

A Pedagogia da Bricolagem no Uso Didático de Imagens: entre a transgressão e resistência na abordagem das relações étnico-raciais no ensino de história

Francisco Alfredo Morais Guimarães

Historiador, Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA, Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do OPARÁ- Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação - e-mail fguimarães@uneb.br

Estudar, conhecer e refletir acerca da produção de objetos visuais, seus usos e apropriações, implica em ver a iconografia como um registro documental e fonte em trabalhos de pesquisa. No caso do contexto escolar, esse trabalho requer uma ênfase nos conceitos de representação e cultura visual, considerando a educação do olhar do aluno, para que ele possa perceber as tramas que envolvem a visualidade da imagem, o que exige do professor de história a realização de exercícios de leitura, considerando a relação entre a educação e os recortes políticos e sociais indispensáveis no estabelecimento de contrastes e rupturas epistemológicas.

Nesse sentido, o professor de história precisa adotar em sua prática pedagógica o estudo dos significados simbólicos da cultura, conferindo aos objetos artísticos e visuais a condição de fontes históricas informativas de uma determinada época. Isso permite colocar em evidência as relações entre os sujeitos, lançando luz sobre a riqueza e nuances dos sentidos presentes no ato de realizar o registro iconográfico e sua visualização.

Essa apropriação da imagem enquanto objeto de investigação só se tornou possível graças à perspectiva interdisciplinar na pesquisa e no ensino de História, o que garantiu a emergência de novas possibilidades de análise das fontes documentais, como a aplicação sobre elas do conceito de representação, permitindo, conforme Chartier (1990, p.17), "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler".

Com o conceito de representação, passou-se a pensar o documento a partir do campo simbólico e suas intencionalidades, bem como a sua “apropriação” pelo leitor, levando em conta que o ato da leitura se dá em momentos e contextos específicos, muito distintos daqueles nos quais foram produzidos, reconhecendo em cada contexto uma forma própria de construção de sentido, elaborado em conformidade com o ato da leitura nas comunidades de leitores.

Assim, o ato de leitura passou a ser visto como uma prática ativa do sujeito que lê, mas que também se caracterizado como um evento social, institucional, cultural, pois as representações só podem ser compreendidas como fazendo parte de uma história marcada por relações simbólicas que estão inscritas em um determinado contexto sociocultural, caracterizando uma determinada cultura visual.

No caso do Brasil, onde temos um contexto sociocultural multiétnico e multicultural, com mais de 300 etnias indígenas, com características linguísticas e culturais próprias, além de possuir a maior população negra fora da África, o exercício de leitura de imagens sobre esses sujeitos sociais implica em lançar luz sobre eles, identificado a forma como foram e são representados, considerando a condição histórica de violação dos seus direitos no contexto colonial e pós-colonial, levando em conta sua apresentação através de estereótipos, que devem ser vistos como um dispositivo estratégico do poder no discurso colonial, cujo objetivo, segundo Bhabha (2003),

é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. (...) Estou me referindo a uma forma de governamentalidade, que ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade. (...) o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um outro e assim inteiramente apreensível e visível (BHABHA, 2003, p. 111).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Stuart Hall (2016) apresenta os seguintes pontos para a compreensão desse dispositivo estratégico de poder:

O primeiro ponto é – os estereótipos reduzem, essencializam, naturalizam e fixam a “diferença”. Em segundo lugar, os estereótipos implantam uma estratégia de “divisão”. Eles dividem o que é normal e aceitável daquilo que é anormal e inaceitável. Em seguida, eles excluem ou expõem tudo o que não se encaixa. [...] Então, outra característica dos estereótipos é a sua prática de “fechamento” e exclusão. [...] Os estereótipos, em outras palavras, formam parte da manutenção de uma ordem social e simbólica. [...] O terceiro ponto é que os estereótipos tendem a ocorrer onde há grandes desigualdades de poder (Hall, 2016, p. 258).

Essa noção de estereótipo proposta por esses dois autores trouxe contribuições importantes para o estudo das imagens, sobretudo no que se refere a crítica aos modos de representação negativa de povos, segmentos sociais e indivíduos marginalizados da sociedade. No caso do Brasil, pôs em evidência o caráter político e histórico do eurocentrismo e do racismo que, entre outras tragédias, fez com que só recentemente as histórias e culturas dos povos indígenas, da África e dos afro-brasileiros passassem a ser contempladas na formação do professor e o seu ensino se tornasse obrigatório nas escolas da Educação Básica, através das leis 10.639/03 e 11.645/08, que se tornaram um divisor de águas no combate a discursos e práticas racistas no interior das escolas.

