua população. Ao mesmo tempo em que as raízes locais, que remontam o período colonial, se fazem presentes na sociedade ipojucana, a presença dos mega empreendimentos geram uma projeção de alinhamento com o desenvolvimento tecnológico e industrial em nível global. A cidade sente-se “empurrada para o progresso”. É comum na cidade ver pessoas acostumadas com a dinâmica social rural, morando em sítios e engenhos, escolaridade deficitária, saneamento, transporte e serviços públicos praticamente ausentes, todavia aumentando o contato com o mundo urbano e tornando-se consumidoras dos produtos tecnológicos e com os valores da sociedade globalizada. Esse panorama se reflete nas escolas municipais, locais em que a diversidade cultural se evidencia nos momentos de sociabilidade escolar. A pesquisa desenvolveu-se focando no aspecto educacional do município e sua inserção no mundo globalizado, mas não fechou os olhos para as questões estruturais da cidade, no que tange sua notória desigualdade social, problemas ambientais, violência envolvendo os jovens estudantes,

pois sabemos o quanto o contexto social influencia no ambiente escolar.

Os caminhos tecnológicos da civilização europeia moderna nos colocam diante uma nova realidade no século XXI, o ciberespaço. A nosso ver, este é um espaço virtual resultante da cibercultura e das interações sociais advindas das Tecnologias da Informação e Comunicação. O ciberespaço configura-se sem limitações físicas, não institucionalizado, com indefinido número de agentes que interagem por meio de uma complexa hipertextualidade e grande variedade de suportes e linguagens, nas quais saberes diversos são produzidos, consumidos e (re)significados pelos sujeitos, com papéis sociais flexíveis, cujas ações e reações possuem dinamismo frenético, em que a verificabilidade da correspondência com o real físico se mostra, as vezes pouco verificável e, em muitos casos, desnecessário. Concordamos que essa nova cultura anda acompanhada com as transformações não apenas das redes de comunicação, mas da própria estrutura comunicativa surgida após a cultura de massa e a cultura de mídia. A cultura de massa, deriva dos caminhos tecnológicos percorridos pela experiência humana na modernidade ocidental dos últimos séculos, tendo como marco inicial a imprensa escrita, perpassando os jornais e

periódicos diversos, alcançado as comunicações eletrônicas, telefonia fixa, rádio, televisão, etc. Nesse momento, a comunicação se estruturava por um emissor central e receptores estes últimos com pouca ou nenhuma participação tanto no conteúdo como no processo de comunicação, cabendo-lhes estar ao fim do caminho para receber a informação. A cultura de mídia projeta certa subjetividade no processo comunicacional, pois permite ao receptor interferir no processo, sendo possível escolher espaço, tempo e intensidade do contato, exemplo disto são o controle remoto, *walkman*, VHS, fitas e discos, computadores, telefonia móvel, etc. Aqui o receptor é partícipe do processo comunicacional. Na década de 1990, uma reviravolta nas TICs ocorreu com a *web 2.0*, uma nova plataforma da internet que permitia a interação entre os diversos sujeitos inseridos numa comunicação. Essa interação é formadora de uma inteligência coletiva (LEVY, 1999), sensível às vozes e olhares dos inúmeros sujeitos que interagem na comunicação social. No ciberespaço, as inovações técnicas abrem novos campos de possibilidades que os atores sociais negligenciam ou apreendem sem qualquer predeterminação mecânica. Um vasto campo político e cultural, quase virgem, abre-se para nós. (LEVY, 2000, p.60).

Característica marcante da cibercultura é a velocidade pela qual as informações circulam na rede de comunicação, possibilitada pelo aprimoramento da comunicação digital e da intensa conectividade dos sujeitos praticantes. Acreditamos que a emergência da cibercultura não deva ser encarada apenas como mais uma novidade da sociedade capitalista e suas ferramentas de controle e dominação cultural. Faz-se pertinente que tomemos ciência e encare de forma crítica essa realidade, principalmente no âmbito escolar, pois a atual geração de estudantes nasceu e está desenvolvendo sua visão de mundo inserida nessa realidade, precisamos entender que,

Além disso, nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação (LEVY, 1999, p.30)

Ainda na dimensão das TICs, atentamos às observações quanto à mensuração das dinâmicas de interação, e FELICE (2018) chama a atenção para

necessidade de uma virada epistemológica que dê conta da interação social advinda da comunicação em rede, algo que a estrutura epistemológica tradicional é incapaz de lograr exitosamente, pois esgotou-se a pensar na comunicação a partir do modelo emissor-receptor,

Por ocasião da difusão das formas de comunicação em redes digitais colaborativas (web 2.0), muitos estudos disseminaram-se, em nível filosófico e teórico, partindo das especificidades técnico-comunicativas das redes digitais, na tentativa de propor percursos interpretativos. Enquanto os estudos baseados nas dimensões das interações em rede e aqueles baseados em sua complexidade e nas dinâmicas associativas não levavam em conta, na maior parte dos casos, aspectos infotécnicos qualitativos das redes digitais, uma série de reflexões filosóficas tem optado por repensar, a partir das dimensões digitais das redes, a relação entre sujeito e tecnologia e, por consequência, a necessidade de sublinhar a emergência de formas de colaboração de inteligência tecno-humana (FELICE, 2018, p.50.).

Nesse discernimento, admitimos que um estudo acerca das redes comunicativas requer um pensamento em rede, interligando-se a outras áreas de pensamento e epistemologia. Salientamos o convite do autor a um

atencioso olhar voltado à epistemologia de povos originários do Brasil, entendendo que estes possuem uma ecologia comunicativa em rede, cujas interações se relacionam (em sua estrutura e operacionalidade) com as interações emergentes da cibercultura e por isso, os saberes indígenas têm muito a ensinar ao humano tecno-social urbano do Século XXI.

No campo educacional, FELICE e LEMOS (2018) dissertam sobre os intensos processos de transformações ocorridos na forma de pensar e praticar a educação, emergindo debates sobre alguns motivos do porquê de barreiras nas tentativas de novas experimentações tecno-educativas. Refletem sobre a relutância do Brasil quanto ao ensino a distância e ferramentas tecnológicas na educação, ao tempo que esse movimento se torna concreto e eficaz em grande parte do mundo ocidental capitalista, a exemplo das maiores universidades do mundo que dispõem suas pesquisas e seus acervos bibliográficos em plataformas digitais diversas e oferecem cursos a distância para além das fronteiras de seus países. Os autores discutem as estruturas da academia e da escola no Brasil e apontam o quanto estas contrastam com a forma como a informação e comunicação é tratada na sociedade digital,

Aos se manter como é hoje, pode ocorrer um descolamento entre academia e sociedade, da mesma forma que estamos presenciando um descolamento entre governo e sociedade: temos uma sociedade que está a 3.0, um governo que é 1.0 e uma academia que é 0.5 (LEMOS; FELICIE, 2018, n.p.).

