

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS.

Luciana Leite da Silva¹

Este trabalho tem como propósitos: apresentar os resultados da dissertação intitulada "Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (CCCM)" e propor um debate acerca das limitações impostas pela epistemologia que predomina no ensino de história.

Esta pesquisa foi realizada em contextos educacionais culturalmente distintos e nos possibilitou evidenciar alguns fatores, tais como a relação espaço/tempo/personagens/natureza, que marcam as diferentes formas de narrar a história pelas crianças Javaé (Escola Twiri Hinỹ Javaé) e pelas crianças de Goiânia (Colégio Claretiano Coração de Maria). Tal fator nos levou a uma problematização bastante instigante: que lugar ocupa as narrativas históricas indígenas na matriz disciplinar composta hegemonicamente no contexto cultural europeu?

Consideramos que a relação entre os saberes dos diversos povos indígenas da América e a ideia de ciência de cunho ocidental se constituiu historicamente a partir de uma base hierarquizante, a qual se fundamentou principalmente pela utilização do conceito de mito para se referir às teorias elaboradas por estes povos, ao passo que se desenvolvia a ideia de que a felicidade humana só se constitui a partir da racionalidade empírica cartesiana. Neste sentido, nos utilizamos ainda de leituras referentes à concepção de interculturalidade proposta pelo movimento modernidade/colonialidade/decolonialidade e por professores indígenas.

A proposta de analisarmos as ideias históricas de crianças pertencentes a diferentes contextos culturais teve como principal objetivo avaliar o alcance dos referenciais teóricos, que orientam o campo da Didática da História no Brasil, e as

¹Professora na rede estadual de educação do Estado de Goiás; Doutoranda em História pela UFG; colaboradora no Curso de Educação Intercultural para Professores Indígenas (UFG).

propostas de abordagens interculturais no ensino de história. Sendo o pensador alemão Jörn Rüsen um dos principais referenciais que tem norteado a Didática da História, nos propusemos problematizar alguns conceitos que balizam sua teoria confrontando-os com epistemologias que não se fundamentam no modelo proposto pela ciência ocidental, que no caso desta pesquisa foi o povo Javaé.

Nas últimas décadas tem-se redirecionado os debates acerca da Didática da História, até então compreendida como a elaboração e aplicação de técnicas no ensino de história com objetivo de transpor os conhecimentos acadêmicos para a sala de aula. No Brasil, a redefinição do conceito de Didática da História, como campo de pesquisa, trouxe importantes contribuições que se traduzem principalmente no reconhecimento da necessidade de tratar as especificidades do ensino de história a partir do trabalho do professor em sala de aula e das ideias prévias dos alunos.

A teoria alemã que torna o conceito de consciência histórica um universal antropológico e central na Didática da História, tem sido um dos principais referenciais nos estudos brasileiros acerca da aprendizagem histórica. Tem como autor de destaque Jörn Rüsen, o qual define Consciência Histórica como a forma de estabelecer a relação entre passado, presente e futuro, sendo um universal antropológico presente como condição humana, independente da diversidade dos modos de vida. Dada a diversidade das formas de narrar as experiências humanas no tempo, o mesmo autor elaborou uma tipificação da consciência histórica a partir de seus elementos constituintes: experiência do tempo; formas de significação histórica; orientação da vida interior e exterior; relação com os valores morais e relação com o raciocínio moral. Sendo a narrativa histórica a forma elaborada que expressa a operação da consciência histórica de interpretação das experiências no tempo, o autor distingue quatro tipos de narrativa histórica:

- **tradicional:** em que as experiências do tempo são percebidas e interpretadas no interior de tradições as quais se tornam o referencial de orientação, ou seja, a tradição forma a identidade do indivíduo orientado a agir de acordo com o que a tradição a qual pertence estabeleceu historicamente;

- **exemplar:** o sentido dado à experiência do tempo vai além das tradições e são inseridas na elaboração de regras ou leis gerais que deverão então orientar a atividade humana;

- **crítica:** as experiências do tempo são empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos, ou seja, nega-se a identidade pessoal e social do modelo afirmado e vigente;

- **genética:** nesta forma de aprendizado os sujeitos aprendem a considerar sua própria auto relação como dinâmica e temporal, compreendem a temporalidade de sua identidade não como algo fixo, mas como algo em constante formação e desenvolvimento, e ao mesmo tempo se tornam capazes de estabelecer uma efetiva relação entre passado, presente e futuro para orientação da vida prática no mundo moderno.

