

ESTRATÉGIA DE PROJETOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA

PROJECT-BASED CURRICULUM AND CONTEXTUALIZED KNOWLEDGE: REFLECTIONS ABOUT INDIGENOUS CULTURE IN HISTORY TEACHING

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Ricardo Fernandes Pátaro

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Resumo

Partindo do trabalho pedagógico com a estratégia de projetos na perspectiva da contextualização do conhecimento, este artigo discute alternativas para o ensino de História, em consonância com o previsto na Lei nº 11.645/2008, que estende aos grupos indígenas brasileiros o que já estava garantido em lei, desde 2003, quanto ao estudo da história da África e da cultura afro-brasileira. A estratégia de projetos articula conteúdos escolares com as temáticas de relevância social, contemplando tanto a instrução quanto a formação em valores. A partir de um projeto cuja temática abrangeu as diferenças culturais – voltada em especial para a cultura indígena –, são discutidas possibilidades para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, são analisadas atividades desenvolvidas em sala de aula que partiram de problemáticas trazidas pelos(as) estudantes de uma escola da cidade de Campinas, visando à reflexão sobre as diferenças culturais e a abordagem de eixos temáticos da disciplina de História. A análise realizada aponta que a estratégia de projetos e a contextualização do conhecimento possibilitam a problematização e compreensão de questões voltadas para a cultura indígena articuladas com o ensino de História.

Palavras-chave: Estratégia de Projetos. Ensino de História. Cultura indígena.

Abstract

According to the Law No. 11.645/2008, which extends to the indigenous groups the studies that were already guaranteed by law since 2003, about African history and Afro-Brazilian culture, this article discusses alternatives for history teaching grounded on project-based curriculum in a contextualized knowledge perspective. Such pedagogical practice articulates school knowledge and social relevance themes, considering both the instruction as value formation. Based on a project about cultural differences – especially indigenous culture –, possibilities for history teaching are discussed. Therefore, activities developed in the classroom were analyzed, which departed from problems brought by students from a school of Campinas in order to reflect about cultural differences as well as contents of History. The results show that the action to contextualize knowledge and the project-based curriculum strategy allow the questioning and understanding of issues facing indigenous culture articulated with the teaching of history.

Palavras-chave: Project-based curriculum. History teaching. Indigenous culture.

Introdução

Neste artigo, discutimos possibilidades de trabalho no ensino de História a partir da análise de uma prática pedagógica desenvolvida com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, envolvendo a temática das diferenças culturais, com destaque para a cultura indígena⁴¹. A prática pedagógica em questão fundamenta-se na estratégia de projetos,⁴² que visa a contextualizar o conhecimento na cultura e considera os conteúdos escolares como meios para se atingir, com os alunos e alunas, uma formação voltada para o exercício da cidadania e a construção de valores como democracia, justiça e solidariedade (ARAÚJO, 2002, 2003; MORENO, 1998; PÁTARO, 2008, 2013; PÁTARO; PÁTARO, 2011). A partir da ideia da contextualização do conhecimento, o foco de um trabalho pedagógico baseado na estratégia de projetos deve ser uma temática que tenha como objetivo a formação ética, relacionada ao cotidiano, aos interesses, e às necessidades das crianças e da sociedade. Tal temática deve se articular com os conteúdos escolares, os quais são trabalhados de forma interdisciplinar e servem para auxiliar os (as) estudantes na compreensão dos temas e das questões abordadas. Assim, segundo essa perspectiva, os conteúdos escolares não são vistos como fins em si mesmos, mas como meios para se discutir a temática que compõe o foco de um projeto e abrange questões relacionadas à formação ética e à cidadania.

Apesar de assumirem a finalidade de atender à temática que consiste no foco do projeto trabalhado, e ainda que o trabalho

desenvolvido considere a interdisciplinaridade, os conteúdos escolares não podem, em nenhuma hipótese, perder de vista sua relevância e sua especificidade, devendo ser trabalhados de modo aprofundado, possibilitando reflexões e aprendizagens por parte dos (as) estudantes.