É dentro dessa configuração legal estabelecida por essas duas leis de combate ao racismo, que se deve conceber a experiência de leitura de imagens dentro do campo temático aqui apresentado, como forma de levar o aluno a refletir e se aperceber do jogo de espelhos presente na visualidade, com as imagens se apresentando para ele em seus diferentes modos de enquadramento: epistemológico, ontológico, político, estético, ético, étnico, etc.

Temos, assim, um modo de construção de conhecimento em que se considera o campo simbólico, com o aluno podendo reconhecer os signos que cada imagem possui e jogar com eles, como se estivesse vendo os fios invisíveis que sustentam os truques de ilusionismo presentes na arquitetura das representações e na manipulação de condicionamentos interpretativos.

Ao tomar consciência da existência desses fios e como eles são manipulados, o aluno pode deixar o lugar de observador, passando a condição de ator na cena educacional, se apercebendo da presença de formas de ver distorcidas e descortinando possibilidades de subverter e ressignificar seus enquadramentos e condicionamentos interpretativos.

Ao cunhar o conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005) pôs em evidência a problemática da visualidade no contexto da América Latina, apontando para a existência de um modo de construção de conhecimentos que, segundo ele,

opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 129-130).

Vemos, portanto, que um trabalho de leitura de imagens pelos alunos requer uma atuação do professor como mediador, pois, como destaca Mauad (2007), as imagens “integram um conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, valores estéticos e morais. (...) Nenhuma imagem é lida naturalmente, sua compreensão requer um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer, numa fotografia, não a realidade, mas a sua (re)apresentação” (MAUAD, 2007, p. 111).

A educação do olhar pode ser compreendida como um modo de pesquisa qualitativa em educação, por incluir múltiplas práticas interpretativas, com um foco multiparadigmático e sensível ao valor da abordagem de diferentes métodos, além de uma postura crítica e compromissada com a vida. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006), destacam que a emergência da pesquisa qualitativa em educação se deu em função da necessidade dos pesquisadores de entender o “outro”, o não branco, refutando abordagens colonialistas historicamente construídas sobre ele, ao considerá-lo como exótico e primitivo, como se não tivesse cultura ou como se a sua cultura não fosse civilizada. Desse modo, a competência da pesquisa qualitativa “é o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação cultural entrecruzam-se” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 22).

Tomando como base experiências de ensino, pesquisa e extensão sobre o tratamento da

temática indígena no ensino de História¹, destaco aqui a adoção da pedagogia da bricolagem como um recurso eficaz na educação do olhar do aluno, no sentido de garantir a ele o desenvolvimento de um modo de ver através da captação e codificação de estímulos sensoriais, visando a emergência de um senso de decodificação das dimensões objetiva e subjetiva da imagem, manipulando o que nela é identificado como representação.

Nessa experiência, a pedagogia da bricolagem está implicada com a noção de *Poiesis*, que tem a ver com o propósito de desvelamento, de desocultamento, no sentido de propiciar a emergência de algo novo, criado com o objetivo de colocar em evidência algum aspecto da existência que possa ser iluminado.

Esse modo de ver a imagem implica na participação ativa do aluno, contextualizado na realidade social da qual faz parte e na qual se posiciona através do estímulo a emergência de um estado de imaginação criativa². Através desse estado, o aluno pode atuar como um *bricoleur*, que é aquela pessoa que cria e recria coisas, utilizando resíduos e fragmentos, que são coletados e manipulados na perspectiva da ressignificação, podendo conferir a sua produção um caráter crítico inusitado.

Como destacam Rampazo e Ichikawa (2009),

o bricoleur usa os signos, fazendo analogias e aproximações, que o permite usar a criatividade no uso dos materiais e equipamentos. Isso porque o bricoleur tem como característica montar estruturas conforme seu entendimento. Ao fazer analogias entre maçãs e bananas, o engenheiro irá buscar nos conceitos químicos e físicos o que é comum entre as duas frutas; já o bricoleur busca nos signos – que falam “por meio das coisas” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 42) – que são particulares a um indivíduo ou de uma sociedade, aqueles que permitem agrupar os elementos. Faz, portanto, escolhas entre possibilidades limitadas, sempre colocando “algo de si mesmo” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 42) na resolução do problema. E aqui cada pessoa pode percorrer um caminho diferente (RAMPAZO; ICHIKAWA, 2009, p. 4).