No que concerne à produção do conhecimento, os autores problematizam a concepção clássica de ensino e aprendizagem na qual o professor detém o conhecimento e através de uma relação analógica com ao aluno, a transmite ou media, mas sendo o polo e o estudante sua alteridade. LEMOS e FELICE (2018) desenvolvem uma concepção de ensino aprendizagem como uma atividade de interação entre discente, docente e diversos outros fatores. Segundo os autores,

Conhecimento é uma atividade de interação e troca de informação entre diversos atores. Afinal, entre o professor e o aluno há o livro; entre o professor e o aluno há o giz, lousa, caderno e caneta, as quatro paredes, [...] no novo contexto digital, temos ao lado destes a introdução de um conjunto de outros atores que vão, em primeiro lugar alterar essa situação (a tradicional) profundamente, até em sua temporalidade. Num ambiente virtual de aprendizagem, o aluno pode continuar a debater o conteúdo, pois não está mais limitado ao tempo da aula presencial [...] cria-se um ambiente de aprendizagem

muito mais complexo, com mais atores e maior eficiência, no qual circula maior quantidade de informações e conteúdo muito melhor, e isso tudo não vai embora quando toca a campainha e termina a aula (LEMONS; FELICE, 2018, p. 62).

Nesse ponto, invocamos Pierre Bourdieu e suas análises sobre as interações sociais a partir do capital cultural, em nosso caso, emergentes das utilizações das TICs. Suas análises são caríssimas a esta pesquisa no que tange os estudos sobre sujeitos enquanto praticantes culturais inseridos num *habitus*, tendo essas práticas sociais um determinado valor de operacionalidade, construtor do capital cultural.

Vale destacar que a pesquisa acadêmica que se propõe utilizar Bourdieu precisa dimensionar suas ações no sentido de recusar monismos metodológicos. A proposta deve superar o “efeito teoria” que leva o pesquisador a enxergar o que já se dispunha a encontrar (BRANDÃO, 2010, p. 229). Suas reflexões projetam a operar com conceitos numa nova ótica, fugindo das oposições maniqueístas, que são falsas e respondem muito mais pela arrogância da ignorância do que pela adequação teórico metodológica ao problema sob investigação (BOURDIER, 1989, p. 25).

Do arcabouço teórico-metodológico de Bourdieu, encontramos no conceito de *habitus* a possibilidade de operar com (pré)conceitos sobre a condição da juventude estudantil da sociedade do século XXI, compreendida usualmente como sujeitos alienados diante da tempestade de dispositivos tecnológicos, sendo categorizados sob a premissa de que são incapazes de pensar e agir, sendo meros receptáculos das informações passadas pelos dispositivos. Aqui há de fazer uma íntima ligação que esse tipo de asserção, conforme a visão combativa à educação bancária, reconhecidamente defendida por Paulo Freire. Crianças e adolescentes são comumente vistos, seja na escola, como na família, na igreja, no trabalho, nas artes, no lazer ou demais espaços e círculos sociais que integrem como um depósito de informações. A nosso ver, isso se constitui um ledó engano.

Para Brandão (2010, p.230) a visão de Bourdieu sobre *habitus* é este quanto um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto, transcendente ao indivíduo, sendo entendido como um conjunto de conhecimentos adquiridos por meio de práticas enquanto

agentes inseridos num determinado campo. Entendemos que,

As estruturas do campo são importantes na formação do *habitus*, mas a ação dos agentes não é completamente determinada por elas. Bourdieu assinala o “sentido do jogo” nas ações sociais: ao jogar, os agentes desenvolvem a capacidade de responder às exigências das regras do campo em que estão inseridos; mas as jogadas cobrem apenas um elenco de alternativa, passíveis de serem ampliadas pela possibilidade das improvisações regradas pelos *habitus* (BRANDÃO, 2010, p.231).

Defendemos que enquanto praticantes de uma cultura num determinado jogo, com suas regras e seus sentidos, não há uma determinação, mas um condicionamento, com respectivos valores que podem ser alterados mediante a capacidade dos praticantes operacionalizarem o capital cultural pertinente. Há a possibilidade de transformar o *habitus* no momento em que há a tensão das movimentações dentro de um campo e pela circulação dos praticantes em diferentes campos sociais.

Identificamos aqui um ponto a se pensar em relação aos jovens e as TICs: qual a grau de veracidade das presunções que vêm os jovens como mero receptáculo das

informações, sujeitos inertes, o final de uma linha de comunicação que pretende anular o sujeito, alienando-os de forma tal que os impediriam de viver no mundo real, ao ponto que estariam conectadamente determinados a querer cada vez mais e unicamente os dispositivos tecnológicos?

Por óbvio que a juventude, principalmente a parte que vivencia sua adolescência no imenso mar digital, se encanta com o movimento das redes sociais, com o ritmo frenético das trocas de informações, em volumes estratosféricos dia a dia. Longe de entender que esta seja uma situação de aprisionamento fatal das mentes, corpos, do agir e do pensar das crianças e adolescentes, prontificamo-nos, nesta pesquisa, a aprofundar o olhar, examinando mecanismos de como se dá a interação da juventude e o mundo digital. Também é projeção deste trabalho perceber que tipo de conhecimento histórico é construído por esses jovens, visto que os contatos com os dispositivos tecnológicos lhes permitem uma infinidade de informação se comparada com os momentos regulados, sistematizados e, diga-se de passagem, bastante efêmero, que o professor de história possui com eles nas semanais aulas de história na escola.

Nossa inquietação frente a essa percepção fatalista das TICs quando se refere à juventude e a certa repulsa às TIC no campo pedagógico torna-se consistente quando se percebe que a cibercultura pode se constituir uma área em que o ensino de história com experiências ricas e positivas em sala de aula. Os agentes tem uma propensão a se orientarem, seja à conservação da distribuição do capital entre agentes (hierarquias), seja no sentido de subverter essa distribuição (BRANDÃO. 2010. p. 231). A relação entre TICs e ensino de história pode agir no sentido dessa subversão, pode auxiliar na movimentação dos agentes, em trânsitos e jogadas que proporcionem uma maior plasticidade ao *habitus*. Na leitura que Brandão faz sobre o a transformação do *habitus* a partir de Bourdieu,

Tal condição se desdobraria em uma crescente e mais pronta possibilidade de conversão ou reconversão das disposições para pensar, agir, sentir e gostar, revestindo-as de roupagens cada vez mais plurais, complexas e distintas (BRANDÃO, 2010, p.232).

O ensino de história a partir das TICs tem a oportunidade de propiciar uma complexificação dos *habitus*, fomentando nos estudantes maior grau de movimento em seus trânsitos e jogadas no campo da

cibercultura, possibilitando serem sujeitos ativos, tanto no processo de ensino aprendizagem em geral -e especificamente no campo da história- ao construir uma consciência histórica pautada na reflexão, no pensar sobre autonomia no agir, partindo de questionamentos desnaturalizantes, problematizando as informações recebidas, se posicionando criticamente e atuando de forma transformadora dentro da rede de comunicação colaborativa, interagindo marcadamente na inteligência coletiva.

Revisar, inserir e compartilhar a temática indígena: a cultura indígena nos *smartphones*.