É nesse sentido que pretendemos, para o presente texto, apontar possibilidades de trabalho com o conteúdo de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise do projeto “Brasil X Pindorama: História do Brasil e choque de culturas”, desenvolvido junto a crianças de 8 a 9 anos de idade. O projeto apresentado a seguir, que servirá de foco para nossas bases teóricas e discussões, teve como tema central a problematização das diferenças culturais, enfocando, em especial, questões relacionadas à cultura indígena. Foi desenvolvido junto a crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no município de Campinas, SP. Vale destacar que, embora o projeto tenha buscado articular conteúdos curriculares de diferentes áreas do conhecimento – como poderá ser observado no decorrer do presente texto –, nossa discussão abordará, primordialmente, as atividades vinculadas aos conteúdos curriculares de História.

Antes de prosseguirmos, porém, e com o objetivo de evidenciar as concepções que embasam nossa perspectiva acerca do ensino de História, cabem alguns apontamentos importantes. Em primeiro lugar, é necessário afirmarmos que entendemos o estudo da História enquanto possibilidade de formação da consciência histórica e de compreensão da vida dos seres humanos e das sociedades, ao recuperar e analisar os significados das experiências humanas no tempo (RÜSEN, 2001; SCHMIDT; GARCIA, 2005; SILVA; FONSECA, 2010). Nesse sentido, buscam-se alternativas para o modelo de ensino tradicional e positivista que vem, há muito, caracterizando a disciplina de História. A

41 Este artigo é uma versão revisada e ampliada de comunicação apresentada no IX Seminário ANPEd Sul, realizado de 29 de julho a 1 de agosto de 2012 em Caxias do Sul, RS.

42 De acordo com Araújo (2003), a pedagogia de projetos – entendidos como estratégias para construção de conhecimentos – propõe uma nova organização das atividades didáticas em sala de aula, na qual os processos de ensino e aprendizagem se efetivam com base em temáticas de relevância social que se articulam aos conteúdos curriculares.

concepção na qual nos embasamos orienta, em grande parte, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina, que deixam de enfatizar apenas os eventos políticos e os “heróis” de uma “história oficial” e passam a englobar o cotidiano dos indivíduos e grupos, bem como as representações simbólicas construídas nos diferentes momentos históricos permeadas pela cultura.

Essa concepção incide, ao mesmo tempo, na diversidade de recursos metodológicos e de fontes históricas que passam a ser consideradas para a produção historiográfica e para o ensino. O trabalho com diferentes linguagens no ensino de História vem sendo apontado por diversos autores (ZAMBONI, 1998; BITTENCOURT, 2004) e também pelos documentos oficiais tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b). A utilização de diferentes linguagens no ensino, no entanto, não deve ser encarada apenas a partir do viés metodológico – com vistas a motivar o aluno ou aproximá-lo dos conhecimentos cotidianos –, mas sim como “compreensão epistemológica da disciplina” (BRUCE; FALCÃO; DIDIER, 2006), atentando-se para a relevância de tais materiais como fontes históricas e como elementos que influenciam os processos de subjetivação e a construção das identidades. Nesse sentido, a utilização de diversas fontes no ensino de História visa a favorecer o desenvolvimento da consciência histórica, a aproximação dos estudantes com os métodos de trabalho do historiador e o desenvolvimento da autonomia para a leitura crítica da sociedade (BITTENCOURT, 2004).

Ressaltamos, por fim, as relações entre a formação da consciência histórica e a constituição da noção de identidade (BRASIL, 1997b; RÜSEN, 2001), buscando estabelecer relações entre as identidades individuais, sociais e coletivas. Nesse movimento, a pro-

blematização acerca das diferenças culturais – neste trabalho representada pelas relações entre as culturas indígenas e não indígenas – torna-se fundamental, na medida em que possibilita a reflexão de diferenças e semelhanças na relação com o outro, bem como das mudanças e permanências que permeiam as lutas, as tensões sociais, as relações de tolerância/intolerância, os processos de ocupação do espaço, as relações econômicas e de trabalho, dentre outros (BRITO, 2009).

Projeto Brasil X Pindorama: História do Brasil e choque de culturas

O trabalho pedagógico pautado na estratégia de projetos busca a contextualização do conhecimento na cultura de alunos e alunas (MORENO, 1998) e considera que um dos objetivos da educação é trabalhar com os conteúdos curriculares de maneira articulada à formação ética de crianças e jovens. Na presente discussão, temos a intenção de apontar como a estratégia de projetos – ao tomarmos como temática central a questão do respeito às diferenças culturais – pode contribuir com o ensino de História, em uma perspectiva que considere a formação da consciência histórica e a importância do desenvolvimento da autonomia para a leitura crítica da sociedade.