Essa referência dos autores a Lévi-Strauss se deve ao fato desse antropólogo, tomado como base seus trabalhos de campo junto a povos indígenas, ter apontado para o “caráter mitopoético” da bricolagem, reconhecendo-a como um modo de produção de conhecimento estruturado por meio do trabalho e apoiado nas qualidades sensíveis do relacionamento direto com elementos da natureza, representando um dos modos possíveis do ser humano organizar sua relação com o mundo, caracterizado o que ele conceituou como “pensamento selvagem”, onde o onírico e o poético são elementos constitutivos de objetos fabricados e fabulações cognitivas.

¹ A descrição dessas experiências pode ser encontrada em Guimarães (1996; 2008; 2014; 2018; 2019) e Guimarães; Drummond (1992).

² Uma forma de direção da imaginação para a criação de imagens e sensações através de processo de concentração e emoção, utilizando dramatizações, instalações, poemas, metáforas e sequências específicas para as induções perceptivas.

Apesar desse conceito ter emergido em suas pesquisas junto a povos indígenas, o autor adverte que ele não deve ser considerado como um modo específico de pensar restrito a povos indígenas, ainda que entre estes possa ser considerado como dominante. Ou seja, ele descortina a existência do pensamento selvagem e não o pensamento dos selvagens.

Nesse sentido, Lévi-Strauss sugere que se faça o emprego do termo *bricolagem* para se referir a um modo de produção de conhecimento que está presente em qualquer sociedade, reconhecendo os artistas, no contexto ocidental, como sendo os indivíduos que “tem, por sua vez, algo de cientista e do *bricoleur*: com meios artesanais, ele confecciona um objeto material que é, ao mesmo tempo, um objeto de conhecimento” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 43).

Tomando como base o trabalho que desenvolvo com o uso didático de imagens, posso afirmar que ao mesmo tempo em que a *bricolagem* se constitui em um dispositivo pedagógico, ela também se caracteriza como recurso na pesquisa educacional, pois, como destaca Kincheloe (2006), na *bricolagem* a construção do conhecimento se dá a partir da formação de uma consciência crítica comprometida com a interpretação dos fenômenos sociais, considerando a escuta de diferentes vozes, principalmente dos grupos marginalizados, enfatizando os campos simbólicos de luta presentes nos conflitos sociais.

Ao contemplar a pedagogia da *bricolagem* em minha atuação como historiador, tenho com referência três contextos educacionais distintos: escolas indígenas e não indígenas no Brasil e uma escola na cidade de Coimbra, em Portugal. Em todas as experiências realizadas, pude constatar como as diferenças étnicas, culturais e nacionais evocam interpretações distintas sobre os conflitos sociais e o confronto ocorrido no nível do simbólico, do imaginário, mas, ao mesmo tempo, percebi a emergência de elementos comuns em relação a produção de conhecimentos, a partir do estímulo a imaginação criativa.

Em um relatório realizado para o Ministério de Educação sobre as ações desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil, Correa da Silva (2013) destaca a experiência que vinha desenvolvendo com a pedagogia da *bricolagem*, entre outras ações no campo educacional sobre essa temática, afirmando:

A primeira experiência de destaque refere-se ao trabalho do Prof. Alfredo Guimarães, que ministra História Indígena na UNEB, Campus Alagoinhas, e desenvolve pesquisa tanto sobre educação indígena quanto sobre história indígena. O professor segue o método cultural e desenvolveu abordagem aplicada à temática indígena, que denominou de *bricolagem*, para o ensino da história indígena para não indígenas, que consta de intervenções em imagens e outros materiais consagrados pelo uso tradicional no ensino da história do Brasil, de forma a deslocar o olhar do aluno e problematizar situações e imagens naturalizadas pelo tempo com o intuito de ajudar o aluno a perceber outras formas de pensar a presença indígena (CORREA DA SILVA, 2013, p. 33).

O quadro Primeira Missa, óleo sobre tela pintado em 1861 por Victor Meirelles (Figura 1) foi tomado como um paradigma na experiência mencionada nesse relatório, considerando o fato de que essa é uma das imagens mais utilizadas para a representação do índio em livros didáticos de História, possuindo a condição de imagem canônica, por estar efetivamente incorporada em nosso imaginário coletivo, provocando efeitos subliminares de rápida identificação (SALIBA, 1999).