Nessa perspectiva de possibilidades diante dos usos das TICs no ensino de história, nos empenhamos em fomentar uma superação da curiosidade ingênua e construir um saber histórico em estreita ligação com a Lei nº 11.645/08. Essa lei surge no âmbito das conquistas sociais que pressionaram o Estado brasileiro a reconhecer e posicionar-se de forma efetiva a superar o silêncio histórico perante as populações afro-brasileiras e indígenas, colocadas à margem da história oficial nacional, secundarizadas pelo caráter etnocêntrico, eurocêntrico e

evolucionista pela qual o nosso país caminhou no desenvolver de sua sociedade. Na visão de OLIVEIRA (2016, p.8) a historiografia nacional ao falar sobre as comunidades indígenas assim se resume,

Em geral, as ações indígenas no passado – e também no presente – são explicadas a partir de representações distorcidas e estigmatizantes, que impossibilitam a compreensão dos objetivos e significados que tiveram para os seus contemporâneos, levando os leitores (atuais e do passado) a minimizar a importância dessas iniciativas. Os meus textos, assim, frequentemente precisam ser iniciados por uma revisão crítica das fontes, procedendo a uma operação historiográfica, no sentido apontado por De Certeau (2002). (OLIVEIRA, 2016, p.8)

Esta visão crítica nos impele a práticas de ensino de história que deem luz e voz aos indígenas, superando os silêncios produzidos sobre as pretensas populações tuteladas. ORLANDI (1942) dialoga com OLIVEIRA (2016), quando entende que refletir sobre o silenciamento histórico é desvelar um posicionamento político,

Em face de sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do

oprimido (a da resistência). E tem todo um campo fértil para ser observado: na relação entre índios e brancos, na fala sobre a reforma agrária, nos discursos sobre a mulher [...] a partir daí uma nova passagem teórica se faz necessária. Não é suficiente pensar o silenciamento. Para compreender a linguagem é preciso entender o silêncio para além de sua dimensão política (ORLANDI, 1942, p. 29)

O silenciamento das populações indígenas no Brasil fez parte de uma construção historiográfica, construtora de um discurso no qual os indígenas tornam-se sujeitos manipuláveis ao bel prazer dos interesses da produção acadêmico-literária e à mercê de um ensino reprodutor de caráter colonizador, imbuído de fortalecer e cristalizar a ocultação e sujeição da história e cultura indígena. Os nativos são inseridos e retirados das produções, dentro de molduras estereotipadas portadora da visão colonizadora. Os próprios estudantes conseguem identificar esse silenciamento, quando percebem que simplesmente param de estudar sobre índios nos livros didáticos (nos conteúdos pós-coloniais da História do Brasil, não se fala mais em índio), mas passaram a ver, através das imagens, vídeos e textos no grupo de whatsapp da pesquisa, as diversas experiências indígenas na história

nacional e o quanto eles fazem parte do nosso conjunto histórico e cultural.

É perceptível na historiografia tradicional do Brasil uma espécie de "fantasmização" do índio, pois este tivera sido exterminado com a chegada dos europeus no século XVI, no entanto, ressurgiu em momentos esporádicos, com participação subalternas nos fatos históricos cuja significação. Tornamos a dizer, se propõe a silenciar os feitos das populações indígenas, retirando-lhes quaisquer aspectos de autonomia e protagonismo na história brasileira.

ALMEIDA (2010) mostra como a tradicional historiografia (também as produções literárias e antropológicas) se inclinava sobre os indígenas com a volatilidade de seus interesses. A maior parte da imagem dos índios na história nacional foi construída no século XIX, momento em que o recente Estado imperial brasileiro buscava fundamentar a identidade nacional. À época, a concepção de identidade adotada era a do sujeito iluminista (HALL, 2006, p.19), houve uma produção da ideia de um indigenismo puro, voltado para os primórdios da colonização, na qual os indígenas "verdadeiros" estariam fadados a serem sempre tais quais os descritos pelos

européus do período das navegações e em muitos casos, os produtores desses primeiros discursos, sequer pisaram no território brasileiro, nem tido contato com os nativos. Ainda hoje nos livros didáticos é comum a imagem do índio puro, da floresta, como se estivesse estagnado em 1500. Essa é uma grande barreira a ser quebrada na cabeça dos jovens, pois tanto o senso comum como os saberes vindos do livro didático, os levam a reforçar essa imagem. A maior parte das ações nos grupos de whatsapp, formados para essa pesquisa, consiste em quebrar esse estereótipo sobre os indígenas.

Esse momento trazido à tona pela revisão de ALMEIDA (2011) remete-nos a POLAK (1992) quando discorre sobre as disputas realizadas em torno da memória, mais notadamente da memória coletiva, fruto de uma batalha para instituição de uma memória oficial. A memória nacional constitui um objeto de disputa importante e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo (POLAK, 1992, p.206). As disputas pelos espaços de memória, sobretudo a memória oficial nacional são complexas e recebem tensões conforme a

complexidade das relações sociais e do que a historiografia pretende estabelecer quanto histórico.

Nesse interim, ressaltamos o entendimento que o indígena fora cristalizado com uma identidade fantasiosa, exterminado, ou ainda colocado à parte da identidade de nacional, numa historiografia de sujeição, sem vez e voz, sem chances de colocar-se na história, muito menos de produzir suas próprias concepções a partir de seus espaços de experiências. Para superar essa realidade, se fazem mister práticas que envolvem a aplicação da Lei nº 11.645/08 as concepções dos estudos decoloniais. Corroboramos com a ideia de que,

É na escola que recebemos informações que ajudarão a compor nossas formas de conhecer e lidar com as diferenças culturais e a construir a imagem que fazemos do outro; Dessa forma, construir relações étnico-raciais positivas, fundadas no respeito às diferenças e no reconhecimento da alteridade, deve ser pauta fundamental nas aulas de história. (SILVA JUNIOR; SOUSA, 2017, p. 57)

Entendemos em conjunto com SILVA (2015) e SILVA (2017) que refletem não apenas sobre teorias e conceitos acerca da temática indígena, mas também sobre práticas pedagógicas voltadas a superar a as visões

silencionadoras dos indígenas, fomentando uma pedagogia que dê corpo ao que pretende a Lei nº 11.645/2008, uma abordagem a contrapelo da convencionalmente realizada sobre a temática indígena.

Ressaltamos que em seu segundo parágrafo, a lei determina um foco especial da disciplina histórica acerca da obrigatoriedade dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígenas. Cabe à história, legalmente, uma participação destacada na aplicação dessa lei. Mas, nos indagamos: porque cabe à história um destaque no ensino da temática, se, como visto anteriormente, o índio, de alguma forma faz parte dos conteúdos didáticos?

A presença de indígenas nas produções didáticas, por exemplo, datam do século da segunda metade do século XIX, qual a finalidade dessa lei? Apreende-se de SILVA (2015) que:

As respostas a essa pergunta podem ser encontradas na observação da organização sociopolítica no Brasil contemporâneo. Nos últimos trinta anos, em novos cenários políticos, movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, mudanças de

atitudes que exigiram discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam às demandas de direitos específicos. E “as minorias”, sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, gays, lésbicas, pessoas com necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos (2015, p. 151-152).

Para o autor, a escola, no momento que se é pensada como um *locus* de formação dos valores humanísticos, éticos, sociais e políticos, torna-se um lugar de ampliar os conceitos acerca da composição étnica nacional, não mais pautada por uma identidade e cultura únicas, forjadas sobre verdadeiras mitologias nacionais de mestiçagem, democracia racial, etnocentrismo, evolucionismo, eurocentrismo, que resultam nos discurso de extermínio e/ou na romantização da figura do índio e das demais populações pretensamente tuteladas.

A escola, portanto, possui um dever de contribuir para o fim de práticas antiquadas que resultem em pensamentos e comportamentos preconceituosos e discriminatórios, de qualquer ordem. Tal configuração se estabelece numa série de normas legais nacionais e diversos acordos, tratados e declarações internacionais, nos quais o Brasil é signatário.