Vale destacarmos que o trabalho com projetos na escola permite a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza moral no currículo escolar. Sendo assim, os conteúdos curriculares passam a ser contextualizados na vida de alunos e alunas, possibilitando o trabalho com valores éticos desejáveis por nossa cultura. É importante ressaltarmos também que no trabalho com a estratégia de projetos os conteúdos são fundamentais, e fornecem as bases do estudo. Quando professores e professoras planejam os projetos que serão desenvolvidos em uma

determinada série, por exemplo, um dos fatores levados em consideração são os conteúdos que poderão ser trabalhados e aprofundados de acordo com o assunto abordado.

Visto que o currículo do 4º ano do Ensino Fundamental prevê o trabalho com a chegada dos povos europeus às Américas, foram organizadas atividades para levar alunos e alunas a refletirem sobre esse período da História do Brasil, na intenção de compreenderem os conflitos e lutas, as mudanças e permanências implicadas no encontro da população portuguesa com os povos indígenas presentes nas terras que hoje constituem o território brasileiro.

Com relação ao ensino de História, as orientações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997b) indicam o trabalho com os chamados eixos temáticos, dentre os quais se destaca o estudo da história das organizações populacionais, com ênfase para os deslocamentos, as organizações e lutas dos grupos sociais e étnicos. Os PCNs evidenciam, ainda, a relevância do trabalho acerca dos povos indígenas, primeiros habitantes do território brasileiro, apontando que:

A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas

possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (BRASIL, 1997b, p. 37)

A opção por esta temática, em especial, justifica-se ainda com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e na Lei 11.645, de 11 de março de 2008, que estende aos grupos indígenas o que já estava garantido em lei, desde 2003, quanto ao estudo da história da África e da cultura afro-brasileira, prevendo a inclusão no currículo escolar de:

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, Art. 26-A, § 1)

Desse modo, o trabalho de estabelecimentos públicos e privados do Ensino Fundamental e Médio deve envolver diferentes áreas do conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, dentre outras. Nesse sentido, estão previstas temáticas relacionadas à história e à cultura indígena, buscando enfatizar, não somente a inserção de novos conteúdos oriundos das diferentes disciplinas, mas as lutas e as contribuições desses povos na formação da sociedade brasileira. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) destacam a importância de se ampliar o foco dos currículos

escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Dessa maneira, na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação:

[...] cabe às escolas incluir, no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza de que o Art. 26ª acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2013, p. 503).

Passados quatro anos da obrigatoriedade de inserção dessa temática no currículo do Ensino Básico, muito ainda se discute acerca das possibilidades de tal proposta, em especial no ensino de História (BRITO, 2009; SILVA; FONSECA, 2010). Assim, o projeto que aqui analisamos baseou-se na temática indígena com o objetivo de levar alunos e alunas a repensarem as relações étnico-raciais. Para tanto, foram desenvolvidas atividades na direção que nos apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2013), na intenção de aproximar os estudantes da problemática a ser estudada. A primeira atividade contemplava um estudo da música “Pindorama”, de Sandra Peres e Luiz Tatit. A música apresenta o diálogo entre um portu-

guês e um índio, quando são narrados fatos e informações históricas relacionadas à chegada dos portugueses ao Brasil. Para além dessa abordagem, a música apresenta também as diferentes formas de pensar e os conflitos ocorridos entre os personagens históricos no contexto em que viviam, o que acreditamos ser importante para ajudar a repensar as relações estabelecidas entre a cultura europeia e indígena.

A imagem 1, produzida em meio às atividades de aproximação ao tema do projeto, ajuda a ilustrar a questão das diferenças nos pontos de vista entre índios e portugueses à época da chegada dos povos europeus ao Brasil.

