

Revista eletrônica

HISTÓRIA

EM REFLEXÃO

D
O
U
R
A
D
O
S
S
I
T
E

UF
GD editora

V. 16, N. 21 (2022)
Dourados - MS - Brasil
e-ISSN: 1981-2434

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAS: TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS, CONQUISTAS E DESAFIOS NO PÓS LEI 11.645/2008

Organizadores:

*Éder da Silva Novak (UFGD)
Isabel Cristina Rodrigues (UEM)
Luisa Tombini Wittmann (UDESC)*

É com satisfação e alegria que apresentamos o Dossiê Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas: transformações e permanências, conquistas e desafios no pós Lei 11.645/2008. Neste número da Revista História em Reflexão, reunimos estudos de pesquisadores(as) doutores(as), doutorandos(as), mestres(as) e intelectuais indígenas que analisam o ensino de História e Cultura Indígena desde a promulgação da Lei 11.645/2008.

As autoras e autores nos brindam com análises de suas experiências de ensino e pesquisa das Histórias e Culturas Indígenas, que apontam transformações e permanências a partir da Lei, nos marcos legais da legislação da política educacional brasileira, como nas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de docentes para a Educação Básica (DCNs), nos projetos pedagógicos de cursos de graduação/licenciatura em História (PPCs), nas diretrizes estaduais para a educação básica para a área de história (DCEs), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e nos materiais didáticos. Por diferentes abordagens teórico-metodológicas, problematizando e evidenciando as conquistas e os desafios na trajetória do ensino de Histórias e Culturas Indígenas, os artigos são consensuais no destaque dos povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias, bem como da história do Brasil, e, fundamentalmente, como partícipes e produtores de conhecimento histórico.

O reconhecimento da defesa da tese do protagonismo indígena, sem dúvida nenhuma, evidencia a necessidade cada vez mais premente e imprescindível do

restabelecimento de fato e de direito, do lugar que, historicamente e na produção historiográfica até muito recentemente (final da década de 1970, início da de 1980), foi negado aos povos indígenas, ao longo dos diferentes contextos históricos, antes e pós-contato com os povos estrangeiros. Nesse processo negacionista, a presença e participação dos indígenas foi apagada. Assim, não é possível falar de reconhecimento de um povo sem que sua história e sua participação como sujeitos na e da história seja conhecida.

Nessa premissa reside a importância dos artigos publicados, que reúnem pesquisadores e pesquisadoras de diferentes regiões brasileiras, que explicitam uma multiplicidade de sujeitos históricos e sociais, suas experiências e suas diferentes lógicas e concepções de mundo; assim como coletam, registram e analisam dados estatísticos quantitativos, qualitativos, problematizam e desconstruem conceitos estereotipados, formando um conjunto importante que demonstra o quanto mudanças têm sido feitas e alcançadas nesta curta, mas valiosa e vigorosa trajetória de existência da obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas no Brasil, desde a promulgação da Lei Federal 11.645/2008.

REVISITANDO A LEI 11645/2008

A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula

REVISITING LAW 11645/2008

The Contribution of Indigenous Cosmologies in the Classroom

*CLOVIS ANTONIO BRIGHENTI**

Resumo: A temática indígena em sala de aula efetivou-se como um campo do saber fundamental para o estabelecimento das bases para uma sociedade plural. Através do presente artigo desejamos identificar os avanços conquistados até o presente e os desafios que ainda persistem. Através de um estudo bibliográfico – livros, teses, dissertações e artigos – constatamos que, em que pese os avanços persistem superficialidades nas abordagens da temática, fruto do desconhecimento, mas fundamentalmente por receio de que a temática possa ser questionadora das próprias certezas epistêmicas estabelecidas na escola. Insistimos que, para avançarmos na efetivação do diálogo de saberes é fundamental que as cosmologias indígenas sejam as bases dos novos conteúdos, da mesma forma que os educadores devem estar preparados para conhecer profundamente as cosmologias da sociedade ocidental, evitando assim tomá-la como valor universal ou balizadora dos conhecimentos. Para o presente artigo faremos uso da teoria e metodologia da história indígena.

Palavra-chave: Cosmologias. Indígenas. Educação Básica. Sala de Aula.

Abstract: The indigenous theme in the classroom became a fundamental field of knowledge for establishing the bases for a plural society. Through this article, we want to identify the advances achieved so far and the challenges that still persist. Through a bibliographical study - books, theses, dissertations and articles - we found that, despite the advances, superficialities in the approaches to the subject persist, due to lack of knowledge, but fundamentally for fear that the subject may question the very epistemic certainties established in the school. We insist that, in order to advance in the realization of the dialogue of knowledge, it is essential that indigenous cosmologies are the basis of new content, just as educators must be prepared to deeply know the cosmologies of Western society, thus avoiding taking it as a universal value or marker of knowledge. For this article we will make use of the theory and methodology of indigenous history.

Keyword: Cosmologies. Indigenous people. Basic education. Classroom.

* Professor de História. Trabalha com pesquisa, ensino e extensão com povos indígenas. E-mail: clovisbrighenti@gmail.com

Introdução

Antes de refletir como as cosmologias indígenas podem ser abordadas em sala de aula e o sentido epistêmico da abordagem, é necessário evidenciar alguns elementos norteadores do papel que a escola ocupa nas sociedades ocidentais, para, a partir da reflexão, analisar em que medida a temática indígena deve ser tema obrigatório nas escolas, objeto da Lei 11.645/2008. Inicialmente parece ser este um debate já superado, no entanto se os saberes indígenas não adentrarem às unidades de ensino, a referida lei não passará de letra morta ou, pior, a temática indígena será abordada de maneira superficial e folclorizada. A escola, nas sociedades ocidentais¹, é antes de tudo entendida como a base para a formação de qualquer pessoa, é imprescindível e indispensável para a socialização, para a cidadania, para a civilidade e fundamentalmente para a ascensão econômica, ou nas palavras de Vigotski (1998 apud MARQUES e SIQUEIRA CASTANHO 2011, p.24), para o “novo desenvolvimento da criança”, seja lá o significado de desenvolvimento dado por Vigotski. O antropólogo Sílvio Coelho dos Santos (1975, p. 53-54) já observava que a escola não é isenta, ao contrário, ela é parte da sociedade. “A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais”.

Nos Estados modernos ocidentais cada vez mais a escola ocupa espaço na vida social das pessoas. A escola se converteu num mito moderno, um “direito” que é uma obrigação, que também é impositivo, disciplinador, punitivo e seletivo (FOUCAULT, 1987).

O educador Paulo Freire (1987) percebeu que a educação, não necessariamente a escola, pode e deve ser libertadora. Deve libertar-se das amarras do sistema capitalista e do sistema patriarcal que a domina. Criou métodos de alfabetização de crianças e de adultos que partiam dos contextos concretos dos sujeitos envolvidos, que a chamou de capacidade de ler o mundo. O propósito da pedagogia de Freire era tornar a pessoa cidadã, inquietar as pessoas a pensar sobre o mundo, seu lugar social rompendo com isso a estrutura conservadora da escola e, por conseguinte, a estrutura conservadora

¹ Definir sociedade ocidental é complexo. Nesse artigo o conceito se aproxima da definição de Stuart Hall (2016, p.315) “A premissa subjacente deste capítulo é que o “Ocidente” é um conceito histórico e não geográfico. Tomamos por “ocidental” o tipo de sociedade (...): desenvolvida, industrializada, urbanizada, capitalista, secular e moderna. Tais sociedades surgiram em um período histórico em particular - aproximadamente durante o século XVI, após a Idade Média e o rompimento com o feudalismo. Elas foram o resultado de um conjunto de processos históricos específicos - econômico, político, social e cultural. Atualmente, qualquer sociedade que compartilha essas características, independentemente de sua posição geográfica, pode ser categorizada como pertencente ao “Ocidente”. O significado desse termo é, portanto, idêntico ao da palavra “moderno”.”

da sociedade. Seu método e projeto foi incorporado em parte pelas escolas, porém, não ao ponto de modificar a educação brasileira. Na contemporaneidade é comum as escolas rechaçarem a proposta de educação “bancária”, serem capazes de fomentar e aguçar a curiosidade no aluno, incentivar a alfabetização e, de certo modo educar a partir dos contextos vivenciados pelos sujeitos, mas pouco fomenta o rompimento das estruturas repressoras. A ideologia da escola, com raras exceções, está mais voltada para a reprodução do sistema classista, competição/eliminação e assimilação que para a formação cidadã. Exemplo disso é que a organização da sociedade em classes sociais se reproduz na escola, através da distinção da escola para rico x escola para pobre. No senso comum, a escola pública é vista como escola para pobre, ou na definição de Libâneo (2012, p.13) “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”.

A escola está inserida em determinada sociedade e seu papel social consiste em formar pessoas para conhecer e interagir naquela sociedade que a criou, em todos seus espaços, temas e tempos que não ocorreriam espontaneamente, conforme destaca Marques e Siqueira Castanho (2011, p.25).

A partir de uma visão social e crítica do desenvolvimento humano, em especial a teoria sócio-histórica de Vigotski (1998a, 1998b), entende-se que o ambiente, ao oferecer tarefas de ingresso ao mundo cultural, profissional e social, provoca o desenvolvimento das crianças em direção a estágios mais elevados, sendo a intervenção pedagógica fundamental para provocar os avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Os temas ensinados na escola são aqueles que possibilitam a vivência e sobrevivência do/a estudante em seu mundo social, tanto em termos de valores socioculturais como na dimensão econômica. Os pesos atribuídos a cada uma das dimensões dependem de uma série de fatores, dentre eles a perspectiva social sugerida pela escola, a convivência social e a busca individual de espaços na sociedade, como o indivíduo deseja ser inserido, mesmo que a decisão ainda não esteja clara nas séries iniciais do ensino fundamental e essa busca individual seja amparada pelas projeções familiares. Se, no caso do Brasil, a prerrogativa é possibilitar ao estudante o conhecimento profundo da sociedade à qual participa, para seu “desenvolvimento humano” – seja lá o que queira dizer essa generalidade de Vigotski (1998) – na definição do currículo é fundamental a inclusão da temática indígena, por uma razão simples, os indígenas estão inseridos na sociedade, são parte constitutiva da mesma.

Na perspectiva freiriana de educação é basilar que a temática indígena seja parte fundamental do currículo da educação básica por diferentes motivos: O primeiro, é que os indígenas fazem parte da história do Brasil e o Brasil é parte da História Indígena, ao menos desde 1500. Em que pesem as historicidades particulares,

indígenas e não indígenas comungam de experiências comuns, em que não é possível pensar a História do Brasil excluindo os povos indígenas. Toda a dimensão da ocupação do espaço, a sobrevivências dos primeiros ibéricos (MELIÀ, 2011), a construção das ideias de Nação (CUNHA, 2002), o nacionalismo de Vargas, as “guerras justas” de Dom João VI, a decadência das capitanias hereditárias (PREZIA, 1992), a formação das fronteiras atuais do Brasil, as violações de direitos indígenas durante os governos militares (BRASIL, 2014) – para nos ater a apenas alguns aspectos pontuais – estão permeados das historicidades indígenas. Da mesma forma que a extinção de centenas de povos e línguas, o reduzido espaço territorial que os povos ocupam no momento, bem como a existência de ao menos 300 povos distintos, tem a ver com a relação interétnica historicamente estabelecida. Os indígenas são parte do passado, presente e futuro da história no Brasil.

Como argumento para o segundo motivo, destacamos que os indígenas fazem parte da organização sociopolítica, com suas práticas e vivências, influenciaram a Revolução Francesa e surgimento dos ideais republicanos (MELO FRANCO, 1972). Suas práticas e vivências estão questionando permanentemente as instituições, seja a igreja com sua “inconstância” na conversão (CASTRO, 1992), seja nos questionamentos a episteme tão cara nas academias. A própria existência e resistência dos povos indígenas, apesar de todos os esforços envidados pelo Estado e sociedade para eliminá-los, seguem presentes com suas agências interagindo com o Estado e a sociedade. Destaca-se também que foram base da formação da Nação brasileira no século XIX – apesar da questionável visão ideológica – e inspiraram a “semana da arte moderna”, uma verdadeira revolução nas artes brasileiras no início do século XX.