Por sua vez, SILVA (2017) contribui com nossa pesquisa ao ponto que exemplificar diversas práticas pedagógicas, tendo por base uma interação com os indígenas, seja no planejamento de conteúdos ou na elaboração de materiais didáticos. A autora conclama a dar vez e voz aos indígenas, atingindo, a nosso ver, uma das finalidades da Lei nº 11.645/2008. Um dos aspectos trazidos em suas obras é a perspectiva da interculturalidade crítica, como forma de superar as concepções arcaicas das relações culturais com as sociedades latino-americanas, visto que exerce uma funcionalidade vinculada à lógica liberal, que diz reconhecer a diversidade sociocultural, a partir de uma visão folclorizada das manifestações socioculturais de outrem (SILVA, 2016, p. 58-59).

Acompanhamos a ideia de Rüsen quando da compreensão da elementaridade do saber histórico no ser humano, um conhecimento particular de um processo genérico. (RÜSEN, 2001). A história se constitui como um conhecimento produzido como um fenômeno do mundo vital, portanto, relaciona-se imediatamente da vida prática. A pertinência das questões levantadas por essa pesquisa quanto à consciência histórica envolve e a partir das TICs encontra respaldo no entendimento de que embora

elementar ao ser humano, o conhecimento histórico é uma produção resultante de uma vida prática,

É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p.57)

Na perspectiva de fomentar subsídios teóricos sobre a operacionalidade das TICs pelos estudantes, pretendemos que esse estudo desvele e propicie saberes a gerar uma consciência histórica tal qual RÜSSEN (2001) supõe intencional e que sirva de orientação na vida prática dos estudantes, utilizando as TICs e superando as premissas de objetificação, ao tempo que produzam uma consciência histórica, superando as visões distorcidas sobre os povos indígenas do Brasil.

Considerações finais

Esta pesquisa, embora em andamento, conseguiu analisar a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de história tendo por conteúdo a temática indígena, sob um novo olhar, conforme preconizado na Lei nº 11.645/2008. A escolha do

whatsapp como objeto e recurso didático se estabeleceu pela presença maciça deste *app* na vida cotidiana dos estudantes participantes da pesquisa. Podemos verificar que as TICS e o ambiente escolar podem desconstruir a impressão de que ambas são incompatíveis (visão legitimada por diversos dispositivos legais que impendem, diminuem ou anulam o uso de celulares e aparelhos eletrônicos nas escolas). O uso das TICS pode potencializar os saberes escolares, pois estão além das barreiras institucionalizadas (temporais, espaciais, estruturais, etc.), se fazem presente na vida da juventude. A todo o momento os estudantes estão abertos a receber em seus smartphones todo tipo de informação, e, em nossa pesquisa, podemos verificar que a possibilidade de terem um canal de comunicação com o professor de história gera uma reflexão tanto sobre os conteúdos e sobre a operacionalidade existente no ciberespaço.

A inserção da temática indígena, pautada num olhar decolonial apresentou uma série de surpresas nos estudantes que passaram a questionar várias informações, fomentando pesquisa sobre saberes cristalizados, estereótipos, mitos, etc. Através de mensagens, áudios, vídeos, hiperlinks, em diversos espaços e tempos, os

estudantes buscavam ir além do que viam ou ouviam falar sobre a cultura indígena. Esse movimento de buscar superar a visão estigmatizada dos indígenas nacionais é o ponto forte de nossa pesquisa, que tentou provocar os estudantes à reflexão crítica, fomentando uma conscientização histórica propícia a encarar a história nacional em sua imensa amplitude e diversidade cultural.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: Redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface: Comunic, Saúde, Educ**, São Paulo, v. 9, n. 17, p.235-248, 2005

FELICE, Massimo di. **Net-Ativismo: da ação social para o ato conectivo**. São Paulo: Paulus, 2018. Não paginado.

FELICE, Massimo di; PEREIRA, Eliete S. (Org.). **Redes e Ecologias comunicativas indígenas**: as contribuições dos povos originários à Teoria da Comunicação. São Paulo: Paulus, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pó modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**: Teoria e História, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.134-146, 1992.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia [recurso eletrônico]**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEMOS, Ronaldo; FELICIE, Massimo di. Tecnologias colaborativas, educação e conhecimentos. In: LEMOS, Ronaldo; FELICE, Massimo di. **A vida em rede**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2018. p. 1-10.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.1999.

LEVY, Pierre. Dinâmica das cidades inteligentes: Manifesto por uma política molecular. In: LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: Por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 59-82.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, [s.i.], n. 59, p.277-290, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43689>

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015. Recife, PE, 21 maio 2015. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4207&tipo=>>.

Acesso em: 21 jul. 2018

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

POMMAL, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

REIS, José Carlos. **História da "consciência histórica" ocidental contemporânea.** Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REIS, José Carlos. **Teoria & História:** tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 2, p. 89-115, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei

11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA; José Josberto Montenegro. O ensino de História e a história para as relações étnico-raciais: diálogos com os estudos decoloniais. **Revista Grifos**, Chapecó, SC, v. 25, p.57-80, 3 mar. 2017.

SILVA, Maria da Penha da. Vozes indígenas Xukuru do Ororubá sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas municipais em Pesqueira/PE. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [s.i.], v. 3, n. 8, p.289-308, 21 maio 2017. Revista

Eletronica Cientifica Ensino Interdisciplinar.
<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738289308>

Plano de Aula Ensino de História e educação para as relações étnico raciais (Professor Substituto no Curso de Pedagogia na UFRPE/UAG)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE
GARANHUS



DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Professor: Hugo Emmanuel da Silva.

Duração: 50 – 60 minutos.

Série/Período: Curso de Pedagogia. 4º período.

Conteúdos: Ensino de História e a educação para as relações étnico raciais.

Disciplinas envolvidas: História na Prática Pedagógica I e II / Metodologia do Ensino de História I e II.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Compreender a identidade humana em sua dimensão histórica, portanto localizada em determinado tempo, espaço, e sua íntima relação com a cultura e a memória de

um povo, estando aquela imersa na temporalidade das relações sociais.

Objetivos específicos:

- Problematizar a identidade nacional, pondo em questão os discursos de unidade cultural nacional, desconstruindo a ilusão de homogeneidade, miscigenação e democracia racial e nesse sentido apresentar olhares de valorização à diversidade étnico racial na história e cultura nacionais.
- Debater a Lei 11.645/2008, notadamente em sua dimensão indígena, a partir de métodos de prática de ensino de História, encarando desafios e perspectivas, com vistas a superar práticas estereotipadas, excludentes, romanceadas, a fim de ver os indígenas como sujeitos históricos e de direitos como qualquer sujeito.