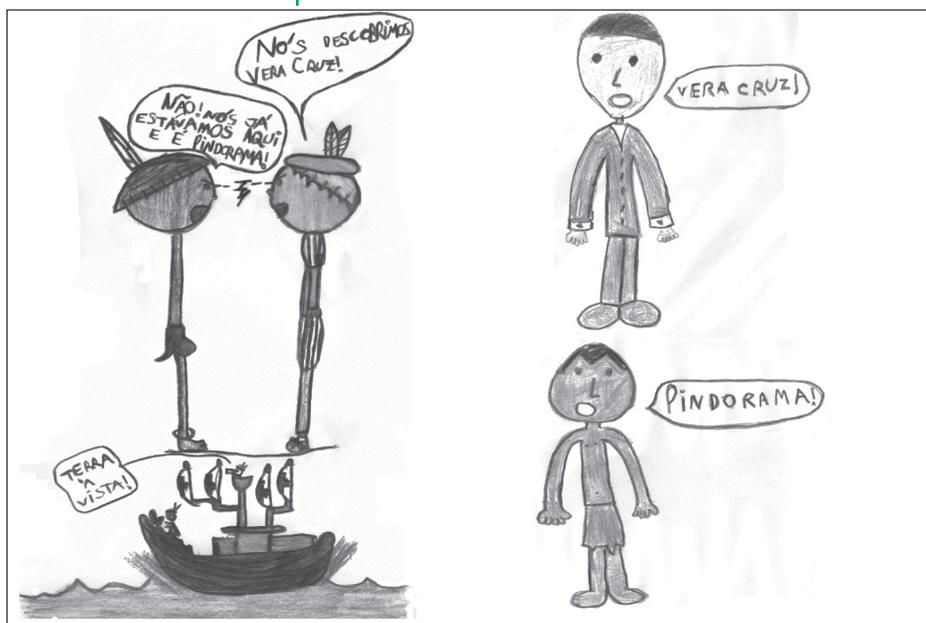


Imagem 1 – Desenhos confeccionados por alunos e alunas a partir das reflexões sobre a música “Pindorama”, de Sandra Peres e Luiz Tatit. É possível observar como algumas crianças representaram não só as diferenças físicas e culturais entre os dois povos, como também os diferentes pontos de vista a respeito do “descobrimento”, em um movimento nítido de reorganização da representação que possuíam anteriormente sobre o “descobrimento do Brasil”.

Depois dessa atividade, alunos e alunas deram início ao processo de levantamento das perguntas que ajudariam a compor o estudo que apresentamos neste artigo. O papel do professor, nesse processo, consiste em possibilitar que os (as) estudantes expressem suas dúvidas, curiosidades e também hipóteses de pesquisa sobre o assunto a ser estudado. A partir desse levantamento de perguntas, ocorre, portanto, uma negociação entre os interesses de alunos e alunas e o papel docente. Ao professor, cabe planejar, mas a participação discente é garantida na medida em que o planejamento passa também pelas questões levantadas pelos próprios estudantes (ARAÚJO, 2003).

As perguntas selecionadas pela turma para serem respondidas ao longo do projeto são apresentadas a seguir:

1ª pergunta: Como era a vida cotidiana dos indígenas antes de os portugueses chegarem em Pindorama? E depois? O que mudou?

2ª pergunta: Por que os portugueses diziam que tinham descoberto o Brasil se os indígenas já moravam aqui?

Com as perguntas definidas, partiu-se para o planejamento dos conteúdos que seriam abordados ao longo do projeto. É nesse momento que o professor articula os conteúdos curriculares à temática abordada no projeto e, mais especificamente, às questões elaboradas pelas crianças. No que diz respeito ao ensino de História, a intenção foi trabalhar a chegada dos portugueses ao território que hoje constitui o Brasil, buscando evidenciar os deslocamentos, lutas, conflitos e consequências relacionadas a esse processo histórico.

Consideramos importante destacar que as etapas aqui descritas e todo o processo percorrido durante o trabalho com a estratégia de projetos pode ajudar docentes a repensarem

os procedimentos de ensino e as condições oferecidas para aprendizagem discente, além de trabalharem com os conteúdos disciplinares e possibilitarem que alunos e alunas repensem as relações étnico-raciais, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2013).

Depois dos primeiros passos, a próxima etapa do projeto caracteriza-se pelo trabalho coletivo de pesquisa por materiais que respondam às perguntas das crianças sobre o tema abordado, em nosso caso, a chegada dos portugueses ao Brasil. É importante destacarmos que, ao longo dessa busca coletiva, os conteúdos curriculares planejados pelo professor são abordados e se relacionam à temática do projeto, possibilitando que alunos e alunas entrem em contato com os conhecimentos escolares para entender suas dúvidas e curiosidades. No presente texto, priorizaremos algumas atividades desenvolvidas no projeto que analisamos, como veremos a seguir.