Destacamos, como terceiro motivo, que os indígenas são também parte de nosso imaginário. Praticamente todos os brasileiros, independentemente de terem lido sobre ou conhecido algum povo indígena, tem uma posição sobre essas sociedades, em especial de como deveriam se comportar para serem “índios de verdade”. Foi criado na mente coletiva dos brasileiros uma imagem do indígena calcada na construção histórica do imaginário que remonta as primeiras informações registradas sobre os mesmos, na dicotomia “gente” x “animais”, ou “humanos x éden”. A visão idílica de indígenas puros, o primitivismo na definição de Cunha (1992, p.10) contrastada com a realidade de indígenas ferozes (grosso modo Tupi x Tapuias) foi a base para construção ideológica da Nação brasileira, portanto foi uma ideologia estrategicamente elaborada. Enfim, a visão que grande parte da sociedade brasileira ainda detém sobre os povos indígenas não condiz com a realidade. O fato é que os indígenas estão e são presença marcante no imaginário coletivo dos brasileiros, sejam como pessoas ou como parte de nossos “fantasmas” como destacou Cunha (1992).

Outro tema bastante recorrente na sala de aula, após a publicação da lei 11.645/2008, é a chamada “contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira” nos seus diferentes aspectos, seja na dimensão linguística, nos costumes, nos alimentos, nos topônimos e no folclore. Porém, são visões que remetem ao passado, já que hoje acredita-se que os indígenas nada mais tem a contribuir.

Trocas ou apropriações (tema controverso) ocorreram desde os primórdios da invasão ibérica quando o alimento produzido pelos indígenas ajudou a salvar vidas de aventureiros famélicos que aqui aportaram e segue ocorrendo até os tempos atuais. Os alimentos, as plantas e os animais domesticados pelos indígenas, foram fundamentais para o mundo. A historiadora Olaya Sanfuentes Echeverría (2006) observa que “*a pesar del original desprecio o indiferencia frente a ciertos alimentos indígenas, con el tiempo estas percepciones cambiarán al convertirse muchos de ellos en salvavidas de las hambrunas mundiales*”, ou seja, os alimentos indígenas deram fim às epidemias de fome que sucessivamente assolavam a Europa. Os alimentos indígenas provocaram revoluções na gastronomia mundial e seguem provocando até os dias atuais.

Não há como pensar o Brasil desconsiderando as populações indígenas no passado e presente, como não há como pensar o futuro sem os povos indígenas, essa rica diversidade de línguas, cosmologias e relações socioeconômicas são partes indissociáveis do Brasil. Dessa maneira, mais que uma obrigação legal (Lei 11.645/2008), a temática indígena deve se constituir como parte do currículo escolar, mas antes de tudo um dever cidadão. Se é dever da escola refletir sobre os diferentes contextos sociais, não há como não abordar a temática indígena.

Nosso propósito nesse artigo é trazer algumas reflexões sobre os conteúdos e formas de abordar a temática, indicando elementos das filosofias indígenas que julgamos serem centrais na construção de possíveis novos saberes e novas relações. Evocaremos a metodologia da História Indígena, pela qual os indígenas são pensados como sujeitos históricos, eliminando as perspectivas idílicas. Porém, antes de adentrarmos nesses elementos, julgamos necessário entender brevemente, porque a temática indígena foi negligenciada pelo Brasil.

A temática indígena não interessava ao Brasil

Alguns estudos (LOPES DA SILVA e GRUPIONI, 2005; MONTEIRO, 2005; SILVA e SILVA 2015; BRIGHENTI, 2016) já demonstraram o processo de negligência com o ensino da História indígena na educação básica. A referida negligência da

temática indígena na educação básica é reflexo de como o Brasil definiu sua política indigenista e organizou seu ordenamento jurídico para essas populações. Por seu turno, a política indigenista estava vinculada ao pensamento que circulava na História e Antropologia (ciências sociais de maneira geral) em diferentes contextos e épocas se prolongando até a segunda metade do século XX. O pessimismo sobre os indígenas reinava em diferentes obras e autores. John Monteiro (2005, p.222) observa que autores de diferentes épocas como Gabriel Soares de Sousa, Simão de Vasconcelos, Alexandre Rodrigues Ferreira, Carl Friedrich Philipp von Martius, Francisco A. Varnhagen, Karl von den Steinen, Capistrano de Abreu, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro “buscaram, a seu modo, diante dos desafios políticos e limites teóricos de suas respectivas épocas, atribuir um significado à história das populações indígenas”. Observa Monteiro que, apesar de diferentes épocas de vida de cada pensador (século XVI ao século XX) “há um traço comum entre estes observadores e pensadores (...) é o pessimismo com que encaravam o futuro dos povos nativos”.

O pessimismo científico foi base para que as políticas indigenistas pautassem a eliminação dos povos indígenas. A eliminação poderia ocorrer de duas maneiras, via extermínio (genocídio) ou pela mudança radical da dimensão culturais (etnocídio). No período colonial a eliminação física do indígena não era desejada, exceto nas “guerras justas”, porque a mão de obra indígena foi amplamente requisitada, eliminá-los não gerava lucro a economia colonial, mesmo assim, o extermínio foi amplo, em especial pela peste e pelas guerras de extermínio a povos “insubmissos”. Porém, com o advento da independência a partir da segunda década do século XIX o cenário se modifica radicalmente, uma vez que para os brasileiros o interesse recaía sobre as terras ocupadas pelos indígenas (CUNHA, 1992), de preferência terras sem humanos sobre elas. Eliminá-los passou a ser um grande negócio para a oligarquia agrária. A eliminação passou a ser desejada e defendida por diferentes personagens da história. No Brasil independente, o lugar reservado ao indígena era o esquecimento que passava pela eliminação através da integração à nação, reservando um lugar no passado, através do folclore e da literatura indianista.

Monteiro (2005, p.222) agrega que a partir do século XIX

A perspectiva que passava a predominar prognosticava, mais cedo ou mais tarde, o desaparecimento total dos povos indígenas. A tese da extinção, sustentada por sucessivas correntes do pensamento social brasileiro e reforçada, mais tarde, pelas teorias que orientavam a antropologia no país, encontrava na história uma sólida base de apoio. Assim, para von Martius, as sociedades americanas, enquanto frutos de uma decadência ou degenerescência histórica, traziam ‘já visível o gérmen do desaparecimento rápido’; para os cientistas do final do século XIX e início deste, firmemente amarrados a um paradigma evolucionista, a fragilidade destes “homens da idade da pedra” diante do rolo compressor da civilização já dava, de antemão,

a resposta para o futuro dessas sociedades; e para a antropologia brasileira nas décadas intermediárias do século XX, as frentes de expansão forneciam um roteiro em que se repetia a história da destruição e “transfiguração” das etnias indígenas, ao passo que a perspectiva teórica da aculturação propunha um outro caminho para o mesmo desfecho fatal.

A negação da diversidade foi a forma como o “saber científico” se estabeleceu, negando além da diversidade os saberes e as epistemes desses povos. Temos, portanto, um saber científico forjado na eliminação do outro, na eliminação dos saberes do outro. Essa prática de negação, apesar de ser uma constante na história do Brasil, se fez presente com maior rigor a partir do século XIX com o Brasil independente que coincide com o advento das ciências como um campo de saber que se sobrepõe ao teológico. Se no período colonial os indígenas eram inferiorizados por serem ateus, hereges ou pagãos, (inferiorização mantida pela matriz religiosa), no século XX foram considerados inferiores por não serem evoluídos (discurso científico). As ciências sociais justificavam que o indígena era inferior, ou que não possuíam história - como na manifestação de Varnhagen (apud ALMEIDA, 2010) que para as sociedades da “infância” não há história, apenas etnografia. É a partir desse cenário que a escola vai ocupar um espaço central na sociedade. O cientificismo tomou assento nos centros de ensino, da educação básica à educação superior. Os saberes ditos tradicionais não eram valorizados e sequer reconhecidos, deveriam ser substituídos juntamente com as sociedades que os criaram porque eram considerados atrasados, pouco evoluídos. A partir de 1889 o Brasil adotava uma bandeira nacional cujo lema *Ordem e Progresso* enfatizava a *ordem* como subordinação à autoridade e progresso como rechaço ao tradicional, ao indígena e camponês considerados “atrasados”. No século XIX não é mais o Papa que declara a humanidade dos indígenas pela confirmação da existência da “alma”, mas é a ciência, a “verdade científica”. Como já dissemos em outro artigo (BRIGHENTI, 2016), curiosamente tanto a justificativa pela fé religiosa como pela fé científica o lugar reservado ao indígena era o mesmo, nos patamares inferiores da sociedade, ou quem sabe o não lugar.

Cunha (1992) destaca que a estratégia da inferiorização do indígena está conectada com o objetivo da elite agrária brasileira de roubar as terras indígenas. Inferiorizá-los ideologicamente era uma das formas de justificar sua eliminação perante a sociedade, de forma que, nos diferentes campos do saber como na arte, na literatura, na música foram criadas bases ideológicas para justificar o esbulho das terras. A quase eliminação física dos indígenas e seus impactos na imagem do Brasil no exterior, levou o Estado republicano a criar um órgão para proteger e assistir (que se transformou em eufemismo de controlar) os povos indígenas, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Com o argumento de defesa e proteção, o SPI iniciou

uma nova guerra. Através do conceito jurídico de tutela, o Estado usou de todos os meios legais e ilegais, violentos e cruéis para integrar o indígena à sociedade nacional. Novamente os saberes e práticas indígenas foram subjugados em nome de um projeto de civilização. Se o discurso era barrar o genocídio, a prática foi o cometimento do crime de etnocídio.

O Brasil até 1988, ano da promulgação da nova Constituição Federal, tinha nos povos indígenas categorias transitórias. Eles não faziam parte da nação, como destacou Gersem Baniwa (2013), apenas como indivíduos integrados. Tampouco os indígenas desejam fazer parte de uma nação (se é que se pode chamar nação para o Brasil) racista e excludente, que não reconhecia suas formas de vida, suas línguas e culturas, sobre esse tema recomendamos a leitura do texto “*Povos indígenas: os involuntários da pátria*” (VIVEIROS DE CASTRO, 2016).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 o cenário se modificou. A participação ativa dos povos indígenas no processo constituinte, levou a formulação de novos referenciais de relação. O Brasil passou a reconhecer os valores da diversidade, mesmo que ainda não estivessem efetivados na prática. De todo modo, é a primeira vez na história dos últimos 500 anos que os indígenas – com suas práticas linguísticas, e socioculturais – são reconhecidos perante a lei. A efetivação da lei deve ocorrer com a mudança de comportamento, caso contrário ela se torna lei morta. Para isso, é fundamental que a sociedade brasileira assuma seu papel no cenário sociopolítico e cultural de fazer respeitar a diversidade. As escolas são espaços fundamentais para criar as bases de novas relações sociais.

Rompendo com amarras epistêmicas

A publicação de obras em alusão ao ensino da história e cultura indígena nas escolas, ainda nas décadas de 1980 e 1990, como *A questão indígena na sala de aula* de Aracy Lopes da Silva (1987) e, *A temática indígena na escola*, coletânea organizada por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (1995), provocaram inúmeras inquietações no campo da educação básica.

Durante as décadas de 1980 e 1990 o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) publicou um conjunto de subsídios para estudantes e professores da educação básica. Os subsídios eram publicados nas semanas dos povos indígenas, com alcance nacional e direcionados para séries (anos) específicas. O projeto era coordenado pelo historiador Benedito

Prezia que também publicou obras paradigmáticas sobre a temática indígena. A obra de maior alcance até hoje é sem dúvida o livro publicado em conjunto com Eduardo Hoornaert, *Esta terra tinha dono* (1992).

Na década de 2000 com a publicação Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tornando obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na educação básica nacional, gerou um significativo impulso para a temática indígena. Porém, foi somente cinco anos mais tarde que a temática indígena foi tornada obrigatória para a educação básica, com a publicação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Conforme mencionamos em outro artigo (BRIGHENTI, 2016), o empenho maior para a publicação da referida lei ocorreu entre pesquisadores e organizações indigenistas, embora os povos indígenas e suas organizações sempre apoiaram a iniciativa. Ocorre que os indígenas estavam, e estão, mais empenhados em garantir a concretização da educação escolar indígenas e as escolas indígenas.