CONTEÚDOS

- Identidade como construção humana;
- A construção da identidade nacional: problematizando a unidade nacional, a miscigenação e a democracia racial.
- Os povos indígenas e suas sociodiversidades; a Lei 11.645/2008 como marco histórico, desafios e perspectivas à prática de ensino de História

METODOLOGIA

A aula consistirá em uma breve explanação para ambientar os discentes aos conteúdo e apresentar as delimitações da abordagem. Num segundo momento, será realizada, de forma coletiva, a leitura de trechos do *A identidade cultural na Pós Modernidade* (Stuart Hall). Em seguida, será promovido um debate problematizando os discursos que construíram as ideias de unidade cultural nacional, miscigenação e

democracia racial. Contrapondo a esses discursos, teremos a leitura do texto *Povos Indígenas, antes da chegada do Branco* publicado (revista Tempo e Presença) e do artigo *Os povos indígenas e o Ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas* (Edson Silva) como elucidação ao conceito de sociodiversidades. Nesse momento haverá uma análise crítica da Lei nº 11.645/2008, marco legal do Brasil, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Nesta análise veremos desafios e perspectivas da implementação da lei, abordando e elencando diversos recursos audiovisuais pertinentes à temática indígena. Importante salientar que como prática condizente a teoria adotada, deve-se buscar a inclusão de textos e fontes de autoria indígena ou que coloque o sujeito indígena como sujeito ativo e produtor, dando-os vez e voz, a exemplo de trechos do livro *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (Gersem dos Santos Luciano-Baniwa) ou *Vozes indígenas Xukuru do Ororubá sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas municipais em Pesqueira/PE* (Maria da Penha da Silva)

RECURSOS

- Quadro branco, piloto e apagador.
- Computador, data-show, caixa de som.
- Textos impressos (podendo ser substituídos pela projeção)

AVALIAÇÃO

Como atividade avaliativa, será pedido um registro (produção textual individual) visando a capacidade de sintetizar a abordagem dos conteúdos da aula. O aluno deve de forma sistematizada expor suas apreensões, concordâncias e discordâncias, sobre abordagem dos conteúdos feita na aula, cuja argumentação tenha base na bibliografia recomendada ou leituras paralelas, a ser entregue na aula seguinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (anos iniciais)**. São Cristóvão. UFS, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 2, p.89-115, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SILVA, Maria da Penha da. Vozes indígenas xukuru do Ororubá sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas municipais em Pesqueira/PE. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [s.i.], v. 3, n. 8, p.289-308, 21 maio 2017. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. <http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738289308>. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738289308>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

**Resumo do trabalho a ser apresentado no 30º Simpósio
Nacional de História/ANPUH-Brasil
(Recife, julho/2019)**

**Rede de saberes: um estudo sobre os conhecimentos
históricos estudantis na cibercultura acerca dos povos
indígenas no Brasil.**

Hugo Emmanuel da Silva

Mestrando – PROFHISTÓRIA/UFPE. hd_hugo@hotmail.com

Este trabalho, resultante de uma pesquisa em andamento, objetiva analisar a potencialidade pedagógica de ferramentas da cibercultura, especificamente o aplicativo de mensagens whatsapp, no ensino de história, sobre a temática indígena, visando estudantes do nono ano do ensino fundamental. Ciente de que as redes sociais online são uma realidade na sociedade como um todo e com elas, por elas e para elas estão direcionadas diversas atividades cotidianas dos estudantes, perguntamo-nos inicialmente: deve a escola e o professor de história se posicionar de que forma diante dessa nova realidade social e escolar?

Na ânsia de responder essa e uma série de perguntas pertinentes, dialogamos com estudiosos da área da comunicação, informação e sociologia em busca de olhares

que contribuíssem nas respostas de forma a não estacionar em visões que quase sempre veem essas ferramentas como modismo, um mero recurso técnico de ensino aprendizagem, ou ainda, como prejudiciais ao ensino. Ao tempo em que procuramos entender a atual sociabilidade e cognição advinda da cibercultura, buscamos perceber como o jovem estudante se insere em seu meio, repleto de dispositivos tecnológicos interligados à rede mundial de computadores e acreditamos que embora haja uma situação que o coloca à mercê de uma quantidade infinita de informações, tal situação não é determinante.

Destarte, inserido nesse campo social virtualizado, o estudante age, interferindo. Fizemos também um exercício de reflexão sobre o ensinar história, área complexa, repleta de críticas e interesses internos (da história e da pedagogia) e externos (Estado, mercado, pais e mães de alunos, etc.) e acreditamos que a história possui caráter intrinsecamente educativo e faz-se equivocado quando o ensinar história não possui conexão com as realidades sociais que permeiam a sociedade. Assim, o ensino de história é mais produtivo quando se projeta a uma formação em que levar o estudante a pensar historicamente, possibilitando um olhar crítico reflexivo do seu meio. Junto

a esse exercício, fizemos uma análise histórica da escola, pois essa enquanto instituição criada, organizada e mantida pela ação humana reflete um momento histórico e outrora sólida, soberana no papel de formar o indivíduo, recebe na atualidade olhares incertos e desconfiados.

Num segundo momento, imbuídos do que preconiza a Lei 11.6450/08, indagamos: qual parte cabe à temática indígena no ensino de história numa realidade em que os alunos possuem em seus dispositivos um dilúvio de informações? Aqui discutimos sobre o ensino da temática indígena e como desenvolve-la em ambiente escolar no intento de não reproduzir silenciamentos e estereótipos acerca dos povos indígenas. Bastante cara a esse nosso posicionamento foi a contribuição de autores com olhar decolonial do ensino, que compreendem os povos indígenas em suas sociodiversidades, retira-lhes das narrativas que os secundarizam ou omitem o papel ativos que esses povos tiveram na história do Brasil.

Palavras chaves: Ensino de História, cibercultura, temática indígena.

**Slides do trabalho apresentado a ser apresentado no
30º Simpósio Nacional de História/ANPUH-Brasil
(Recife, julho/2019)**



**REDE DE SABERES:
UM ESTUDO SOBRE OS CONHECIMENTOS
HISTÓRICOS ESTUDANTIS NA CIBERCULTURA
ACERCA DOS INDÍGENAS NO BRASIL.**

Hugo Emmanuel da Silva

Professor da Rede Municipal do Ipojuca
Professor Substituto UFRPE-UAG
Mestrando do ProffHistória.

Orientador: Prof. Edson Silva

OBJETO DE PESQUISA

O Conhecimento histórico escolar de estudantes sobre a temática indígena tendo como suporte didático a cultura da mobilidade.

PROBLEMA DA PESQUISA

Analisar a atuação dos estudantes enquanto praticantes culturais da cibercultura e como esse *habitus* se relaciona com o conhecimento histórico escolar, notadamente sobre as informações acerca da temática indígena.

Objetivo Geral:

Analisar como os estudantes recebem, assimilam e compartilham informações históricas sobre “história e cultura indígena” através das redes sociais (notadamente whatsapp);

Objetivos específicos:

Compreender a atuação dos estudantes na cultura da mobilidade em sua dimensão Histórica;

Analisar a percepção sobre a “história e cultura indígena” que os estudantes demonstram enquanto praticantes costumes da cultura da mobilidade ;

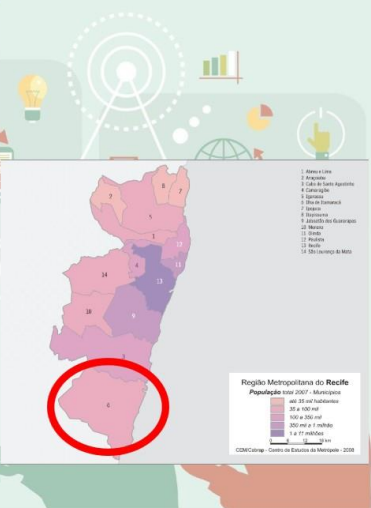
Entender as relações feitas sobre as informações acerca da temática indígena da história escolar e “história pública”.

O ponto de partida está em analisar o potencial pedagógico das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e como os professores e estudantes se fazem praticantes culturais dessa faceta importante da chamada **cibercultura**.