Como era a vida cotidiana dos indígenas

Para buscar material acerca da primeira pergunta do projeto, foram organizados vários momentos de pesquisa na biblioteca da escola, quando as crianças puderam entrar em contato com livros, jornais, revistas e selecionaram várias informações sobre a vida cotidiana dos povos indígenas, sobre as mudanças que sofreram, a partir do contato com os povos europeus e sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil. Além da pesquisa, foi organizada uma visita ao Sítio do Sol, localizado em Cabreúva – SP. Nesse sítio, foi possível vivenciar alguns aspectos da cultura indígena, buscando conhecer, de perto, quem são esses sujeitos, na tentativa de superar o olhar generalizante que em geral se constrói sobre os indígenas (BRASIL, 1997b, 2008, 2013). Trata-se de um sítio em que vários indígenas se reúnem para realizar um trabalho de

conscientização, divulgação e preservação de suas culturas. Ao longo de um dia, as crianças foram envolvidas em atividades tipicamente indígenas, e puderam, entre outras coisas, conversar com descendentes diretos de diferentes etnias indígenas, participar de rituais e atividades esportivas tipicamente indígenas, conhecer artefatos, diferentes tipos de casa e costumes, caminhar pela mata e aprender a se localizar, ouvir histórias e tomar refeições típicas desses povos. Essa atividade foi planejada a partir da compreensão de que, no estudo da história e da cultura indígena, “Ninguém poderá falar pelos indígenas sobre a diversidade de seus povos, sobre os significados objetivos dessa diversidade, sobre as suas dificuldades e limites no relacionamento com os não índios”. Nesse sentido, é imprescindível que tais questões sejam “[...] contadas e ensinadas por seus legítimos representantes, os indígenas” (BRITO, 2009, p. 69).

A experiência no Sítio do Sol ficou registrada em fotos e enriqueceu as pesquisas previamente realizadas na biblioteca da escola. As atividades deram origem a um texto, que sistematizou as pesquisas e aprendizagens. A seguir, podemos ver alguns trechos dos textos escritos pelas crianças após as pesquisas. Nos trechos exemplificados, é possível perceber elementos da cultura indígena que puderam ser trabalhados a partir do projeto, possibilitando que as crianças refletissem acerca de seu próprio cotidiano e costumes.

Nós estamos estudando a vida cotidiana dos índios e vimos que em cada etapa da vida há um ritual especial, do nascimento até a morte (como o nascimento, o crescimento, ao aprender a caçar, a casar, a ter filhos, morrer, etc.). Era como um batizado para nós.

Depois que os portugueses chegaram ao Brasil, os índios eram obrigados a trabalhar sem parar e se não se acostumassem ao jeito escravo, eram caçados vivos!

Quando Cabral desembarcou em terras brasileiras, em 1500, pelo menos 5 milhões de nativos viviam aqui. Eram cerca de 900 etnias indígenas, cada um com seus costumes e sua cultura.

Na pesquisa, nós descobrimos que os índios são muito trabalhadores, mas os portugueses inventaram a mentira que os índios são preguiçosos e não trabalham nada, os portugueses também caçavam os índios e até matavam os índios.

O índio é um sujeito trabalhador. Muitas vezes se diz que o índio é preguiçoso para o trabalho. Essa afirmação é uma injustiça para os povos indígenas. Na verdade, tal ideia foi posta na cabeça das pessoas pelos portugueses, que queriam forçar o índio a trabalhar para poder produzir para eles. Depois que estes perceberam a resistência dos índios, inventaram essas ideias a respeito deles. Dessa maneira os portugueses podiam caçar e matar os índios que não se adaptassem ao ritmo do trabalho escravo.

Na realidade, o povo indígena consome um enorme número de horas realizando atividades ligadas a sua auto-sustentação, tradição e cultura. A única divisão que existe envolve o trabalho que é exclusivo dos homens (caçar, pescar, fazer arco e flecha, preparar a roça, etc.) e o trabalho que compete à mulher (fiar, coser, cozinhar, colher frutos, tecer, etc.).

Nós descobrimos que na aldeia Pataxó os adultos levantam bem cedo e as crianças às 4h30 para comer banana assada, peixe e mandioca. Essas comidas já estavam sendo preparadas às 3h30 da manhã. O artesanato é o meio de sustento dos índios. Os índios que conhecemos plantam mandioca porque gostam. Com a mandioca eles fazem cauim e guardam num pote para beber nos rituais e também usam o cauim como remédio. À noite na beira da fo-

gueira ou em casa os pais contam histórias aos seus filhos. As crianças podem fazer o que quiserem, mas depois é difícil dar uma cipoada nelas.