Estas categorias de análise são utilizadas pelo autor para compreender as diferentes formas de narrar a experiência humana a partir de um referencial cultural que é o ocidental. Avançando, estabelece que o modelo crítico e genético, correspondentes ao nascimento das ciências modernas e a racionalização metódica da ciência da história, nos permite perceber e formular a identidade histórica a partir de uma dinâmica temporal que possibilita um diálogo intersubjetivo e intercultural.

Ainda segundo o referido autor, a principal função do pensamento histórico é a formação da identidade pessoal e social, portanto, deve-se buscar uma racionalidade prática que concilie as diferenças e tensões no processo de formação da identidade. A pluralidade de perspectivas não é um entrave a objetividade, mas sim a realização da função prática das narrativas histórica que devem ser reguladas pelo princípio da igualdade e da humanidade para que se evite o “choque de civilizações”. Portanto, não se trata de negar a racionalidade, mas de humanizar a racionalidade científica legada pelos pensadores iluministas. (RÜSEN, 2009)

Cabe aqui expor uma das problematizações que direcionaram nossa pesquisa: se a intersubjetividade deve ser regulada por princípios da racionalidade metódica, como ficam os povos, no caso os Javaé, que não empregam estes referenciais na produção e passagem do conhecimento?

Os Javaé, assim como os Karajá e Karajá Xambioá, se autodenominam Inỹ, palavra que significa “gente” ou “ser humano” (RODRIGUES, 2008, P.28). Pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, família Karajá. Habitam imemorialmente a Ilha do

Bananal (TO). É um dos poucos povos indígenas da antiga Capitania de Goiás que sobreviveram às capturas e grandes mortandades promovidas pelos bandeirantes, à política repressora dos aldeamentos, às epidemias trazidas pelos colonizadores em épocas diferentes e à invasão crescente do seu território. Muitos estudos destacam a notável capacidade de resistência desse povo, que soube dialogar com as mudanças drásticas impostas pelo contato, mantendo aspectos essenciais de sua estrutura social, ritual e cosmológica. (PIMENTEL; 2008).

Entre os Iny, (Karajá e Javaé) segundo Pimentel da Silva (2001), as marcas de tempo presente, passado e futuro se apresentam nas narrativas, retomando vozes do que o tio, pai e avô disseram, ou então, como marcas linguísticas específicas, como por exemplo, ijuhu (antigamente), tariki (diz que), ijõ mahãdu riki (diz que grupo de homem falou). Ou então essas marcas de tempo são observadas acompanhando a natureza: tempo da chuva, do ovo da tartaruga, da flor do pequi, das frutas etc.

Segundo o professor, Samuel Saburua Javaé, não há diferentes palavras em Inyrubé para definir mito, lenda ou história. Para os três, o povo Javaé utiliza a palavra ijyy, na fala masculina e iyyky, na fala feminina. A ijyy/iyyky articula a importância da língua, dos saberes, dos rituais, da história dos povos que de alguma maneira estão ou estiveram em contato com o povo Javaé. Ao ordenar e reordenar as relações sociais perante as situações de encontro e/ou conflito com outros povos, as narrativas ijyy/iyyky são consideradas pelos Javaé lugar dos saberes de seu povo, principal instrumento na luta pela afirmação identitária e territorial e contem um sentido de “verdade”.