Dentro da perspectiva analítica da “guerra das imagens” apresentada por Gruzinski (1994), o quadro Primeira Missa é apresentado nessa experiência como um artefato bélico na guerra das imagens contra os povos indígenas no século XIX, por estar pautado nos cânones coloniais da ação civilizatória europeia, destituindo os povos indígenas da sua capacidade de agência³.

Com o seu pincel, é como se Victor Meirelles estivesse reproduzindo a fórmula negacionista cunhada por Gândavo em 1573, que se tornou lugar-comum nos registros de outros cronistas coloniais portugueses:

A língua deste gentio toda pela costa é uma, carece de três letras; convém a saber. não se acha nela f, nem l, nem r, coisa digna de espanto, porque assim não têm fê, nem lei, nem rei, e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente, sem terem além disto conta, nem peso, nem medida. (GÂNDAMO, 1965, p. 182)

O trabalho de educação do olhar feito com o quadro de Meirelles teve como elementos norteadores os seguintes questionamentos:

Será que o quadro A Primeira Missa é visto enquanto uma obra da pintura histórica brasileira do século XIX?

Será que o professor faz a confrontação da obra de Meirelles com outras fontes e informações que forneçam suporte para possíveis interpretações de seus alunos?

Será que o professor considera a necessidade de uma leitura do quadro para além da dimensão puramente visual, reconhecendo a existência de elementos subjacentes à imagem, de códigos que necessitam ser decifrados, servindo como vetores na promoção de descobertas?

Será que nas interpretações feitas pelos estudantes, o professor considera a influência de interpretações prévias apresentadas pelos autores de livros didáticos?

Considerando a importância do estímulo ao desenvolvimento da imaginação, da curiosidade, da expressão, da cognição e da criatividade no contato do aluno com obras de arte, será que o professor faz perguntas a respeito dos sentimentos e do que é possível imaginar quando se vê um quadro?

³Esse conceito caracteriza determinadas formas de poder exercido pelos sujeitos sociais, bem como a capacidade de agir em seu próprio nome, influenciando outros sujeitos e os acontecimentos, com a posse de algum tipo de controle sobre suas ações.

Considerando a exposição histórica dos povos indígenas a estereótipos e à naturalização desse modo de ver, será que é dada aos alunos a possibilidade de negar a visão objetiva de ver a imagem dentro desse enquadramento canônico e criar outros modos de ver possíveis?

Como na representação feita por Meirelles os indígenas são figurados como espectadores, que assistem passivamente à celebração da primeira missa, não esboçando nenhuma reação ao que se passa em seu território, é possível afirmar que a falta de uma educação do olhar do aluno na leitura de representações estereotipadas como essa, seja capazes de provocar repercussões devastadoras no imaginário do aluno, que dificilmente terá a oportunidade de esboçar qualquer questionamento sobre elas, sendo, portanto, induzido a uma naturalização desse tipo de enquadramento e, provavelmente, da violação dos direitos indígenas.

Levando em conta os questionamentos aqui apresentados, nos exercícios de (re)leitura do quadro de Victor Meirelles, o propósito foi perceber, como destaca Burke (2004), “os detalhes pequenos mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir” (BURKE, 2004, p. 236-238).

Por conta disso, o exercício de imaginação criativa proposto foi referenciado nos conceitos de “comunidade imaginada⁴” (ANDERSON, 2011) e “pensamento abissal⁵” (SANTOS, 2007) e o campo semântico em que os mesmos se inserem. Além deles temos mais dois conceitos fundamentais, o de “mata cultural” (BALÉE, 1989) e “selvageria culta” (DESCOLA, 1999), que se contrapõem aos conceitos de “mata virgem” e “selvageria”, apresentando um novo enquadramento epistemológico e ético a respeito da condição dos povos indígenas enquanto sujeitos sociais plenos, ao colocarem esses povos na condição de autoria na criação e manejo de sistemas produtivos nas matas por eles habitadas.

Como afirma Descola, as matas ocupadas milenarmente pelos povos indígenas no Brasil só podem ser vistas como virgens na imaginação ocidental, na medida em que nas mesmas “a natureza é na verdade muito pouco natural, podendo ao contrário ser considerada o produto cultural de uma manipulação muito antiga da fauna e da flora” (DESCOLA, 1999, p. 115).