A publicação da Lei 11.645/2008 fomentou inúmeras obras, desde livros, artigos, teses, dissertações, cursos específicos, documentários cujo volume total não nos arriscamos a citar, porque certamente incorreremos em injustiças, uma vez que o objetivo deste artigo não é fazer o registro dos trabalhos publicados. Citaremos alguns, como *A temática indígena na sala de aula*, organizado por Edson Silva e Maria da Penha da Silva (2013); *Ensino (D)E História Indígena* organizado por Luisa Tombini Wittmann (2015); no ano seguinte (2016), Tombini em conjunto com Fábio Feltrin de Souza, organizou a obra *Protagonismo Indígena na História*, dedicando o segundo capítulo ao tema da *Educação e Povos indígenas*; em 2011 o Museu do Índio do Rio de Janeiro publicou um documentário audiovisual com duração de 24’51” intitulado *Povos Indígenas – Conhecer para valorizar*. De maneira didática o documentário apresenta alguns equívocos históricos sobre os povos indígenas (indígena do passado; Indígena atrasado; indígena é tudo igual; indígena não é evoluído) e propõe que a superação do preconceito deve ocorrer com o conhecimento, aquilo que o documentário denomina de “pontes”.

Cursos de pós-graduação e extensão também começaram a ser organizados e ministrados por diferentes organizações para dar conta de preparar profissionais para trabalhar o tema não apenas em sala de aula, na educação formal, mas em outros espaços educativos dos movimentos sociais e populares no Brasil. Uma parceria entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) com o Conselho Indigenista Missionário oferece anualmente, desde 2016, um *Curso de Extensão em Histórias e Culturas Indígenas*, em regime presencial com 180h de atividades,

realizado no mês de julho, em Luziânia (GO). Constata-se sempre uma procura bastante grande por pessoas de todo o Brasil. Em 2020, por ocasião da pandemia do novo Coronavírus, o curso foi ofertado na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE) com mais de 400 inscritos para 60 vagas.

Diversos trabalhos acadêmicos também foram publicados, quase todos analisando o quando a educação escolar e os livros didáticos incorporaram o tema e como o abordam. A dissertação de Gordillo Sánchez (2018), embora possua um recorte temático e geográfico bastante específico (livros didáticos em Foz do Iguaçu – PR), constatou que houve avanços significativos na abordagem da temática indígena. Esses avanços são resultados na Lei 11.645/2008 que impulsionou a produção acadêmica e social registrada na última década. Essa constatação é fundamental, significando que os equívocos gerais sobre povos indígenas já são raridades nas escolas e centros de ensino. Raramente os indígenas são ainda percebidos como categorias genéricas ou sujeitos “atrasados” e “do passado”. Porém, não basta evitar equívocos, é necessário avançar na construção de novos referenciais que permitam de fato estabelecer outras relações com as populações indígenas. Faremos uma abordagem, embora breve, sobre elementos das histórias e das culturas indígenas que são centrais para estabelecer novas relações epistêmicas e socioculturais.

Sobre o tema da História Indígena é necessário antes de qualquer abordagem a consciência de que os indígenas possuem história. Contrariando as análises de Varnhagen, a historiografia demonstra que os povos indígenas participaram ativamente nos processos antes e depois da invasão ibérica em todas as regiões, eliminando o conceito de que eram/são submissos e passivos. Através das próprias agências estabeleceram e escolheram seus aliados, bem como identificaram seus inimigos. Algumas vezes um mesmo povo definiu estratégias distintas para relacionar-se com os ibéricos. O caso dos Guarani é emblemático, enquanto uma parte da população busca aliar-se aos padres da Companhia de Jesus para livrar-se das *encomiendas*, outros, em especial os Xamãs, faziam lutas abertas e declaradas contra os Jesuítas. Não nos compete julgar a ação desses povos, mas entender que não desempenharam papéis secundários agindo sempre em função do interesse de terceiros, conforme Almeida (2010) já havia observado.

Além da participação ativa, os povos indígenas desejavam estabelecer relações amistosas com os ibéricos. Em muitas regiões, durante as primeiras décadas, antes da instalação definitiva da colônia, os indígenas acreditavam que era possível incluir os ibéricos como parte de seus povos, buscando incorporá-los na relação de parentesco,

através de casamentos e auxiliando com alimentos, transmissão de conhecimentos sobre geografia, plantas e animais.

Essa revisão da história é fundamental para pensar os indígenas como povos históricos, desconstruindo a visão estereotipada, exótica pela qual o indígena não teve capacidade de mudança. Nessa dimensão é importante considerar a historicidade da cultura, conforme propôs Thompson (apud ALMEIDA, 2010) ou seja, a cultura como produto histórico dinâmico e flexível.

Na relação com a História, é importante considerar também os processos de resistência dos povos indígenas, ao passo de chegarmos no século XXI com mais de um milhão de pessoas autodeclaradas.² A resistência não pode ser concebida como um afastar-se permanentemente dos não indígenas ou manter-se em constante estado de guerra, mas saber fazer uso das relações, incorporando elementos de seus interesses e rechaçando as inutilidades. A adaptação e ressignificação dos elementos incorporados pode ser tão ou mais eficaz que o enfrentamento bélico. Talvez os instrumentos de ferro fossem tão ou mais revolucionário para os povos indígenas no período colonial que as tecnologias de comunicação atuais, como aparelhos de telefonia móvel ou computadores pessoais, mas nem por isso significa que “perderam a cultura” ou deixaram de ser indígenas. Os utensílios e instrumentos de ferro foram incorporados na dinâmica própria dos povos, gerando agilidade no preparo de lavouras e de outros afazeres e instrumentos, gerando mais tempo livre, algo extremamente apreciado pelos povos indígenas, diferentemente dos europeus que ávidos por riquezas faziam uso das tecnologias para ampliar a produção. Para essas práticas de resistência, pouco consideradas até recentemente pela historiografia, foi definida por Steve Stern (apud ALMEIDA, 2010) como “resistência adaptativa”.

Os indígenas também enfrentaram o poder colonial com suas táticas de guerra. As estratégias de guerra, por exemplo, foram fundamentais para impedir a instalação ou a efetivação das Capitânicas Hereditárias (PREZIA, 2017). Basicamente as Capitânicas de São Vicente e Pernambuco prosperaram economicamente por contarem com as alianças com indígenas. Nas demais, os indígenas se recusaram a ser mão de obra, impossibilitando sua instalação. Na região da bacia do Prata ocorreram mais de 20 rebeliões Guarani, a partir da segunda metade do século XVI, desestruturando o sistema de *encomienda*, levando o governo de Assunção (PY) a convocar os padres jesuítas para desenvolver processos de evangelização a fim de “acalmar” os Guarani (MELIÀ, 1997). Outro exemplo foram as táticas de guerrilha do povo Kaingang, que

² O censo IBGE estabeleceu 896 mil indígenas para o ano de 2010. Considerando o crescimento médio anual de 4,1% (CEPAL, 2015, p.42), em 2021 seriam bem mais que 1 milhão de pessoas.

no final do século XVIII expulsaram ao menos 11 expedições militares nos campos de Guarapuava (PR) (MOTA E NOVAK, 2008).

Para além de uma releitura dos fatos que contribuem para uma nova historicidade é fundamental pensar em metodologias que contribuam para trabalhar a história dos povos indígenas na educação escolar. Bartomeu Melià (1997) adverte que não se trata de buscar coincidências nem de sobrepor elementos semelhantes, mas buscar as categorias fundamentais para uma reestruturação semântica que sejam autenticamente indígenas. Noções de tempo e espaço são categorias especiais inseridas nas próprias dimensões culturais, residindo aqui os maiores desafios dos não indígenas de entender o pensamento dos povos originários. Os tempos históricos, ou “pedaços” como afirmou Jacques Le Goff (2015) não fazem parte das narrativas indígenas, que privilegiam formas cíclicas de conceber o tempo, levando a elaboração mental dos próprios calendários, obedecendo uma forma circular nas sociedades indígenas e uma forma retilínea/evolutiva nas sociedades ocidentais.

Além das categorias da história, abordadas nas linhas acima, destacaremos a seguir alguns princípios filosóficos e como eles se caracterizam como particularidades marcantes na diferenciação com a sociedade ocidental. A primeira dimensão é a tolerância com o diverso. O antropólogo Claude Lévi-Strauss (Apud PERRONE-MOISÉS, 1992) ao analisar os mitos dos povos indígenas na América constatou que nos mitos de origem (em geral mitos dos gêmeos fundadores) esses povos possuem uma singularidade, definida pelo autor como ideologia bipartite dos povos ameríndios. Por esses mitos os povos ameríndios apresentam uma filosofia totalmente distinta, em que os gêmeos fundadores, apesar das profundas diferenças, convivem e se complementam, não desejam eliminar o diferente. Ao comparar com o mito grego (Castor e Pólux), fundadores do pensamento filosófico da sociedade ocidental, encontramos outra relação, a intolerância. Devido às diferenças um eliminou o outro, ou seja, eliminou a diferença.

Nesse aspecto, é de supor que se para as sociedades ocidentais a utopia é a igualdade como oposição da diferença e da diversidade, nas sociedades indígena a diferença torna-se a base e o projeto utópico. Conviver com o diferente é fundamental. Nesse aspecto abre-se outra dimensão da diversidade que é a tolerância, a aceitação e a convivência plural. Curiosamente o ideal de igualdade, que pressupõe a eliminação das diferenças, é manifestado em todos os espaços da vida sociopolítica e cultural das sociedades ocidentais.

Tzvetan Todorov (2003) ao analisar as motivações que levaram Hernán Cortez a destruir a cidade dos Astecas, no México do século XVI, não titubeia em afirmar que

foi por conta do Deus cristão e não por qualquer outra “superioridade” bélica como o domínio da pólvora e cavalo ou algo do gênero. Para esse pesquisador o Deus cristão é totalmente intolerante, ou seja, a imagem de Deus construída pelos ocidentais (a própria imagem e semelhança de si) é da intolerância e da intransigência. O Deus cristão é uno, não admite outras divindades, não admite outras manifestações da fé que não seja aquela do conquistador.

Nesse campo de saber revela-se a intransigência do espírito missionário dos Cristãos em levar e impor a sua religião aos demais povos. Contrariamente, os povos indígenas não possuem o desejo de impor seu modo de vida, sua religião e seu pensamento aos demais povos, justamente porque não possuem na sua cosmologia o princípio da dominação seja ela econômica, sociocultural ou epistêmica. Ao contrário dos ocidentais, que se apresentam como detentores de “valores universais” e agem para impor seus projetos ao invés de conhecer as propostas indígenas. Na relação com os povos indígenas seguem impondo sua religião, suas práticas econômicas de produção e consumo, suas práticas ligadas à educação escolar, as concepções da divisão social do trabalho dentre outros.

Os povos indígenas se recusaram a todos os projetos de integração proposto pelo Estado, isso não ocorreu pela incapacidade das políticas públicas, mas fundamentalmente pela recusa dos povos indígenas, em não encontrar na sociedade ocidental elementos que pudessem agregar a sua humanidade, muito embora os ocidentais se considerem superiores e “civilizados”. O projeto de mundo dos povos indígenas fundamenta-se em práticas totalmente distintas das ocidentais.

Na cosmologia indígena, a economia não é central, porque não é ela que define a vida social e política no interior da sociedade. A economia está associada a harmonia, a distribuição e as festas ritualísticas, no caso Guarani os *nheemongarai kuêra* (batizados). Não possuem perspectiva de acumulação de bens, base da exploração da sociedade capitalista. Porém, confunde um principiante ao não conseguir separar os elementos da economia indígena com conceitos de pobreza. Evidentemente que a pobreza existe e faz parte do universo indígena desde quando suas terras foram usurpadas, mas ela se revela quando não possuem as condições de autonomamente prover os alimentos e os recursos necessários para construção de suas habitações. Portanto, a pobreza nas sociedades indígena não é a ausência de produtos de consumo, mas o não acesso aos recursos naturais de seus territórios tradicionais.

Do mesmo modo que a economia, a relação com o meio ambiente pode ser chave de conteúdos fundamentais para trabalhar na escola. Aprendemos no

seio de nossas famílias e na vida social, que o meio ambiente é fundamental para nossa sobrevivência enquanto espécie humana. Para isso necessitamos de áreas protegidas, em especial que agregam relevância ecológica ou cênica. Sabemos que a sociedade industrial, que tem no consumo a base de suas relações, não pode abdicar de áreas protegidas para não sofrer privações, em especial e principalmente de água potável. Essa forma de pensar a ecologia é por essência egoísta. A preservação é por uma necessidade dos humanos. Quando nossas tecnologias produzirem água, ar e alimento sintético quem sabe não necessitamos de áreas preservadas. Essa prática não gera desconforto na consciência porque na mitologia das sociedades ocidentais, expresso no livro do Gênesis (BÍBLIA, Ge11:7), está formulado que os humanos devem dominar a natureza e esta deve nos satisfazer, nos servir. Portanto, o domínio sobre a natureza é visto como um elemento positivado, de civilidade, de progresso e evolução.