Num segundo momento, aliar essa análise a práticas pedagógicas pertinentes à temática indígena, numa forma de aplicar a Lei nº 11.645/08, não apenas como conteúdo da grade curricular, mas dar luz à “história e cultura indígenas” em suas **sociodiversidades**, retirando-as do silenciamento histórico comum à temática.

A instalação de empreendimentos de grande porte na cidade elevou seu patamar de urbanidade e a cidade hoje figura como a segunda maior arrecadação de Pernambuco, ficando atrás apenas da capital, Recife.

Essa elevação se deu em um curtíssimo espaço de tempo, sendo notório na cidade e em suas vivências, uma complexa relação entre passado (cidade pequena e sócio-politicamente constituída em torno da cana do açúcar e do turismo interno) para o presente industrial de grande porte, cuja tecnologia “empurra” a cidade para o futuro.



Fonte: <http://api.ning.com/files/VeE87Qz4r1b-gDDB3yAA3ehKcDu875yYUqKx2KLEL-lDvLhQPvKLoPawhDTD5SUd3EQu5Rr2And-pctZrPec3yU/EngenhoGaipolpojoca.bmp?width=737&height=446>



Fonte: <https://pedesenvolvimento.com/2010/12/13/suape-tem-recorde-de-investimentos/>

G1

ECONOMIA

TECNOLOGIA

WhatsApp atinge marca de 1 bilhão de usuários ativos por dia

De acordo com empresa, 55 bilhões de mensagens são enviadas por dia no aplicativo. Já Facebook atinge marca de 2 bilhões de usuários todo mês.



Por G1
24/07/2017 19h13 | Atualizado 24/07/2017 19h12

<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/whatsapp-atinge-marca-de-1-bilhao-de-usuarios-ativos-por-dia.ghtml>



techtudo

DOWNLOADS

REDES SOCIAIS

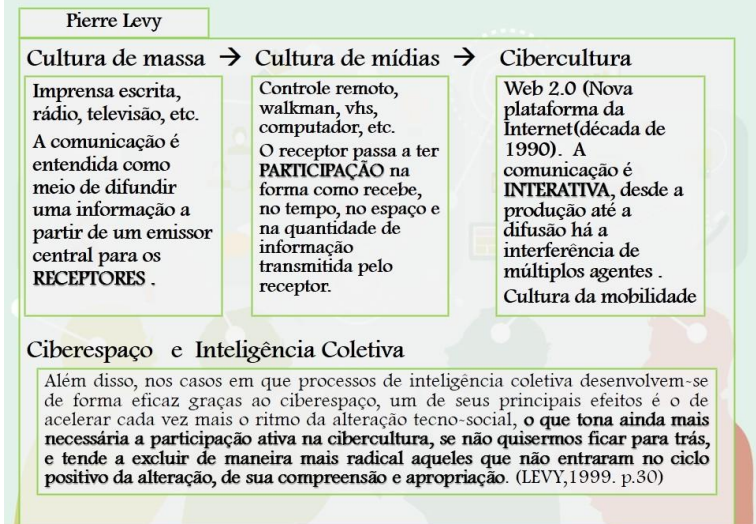
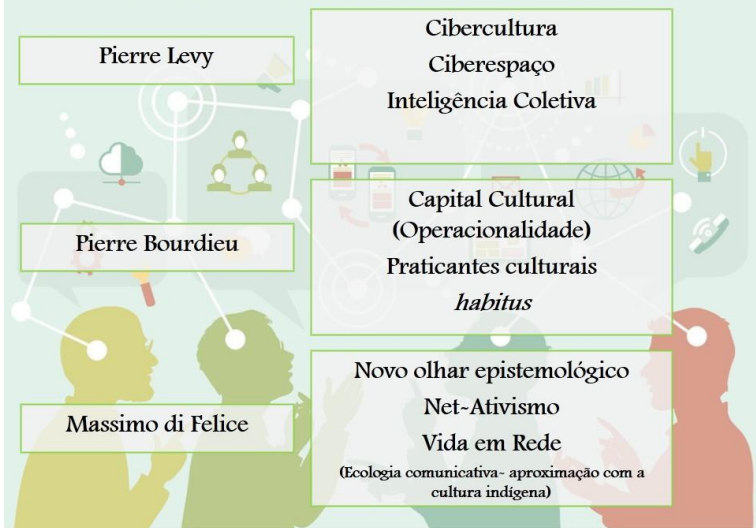
WhatsApp bate marca de 1,5 bilhão de usuários ativos

Cerca de 60 bilhões de mensagens são enviadas todos os dias.



Por Bruna Soares, para o TechTudo
21/02/2018 14h01 | Atualizado 01/02/2018 14h12

<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/whatsapp-bate-15-bilhao-de-usuarios-ativos.ghtml>



Pierre Bourdieu

Num *habitus* os praticantes de uma cultura agem inseridos e conforme as capacidades/habilidades de operacionalizar o capital cultural.

Também entende que esse *habitus* não determina, mas pode condicionar. Há, portanto, possibilidades de interferir, gerando transformações.

Os sujeitos são praticantes culturais inseridos num *habitus*, tendo essas práticas sociais um determinado valor de operacionalidade. Há característica da **UBIQUIDADE**: constructo-constridor do capital cultural.

As estruturas do campo são importantes na formação do *habitus*, mas a ação dos agentes não é completamente determinada por elas. Bourdieu assinala o “sentido do jogo” nas ações sociais: ao jogar, os agentes desenvolvem a capacidade de responder às exigências das regras do campo em que estão inseridos; mas as jogadas cobrem apenas um elenco de alternativa, passíveis de serem ampliadas pela possibilidade das improvisações regradas pelos *habitus*. (BRANDÃO, 2010. p.231).

Massimo di Felice

A visão europeia/moderna sobre o social estabelece uma visão “sujeitocêntrica” cujos meios de comunicação são meros caminhos que se acabam em dois pontos : emissor → receptor.

Separação do mundo humano e o meio ambiente: Urbano vs. Natureza.

Historicamente a “mídia” é comumente associada a formas de controle.

Sociologia das Associações (Escola de Chicago e Escola de Toronto): perspectiva a comunicação assume uma dimensão de *forma formantis* poder criativo das conexões.

Os dispositivos permitem registrar e compreender a conexão e interação dos circuitos informativos com as ecologias transorgânicas.

Ecologia comunicativa: um Social reticular (em rede).

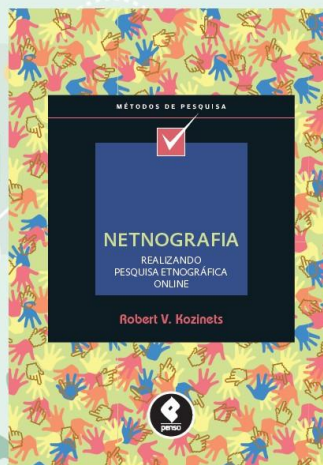
Massimo di Felice e Ronald Lemos

Aos se manter como é hoje, pode ocorrer um descolamento entre academia e sociedade, da mesma forma que estamos presenciando um descolamento entre governo e sociedade: temos uma sociedade que está a 3.0, um governo que é 1.0 e uma academia que é 0.5 (LEMOS; FELICE, 2018 n.p.).