Tomando como base todos esses conceitos, levamos os participantes dessa experiência de educação do olhar a ver a cruz presente no quadro de Meirelles enquanto um signo delimitador de espaços e cosmovisões entre os indígenas e os portugueses, se apercebendo que “as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde

⁴ Esse conceito se refere ao fenômeno do nacionalismo, mas é aqui utilizado de forma mais abrangente, contemplando diferentes formas de agrupamento identitário.

⁵ O argumento do autor a respeito desse conceito, é de “que as linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo” (SANTOS, 2007, p. 1).

são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 19).

Essa percepção do conceito de fronteira se dá através de um movimento cognitivo de percepção da territorialização, desterritorialização e reterritorialização, onde criamos condições para o deslocamento da condição icônica da cruz de um universo cultural para o outro, imprimindo a delimitação de espaços entre ela e a floresta. Ou seja, criamos modos de ver a cruz enquanto um elemento simbólico presente na conformação da “comunidade imaginada” lusitana, mas também enquanto um signo que pudesse ser visto a partir de uma perspectiva indígena, dando conta de sua visão sobre um fato ocorrido em 1500, mas também de projetar sobre ele o prenúncio de uma nova cena, o Antropoceno.

Um dos resultados dessa experiência é a produção da bricolagem “Primeira Missa, Primeiro Culto a Árvores Mortas na Invenção do Brasil” (imagem 2), na qual a cruz erguida no território Tupiniquim é ressignificada através da atribuição de falas aos indígenas e ao padre português, como forma de estabelecer uma *contranarrativa* paródica acerca do discurso oficial da História do Brasil.

Apresento aqui uma partilha de depoimentos sobre a experiência realizada na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, na cidade de Coimbra, em Portugal⁶, onde é possível identificar como se operou a construção de conhecimentos com os recursos da bricolagem pedagógica.

Em um dos seus depoimentos sobre essa experiência, a professora Fernanda Castro destacou que foi unânime a referência feita por seus alunos ao ambiente que os “transportou para a terra do outro, de como é que o outro vivia antes dos portugueses chegarem”. Segundo ela, esse recurso despertou nos alunos uma predisposição para novos conhecimentos, para novas experiências, notando que

[...] os alunos estavam muito receptivos e foi uma parte que os cativou bastante. A música, o pisar nas folhas, os sons, o cheiro, as sementinhas espalhadas no chão. Eu penso que de alguma forma através desses elementos se mostrou o ambiente da vivência do índio, que foi uma dimensão pouco explorada por eles. A língua, algumas palavras que o Francisco apresentou num canto em língua indígena, eles andavam a cantarolar na aula seguinte. Eu não lembro, mas eles lembram. (CASTRO, 2013, p. 2).

O professor Pedro Cunha, que também participou dessa experiência, destacou ainda que

o fato de se fazer de uma outra forma causa sempre nos alunos um impacto diferente da aula tradicional. Ao entrarem na sala, os alunos vêm um professor que desconhecem, com adereços que

⁶ Essa experiência é uma das atividades do Estágio Doutoral, realizado em 2012 no CES -Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Dra. Marta Araújo, que contou com bolsa e auxílio internacional da CAPES, e integra uma investigação mais ampla sobre o tratamento da temática indígena no ensino de História, desenvolvida no Brasil, no Doutorado do Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, da Universidade Federal da Bahia (Pós-Afro/UFBA) (Guimarães, 2014).

não lhes são familiares, descalço, com folhas espalhadas no chão, uma sala organizada de forma diferente... Isso tem sempre um efeito motivacional acrescido (CUNHA, 2013, p. 1)

Considerando as sensações dos alunos com os estímulos à imaginação criativa, a professora Fernanda destacou ainda que a experiência

foi muito bem sucedida e foi um momento muito importante para a formação deles. E se lhes perguntássemos se ficaram com a ideia de que naquela floresta que os portugueses encontraram viviam sociedades que partilhavam espaços onde desenvolviam sua vida social dentro da própria floresta e como era aquela vivência, eu julgo que sim. (...) Eu penso que através da oficina conseguiu-se transportá-los à floresta, o que lá se passava, a forma como os índios se relacionava com o espaço que os envolvia. Agora, que eles ficaram com uma percepção diferente da cultura indígena, sim. Porque passaram a ter noção de uma tônica focada na crítica ao desrespeito e submissão do índio pelo português, enfoque que não está presente no manual do 10º ano. (CASTRO, 2013, p. 2).