Nas filosofias indígenas encontramos outras narrativas. Esses povos não preservam a natureza, pois a preservação é parte constitutiva da filosofia ocidental, conforme dito acima. Os povos indígenas convivem com o meio ambiente. Nas mitologias dos povos é comum encontrarmos temas como “pedir licença aos espíritos para derrubar a mata”, uma vez que os espíritos protetores da mata precisam ser consultados, afinal a fauna e flora são seres vivos, sujeitos de direitos como os seres humanos. A Constituição Nacional do Equador³ fez uso dessa concepção indígena de relação com a ecologia para incluir nas suas normativas legais a terra como sujeito de direitos, em grande medida reconhecendo que nas filosofias indígenas não existe hierarquia entre humanos e mundo natural, todos são partes da criação divina. Esse tema aplicado em sala de aula pode gerar inúmeras provocações nos estudantes, a começar pela constatação que existem outros projetos de mundo, outras relações sociais com valores totalmente distintos dos da sociedade ocidental, e, fundamentalmente questionando o projeto ocidental de destruição do meio ambiente.

Sobre as temporalidades e os conceitos de evolução e progresso também identificamos alguns elementos que podem ser trabalhados em sala de aula usando como exemplo as histórias regionais. É comum ouvirmos de pessoas (não indígenas) de mais idade (os chamados “pioneiros”), que nos tempos passado a vida era difícil, porque tudo era mata, não tinha eletricidade, não tinha automóveis, não tinha asfalto, contrastando com o tempo presente, em que as tecnologias produzidas pela evolução e progresso facilitou a vida e trouxe melhorias. Narrativa semelhante encontramos nos

³ “Art. 71.- *La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos*” (EQUADOR, 2008).

povos indígenas, mas inversa. Para estes os tempos passados eram bons, porque tinha mata, tinha caça, não tinha poluição etc. Aqui há uma contradição fundamental do significado da vida e do sentido que é atribuído aos bens e serviços, tempos, conceitos de progresso, evolução, ou seja, temos um mesmo contexto com narrativas totalmente opostas, justamente porque as cosmovisões são opostas.

Também podemos trabalhar em sala de aula com a dimensão do sagrado, comparando as filosofias. A relação com o sagrado nos povos indígena é algo integral, não se compartimentado em sagrado e vida civil. Essa dimensão não se assemelha as teocracias, que mais se parecem com ditaduras em “nome de Deus”, tampouco podemos relacionar a prática dos cristãos no período colonial que faziam uso da religião para justificar o genocídio e o etnocídio das populações indígenas. O sentido do sagrado para as sociedades indígenas é perceber que a humanidade deve viver para a plenitude e que todas as dimensões da vida possuem valores e importância que merecem respeito. Humanos, terra, fauna e flora são partes de um todo indivisível que não podem ser hierarquizadas ao passo de gerar desequilíbrio e o desequilíbrio pode gerar violências.

Por fim, acreditamos que trabalhar com a temática da História e Cultura Indígena em sala de aula é antes de tudo pensar na troca de saberes, ou seja, na interculturalidade profunda. Trabalhar com esses pressupostos implica ainda mais, alude que para que esses povos tenham condições de viver suas filosofias, precisam de garantia de espaços suficientes para viver suas práticas e saberes. O debate sobre a demarcação e a garantia das terras bem como a sobrevivência em seus territórios precisa ser enfrentado em sala de aula. Os povos indígenas contemporâneos são herdeiros de um processo histórico extremamente violento, de despossessão e de muita luta e resistência. Enfrentar esse tema em sala de aula requer preparo e consciência histórica e de classe por parte do educador. De nada vale pensar em levar a temática indígena para a escola se não houver sensibilidade de reconhecer que esses povos criaram seus mundos, suas cosmovisões em seus territórios e sem os quais não conseguem vivenciá-los na sua plenitude.

Considerações finais

O diálogo intercultural proposto pela Lei 11645/2008, passa fundamentalmente por discorrer a partir do que há de mais profundo nas sociedades. Compreender que nas trocas de saberes as sociedades oferecem aquilo que possuem de melhor e o diálogo de saberes passa fundamentalmente por respeito aos valores do outro.

Reconhecer que as diferenças estão para além do fenótipo e dos adereços incorporados ao corpo, que passam fundamentalmente pela visão de mundo, ou naquilo definido como cosmologia, manifesto através das mitologias, filosofias, línguas e expressões socioculturais e religiosas. As manifestações artísticas, adereços e pinturas corporais são elementos importantes porque revelam a visão de mundo, ou seja, são resultados de valores mais profundos dessas sociedades. Porém, elas são as expressões de uma vivência e é nas vivências, na práxis, que encontramos as peculiaridades das culturas.

A presença da temática indígena em sala de aula jamais pode ser pensada como um ato de caridade, benevolência ou auxílio para os povos indígenas, numa visão hierárquica, porque isso manteria uma relação assimétrica não contribuindo para aquilo que propôs a Lei 11.645/2008. Essa presença precisa ser pensada como uma troca de saberes entre sociedades, sem as tentações de julgar e hierarquizar valores.

Além de conhecer as sociedades indígenas os docentes têm um desafio ainda maior, conhecer profundamente a sociedade na qual vive e para a qual foi pensada a escola. Não é possível pensar na troca de saberes, o diálogo intercultural sem conhecer a fundo os mitos ou filosofias da sociedade ocidental, os valores que permeiam nossas relações, como são mantidos e as bases de sua manutenção. Isso exige entender que a sociedade ocidental não é dona da verdade universal, e que sequer existe uma verdade universal. Precisamos problematizar conceitos como desenvolvimento e progresso, justamente porque além de conceitos são valores que mantêm a estratificação econômica da sociedade e justificam as imposições e assimetrias sociais, são gerados da exclusão social. As escolas continuam sendo espaços de intensas disputas e de eliminação dos “mais fracos”. Poucos estudantes concluem o ensino médio e um número menor adentra o ensino superior. Essa iniquidade não é resultado apenas da questão econômica, mas fundamentalmente da organização da sociedade em classes sociais que valoriza apenas alguns aspectos da vida e seleciona os mais fortes para sobreviver descartando os demais.

A temática indígena possui a capacidade de questionar as mazelas sociais, as limitações de valores e mesquinhas, para isso é necessário conhecer com mais profundidade, avançar naquilo que de fato diferencia as sociedades. Somente assim, os estudantes e a sociedade perceberão que pouco importa se o indígena possui um aparelho celular ou antena de televisão, porque esses são apenas superficialidades.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BANIWA, Gersem. **Entrevista**. 2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2013/04/indigena-e-doutor-em-antropologia-social-fala-sobre-projeto-indigenista-para-o>. Acesso em: 10 de julho de 2015.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório** / Comissão Nacional da Verdade. – Recurso eletrônico. – Brasília: CNV, 2014.
- BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini; FELTRIN DE SOUZA, Fábio. **Protagonismo indígena na História**. Chapecó: Tubarão: EdUFFS; Copiart Editora, 2016.
- CASTRO, E. V. de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, 35, 21-74. (1992).
- CEPAL. **Os Povos Indígenas na América Latina: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. Santiago: Nações Unidas, 2015.
- CUNHA, Manuela C. da. org. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia da Letra e Secretaria. Municipal da cultura, Fapesp, 1992.
- EQUADOR. **Constitución del Ecuador**. 2008. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6716.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2021.
- ECHEVERRÍA, Olaya Sanfuentes. Europa y su percepción del nuevo mundo a través de las especies comestibles y los espacios americanos en el siglo xvi. **Scielo versión On-line**. Historia (Santiago) v.39 n.2 Santiago dic. 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GORDILLO SÁNCHEZ Daniel Guillermo **Ausências ou presenças ausentes? Os povos indígenas nos livros didáticos de Foz do Iguaçu**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. 182 fl. Florianópolis, 2018.

HALL, Stuart. O Ocidente e o resto: discurso e poder. Tradução Carla D'elia. Revisão técnica Bebel Nepomuceno. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 314-361, Mai.-Ago. 2016.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em Pedacos?** São Paulo: EdUNESP, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** /— Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MARQUES. Patrícia B.; SIQUEIRA CASTANHO, Marisa I. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, janeiro/junho de 2011:

MELIÀ, B. **El Guaraní Conquistado y Reducido**. Ensaios de Ethnohistoria. 4ª Ed. Asunción: CADUC: CEPAG, 1997.

MELIÀ, Bartomeu. **Mundo Guaraní**. Asunción: BID; Ministerio de hacienda. 2011.

MELO FRANCO, Afonso A. **O índio brasileiro e a Revolução Francesa: As origens brasileiras da teoria da bondade natural**. 2ª Edição. Rio de Janeiro; Brasília: J. Olympio; INL, 1976.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** /— Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MOTA, Lúcio T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades no estado nacional. **Diálogos**, Maringá, v.2, p.149-175, 1998.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí-PR: História e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

PAIVA, Eunice, JUNQUEIRA, Carmen. O Estado contra o Índio. Textos em Ciências Sociais, apud MOTA, L.T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades no estado nacional. **Diálogos**, Maringá, v.2, p.149-175, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Mitos ameríndios e o princípio da diferença. In: NOVAES, Aauto. **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

POVOS INDÍGENAS – **Conhecer para valorizar**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, Museu do Índio, 2011. DVD. (24'51”)

PREZIA, Benedito. HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: FTD, 1992.

PREZIA, Benedito. **História da Resistência Indígena**. 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, Silvio. C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SILVA, Aracy L. **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Edson; SILVA, M. da Penha da (Orgs.). **A temática Indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VACA, Á. N. C. **Naufrações e Comentários**. Tradução de Jurandir Soares dos Santos. – Porto Alegre: L&PM, 1999.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Povos indígenas**. Os involuntários da Pátria. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria>. Acesso em 06 de agosto de 2018.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini; FELTRIN DE SOUZA, Fábio. **Protagonismo indígena na História**. Chapecó: Tubarão: EdUFFS; Copiart Editora, 2016.

Recebido em junho de 2021.

Aprovado para publicação em outubro de 2021.

AS NAÇÕES INDÍGENAS NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA*

INDIGENOUS PEOPLES IN A COLLECTION OF DIDACTIC BOOKS HISTORY, SOCIETY & CITIZENSHIP

EDSON SILVA**

Resumo: O artigo apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa e configurou-se enquanto um estudo de análise documental, especificamente teve por objetivo investigar a produção textual e imagética sobre as nações indígenas na coleção de livros didáticos “História, sociedade & cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, aprovada no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD, 2018), para o componente curricular História, etapa do Ensino Médio. O caminho percorrido para encaminhar a pesquisa na elucidação da questão proposta foi realizar inicialmente o levantamento, seleção, estudo, elaboração de fichamentos e anotações da bibliografia (livros, artigos) concernentes à temática da pesquisa. No segundo momento, proceder uma leitura e estudo sistemático dos capítulos dos três livros que compõem a coleção didática “História, sociedade & cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior, da etapa do Ensino Médio, identificando os textos e imagens que apresentam a temática da história e da cultura das nações indígenas.

Palavras-chave: Livros didáticos; História; Cultura; Indígena.

Abstract: The article presents a qualitative research and was configured as a document analysis study, specifically aimed at investigating the textual and imaginary production about indigenous nations in the textbook collection “History, society & citizenship”, by the author Alfredo Boulos Júnior, published by the FTD publisher, approved in the National Textbook Program (PNLD, 2018), for the curriculum component History, high school stage. The path taken to guide the research in the elucidation of the proposed question was initially to carry out the survey, selection, study, elaboration of records and bibliography annotations (books, articles) concerning the research theme. In the second moment, proceed with a systematic reading and

* Apesar deste trabalho ter como objeto de estudo as imagens presentes na coleção de livros didáticos, ao longo deste texto, elas não são expostas, devido à possibilidade de restrição do direito autoral sobre o uso deste material presente nas obras.

** Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia (2012), Especialização em Educação a Distância pela Universidade do Estado da Bahia (2019), Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação (2020) e Mestrado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: edisomsilva@gmail.com

study of the chapters of the three books that make up the didactic collection “History, society & citizenship”, by the author Alfredo Boulos Júnior, from the High School stage, identifying the texts and images that present the theme of history and culture of indigenous peoples.

Keywords: Textbooks; History; Culture; Indigenous.