Conhecimento é uma atividade de interação e troca de informação entre diversos atores. Afinal, entre o professor e o aluno há o livro; entre o professor e o aluno há o giz, lousa, caderno e caneta, as quatro paredes, [...] no novo contexto digital, temos ao lado destes a introdução de um conjunto de outros atores que vão, em primeiro lugar alterar essa situação (a tradicional) profundamente, até em sua temporalidade. Num ambiente virtual de aprendizagem, o aluno pode continuar a debater o conteúdo, pois não está mais limitado ao tempo da aula presencial [...] cria-se um ambiente de aprendizagem muito mais complexo, com mais atores e maior eficiência, no qual circula maior quantidade de informações e conteúdo muito melhor, e isso tudo não vai embora quando toca a campainha e termina a aula (LEMOS; FELICE 2018. n.p).

Roberto V. Kozinets:

Os cientistas sociais chegam cada vez mais à conclusão de que não podem mais compreender adequadamente muitas das facetas mais importantes da vida social e cultural sem incorporar a internet e as comunicações mediadas por computador em seus estudos. Existe uma distinção útil entre a vida social online e os mundos sociais da “vida real”? Cada vez mais, a resposta parece ser não. As duas se mesclaram em um mundo: o mundo da vida real, como as pessoas o vivem. É um mundo que inclui o uso da tecnologia para se comunicar, debater, socializar, expressar e compreender (KOZINETS.2014. p.11)



1. Deve a escola e o professor de história posicionar-se de que forma diante dessa nova realidade social e escolar?
2. A repulsa ou tentativa de eximir-se de uma formação educativa que inclua essa nova configuração cultural propicia que tipo de conhecimentos histórico nos estudantes?
3. Qual atuação é possível ao professor de história diante o dilúvio de informações que aportam nos alunos diariamente, em seus dispositivos tecnológicos?
4. Estaria a temática indígena novamente relegada à marginalização e ao silenciamento, comum nos recursos didáticos convencionalmente usados nas escolas, fortalecendo a ideia da inexistência do índio na sociedade brasileira dita civilizada?
5. Que consciência (conhecimento) histórica resulta da formação de jovens num contexto em que o real e o virtual convivem de forma cada vez tensionada, cuja verificabilidade de informações torna-se desafio constante e as “fake news” e a “pós-verdade” passam nas mãos dos estudantes num ritmo frenético e com apelos emocionais muito mais poderosos que o livro didático ou que o efêmero contato semanal com o professor de história?

Astrogildo Fernandes da Silva Junior
José Joberto Montenegro Souza

Estudos Descoloniais (pós colonialidade)

é na escola que recebemos informações que ajudarão a compor nossas formas de conhecer e lidar com as diferenças culturais e a construir a imagem que fazemos do outro; Dessa forma, construir relações étnico-raciais positivas, fundadas no respeito às diferenças e no reconhecimento da alteridade, deve ser pauta fundamental nas aulas de história. (SILVA JUNIOR e SOUSA, 2017. p. 57)

Maria Regina Celestino de Almeida
João Pacheco de Oliveira

O silenciamento das populações indígenas no Brasil fez parte de uma construção historiográfica, construtora de um discurso no qual os indígenas tornam-se sujeitos manipuláveis ao bel prazer dos interesses da produção acadêmico-literária e a mercê de um ensino reprodutor de caráter colonizador, imbuído de fortalecer e cristalizar a ocultação e sujeição da história e cultura indígena. Desta forma os nativos são inseridos e retirados das produções, dentro de molduras estereotipadas portadora da visão colonizadora: **Os indígenas “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais.**

ALMEIDA (2010) mostra como a tradicional historiografia (também as produções literárias e antropológicas) se inclinavam sobre os indígenas com a volatilidade de seus interesses. A maior parte da imagem dos índios na história nacional foi construída no século XIX, momento em que o recente Estado imperial brasileiro buscava fundamentar a identidade nacional.

Edson Silva

SILVA (2017) que, em vasta produção acadêmica, reflete não apenas sobre teorias e conceitos acerca da temática indígena, mas também sobre práticas pedagógicas voltadas a superar a as visões silenciadoras dos indígenas, fomentando uma pedagogia que dê corpo ao que pretende a Lei nº 11.645/2008, uma abordagem a contrapelo da convencionalmente realizada sobre a temática indígena.

As respostas a essa pergunta podem ser encontradas na observação da organização sociopolítica no Brasil contemporâneo. Nos últimos trinta anos, em novos cenários políticos, movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, mudanças de atitudes que exigiram discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam às demandas de direitos específicos. “as minorias”, sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, gays, lésbicas, pessoas com necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos. (2016. p. 151-152).

Maria da Penha da Silva

SILVA (2017) contribui com essa pesquisa ao ponto que exemplificar diversas práticas pedagógicas, tendo por base uma interação com os indígenas, seja no planejamento de conteúdos, na elaboração de materiais didáticos, assim a autora conclama a dar vez e voz aos indígenas, atingindo, a meu ver, uma das finalidades da Lei nº 11.645/2008.

Um dos aspectos trazidos em uma de suas obras é a perspectiva da **interculturalidade crítica**, como forma de superar as concepções arcaicas das relações culturais comum a sociedades latino-americanas, visto que exercem uma funcionalidade vinculada á lógica liberal, que diz reconhecer a diversidade sociocultural, a partir de uma visão folclorizada das manifestações socioculturais de outrem (SILVA, 2016. 58-59).

Desafios e Perspectivas

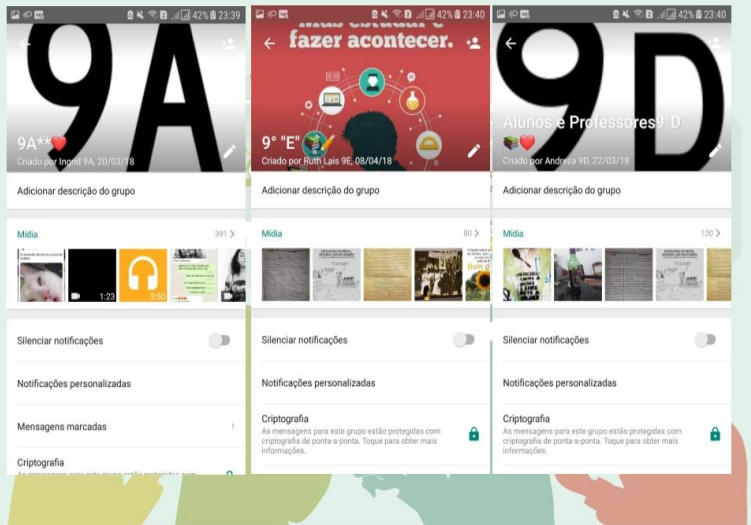
1- Existência “pacífica e produtiva” da escola com os dispositivos da cultura da mobilidade (TICs e cibercultura).

2-Inserir conteúdos da temática indígena no ciberespaço frequentado pelos estudantes (no caso Whatsapp).