Outro aspecto das ijyy/iyyky, é que estas não se limitam a narrativas históricas que envolvem seres humanos, de forma que se referem a diferentes contextos, como, as histórias sagradas, histórias de animais, peças de artesanato, pintura corporal etc. Assim, os animais também possuem uma história, como a Nawikie-my iyyky, história da ema:

A ema vive no varjão. Ela alimenta seus filhotes com capim. Ela costuma ter muitos filhotes, de dez a quinze. A ema não voa, por isso ela vive no chão. Ela é uma ave muito grande, que corre muito, e nós usamos suas penas para fazer artesanato. (Itxala Ludu, 2000, p.14)

É nesse contexto, que algumas questões foram elaboradas. Como os Javaé articulam a relação entre passado, presente e futuro? Até que ponto tais conceitos

presentes nas narrativas históricas do Ocidente são capazes de traduzir o modo como eles articulam a sua orientação no tempo? Quais elementos marcam as narrativas produzidas por estas crianças? É possível tratá-las a partir das tipologias propostas por Jörn Rüsen? Estas narrativas interferem na formação identitária destas crianças e em suas concepções de alteridade?

O estudo comparativo entre as narrativas e desenhos produzidos pelas crianças da Aldeia Twiri Hinã Javaé e do Colégio Claretiano Coração de Maria evidenciou o que Santiago de Castro-Gomez (2005) denomina “geopolíticas do conhecimento”, ou seja, os diferentes lócus de enunciação carregam consigo diferentes experiências históricas. Experiências estas que são compartilhadas, constituídas e legitimadas a partir de distintos parâmetros culturais e epistemológicos.

As narrativas das crianças de Goiânia acerca das diferentes matrizes culturais (africana, europeia e indígena) que contribuíram em sua formação identitária são essencialmente antropocêntricas e se constituem a partir de um eixo principal que é a chegada dos colonizadores. Este eixo norteador é contextualizado pela referência ao escambo, exploração do pau-brasil, ao personagem histórico Cristóvão Colombo, à escravização de negros e indígenas, às tecnologias da época, como os navios (portugueses e negreiros). São marcadores narrativos que se constituíram a partir da história oficial, legitimada institucionalmente e presente nos materiais didáticos.

Nas narrativas, as referências à natureza e as modificações que ocorreram na mesma não aparecem e, em poucos casos se apresenta associada aos indígenas, recorrendo ao clássico binômio índio-natureza formulado historicamente pela sociedade nacional. Pode-se estabelecer ainda uma relação entre este caráter antropocêntrico da história e o conceito de biocolonialidade, apresentado por Castro Gómez (2005), que trata da relação entre homem/natureza pautada em uma relação de poder que se legitimou pelas ciências, pelas políticas e pela reprodução do sistema capitalista em nível global. Desta forma, a natureza como exterior a humanidade é passível de ser conhecida e explorada como objeto mercadológico, o que ficou demonstrado nas ideias de extração do pau-brasil.

Quando trazidas para o presente, estas relações históricas de exploração se traduzem em um problema central que é o racismo. A maioria das crianças apresentou o

período colonial como lócus do agenciamento da violência contra negros e indígenas, mas ao pensarem atualmente essas relações, ocorre um distanciamento e mesmo aniquilamento das relações entre o passado e presente. O racismo é tido como um problema de ordem moral que se define e se restringe ao preconceito de cor. Neste sentido, os alunos que apresentaram o que esperam para o futuro expressaram sua vontade de que o preconceito acabe, pois todos somos seres humanos.

Acerca das diferentes noções de temporalidade, esta pesquisa evidenciou que, enquanto o relógio exerce uma pressão diária no cotidiano das crianças de Goiânia, entre os Javaé não aparece qualquer referência neste sentido.

No caso das crianças Javaé, sempre que iniciam uma narrativa, apresentam grande preocupação em mapear o espaço em que ocorre o evento, citando inclusive detalhes como determinado ‘pé de açai’, montanhas, pedras, lagos, cachoeiras, estradas. Em todos esses espaços, os eventos ocorrem sempre envolvendo seres humanos mágicos, seres humanos terrestres e animais que constituem a fauna da Ilha do Bananal e dos territórios invadidos pelas frentes de expansão, ou seja, estas narrativas se constituem para além das dimensões humanas e temporais. Notamos que os principais marcadores são os seres mágicos do Fundo das Águas, os lugares de ocorrência dos acontecimentos, a vegetação e os animais da Ilha do Bananal. Ou seja, enquanto as crianças de Goiânia expressaram narrativas históricas essencialmente antropocêntricas, as crianças indígenas estabelecem uma linha de compreensão que não separa os seres humanos terrestres dos seres mágicos e nem dos outros seres, assim como não se pautam no binômio homem X natureza.