Introdução

O ensino de História no Brasil teve seu início no bojo do emergente Estado-nação, constituído no processo sequente às lutas e conflitos pela independência política, da antiga colônia portuguesa na América. De acordo com Thais Nívia de Lima e Fonseca, a instituição do ensino de História no Brasil esteve articulada com o projeto de construção de uma identidade nacional brasileira, pós-processo de independência.

Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. (...) A consolidação de planos de estudos só ocorreu a partir do momento em que o Colégio Pedro II, criado em 1837, instituiu seus programas curriculares, introduzindo, a partir de 1838, o ensino de História ao longo de suas oito séries. (...) Considerado modelo para as demais escolas do Império, o Colégio Pedro II acabava por impor seus currículos, sobretudo para o ensino secundário (LIMA E FONSECA, 2006, p.46-48).

A educação era um dos principais esteios para a construção da identidade nacional. “O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos” (LIMA E FONSECA, 2006, p.46-48). Por outro lado, o propósito principal do sistema educacional construído pelo Império do Brasil servia a finalidade da formação das elites dirigentes do emergente país, constituição do quadro de funcionários e burocratas, para atuar nas instituições do Império. Tal projeto de educação significou relegar o acesso à educação pública formal a maioria da população, formada pelas classes populares (brancos e mestiços pobres, indígenas, negros forros e escravizados).

No final do século XIX e início do XX o país passou por um processo de mudança na sua organização política, econômica e social. No final do século XIX viu-se a emergência de uma nova forma de governo - a velha monarquia fora substituída pela forma de governo republicana. No campo econômico, ocorreu o processo de decadência da região Nordeste e o deslocamento das atividades produtivas mais pujantes para a região Sudeste e um incipiente processo de industrialização. O fim da escravidão e chegada de milhares de imigrantes europeus deu uma nova configuração social à sociedade brasileira. Contudo, mesmo com a instalação da República e as

mudanças sociais e econômicas citadas no país, a educação secundária e superior continuou restrita a uma parcela pequena da população, permanecendo enquanto um privilégio social de uma minoria.

Já o ensino de História seguiu com as velhas concepções arcaicas dominantes, perpetuadas desde o século XIX. “Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência no ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento” (LIMA E FONSECA, 2006, p.5). Os objetivos do ensino eram os já colocados desde o século XIX, a saber: a formação de cidadão adaptado a ordem política e social vigente e o desenvolvimento do sentimento cívico e patriótico.

A partir da década de 1930 e 1940 modificações ocorreram com a educação brasileira e com o ensino de História. As mudanças advindas no citado contexto histórico foram marcadas pela centralização administrativa das políticas de educação e pela posição de destaque ocupada pelo ensino de História, colocado como responsável por forjar o sentimento de identidade e unidade nacional. No período surgiram no país as primeiras universidades e os primeiros cursos de graduação em História, implantados a fim de atender a necessidade de professores formados para atuarem no ensino secundário.

No contexto da ditadura militar o ensino de História não sofreu grandes mudanças, permanecendo características já arraigadas no ensino da disciplina. Isto é, “ênfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime” (LIMA E FONSECA, 2006, p.56). Em relação à formação de professores ainda predominava o preparo profissional nos cursos presenciais, contudo, inovações foram instituídas nos governos militares. Uma delas foi à extinção dos cursos de graduação em licenciatura em História, sendo criados os cursos de licenciatura curta, chamados de Estudos Sociais. A instituição da disciplina de Estudos Sociais compreendia a fusão entre a disciplina de História e Geografia. Entre as finalidades dos Estudos Sociais estava a de inculcar o cumprimento dos deveres de cidadão para com o Estado e a Nação.

Transformações substanciais na política educacional brasileira, na formação de professores e no ensino de História sucederam a partir das décadas de 1980 e 1990. Surgiram neste período novas elaborações de propostas curriculares nos Estados e município e o debate no campo da educação passou a abordar questões relacionadas ao direito à diferença, a alteridade, o reconhecimento e valorização de grupos sociais e culturais historicamente invisibilizados, excluídos e inferiorizados. Quanto ao ensino de História o programa tradicional, suas metodologias e materiais didáticos passaram

a ser condenados, e surgiram propostas de análise crítica da sociedade brasileira, apontando para os conflitos, as lutas e contradições, e abrindo espaço para outros sujeitos históricos, como personagens anônimos, excluídos sociais, grupos étnico-raciais e populares.

O ensino tradicional de História apresentava a visão de um sujeito universal, de uma cultura homogênea, do pensamento eurocêntrico, da normatização dos corpos, da negação da diferença ou seu tratamento enquanto um “problema” a ser superado. Em outros termos, o ensino tradicional de História, privilegiava o pensamento falocêntrico, eurocêntrico, branco, cristão e evidenciava os feitos e acontecimentos dos vencedores, considerados como grandes figuras históricas, heróis nacionais, como chefes de estados, ministros, militares e conquistadores europeus. Na trajetória da educação no Brasil permaneceu nas instituições escolares, nos currículos e no ensino de História, até há pouco tempo, uma concepção de homogeneização da cultura nacional, de negação das diferenças culturais e uma invisibilidade da história e da cultura de indígenas e afrodescendentes.

A questão da igualdade e da diferença ocupa um espaço central dentro do debate sobre inclusão e direito à educação, sobretudo, entre os grupos sociais que foram historicamente subalternizados, inferiorizados, invisibilizados. As demarcações de diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, origem nacional passaram a constituir um repertório de reivindicações. O contexto de emergência do debate acerca da diferença pode ser situado a partir do surgimento dos novos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, e das lutas pela descolonização da África e da Ásia. A partir das décadas de 1980 e 1990, em diante, as questões de discriminação, preconceito, segregação, exclusão, diferença, injustiça, desigualdade e dominação foram colocadas em pauta pelos novos movimentos sociais, passando a lutar pela igualdade de direitos políticos, civis, sociais, por visibilidade e reconhecimento político e cultural. Entre os novos movimentos sociais podemos citar o movimento LGBT, feminista, negro e indígena. Nos últimos anos foram criadas, em termos de Brasil, políticas públicas de inclusão da população negra, ações afirmativas, como o Estatuto da Igualdade Racial, e a lei de cotas nas universidades e no mercado de trabalho. No campo da educação foi sancionada a lei nº 1.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar (BRASIL, 2008).

No diz respeito as nações indígenas brasileiras, durante muito tempo, desde os primeiros anos escolares, o que era ensinado restringia-se basicamente a comemoração do dia do índio, na data de 19 de abril. Momento em que as crianças

eram pintadas e vestidas de maneira folclórica do tipo genérico e estereotipado do índio. Na trajetória da Educação Básica, as nações indígenas foram apresentadas como personagens do passado colonial e em condição de passividade diante da colonização portuguesa. Na história da educação brasileira a temática da história e da cultura indígena foi feita a partir de uma visão homogênea, superficial, simplória, estereotipada e de maneira a criar uma invisibilidade do protagonismo histórico dos povos indígenas.

A partir da organização e luta política do movimento social indígena nas últimas décadas, conquistas legais para as diversas nações foram estabelecidas, como a demarcação das terras indígenas garantida na Constituição Federal de 1988 e a educação escolar indígena. Outro instrumento legal, relevante para a população indígena, pautado pela atuação do movimento social foi a instituição da Lei 11.645, de 2008, a qual alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,9394/1996), tornando obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas públicas e privadas do país. A legislação colocava em pauta, na educação nacional, o protagonismo histórico nas nações indígenas na história do Brasil e a visibilidade das contribuições culturais, sociais e econômicas na formação da sociedade brasileira.

Com a criação da legislação, os materiais de didáticos, a formação de professores, as redes de ensino e os currículos escolares deviam passar por transformações, adequando-se às novas diretrizes educacionais. A educação escolar e os materiais didáticos constituem elementos fundamentais na construção do imaginário sobre os povos indígenas, e responsáveis por instituírem uma determinada visibilidade, por meio de textos e imagens. No caso dos livros didáticos, são, em algumas situações, único suporte de mediação empregado pelo professor (a) em sala de aula. Por seu turno, os livros didáticos nas mãos dos estudantes tornam-se uma referência do conhecimento sistematizado e faz parte da vida destes para além do uso em sala de aula.

Os livros didáticos e o ensino da história e cultura indígena

De acordo com Circe Bittencourt os livros didáticos são artefatos culturais complexos, sua elaboração envolve a participação de diferentes atores, funções e perspectivas. Os livros didáticos constituem uma mercadoria cultural, cuja fabricação obedece à lógica da produção e comercialização do mercado editorial. A construção de uma obra didática é coletiva, nela participam diferentes profissionais, como editor

(a), autores (as), técnicos (as) gráficos, programadores (as), ilustradores (as), dentre outros. Assim sendo, como produto da industrial cultural, a obra não é produto de escolhas estritas do autor. Contudo, de um conjunto de outros especialistas que participaram na produção. Apesar disto, deve-se observar que os usos feitos por professores e estudantes dos livros didáticos no cotidiano escolar são diversos, podem constituírem-se em instrumentos criativos e inventivos de ensino, portanto, não uma mera reprodução das concepções dos autores e editoras (BITTENCOURT, 2004, p.72-73).

O livro didático é ainda depositário dos conteúdos escolares e instrumento pedagógico. Como depositário dos conteúdos, uma obra didática funciona como suporte sistematizador das propostas curriculares, onde são elencados os conhecimentos considerados como essenciais para a vida social num determinado contexto histórico. Nesse processo, o livro didático realiza uma mediação do saber acadêmico e da produção científica para o contexto escolar, na qual assume uma característica própria, com uma forma de ordenação por meio de capítulos e unidades, com vocabulário específico e ilustrações. Por outro lado, enquanto instrumento pedagógico, o livro didático apresenta propostas de mediação do ensino para os professores, com atividades e exercícios para os estudantes. Deste modo, os livros didáticos constituem tanto suporte de apresentação do conteúdo científico como de mediação, sugerindo como os conteúdos devem ser ensinados pelos professores (BITTENCOURT, 2004, p.72).

Nesse sentido, numa análise de obras didáticas deve-se deter a atenção em alguns aspectos, como o viés ideológico, os valores disseminados, “a forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico” (BITTENCOURT, 2008, p.311). Segundo Circe Bittencourt, estudos “demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2004, p.72). Portanto, enquanto material presente no contexto escolar e no cotidiano dos estudantes, os livros didáticos precisam ser problematizados, identificadas suas vantagens, limitações, simplificações e contradições.

Inserido neste campo de pesquisas sobre livros didáticos, Ricardo Bezerra Lima, por sua vez, procurou compreender as representações difundidas acerca das nações indígenas brasileiras na coleção didática Projeto Araribá, da Editora Moderna (2011), para o público do Ensino Fundamental – Anos Finais. No estudo em questão foi assinalado que o lugar dos indígenas nos livros é de coadjuvante na história,

sendo mencionados sempre a partir da relação com os colonizadores europeus e colonos. Além disso, as obras reproduzem uma leitura comum na literatura didática, a ideia de que os índios “verdadeiros” desapareceram ao longo da história do Brasil. Apesar de apontar para as contribuições culturais e sociais indígenas, chama atenção que tais aspectos estão situadas no passado, especificamente no período colonial, sendo importante para os colonos sobreviverem no território e na expansão da exploração colonial. Em outros termos, o legado indígena na formação da sociedade brasileira situada numa temporalidade histórica remota, invisibilizando a existência na contemporaneidade (BEZERRA, 2017, p.278-289).

Marco legal importante para a educação brasileiro foi a lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A expectativa no campo da educação era de que a citada legislação levasse a uma renovação da produção didática, no que diz respeito ao ensino da história e da cultura indígena, superando os conceitos estanques, o imaginário estereotipado, as generalizações, as discriminações, os preconceitos e o desconhecimento.

Estudo de Jonathan Busolli e Luís Fernando da Silva Laroque (2018) sobre os livros didáticos de História para o público do Ensino Médio, aprovados no PLND de 2013, constatou a continuidade do problema da generalização, e conseqüentemente do não reconhecimento da diversidade das nações indígenas, e da invisibilidade dos indígenas no contexto histórico do Brasil Império, da República e na contemporaneidade. Embora decorrido um tempo significativo da aprovação da legislação (Lei 11.645/2008), os livros didáticos de História apresentavam uma abordagem deficiente da temática da história e da cultura indígena, não contemplando as diretrizes legais previstas de maneira satisfatória (BUSOLLI; LAROQUE, 2018, p.40-50).