Ao se referir ao momento da experiência em que a leitura do quadro “A Primeira Missa” foi realizada, a professora Fernanda destacou a sua surpresa ao ver os alunos sendo conduzidos a um exercício de reflexão, no qual, segundo ela,

[...] abstrairam a simbologia que a cruz assume para nós, portugueses, cristãos, conseguido transpor a representação do objeto em si, a cruz, e a analisá-lo sob o prisma da observação do índio, que via apenas dois troncos de árvores, não é? Era como se os portugueses estivessem realmente a venerar dois troncos de árvores mortas (CASTRO, 2013, p. 1).

Ainda segundo a professora, essa percepção dos alunos só foi possível, porque através dos exercícios realizados, se conseguiu transportá-los, de fato, para aquela dimensão, pois, segundo ela,

aquele pormenor da Primeira Missa, o erguer da primeira cruz com os troncos das árvores e o fato de os índios olharem para aquela construção e acharem que aquilo era a veneração a árvores mortas, foi algo que de fato ficou na memória e os surpreendeu e que a mim também surpreendeu. E foram os próprios alunos que chegaram a essa conclusão do culto a árvores mortas, tanto em uma oficina como na outra. E acabaram por se referir a isso mesmo.

Claro, porque se conseguiram transpor, se calhar, para aquela realidade não é, no papel do outro e a perceber: – Estão a cortar árvores e a colocar uma na vertical e outra na horizontal. Aquilo é o que? São árvores, não é?

Eles abstraírem-se do conceito cristão da cruz e chegarem a essa interpretação foi de fato interessante. Uma outra perspectiva, uma outra abordagem. Gostei muito (CASTRO, 2013, p. 1).

Nesses relatos, é possível identificar as três orientações apresentadas por Boaventura de Sousa Santos a respeito da necessidade de uma (re)orientação dos indivíduos e ou grupos sociais em relação às perspectivas descortinadas pela ecologia de saberes e as epistemologias do sul: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (Santos, 2010).

Vale destacar que nos relatos apresentados é possível identificar que as conclusões a que chegaram os alunos resultaram da construção de conhecimentos decorrente de uma perspectiva educativa dialógica, conforme proposto por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, ao definir que a educação “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 1987, p. 84).

Ao comparar os depoimentos registrados em Portugal, com os apresentados por professores e estudantes no Brasil, inclusive indígenas, foi possível constatar a condição desse trabalho com bricolagem enquanto um dispositivo pedagógico intercultural, capaz de despertar sensações muito semelhantes no âmbito da estética, da imaginação e das ideias, independente do pertencimento identitário nacional e ou étnicos dos participantes e que em todas as experiências, depois de passado algum tempo, as impressões permaneceram vivas nas lembranças sensoriais e emocionais dos participantes.

Para concluir, apresento o depoimento do professor indígena Onalvo Jesus dos Santos, da etnia Kiriri, que ao participar de uma das experiências desse trabalho com a pedagogia da bricolagem sintetizou as reflexões apresentadas pelo conjunto dos seus colegas sobre o uso do termo “Descobrimento do Brasil” nos livros didáticos de História afirmado⁷:

Esse termo descobrimento a gente observa que tem várias teorias próprias, tem vários termos. Foi invadido, foi roubado. Olhando aqui eu vejo que há vários pensamentos. Eu acredito que tem que haver uma explicação, uma reflexão sobre esses diferentes termos. Temos o termo descobrimento utilizado pelos colonizadores, que vieram com outra visão e começaram a explorar as riquezas que encontraram aqui e começaram a transformar e também começaram a dizimar, a escravizar os próprios nativos que existiam também.

Aí, muitas coisas foram transformadas. Trouxeram uma língua diferente para colonizar, pra dominar. E hoje é uma luta muito longa dos povos indígenas no Brasil pra contravencer esse tipo de imagem que é muito forte. Porque o dominante estava lá, estava com suas leis. Estava lá no palácio dele lá e mandando as leis para os povos indígenas acompanhar a mesma cultura.

Nós podemos observar que nós não somos nem chamados de nação indígena, nós somos, nós fazemos parte da nação brasileira. Somos chamados de povos indígenas. Mas as primeiras nações são as dos povos indígenas do Brasil. É onde o dominante lá diz que não. Ele chega e diz: – através da língua nós podemos dominar os povos indígenas de forma mais radical.