Por fim, vale destacarmos que, ao discutir o trabalho indígena, como aparece mencionado nos trechos acima, as crianças puderam perceber as diferenças entre o trabalho em nossa sociedade – que muitas vezes visa à acumulação e pode culminar na exploração – e o trabalho nas culturas indígenas, que visa à sobrevivência.

Com relação ao conteúdo de História, algumas considerações merecem destaque. Em primeiro lugar, é importante enfatizarmos que o trabalho desenvolvido a partir da primeira questão do projeto possibilitou a compreensão não apenas de mudanças e permanências nos costumes e cultura indígena ao longo da história, mas também das semelhanças e diferenças entre as culturas indígenas e entre essas e seu próprio cotidiano. Tendo em vista a temática central (diferenças culturais), os conteúdos da disciplina de História possibilitaram o repensar e a valorização da cultura indígena; a compreensão dos processos de luta e resistência desses povos, possibilitando o questionamento e a reflexão de preconceitos e fomentando um olhar para os índios de “carne e osso”, que passam a ser vistos como sujeitos. Os relatos das crianças evidenciam que o trabalho, nesse sentido, contribuiu para a compreensão de que a história dos povos indígenas não se prende apenas ao passado – em uma perspectiva generalizante e idealizada associada ao período da colonização brasileira –, mas está também no presente, nos indígenas e nos povos que, até a atualidade, mantêm traços culturais que permaneceram mesmo após o contato com as culturas não indígenas (BRITO, 2009).

Nesse sentido, fica explicitada a possibilidade de, no trabalho com a estratégia de

projetos, articular os conteúdos escolares às questões de ética e cidadania, nesse caso, voltadas para o respeito e valorização das diferenças culturais.

Os indígenas já moravam aqui

Abordando a segunda pergunta do projeto e com a intenção de levar as crianças a uma percepção mais complexa dos fatos históricos relacionados ao “descobrimento” do Brasil, foi desenvolvido um “diálogo de textos” ou de vozes (PUIG, 1998, p. 89). Trata-se de fornecer aos alunos e alunas diferentes textos históricos que expressam pontos de vista distintos sobre um mesmo assunto. A diversidade de fontes históricas, de acordo com o referencial teórico que adotamos, é um aspecto importante tanto para a produção historiográfica quanto para o ensino de História, visto que possibilita a compreensão dos diferentes significados das experiências humanas no tempo e o desenvolvimento de uma consciência crítica com relação aos estudos históricos, que deixam de ser vistos como o estudo de “fatos” tomados como inquestionáveis e passam a ser tomados como representações do real (BRUCE; FALCÃO; DIDIER, 2006; SCHMIDT; GARCIA, 2005).

No caso do projeto aqui analisado, foram utilizados textos redigidos pelos próprios portugueses quando chegaram ao Brasil, materiais provenientes de jornais e revistas, textos e desenhos produzidos por diferentes povos indígenas, bem como trechos retirados de livros infanto-juvenis⁴³. Na seleção dos textos, tomou-se o cuidado de escolher materiais que expressavam diferentes pontos de vista acerca do tema em estudo, visto que o diálogo de textos implica favorecer a manifestação de todos os envolvidos em uma situação conflituosa. Portanto, alunos e alunas tiveram a oportu-

43 Parte dos materiais utilizados pode ser encontrada nas obras de Silva e Grupioni (1995) e também Paula, Paula e Amarante (1991).

tunidade de conhecer tanto o ponto de vista do povo europeu – que iniciava as grandes navegações e ansiava por “descobrir” novas terras – quanto o ponto de vista dos povos indígenas – que já habitavam as terras “descobertas” –, ambos os povos deparando-se com os conflitos oriundos do contato com uma cultura muito diferente de sua própria.

Depois da leitura dos diferentes textos, foi realizado um pequeno debate, em que foi possível cruzar as informações e argumentos expostos em cada um dos textos com as opiniões dos (as) estudantes. Com a atividade aqui descrita, o que se pretendia era não somente um estudo dos âmbitos material e temporal, mas também dos aspectos afetivos e morais que se relacionam à chegada dos portugueses ao Brasil. Acreditamos que a distinção dessas diferentes razões e valores prévios, dos quais partem cada um dos envolvidos em acontecimentos conflituosos, é importante para que as crianças comecem a compreender e a distinguir os diferentes pontos de vista envolvidos em um mesmo fato histórico, como no caso da chegada dos portugueses ao Brasil e encontro com povos indígenas. Essa compreensão se baseia em perspectivas que buscam superar a abordagem da História como estudo de um passado único, objetivo e linear, que cabe ao Historiador descobrir e, ao professor, transmitir aos estudantes (BRUCE; FALCÃO; DIDIER, 2006). Em lugar de tal abordagem, a partir das influências de novas perspectivas historiográficas presentes desde a escola dos *Annales*, a proposta é a de admitir a multiplicidade de enfoques que envolvem as experiências históricas (LE GOFF, 1996).