Os textos e imagens veiculados nos livros didáticos são capazes de difundir estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das nações indígenas, os livros didáticos de História podem apresentar uma visão simplista e redutora das complexidades das diversas culturas. No que tange a história das nações indígenas, podem situá-las num passado distante, ignorando a participação como agentes históricos, nos diferentes contextos históricos e existência na sociedade contemporânea. Os livros didáticos não são recursos exclusivos em sala de aula, entretanto, ainda possuem enorme importância para professores e estudantes, especificamente no campo do ensino de História, uma vez que instituem uma referência na aprendizagem e na construção do conhecimento dos estudantes da História do Brasil e sobre as nações indígenas.

Colonialidade e interculturalidade

A perspectiva da teoria decolonial desenvolveu o conceito de colonialidade para estudar as sociedades pós-coloniais na América Latina, no qual ressalta-se as permanências culturais e sociais dos processos colonizadores da América no curso da Modernidade. Para os estudiosos que trabalham com o conceito de colonialidade, as formas de dominação e relações de poder, demarcadas no contexto da colonização, não foram de todo superadas com os processos de independência política do colonialismo europeu na América Latina, reverberando na contemporaneidade. Os estudiosos do pensamento decolonial apontam para as relações profundas, ainda sobrevivendo nas sociedades pós-coloniais, pois “estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

A partir do conceito de colonialidade se reconhece que houve, no curso dos processos históricos coloniais da América Latina e mesmo no pós-independência, a permanência do controle do poder pela invenção do conceito de raça, dividindo a humanidade em raças superiores e inferiores – funcionando como estratégia de dominação da força de trabalho. A colonialidade do poder funciona ainda como mecanismo de inferiorização, subalternização e negação dos valores, dos saberes, do imaginário e subjetividade do colonizado, a partir da imposição dos valores, conhecimentos e modo de vida europeu (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

Por outro lado, opera-se a colonialidade do saber, compreendida como a instituição de um saber imposto pelos colonizadores, de orientação eurocêntrica, capaz de instituir “verdades”, determinando qual conhecimento era importante, valorizado e válido, enquanto relegava outros, aqueles dos grupos subalternizados e invisibilizados, considerados como menores ou criminalizados. Em outras palavras, a colonialidade do saber negou “o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

A colonização legou a colonialidade do ser, com os mecanismos de inferiorização, exclusão, segregação e desumanização de indígenas, africanos, mestiços, afro-descendentes, quilombolas, mulheres, e relegou a visão cosmogônica da natureza dos povos nativos e africanos, sendo instituída uma visão mercantil e exploratória da natureza. “A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.22).

A sociedade brasileira foi formada por matrizes culturais diversas, de etnias e nações de ascendência africana, indígena e europeia. Por sua vez, ao longo da história foi marcada pela violência, negação, silenciamento, exclusão das marcas culturais de indígenas e africanos. Todavia, mudanças ocorreram nas últimas décadas a partir da atuação dos movimentos sociais (negro, indígena), profissionais da educação e da emergência de novas perspectivas teóricas e pedagógicas, o que se verifica a partir de numa nova mentalidade nas instituições escolares e medidas institucionais, como a lei de que trata do ensino da história e da cultura africana, indígena e afrodescendente.

A Lei 11.645/2008 modificou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) e instituiu a obrigatoriedade nos currículos das redes de ensino pública e privada, do Ensino Fundamental e Médio, da temática da “História e cultura afro-brasileira e indígena”. A aprovação da lei foi um ganho na educação e para a sociedade, pois o ensino devia romper com a abordagem tradicional, e ser realizado levando em consideração o protagonismo histórico dos afro-brasileiros e das nações indígenas, e o reconhecimento da diversidade cultural presente no território nacional. Mudanças importantes no trato da questão da inclusão, da visibilidade e a valorização das diferenças culturais, do reconhecimento e do protagonismo dos grupos sociais historicamente excluídos e silenciados, combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo nos espaços escolares.

Neste contexto de discussões sobre inclusão, visibilidade e direito a educação, sobretudo entre os grupos sociais que foram historicamente subalternizados, inferiorizados, invisibilizados, um dos conceitos centrais no debate é o de multiculturalismo. Ou melhor, multiculturalismos, no plural. O conceito pode ser definido sobre diferentes concepções. A primeira acepção trata-se do multiculturalismo assimilacionista, que advoga a tolerância e a incorporação de todos à cultura dominante. A segunda definição é o de multiculturalismo diferencialista. Nesta perspectiva o multiculturalismo aparece como uma expressão essencialista das identidades culturais, o que implica num conceito de cultura e identidade estático e rígido. E por fim, o multiculturalismo interativo que enfatiza a questão da diferença a partir de uma ótica relacional e dinâmica, constituídas de relações de poder e dominação. O multiculturalismo interativo também é conhecido como interculturalidade (CANDAU, 2011, p.245-247).

No entendimento da professora Vera Candau (2011), a interculturalidade está relacionada a luta por uma sociedade menos desigual, mais democrática e plural. Apesar da luta dos movimentos sociais pelo direito à diferença e das medidas instituídas na educação, no cotidiano escolar ainda permanecem práticas e concepções arraigadas

no imaginário social. Como romper tais visões e práticas? Para a supracitada professora, deve-se desenvolver processos de ensino baseados na perspectiva da interculturalidade, trabalhar uma educação intercultural. O que significa promover uma educação fundamentada na afirmação da igualdade e diferença enquanto valores positivos, riquezas da humanidade. Na promoção do diálogo e relações entre os diferentes grupos socioculturais, no reconhecimento dos diferentes sujeitos e saberes, na luta contra todas as formas de discriminação e racismo, por uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Na discussão sobre interculturalidade, diferenças culturais e educação, deve-se articular o projeto educativo para as relações étnico-raciais, com o objetivo de promover as relações equitativas entre os diferentes grupos culturais, enfrentar as discriminações, preconceitos, o racismo e o silenciamento existente. Contudo, como aponta Catherine Walsh, o que se observa na América Latina é uma incorporação da discussão sobre interculturalidade meramente “dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico” (WALSH, APUD, CANDAU, 2010, p.27-28). Neste sentido, a interculturalidade crítica deve avançar como proposta educativa, configurando enquanto uma pedagogia decolonial, questionadora e crítica da colonialidade do poder, do saber e do ser. O que implica numa estratégia de descolonização, mas também ações de intervenção e transformação das relações sociais constituídas pela colonialidade, que inferioriza e invisibiliza grupos étnico-raciais e seus saberes.

As nações indígenas na coleção de livros didáticos História, Sociedade & Cidadania

No campo de estudos acerca dos livros didáticos, e, especialmente os livros de História, pouco foram abordados os textos e imagens reproduzidos sobre a história e a cultura das nações indígenas brasileiras, a partir da interpretação do pensamento decolonial e da interculturalidade. O estudo proposto visa contribuir com as pesquisas sobre livros didáticos de História, considerando a teoria decolonial e o conceito de colonialidade. Portanto, problematizando as permanências eurocêntricas e de inferiorização da história e cultura indígena, na coleção de livro didático “História, sociedade & cidadania”, do autor Alfredo Boulos Júnior¹, voltado para a etapa do Ensino Médio, lançado pela Editora FTD para o Programa Nacional de Livros Didáticos

¹ Alfredo Boulos Júnior é Doutor em Educação e autor de livros de didáticos de História, voltados para o público do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Seus livros didáticos de História têm sido amplamente adotados por redes municipais e estaduais de ensino nos últimos anos.

(PLND). A coleção foi aprovada no PLND 2018, sendo utilizada por professores de História e estudantes em diversas salas de aulas de escolas públicas país.

Nesse sentido, nos propomos a analisar a produção imagética e discursiva produzida sobre a história e a cultura das nações indígenas brasileiras. De tal modo, procura-se indagar, à luz da teoria decolonial, como tem sido difundido a iconografia e o conhecimento histórico nos livros didáticos de História do Ensino Médio, especificamente acerca da história e da cultura dos povos indígenas. Com o propósito de investigar os livros didáticos lançamos questionamentos, como: qual a visibilidade da história e cultura indígena instituída nas obras, por meios dos textos e imagens? Consegue romper com os estereótipos, preconceitos e etnocentrismo? Apresenta uma abordagem atualizada com a nova historiografia? Evidencia o protagonismo histórico das nações indígenas na história do Brasil? Assim sendo, a pesquisa possibilita uma discussão e análise sobre o conhecimento histórico, antropológico e a iconografia difundida na coleção de livros didáticos.

Em 2018 foi realizado o processo de escolha de livros didáticos pelos professores e professoras da rede pública de ensino do país, para o Ensino Médio. A escolha faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pela Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). O procedimento de escolha ocorre em dois momentos. Num primeiro momento é realizada pelo Ministério da Educação uma avaliação por um conjunto de especialistas, das coleções apresentadas pelas editoras, ocasião em que são observados nos livros didáticos a adequação e respeito aos critérios estabelecidos em edital específico. A segunda etapa, por sua vez, é realizada pelos professores (as) das redes de ensino (federal, estadual e municipal). Nesta fase do processo, as unidades escolares do país recebem diversas coleções didáticas avaliadas e aprovadas na primeira etapa. Por fim, cabe aos professores (as) a escolha da coleção e respectiva adoção como material didático, válida pelo período de três anos.

A coleção didática “História, Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, segunda edição, lançada em 2016 pela editora FTD, fez parte do PNLD (2018), sendo uma das coleções aprovadas do componente curricular História, para a etapa do Ensino Médio. A coleção é constituída de três livros, sendo cada obra correspondente a um ano/série (1º, 2º e 3º) do Ensino Médio. A coleção é constituída de forma cronológica, apresentando os conteúdos numa linearidade temporal, iniciando no (1º ano) com assuntos relacionados aos grupos humanos ancestrais, o desenvolvimento da agricultura, o surgimento das primeiras cidades e civilizações na antiguidade, o período medieval, o renascimento e as grandes navegações nos séculos XV e XVI.

No 2º ano apresenta-se as nações indígenas da América Latina, incluído do Brasil, o processo de colonização dos europeus do continente americano; a revolução industrial, o pensamento iluminista, a revolução francesa, as revoltas anticoloniais na América e os processos de luta pela independência das colônias. Quanto ao Brasil, o processo de emancipação política de Portugal, aspectos políticos, sociais e econômicos no país no século XIX até o fim da monarquia e instituição da República. O livro do 3º ano desenvolve-se a partir das transformações na Europa no século XIX, contudo, com destaque maior para os principais eventos do século XX no continente europeu (revoluções políticas, regimes totalitários, guerras) e da história do Brasil República (Primeira República, Era Vargas, experiência democrática e regime militar/abertura política) e a contemporaneidade, com inserção do Brasil na nova ordem mundial. Apresenta pouca ênfase sobre a história da África e da Ásia.

Quanto a organização interna do livro é dividida em quatro unidades temáticas. As unidades são apresentadas em duas páginas, por meio de textos, imagens e questionamentos, servem como introdução, provocação inicial ou reflexão para iniciar uma discussão acerca da problemática central da unidade. Por sua vez, são apresentados os capítulos, os quais inicialmente são introduzidos imagens, textos e questões para nortear a introdução ao assunto, propostas de discussões que dialogam com o tempo presente. Dentro dos capítulos são apresentadas seções internas que complementam e dialogam com o texto principal. Sendo as seguintes seções “Dialogando”, em que oferece textos, gráficos, tabelas e imagens, “Glossário”, apresenta definição conceitual ou termo específico, “Para refletir” em que consta mapas, imagens e textos com questões e propostas de discussão e “Para saber mais”, onde mostra informações complementares sobre o assunto tratado no capítulo”. No final de cada capítulo há uma série de atividades propostas sobre o conteúdo trabalhado, tanto em grupo como individual. As atividades propostas compreendem questões objetivas, de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exercícios de estudo de imagem, de leitura, pesquisa e produção de textos, análise de fontes históricas, propostas de trabalho interdisciplinar e de reflexão de temáticas relacionadas à cidadania.

Há de destacar que as coleções didáticas existem exemplares distintos, sendo um para professores (as) e outro para estudantes. O livro do docente, chamado de Manual do Professor, com um número maior de páginas, contém textos sobre considerações teóricas-metodológicas da área de história, orientações sobre o ensino de histórica e de práticas pedagógicas, sugestões de atividades e respostas dos exercícios do livro do estudante. Aqui vamos nos deter a analisar os textos e imagens presentes em ambos os livros.