⁷ Esse depoimento faz parte dos registros da pesquisa colaborativa realizada com professores indígenas Kiriri, em 2012, através do programa da CAPES Observatório da Educação Escolar Indígena, Núcleo Yby Yara, que reuniu pesquisadores indígenas e não indígenas com o objetivo de construir maior cooperação político/acadêmica entre a universidade e a escola indígena. Essa pesquisa colaborativa integra a investigação que realizei sobre o tratamento da temática indígena no ensino de História, que integra minha tese de doutorado (Guimarães, 2014).

É isso que a gente que faz parte do movimento indígena percebe. É muito forte a gente contravencer essa palavra descobrimento. Os historiadores são os mais a defenderem essa palavra descobrimento, porque se eles não defendessem, com certeza já tinham mudado a palavra descobrimento.

[...] Eu vejo que a educação é que pode transformar tudo isso aí. A educação. É através das universidades, é através de um estudo mais aprofundado sobre a história do Brasil dentro das instituições, para que leve dentro do pensamento dos próprios mestres que estão aí dentro, dos próprios acadêmicos ali, essa visão. Não uma visão preconceituosa como a gente está vendo aí, essa visão bem baixa, vamos dizer assim de centésima categoria dos povos indígenas (SANTOS, 2012, p. 1).

Na fala do professor Onalvo, fica evidente sua posição crítica em relação ao uso do termo “Descobrimento do Brasil”, contextualizando-o a partir do seu olhar enquanto professor e ativista indígena, em oposição a seu uso pelos colonizadores e a sua defesa pelos historiadores. De forma crítica e propositiva, o professor formula o conceito “contra vencer”, que define o protagonismo e a autoria indígena e o poder transformador da educação, reconhecendo nela uma possibilidade de intervir na realidade, demonstrando a indissociação entre a educação e o projeto social e político dos povos indígenas e o processo de politização que deve ser vivenciado na universidade pelos mestres e acadêmicos, com vistas a uma mudança da visão preconceituosa em relação aos povos indígenas.

IMAGENS:



Imagem 1- Primeira Missa no Brasil. Óleo s/ tela de Victor Meirelles– RJ – 1861. Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