Vale destacarmos que o trabalho realizado contempla a formação ética ao possibilitar, na atividade anteriormente relatada, a multiplicidade de enfoques, textos, vozes e pontos de vista, visto que o estudo do conteúdo de História associou-se à formação ética de crianças e jovens – já que o debate

que foi fruto do diálogo de textos também possibilitou que alunos e alunas reconhecessem o ponto de vista em que se situam os diferentes povos que deram origem à cultura brasileira, aspecto imprescindível para a formação ética de crianças e jovens em idade escolar (PUIG, 1998).

Em paralelo à realização das atividades do projeto, realizou-se a leitura do livro “Apenas um curumim”, de Werner Zotz (2013). A obra conta a história de um menino indígena que, guiado por um pajé, vive uma jornada em busca de sua cultura e identidade. Além da busca pessoal do curumim, o livro – que foi premiado como Melhor Publicação Latino Americana para Jovens – retrata o choque de duas culturas diferentes, o que possibilitou uma reflexão importante para o projeto aqui relatado. A leitura do livro citado – além de contribuir para compor o quadro de múltiplos enfoques, textos e pontos de vista aqui destacado – também proporcionou a produção de um texto narrativo em que alunos e alunas construíram um personagem indígena que vivia uma aventura, oportunidade para avaliar como as crianças relacionavam os conteúdos abordados até aquele momento do projeto.

A partir da produção do texto, os estudantes tiveram a possibilidade de aproximar-se ainda mais da cultura indígena, por intermédio da construção de um personagem que vive uma aventura. Cabe-nos ressaltar que o objetivo de tal proposta visou também à reflexão acerca da própria cultura não indígena, em um exercício de análise das diferenças culturais, das semelhanças e diferenças entre as culturas. Na sequência, apresentamos alguns trechos das narrativas elaboradas:

Os irmãos curumins

Muitos anos atrás, o Brasil era dos índios, em uma aldeia tinha dois irmãos. A Naipi de 8 anos e o Caiuá, de 5 anos, o apelido deles era os irmãos curumins.

*Eles eram filhos do pajé e de Maia-
ra. O pajé era muito bravo e sempre es-
tava de olho nos filhos. Miara era uma
índia linda, olhos negros, cabelos pre-
tos, Naipi e Caiuá eram iguais à mãe.*

*Num dia quente, o pajé chamou seus
filhos e disse:*

*— Maiara não está bem! Vocês vão
ter que pegar as ervas da família “tipo-
caniclas” com a serpente “amaldiua-
dá”, no sul da floresta.*

*Eles não sabiam a aventura que os
esperava [...]*

O problema de Pindorama

*Há muitos anos, quando o Brasil
ainda se chamava Pindorama... havia
muitos índios, índias e curumins, mas
existia uma curumim chamada Serena,
que ajudava os outros. Os pais de Se-
rena não ficavam muito tempo com ela,
porque o pai sempre estava caçando e
a mãe colhendo frutos, ou seja, esta-
vam trabalhando.*

*Um dia, Serena acordou bem dedo
e não viu seus pais, só viu um monte
de pessoas diferentes que não falavam
a língua dela. Serena não sabia o que
fazer [...]*

A viagem

*Há muito tempo, antes de Cabral
chegar no Brasil, havia muitos povos
indígenas com costumes muito diferen-
tes.*

*Havia uma conhecida como aldeia
Jê e Tupi, e lá havia dois curumins, um
menino e uma menina, eles eram ir-
mãos e muito aventureiros. A menina
se chamava Tainá e o menino Jurí, eles
eram muito amigos. [...]*

*Eles foram colher algumas frutas
porque a mãe perdeu:*

*— Que frutas vão colher?! – per-
guntou Tainá para Jurí.*

*— Que tal pequi, bacaba, castanha,
buriti, macaúba, mangaba, inajá, mu-
rici, pinhão, pupunha e açaí?! – disse
Tainá. [...]*