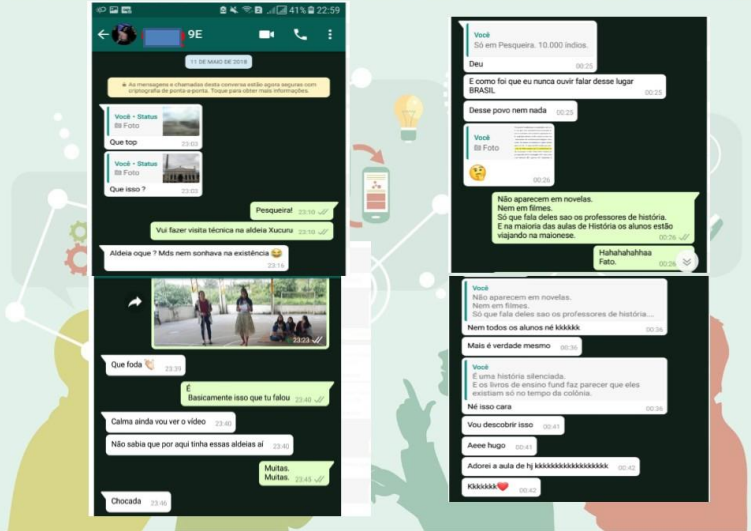
3-Estimular os estudantes a interferir no campo social, fomentando a criticidade em seu habitus, transformando a curiosidade ingênua em epistemologia.

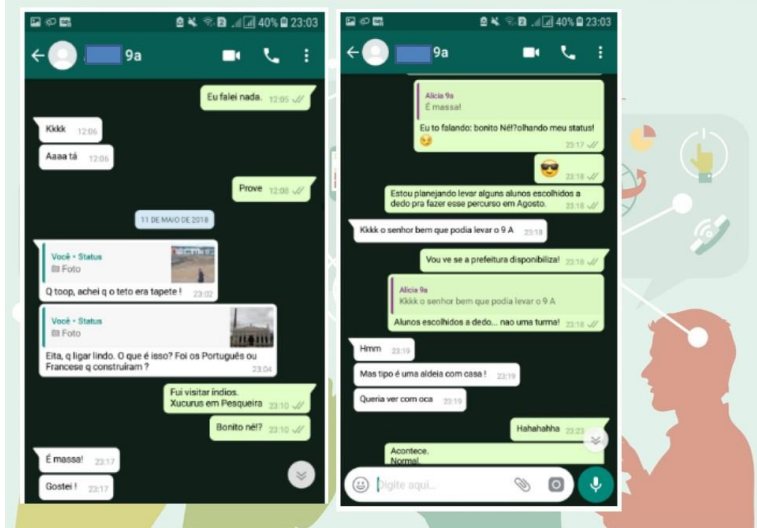
4-Expandir a capacidade formativa da escola para além de seus espaços físicos institucionalizados.

WHATSAPP E CULTURAS INDÍGENAS : Conhecimentos estudantis.



WHATSAPP E CULTURAS INDÍGENAS : Conhecimentos estudantis.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fgv, 2011. 168 p.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.a., 2006. 322 p.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: Redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. Interface: Comunic, Saúde, Educ, São Paulo, v. 9, n. 17, p.235-248, 2005

FELICE, Massimo di. Net-Ativismo: Da ação social para o ato conectivo. São Paulo: Paulus, 2018. Não paginado.

FELICE, Massimo di; PEREIRA, Eliete S. (Org.). Redes e Ecologias Comunicativas Indígenas: As contribuições dos povos originários à Teoria da Comunicação. São Paulo: Paulus, 2017. 194 p

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de "Depois de aprender com a história", o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeci Lopes de. Aprender com a história?: O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 25-42.

HALL, Stuart. A identidade cultura na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. Estudos Históricos: Teoria e História, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.134-146, 1992.

KOZINETS, Robert V.. Netnografia [recurso eletrônico]: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014. 203 p. Tradução de Daniel Bueno.

LEMOS, Ronaldo; FELICIE, Massimo di. Tecnologias colaborativas, educação e conhecimento. In: LEMOS, Ronaldo; FELICE, Massimo di. A vida em rede. Campinas, Sp: Papirus 7 Mares, 2018. p. 1-10.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34., 1999. 264 p.

_____. Dinâmica das cidades inteligentes: Manifesto por uma política molecular. In: LEVY, Pierre. A Inteligência Coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 59-82.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. Educar em Revista, [s.l.], n. 59, p.277-290, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43689>

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. 384 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.. 6. ed. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2007. p.181.

PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015. . Recife, PE, 21 maio 2015. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4207&tipo=>>. Acesso em: 21 jul. 2018

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

REIS, José Carlos. História da "Consciência histórica" ocidental contemporânea. Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 360 p.

_____. Teoria & História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Fgv, 2012. 270 p.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: Teoria da história: fundamentos da ciência histórica.. Brasília: Editora Universidade de Brasília., 2001. 194 p. Tradução de Estevão de Rezende Martins.

SILVA, Edson. Os Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. Tópicos Educacionais, Recife, v. 23, n. 2, p.89-115, 01 Não é um mês válido! 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA., José Joberto Montenegro. O ensino de história e a história para as relações étnico-raciais: dialogos com os estudos descoloniais.. Revista Grifos, Chapecó,sp, v. 25, p.57-80, 3 mar. 2017.

SILVA, Maria da Penha da. Vozes indígenas Xukuru do Ororubá sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas municipais em Pesqueira/PE. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [s.l.], v. 3, n. 8, p.289-308, 21 maio 2017. Revista Eletronica Científica Ensino Interdisciplinar. <http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738289308>

SOARES, Bruno. WhatsApp bate marca de 1,5 bilhão de usuários ativos: Cerca de 60 bilhões de mensagens são enviadas todos os dias. 2018. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/whatsapp-bate-15-bilhao-de-usuarios-ativos.ghtml>>. Acesso em: 1 fev. 2018

ZÉ, Tom. Geração Y (GY) Vira lata na via.2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2hwz7-MqumE>. Acesso em: 21 jul. 2018.



QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



[Instagram.com/editoraolyver](https://instagram.com/editoraolyver)

The logo for Olyver Editora features a stylized green fan-like graphic above the word "OLYVER" in a large, black, serif font. The word "EDITORA" is written in a smaller, black, sans-serif font above the "Y" and "V" of "OLYVER".
OLYVER
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

As minhas conexões imediatas com Hugo foram as nossas origens comuns: negros, da periferia e o empenho nos estudos. Por acreditar ser a Educação, os estudos uma das poucas possibilidades de romper o ciclo determinista imposto aos nossos antepassados negros, empobrecidos, habitantes nos morros e córregos de Casa Amarela, no Recife, nas periferias dos grandes centros urbanos em nosso país. Milhares de gentes condenadas à morte continua pela super-exploração das engrenagens capitalista, mortos pelo descasos dos governos, pelas doenças, pelo alcoolismo, pelo tráfico de drogas ceifando a vida da juventude negra, também diariamente perseguida, violentada e assassinada pela polícia. Esses são alguns dos muitos desafios de ser negro e empobrecido nesse país! Como aluno e orientando Hugo foi bastante dedicado, responsável e empenhado, indicando ser um pesquisador muito promissor. Dedicou-se com entusiasmo a pesquisar sobre o tema e nas conversas durante o processo de orientação, sempre apresentava novas leituras contribuindo significativamente para nossos aprendizados. A ideia foi publicar esse livro como forma de partilhar o conhecimento produzido por Hugo, mas também, partilhar afetos e saudades que permanecem entre familiares, alunos e alunas, colegas estudantes, colegas professores/as, pessoas amigas. Para que não esqueçamos que o corpo de Hugo foi ceifado precocemente pela gravíssima doença do racismo matando continuamente o povo negro. Esta publicação também é uma forma de registrar a indignação por esse crime permanecendo impune!

ISBN 978-65-87192-57-4



9

786587

192574

 EDITORA
OLYVER
www.ediforaolyver.org