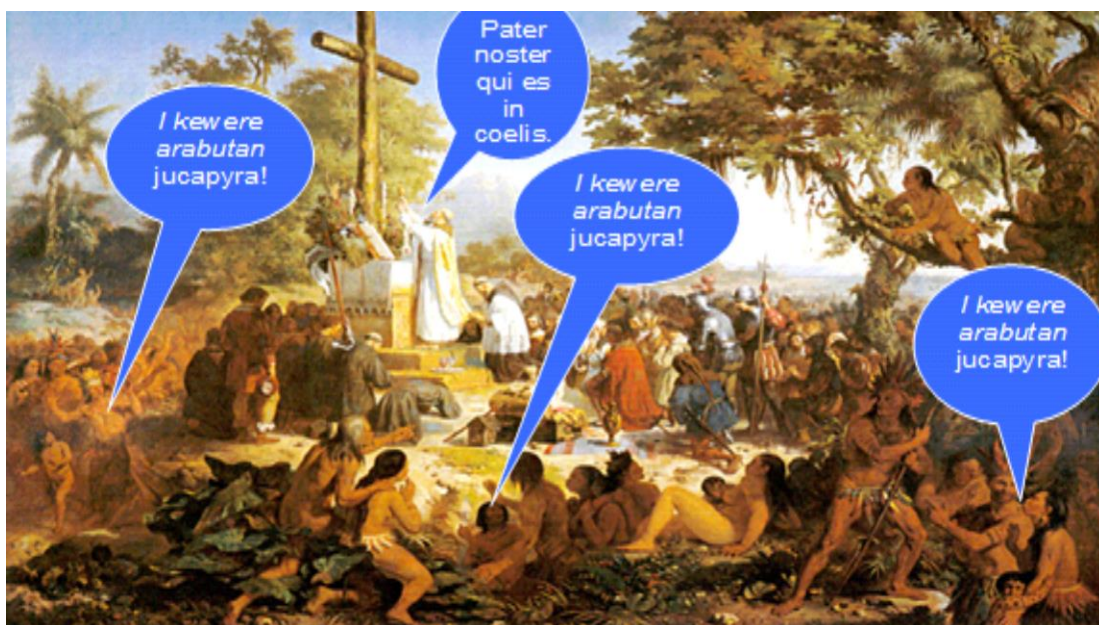


Imagem 2- Bricolagem “Culto a Árvores Mortas”. Autoria Francisco Guimarães. Fonte: Acervo do autor.
(Traduções- Padre: Pai Nosso que está no céu. Índios: Eles Cultuam Árvores Mortas)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- BALÉE, William. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, Walter Alves (Org.). Biologia e ecologia humana na Amazônia: avaliação e perspectivas. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1989. p. 95-109 (Coleção Eduardo Galvão).
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado. V. 31, N. 1. Janeiro/Abril 2016
- BHABHA, Hommi K. O Local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. MEC/SECAD/SEPPIR.
- BRASIL. Planalto da República. Lei nº 11645 de 10 de março de 2008. 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 AfroBrasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.
- CASTRO, Fernanda. Depoimento [julho 2013]. Entrevistador: F. Guimarães. Coimbra: Escola Secundária Quinta das Flores, Coimbra-Pt, 2013. [Digital áudio em MP3]. Entrevista concedida na avaliação da oficina “Iconografia, colagens e descolonização: recontando a história dos povos indígenas do Brasil presente nos livros didáticos de história portugueses”, em 15 de julho de 2013.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.
- CORRÊA DA SILVA, Beatriz Carretta. Relatório do Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – História e Cultura dos Povos Indígenas. MEC /CNE. Brasília,
- CUNHA, Pedro. Depoimento [julho 2013]. Entrevistador: F. Guimarães. Coimbra: Escola Secundária Quinta das Flores, Coimbra-Pt, 2013. [Digital áudio em MP3]. Entrevista concedida na avaliação da

oficina “Iconografia, colagens e descolonização: recontando a história dos povos indígenas do Brasil presente nos livros didáticos de história portugueses”, em 15 e 16 de julho de 2013.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCOLA, Philippe. A selvageria culta. In: NOVAES, Adauto (Org.). A outra margem do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 107-123.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz, Belo Horizonte-MG: Itatiaia, 1980

GRUZINSKI, Serge. A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019). São Paulo: Companhia. das Letras, 2006.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A gente só conhece certo quando vê de perto: um novo olhar sobre a pesquisa entre os professores Kiriri. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A guerra de imagens e a (des) educação do olhar no ensino da nova história indígena. Dossiê Indígena. Biblioteca Virtual Consuelo Pondé, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=263>

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A Questão Indígena na Extensão da UNEB: Relatos e reflexões à luz da ecologia de Saberes. In: Adriana dos Santos Marmori Lima; Ana Cristina de Mendonça Santos; Grerusa Cruz Sobreira. (Org.). Ecologia de Saberes Na Universidade. 1ed.Saslvador: EDUNEB, 2019, v. 1, p. 11-390.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A Temática Indígena na Escola: onde está o espelho. In: II FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES: Práticas e discursos em múltiplos espaços, 2008, Itabaiana-SE. Anais Eletrônico do II FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES: Práticas e discursos em múltiplos espaços. Aracaju - SE: EDUFSE, 2008. v. 1. p. 1-12.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. *Vui-Uata-In (União de Todos): a vivência como dispositivo pedagógico no tratamento da temática indígena*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais e DRUMMOND, Washington Luís Lima. Vivencia de Etnohistória Indígena. Boletim ANAÍ-BA, Salvador, 1992, p. 15-16.

HALL, STUART. Cultura e representação. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reducionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). Currículo e Multiculturalismo.

Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2006, p. 63-93.

LÉVI-STRAUSS, C. O pensamento selvagem. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história “. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs). O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN. 2007, p. 109-114.

RAMPAZO, Adriana Vinhol, ICHIKAWA Elisa Yoshie. Bricolage: a busca pela compreensão de novas perspectivas em pesquisa social. IN: Anais do II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade; 2009 Nov 15- 29; Curitiba, Brasil. Curitiba: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração/ANPAD; 2009, p. 1-12

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: SALIBA, Elias Thomé. Encontro Perspectiva do Ensino de História, 3, 1999. Curitiba. Anais... Curitiba: Aos quatros ventos, 1999, p. 434-451.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. Novos Estudos, São Paulo: CEBRAP, 2007, p. 71-94.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Onalvo Jesus dos. Onalvo Jesus dos Santos: depoimento [setembro 2012]. Entrevistador: F. Guimarães. Mirandela: Núcleo de Pesquisa do Povo Kiriri, Mirandela-Ba, 2012. [Digital áudio em MP3]. Entrevista concedida na Oficina de Pesquisa – Formação Colaborativa do projeto “O Ensino de História nas Escolas do Povo Kiriri: o professor pesquisador e os novos paradigmas da pesquisa de autoria indígena”, em 21/09/2012.