Ademais, ao recorrermos ao exercício de construção de narrativas, é oportuno retomarmos as aproximações entre o estudo da História e o processo de constituição da identidade, de compreensão das culturas e das relações entre “eu/nós” e o(s) outro(s) (RÜSEN, 2001; BRUCE; FALCÃO; DIDIER, 2006). Nesse sentido, “[...] a experiência de si se constitui, sobretudo, por narrativas e o sentido do que somos são construções narrativas nossas em articulação com as histórias que lemos e escutamos produzidas no interior de práticas sociais.” (BRUCE; FALCÃO; DIDIER, 2006, p. 12).

Considerações Finais

Este texto teve como objetivo refletir sobre alternativas para o ensino de História, a partir do trabalho com a estratégia de projetos. Para tanto, partimos de uma prática desenvolvida junto a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 9 anos, que teve como temática central o respeito e valorização das diferenças culturais, em especial na relação com a cultura indígena.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto, descritas e analisadas no decorrer deste texto, trazem reflexões sobre alternativas para o ensino de História que visam a superar os modelos tradicionais e positivistas, e concretizam uma prática a partir da qual os conteúdos/eixos temáticos da disciplina possam ser articulados à temática central (diferenças culturais), apontando, em especial, para as possibilidades do trabalho com questões voltadas à história e cultura indígena – em atendimento à Lei nº 11.645, que prevê a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica.

Tomando por base os pressupostos do trabalho com a estratégia de projetos em uma perspectiva de contextualização do conhecimen-

to, é pertinente salientarmos uma vez mais que o conteúdo referente à História, longe de ser trabalhado como fim em si mesmo, serviu de base para as discussões e compreensões quanto às diferenças culturais, em um trabalho que visou ao respeito e à valorização das culturas, em especial, da cultura indígena.

Por fim, a experiência contribuiu para que as crianças passassem a ter uma nova compreensão acerca da cultura indígena e dos povos indígenas, deixando de lado uma visão permeada de preconceitos, que comumente vigora em trabalhos que levam em

consideração a temática indígena na escola, em especial no ensino de História (BRITO, 2009). Ao terem contato com as culturas, com as lutas, o processo de resistência e os costumes dos povos indígenas, ao longo do tempo – no passado e no presente –, a partir da ótica dos próprios sujeitos indígenas, as crianças foram levadas a problematizar a visão que associa os indígenas a um passado da história brasileira e puderam compreender a relevância e a participação dos grupos indígenas no processo de construção da história, inclusive na contemporaneidade (BRASIL, 1997b, 2008, 2013).

Referências

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre resistências, complexidades e mudanças. São Paulo: Moderna, 2002. 160p.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003. 111p.

BITTENCOURT, C. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. 408p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997^a. 146p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 166p.

BRITO, E. M. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**. Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

BRUCE, F.; FALCÃO, L.; DIDIER, M. T. História(s) e Ensino de História. **Caderno de Estudos Sociais da Fundação Joaquim Nabuco**. Recife, vol. 22, n. 2, p. 199-207, jul./dez., 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed.Unicamp, 1996. 528p.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS,

Maria Dolors et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998, p. 19-59.

PAULA, E. D.; PAULA, L. G.; AMARANTE, E. **História dos povos indígenas**: 500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1991. 167p.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola**: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000438560>>. Acesso em 08/09/2014.

PÁTARO, R. F. Estratégia de projetos e complexidade na escola: possibilidades para uma educação em valores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.113-138, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3323>>. Acesso em 08/09/2014.

PÁTARO, R. F.; PÁTARO, C. S. O. Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Espaço Acadêmico**, UEM, n.127, p.48-55, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13132>>. Acesso em 08/09/2014.

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13132>>. Acesso em 08/09/2014.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 226p.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UNB, 2001. 194p.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. 575p.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

ZAMBONI, E. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n. 36, p.89-102, 1998.

ZOTZ, W. **Apenas um curumim**. Letras Brasileiras, 2013. 44p.

Sobre os autores

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro é docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão. Possui doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2011). E-mail: crispataro@gmail.com

Ricardo Fernandes Pátaro é docente da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão. Possui mestrado em educação pela Unicamp (2008) e cursa o doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: ricardopataro@yahoo.com.br

Recebido em: 05.08.2014

Aceito para publicação: 06/09/2014