O livro do primeiro ano inicia a unidade com a temática “Técnicas, tecnologias e vida social”, dividida em dois capítulos, em que abordam os conceitos de história, cultura, patrimônio e tempo, e tratam dos primeiros hominídeos e seus modos de vida, do domínio de técnicas como o fogo, a agricultura, a emergência do comércio e das cidades, além dos estudos de arqueologia no Brasil. Ao apresentar os conceitos de cultura e patrimônio cultural material e imaterial, reconhece os bens culturais das nações indígenas e dos afro-brasileiros igualmente relevantes e cita alguns exemplos. Sobre os Wajãpi, especificamente foram citados como exemplo de patrimônio cultural pela Arte Kusiwa, praticada pela nação indígena, reconhecida em 2002 como patrimônio nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Nestas páginas iniciais, em que aparece menção ao povo indígena Wajãpi, ela foi feita no texto principal do capítulo, no texto de um box e da reprodução de uma imagem da Arte Kusiwa, desenvolvida pela nação indígena. Observa-se que, no texto principal do capítulo foi apenas citada, como exemplo, de bem cultural de origem indígena, reconhecido como patrimônio cultural. No box, por sua vez, um texto com fonte menor, à parte do principal e com menor visibilidade na organização interna do livro, que foi escrita uma contextualização da localização, explicação da arte da nação Wajãpi e do seu reconhecimento pelo IPHAN e UNESCO. Este aspecto, aponta para uma determinada hierarquia e inferiorização, na forma de apresentação da nação indígena e sua arte. Percebe-se que, mesmo com o esforço de inserção e reconhecimento da diversidade de patrimônio cultural e da arte indígena, a apresentação da cultura indígena foi feita como algo menor, num segundo plano na estruturação interna do livro didático.

No primeiro capítulo, outro povo indígena citado são os Kayabi, nação que habita no Estado do Mato Grosso. Ao tratar dos diferentes conceitos de tempo, o texto do livro didático apresenta a nação indígena como exemplo de comunidade que organiza a noção a partir dos fenômenos naturais, pelo tempo da natureza. Diferente dos Wajãpi, os Kayabi foram mencionados dentro do texto principal do capítulo. Entretanto, aparecem como exemplo, como algo pontual, uma informação dentro de um contexto, portanto, sem uma apresentação da complexidade do povo indígena e da sua concepção de tempo. Na mesma página aparece uma cerâmica indígena atribuída a nação Asurini e um texto curto (box) com informações somente da localização do território e do tronco linguístico da língua, o Tupi. Constata-se que as nações indígenas aparecem no livro, mas de maneira diminuta, fragmentada e

incompleta. Em outros termos, os saberes, as crenças e o imaginário indígena na sua inteireza permanecem invisibilizados nas páginas do livro didático.

Quanto às imagens apresentadas no capítulo do livro didático são essencialmente ligadas a produção artesanal (duas imagens). Quando comparadas com as demais imagens apresentadas ao longo das páginas dedicadas a explicação dos conceitos de patrimônio cultural e de tempo, sobressai em número maior as imagens associadas a produção cultural de matriz europeia, sendo reproduzido nas páginas imagens da cidade de Goiás Velho, do Museu do Estado de Pernambuco, da Igreja da Pampulha, e duas de fábrica de produção de automóveis. Uma do Museu do Samba Carioca, representando o samba como patrimônio imaterial de matriz afro-brasileira. Nota-se que, no conjunto da sequência de imagens apresentadas nas páginas, na maior parte são de produção arquitetônica e tecnológica, criando um contraste com as imagens de criações artesanais indígenas, o que contribui para reforçar o imaginário social que associa as nações indígenas ao passado e de produção cultural essencialmente artesanal.

Os demais capítulos seguintes, do livro do 1º ano, dedicam-se ao estudo das primeiras cidades e civilizações na Antiguidade do Oriente, da Europa, da África e da Ásia, a formação da sociedade feudal, o movimento renascentista, a formação das monarquias nacionais e as grandes navegações, não havendo mais nenhuma referência as nações indígenas.

O livro do 2º ano da coleção didática “História, Sociedade & Cidadania”, por sua vez, em comparação com o livro do 1º ano possui um espaço maior de visibilidade para as nações indígenas. Contudo, em capítulos específicos, dedicados a abordagem dos povos nativos da América e ao processo de colonização portuguesa. Nos demais capítulos que tratam da História do Brasil são invisibilizados. Assim sendo, então, como aparecem nestes capítulos específicos? Como os textos e imagens apresentam as nações indígenas brasileiras neste contexto?

No primeiro capítulo da obra, intitulado “América indígena”, parte considerável das páginas tratou dos indígenas brasileiros. O capítulo inicia apresentando os Astecas, Maias e Incas e suas características sociais, econômicas, políticas e culturais, para em seguida tratar dos grupos indígenas brasileiros. Com relação as nações nativas do Brasil o texto principal do capítulo aborda tanto aspectos do presente como do passado colonial. Inicialmente o texto principal do capítulo procurou marcar a existência do senso comum e os estereótipos presentes na sociedade sobre as nações indígenas, citando a visão recorrente da cultura como estática, sem transformações ao longo da história e da ausência de compreensão das diferenças entre os diversos grupos

indígenas. Nesse movimento, no texto principal apresenta os troncos linguísticos Tupi e Macro-jê, base das línguas indígenas e cita as formas de diferenciação das artes indígenas, como elementos de caracterização distinta entre os grupos indígenas.

Todavia, ao mesmo tempo que é desenvolvida a argumentação do texto principal as imagens ao lado ilustram no sentido contrário, pois para representar as diferenças de maneira imagética são utilizadas duas pinturas de artistas do século XIX. Neste sentido, ao reproduzir imagens com caracterizações pretéritas, as imagens acabam reforçando o estereótipo e senso comum das nações indígenas como sociedades estáticas e localizadas no passado. Já as imagens expostas das artes indígenas, que deveriam em tese demonstrar as diferenças e singularidades das produções de cada grupo, apresentam uma plumária e uma pintura corporal de uma única nação indígena, os Kayapó.

Outro aspecto que chama atenção nas imagens presentes neste capítulo (páginas 24, 25, 27 e 28) é que todas são de nações indígenas que habitam territórios nas regiões Norte (maior parte das imagens) e Centro-Oeste. Certo que a maior parte das nações indígenas brasileiras estão situadas nas regiões citadas, mas não exclusivamente. As sequências de imagens acabam invisibilizando outras nações indígenas presentes nas demais regiões do território nacional e criando um imaginário reducionista, associando a existência das sociedades indígenas restrita a região da floresta Amazônica. O livro produz uma leitura limitada da diversidade das nações indígenas brasileiras, levando os estudantes a identificarem os indígenas distantes ou ausentes das suas localidades, do Estado que residem e das regiões Nordeste, Sul e Sudoeste.

Ao tratar da presença contemporânea dos indígenas na sociedade brasileira, o texto principal do capítulo destaca dados demográficos, da luta dos indígenas por seus territórios e conquista de direitos. Com este propósito ressalta a contrariedade do desaparecimento das nações indígenas e seu crescimento demográfico registrado nas últimas décadas, demonstrado a partir de dados do censo populacional, expostos numa tabela. Conforme dados do IBGE apresentados no texto do livro, estas nações indígenas, por sua vez, estão distribuídas em mais de 305 etnias e cerca de 274 línguas. No que diz respeito às terras indígenas, há uma tabela com a exposição da situação jurídica dos territórios ocupados do ano de 2016, classificadas em identificação, identificada, declarada, homologada. Num boxe abaixo explica-se o significado de cada situação.

O texto do livro procura lembrar também os problemas enfrentados pelas nações indígenas na atualidade, pontuando a dificuldade do reconhecimento dos territórios

pelo Estado brasileiro e as disputas, conflitos e violência contra a população indígena praticada por invasores, como fazendeiros, madeireiros, garimpeiros e grileiros, que não reconhecem os seus territórios e procuram ocupar e explorar na força e na violência. Por outro lado, assinala para as lutas dos indígenas desenvolvidas a partir da criação de organizações próprias e entidades da sociedade civil que trabalham na defesa dos direitos dos índios.

Num subtítulo “As lutas dos povos indígenas” são mencionadas algumas organizações lideradas por indígenas e a conquista de direitos, resultado das lutas empreendidas, como a participação na elaboração da Constituição de 1988, que resultou no reconhecimento do direito à diferença, o direito a demarcação dos territórios indígenas, o direito a educação escolar indígena diferenciada, com seus processos próprios de aprendizagem. O texto deste subtítulo aparece como um ponto relevante no livro didático, pontuando a presença das nações indígenas na sociedade brasileira e o protagonismo indígena na luta política, com a conquista de direitos de cidadania e dos seus territórios. Apesar deste reconhecimento importante, contribuições na formação da sociedade brasileira são tratadas de maneira tímida e superficial, sendo citado apenas algumas palavras de origem indígena num texto de um boxe, seção “Dialogando”, presentes na língua portuguesa falada no Brasil. De uma maneira geral, os saberes indígenas permanecem invisibilizados na coleção didática.

O capítulo “América indígena” aborda no subtítulo “Encontro e desencontro: os portugueses e os tupiniquins” aspectos do passado colonial. O texto principal procura explicar as relações iniciais do contato entre as populações indígenas e os europeus, destacando as relações de estranhamento e interétnicas no século XVI. De tal modo, esquematiza dois momentos para as relações entre indígenas e europeus, sendo um primeiro momento, de contato, marcado por relações amistosas, de trocas e alianças. Por outro lado, um segundo momento, a partir da instalação do Governo Geral (1549)², um período de conflito e violência, com a escravização dos indígenas para o trabalho nos engenhos de açúcar e atividades domésticas pelos portugueses. Conclui o texto que os indígenas, sem especificar quais foram as nações, resistiram às investidas dos colonos europeus por meios de revoltas coletivas e individuais ou evadiram para o Sertão. Entretanto, sendo pela força vencidos pelos colonizadores. Por fim, assinala que associado com as guerras e a escravização contribuíram na ruína das nações

2 O Governo Geral constitui enquanto uma forma de organização da administração colonial portuguesa para centralizar as decisões e criar condições de defesa do território. Em suma, foi uma forma do poder da coroa portuguesa se fazer presente no território colonial na América, estabelecendo um governo, designando representantes da justiça e responsáveis pela defesa militar. O primeiro governador-geral foi Tomé de Sousa, designado em 1549, e a sede administrativa a cidade de Salvador.

indígenas as doenças trazidas pelos colonos (gripe, varíola) para as quais não tinham imunidade.

Na leitura do texto do capítulo a visão criada é de ingenuidade e de vitimização dos indígenas diante do processo de colonização. O livro didático desconsidera a complexidade das relações, a diversidade de situações e especificidades históricas de inter-relação (aldeamento, aliança, guerra) entre as nações indígenas e colonos, aspectos que o campo de estudos da nova história indígena vem apontando desde as décadas de 1970 e 1990. Em outros termos, não há lugar para o protagonismo histórico das nações indígenas. Outro ponto é a desigual abordagem dedicada as nações indígenas de outras regiões da América e os nativos do território que se tornou colônia portuguesa. Se comparamos a discussão do capítulo sobre os povos autóctones da América como Astecas, Maias e Incas com as nações indígenas que habitavam o território que veio a ser de colonização portuguesa, nota-se que não foram apresentados de maneira a contextualizar o passado destes indígenas, assinalando apenas para informações de proximidade populacional e número de línguas existentes no século XVI. Não contemplando os estudos arqueológicos e antropológicos sobre a presença da população nativa no território anterior a chegada dos europeus.

No capítulo 3º, intitulado “A América Portuguesa e a presença holandesa”, no texto principal, num box e uma imagem de época (xilogravura de 1556 de Giovanni Battista Ramusio) procura-se explicar e ilustrar o processo inicial de colonização do território, com a exploração do pau-brasil e a construção de feitorias. Nesse movimento, o protagonismo é dos portugueses, responsáveis pelo empreendimento. A nação indígena Tupiniquim aparece como subordinada aos interesses portugueses, trabalhando para os colonos no corte e transporte do pau-brasil, em troca de objetos como facas, machados, espelhos. Explica o texto que praticavam escambo. Outra nação indígena mencionada praticando escambo foram os Tupinambás, aliadas dos invasores franceses, que exploravam o pau-brasil, em concorrência com os portugueses. Na leitura destas páginas cria-se uma visão de ingenuidade, de inocência e passividade dos indígenas na troca com os europeus. O texto do livro não faz uma contextualização do universo cultural indígena sobre a prática do escambo e dos significados e valores atribuídos aos objetos recebidos pelos grupos indígenas.