A pesquisa com as crianças indígenas evidenciou ainda que elas percebem as transformações que ocorreram na vida de seu povo, principalmente com relação aos objetos de uso cotidiano e da organização atual da Aldeia. Mas dentre todas as coisas não indígenas apresentadas, em nenhum dos desenhos o relógio aparece como algo que se impõe e orienta suas relações no cotidiano. A atual relação que os indígenas tem com o tempo se dá a partir das intenções reguladoras de instituições como a escola, o cartório, o transporte e os auxílios financeiros (aposentadoria, bolsas etc.). Neste sentido, a escola se torna lugar de um intenso embate entre a organização própria das comunidades indígenas e as orientações de órgãos institucionais, como por exemplo, a SEDUC-TO.

Concluímos, a partir das investigações, que as narrativas são sim primordiais na formação identitária do povo Javaé, mas estas narrativas históricas devem ser pensadas em correlação com outros fatores, como a língua, a compreensão do corpo, a natureza e a orientação espacial. A língua é o lugar que guarda esses saberes e se constitui como uma das principais formas de resistência. A localização dos lugares ‘míticos’ constitui-se como princípio legitimador das narrativas e o corpo é o referencial primeiro para compreensão de todo o resto, a partir do qual se torna possível pensar o espaço da totalidade.

Tentando responder a outra problematização inicial, questionamos se os tipos de aprendizagem histórica elencados na teoria da Didática da História servem para pensarmos as narrativas produzidas fora dos padrões educacionais ocidentais. Não consideramos a hierarquização destes tipos ideais como válidas para pensar as narrativas indígenas porque estas não são construídas a partir dos padrões metódicos científicos formulados na tradição historiográfica ocidental.

Nesta mesma direção podemos avaliar a proposta de interculturalidade de Jörn Rüsen, que estabelece a associação entre humanismo e racionalidade como a principal via de acesso ao diálogo entre as diferentes culturas. Esta é uma noção limitada na medida em que, apenas aliar racionalidade metódica, com princípio de humanidade na formulação de uma narrativa humanista e salvadora não abala em nada a hierarquização epistêmica entre História ciência e história ‘mítica’, que marcou desde o início as produções ‘genéticas iluministas’, fundamentadas essencialmente na importância da racionalidade metódica na validade das narrativas históricas.

Os questionamentos realizados a teoria da Didática da História alemã, resultantes da investigação de narrativas produzidas por crianças inseridas em distintos contextos culturais, nos direciona para a problemática de nossos limites conceituais e a própria noção ocidental de História. Neste sentido, convido aos que estão presentes neste evento para a construção de uma teoria e desenvolvimento de práticas voltadas para uma aprendizagem histórica intercultural que: avance para além de um discurso multiculturalista; valorize a importância de se compreender as ideias prévias dos alunos; reconheça a racialização do ser humano como fator constituído nas e pelas relações de poder; que tenha como princípio de diálogo intercultural o diálogo interepistêmico; que

desierarquize as diferentes formas de produção e transmissão dos saberes; que repense as relações entre homem e natureza e que estabeleça de forma coerente a relação entre diferentes racionalidades e sensibilidades.

BIBLIOGRAFIA

GÓMEZ, Santiago. La pos colonialidad explicada a los niños. Colombia. Editora: Universidade del Cauca, 2005.

PIMENTEL DA SILVA. “Fronteiras etnoculturais: educação bilíngüe intercultural e suas implicações”. In: ROCHA, Leandro Mendes & BAINES, Stephen Grant. (coordenadores). Fronteiras e espaços interculturais. Transnacionalidade, Etnicidade e Identidade em regiões de fronteira. Goiânia: Editora da UCG, 2008. 107-117pp.

_____.(Org.) Linguagem Especializada: Mitologia Karajá. Goiânia. Editora: UCG, 2006.

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do passado. Tradução de Asta-Rose Alcaide. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Jörn Rüsen e o ensino de história/ organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. Razão Histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Disponível em: < www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1 > Acessado em 15 de junho de 2011.