As páginas seguintes do capítulo “A América Portuguesa e a presença holandesa” tratam da organização da administração colonial, com a instalação das capitanias hereditárias, do governo-geral e seus respectivos governadores. Segundo o texto principal do capítulo os governadores operavam um movimento de destruição da resistência indígena, com extermínio de aldeias e escravização. A narrativa do livro

é que os indígenas desaparecem de cena, prevalecendo os colonos na ocupação do território. Na seção “Dialogando” (página 56) aparece uma imagem de época, do governador-geral Tomé de Souza e algumas questões indagando a imagem. Na leitura da imagem, o governador ocupa o centro, os indígenas são representados a semelhança de europeus e estão na posição de submissão ao governador. Ao fundo de Tomé de Souza ergue-se uma cruz, símbolo da religião cristã. A leitura da imagem indica a sujeição dos indígenas aos portugueses, ao poder político e religioso.

O capítulo 5º, “Expansão e ouro na América portuguesa”, destaca-se a interiorização da ocupação colonial, com as missões jesuítas, os bandeirantes e sertanistas. Os jesuítas são apresentados como responsáveis por converter os indígenas à fé cristã e civilizá-los, bem como são apresentados como aqueles que protagonizaram conflitos com os colonos, pois eram contrários a escravização dos indígenas. Os bandeirantes, por sua vez, a partir do planalto paulista organizavam expedições para capturar indígenas para escravizá-los e localizar metais preciosos. De maneira pontual e sucinta comenta a resistência de alguns grupos aos ataques dos bandeirantes. Nos demais capítulos do livro do 2º ano, que tratam da História do Brasil no contexto do processo de independência, da instituição do Império e instalação República, as nações indígenas desaparecem das páginas, não havendo nenhuma visibilidade como sujeitos na história, como se não existissem nos contextos históricos posteriores a colonização.

O livro do 3º ano da coleção “História, Sociedade & Cidadania” a maior parte do conteúdo é centrada na história da Europa e do Brasil no século XX. Nos capítulos que tratam da História do Brasil, no contexto da Primeira República, Era Vargas, Experiência Democrática (1945-1964) e Ditadura Militar (1964-1985) prevalece um silenciamento completo da história e cultura indígena. Na leitura da obra a percepção é da não participação ou não existência das diversas nações indígenas na história do Brasil no século XX. Invisibilizados no contexto da história do Brasil republicano, o livro acaba por reforçar a imagem dos indígenas situados no passado colonial e os ignora como sujeitos históricos na sociedade contemporânea.

Apenas em dois momentos ao longo dos treze capítulos do livro do 3º ano foi feita referência as nações indígenas na História do Brasil. No contexto do fim da Ditadura Militar, momento que é citada a participação dos indígenas no processo de elaboração da Constituição de 1988, apresentado o artigo 231 da Constituição que trata dos direitos dos indígenas e reproduzida uma fotografia de dois indígenas acompanhando uma sessão da Assembleia Constituinte na Câmara Federal em 1988. Referência, por sinal, de natureza dúbia, pois apesar do texto ressaltar a participação

nas discussões da Constituição e citar direitos conquistados, a fotografia da presença dos indígenas na Câmara Federal condiciona uma visão de expectadores (estão no lugar de visitantes) e não de partícipes dos debates.

A segunda menção as nações indígenas surge, no livro do 3º ano, por meio de uma charge, com algumas questões, sugerindo indagações sobre a imagem, na abertura do capítulo 13. A charge de autoria de Samuca apresenta um sujeito vestido de terno azul, sentado numa mesa, com um telefone nas mãos e dizendo: “Mande chamar os seguranças. Tem uns índios aqui, querendo fazer parte dos 500 anos!”. No fundo são representados três indígenas com o olhar de estranhamento e irritação, com a frase dita pelo homem de terno. A charge buscava fazer uma crítica a negação da história das nações indígenas e exclusão durante as comemorações dos 500 anos do Brasil, promovida no ano de 2000. Contraditoriamente em nenhuma parte do interior do capítulo 13 do livro foi feita referência e discutida a participação dos movimentos indígenas e de outras organizações sociais da sociedade civil que se manifestaram de maneira crítica e contrárias às comemorações dos ditos “500 anos de Brasil”. Se a charge visava discutir a falta de reconhecimento dos indígenas na história do Brasil e participação na formação da sociedade brasileira, nem o livro didático foi capaz de fazê-lo. Reservando às nações indígenas a invisibilidade como sujeitos na história do Brasil ao longo do século XX.

Considerações finais

No conjunto da coleção didática “História, Sociedade & Cidadania” identifica-se pouca visibilidade para a história e cultura das nações indígenas. Aspecto que implica no não reconhecimento dos indígenas como sujeitos históricos, partícipes do conjunto da trajetória, processo histórico e formação da sociedade brasileira. Apesar da legislação (Lei 11.645/2008) prever que o material didático contemple o protagonismo dos povos indígenas e suas contribuições na história do Brasil, permanece um silenciamento quase que completo. A coleção didática não é capaz de romper com a visão eurocêntrica da história, com o processo histórico de inferiorização das nações indígenas e inseri-las como sujeitos sociais ativos nos diversos contextos históricos de formação da sociedade brasileira.

Quando os grupos indígenas ocupam visibilidade nas páginas da coleção nota-se que são apresentados com informações fragmentadas, de maneira pontual, com textos curtos e com carência de informação. Repetidas vezes os textos que tratam das nações indígenas aparecem no interior do capítulo em boxes, não no texto

principal do capítulo. Parte considerável das imagens inseridas nos livros são de indígenas da região do Norte do Brasil, o que induz uma leitura restrita, associando a presença apenas na região, e ignorando as nações distribuídas no conjunto do território, inclusive em áreas urbanas. Além disso, a coleção não apresenta uma sintonia com a nova historiografia voltada para a temática da história indígena, que ressalta o protagonismo histórico a partir das relações de resistência e aliança, e as trocas culturais.

Nos três livros (1º, 2º e 3º ano) que compõem a coleção a visibilidade maior das nações indígenas está localizada nos capítulos que tratam do contexto da colonização portuguesa. A temática da história e da cultura indígena permanece situada no passado colonial, reservando a invisibilidade nos contextos históricos do Brasil Império e República. Ao situá-los num passado remoto a coleção didática coloca os povos indígenas numa condição de subalternidade, produz estereótipos e preconceitos. Por outro lado, estão ausentes na coleção didática referências a contribuições no campo social, econômico e político, sendo registradas de maneira breve, apenas contribuições na língua portuguesa e nos hábitos alimentares. Ignoram-se os saberes e valores das diversas nações indígenas. Em síntese, a invisibilidade da história e da cultura dos diferentes grupos indígenas, os desconsideram como sujeitos sociais e partícipes da formação da sociedade brasileira, produz o desconhecimento, gera situações de preconceito e discriminação étnico-racial. A invisibilidade das nações indígenas faz parte do conjunto de relações de poder ainda latentes na sociedade, no campo da educação e na produção do livro didático, que produz silenciamento do ser e dos saberes indígenas.

Referências:

BEZERRA, Ricardo Lima. **O indígena no ensino de História:** representações indígenas em uma coleção de livros didáticos para o ensino fundamental. Educação Básica Revista, vol.3, n.2, p.273-290, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/275>. Acesso em: 26 de março de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros e materiais didáticos de história.** In: Ensino de história: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.293-321.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: _____ (Org:). O saber histórico na sala de aula São Paulo. Contexto, 2004.p.69-90.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17/02/20.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania. 3º ano.** 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania. 2º ano.** 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania. 1º ano.** 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **A lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de História para o Ensino Médio.** Revista Transversos. Rio de Janeiro. nº 13, p.35-52, mai-ago, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/download/35937/26087>. Acesso em: 27 de março de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240- 255, jul./dez. 2011.

LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. **História & ensino de História.** 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, p.15-40, abri. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002. Acesso em: 30 de março de 2020.

Recebido em maio de 2021.

Aprovado para publicação em novembro de 2021.

A QUESTÃO INDÍGENA NOS MARCOS LEGAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:

Uma Análise Sobre a BNCC de História

THE INDIGENOUS ISSUE IN THE LEGAL FRAMEWORK OF BASIC EDUCATION:

An Analysis of the BNCC of History

*IGOR LUIS ANDREO**
*JOSÉ VICTOR JOLY***

Resumo: Neste artigo, objetivamos explicar sucintamente o legado historiográfico etnocêntrico relativo às características das sociedades ameríndias e os processos de conquista e colonização da América. Em seguida, descrevemos o processo de construção da Base Nacional Curricular Comum, sancionada em 2017, focando na abordagem das questões étnicas, especialmente da história dos povos originários da América e, por fim, tecemos uma breve análise dos avanços e das limitações alcançadas quanto a tal temática.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, etnocentrismo, historiografia.

Abstract: In this article we aim to explain succinctly the ethnocentric historiographic legacy related to the characteristics of Amerindian societies and the processes of conquest and colonization of America; then, describe the process of construction of the Common National Curriculum Base, sanctioned in 2017, focusing on the approach of ethnic issues, especially the history of the peoples originating in America and, finally, make a brief analysis of the advances and limitations achieved in such a theme.

Keywords: Common National Curriculum Base, ethnocentrism, historiography.

* Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2004), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011) e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Assis, 2015), com estágio de pesquisa na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM ? México D.F., 2013). Atualmente é docente da Universidade Estadual de Londrina e docente do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (Rede Salesiana de Escolas). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Latino-Americana. E-mail: igor_andreo@hotmail.com

** Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Durante a graduação, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) entre 2015 e 2016, com participação em Projeto de Iniciação Científica. Tem experiência na área de História Militar. Desenvolve pesquisas na área de História do Tempo Presente, História, Política contemporânea brasileira e Novas Direitas. E-mail: vjoly1994@gmail.com

Introdução

A História foi instituída como disciplina acadêmica na Europa do século XIX, o que demandou um processo de legitimação a partir de uma série de adequações aos métodos científicos do período. Para John Rüsen (2006, p. 9), essa “cientifização” da história legou um “[...] estreitamento consciente da perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história” e, assim sendo, a institucionalização da História acarretou uma espécie de inversão de valores, pois “[...] apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar de ‘irracionalização’ da história [...]” (Ibidem) em decorrência da tendência de crescente exclusão da didática da história e sua capacidade de orientação na vida prática.

Tal tipo de problemática vem sendo discutida ao longo de todo o século XX¹, mas o contexto altamente conectado e veloz das comunicações virtuais em rede e constantes transformações vivenciadas nas sociedades hodiernas têm colocado o papel da História e de seu ensino escolar cada vez mais em xeque.

O historiador Luis Fernando Cerri (1999) interpreta que em nossa sociedade, o ensino de história tem a difícil tarefa de torná-la acessível ao grande público de forma que contribua com a formação de uma consciência histórica da sociedade, com a criação de identidades comuns e com o fornecimento de instrumentos para que o público escolar consiga compreender a si próprio e aos outros, inseridos em um contexto social específico.

A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas, o que não deixa de ser um momento importante do processo de formação da consciência de classe. Hoje, sob um regime democrático limitado, o ensino de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania, convencer da importância do voto, da organização popular, dos partidos políticos (CERRI, 1999, p. 142).

Diante dessa perspectiva de que a História possui uma função social de extrema importância, buscamos analisar como a questão indígena aparece nos anos finais do ensino fundamental – do 6º ao 9º ano – e como os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscam orientar seu ensino. A importância desse estudo se dá pelos problemas que as comunidades e os povos indígenas enfrentaram

1 O percurso das relações entre a História, o seu papel na sociedade e os métodos científicos remete a incontáveis discussões teóricas que fogem aos objetivos deste artigo, mas podemos indicar que remontam ao repensar o método historiográfico pela chamada *École de Annales* na França do início do século XX ou, até mesmo, a outras raízes mais profundas, tais quais a proposta materialista dialética do método marxiano ou as considerações intempestivas nietzschianas.

e enfrentam ao longo da história, sendo de relevância indubitável que os discentes possam desenvolver pensamentos críticos perante essa problemática. Nesse sentido, procuramos analisar sumariamente como a BNCC desconstrói ou reproduz certas narrativas que naturalizam preconceitos historicamente construídos.

A historiografia e os indígenas americanos

Partindo dos apontamentos dos historiadores Luis Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes (2010), dentre outros autores, consideramos que a história da América Latina se perpetuou no ideário escolar e no senso comum em algumas imagens. A primeira dessas imagens remonta à já referida História acadêmica do século XIX, no contexto do imperialismo europeu, e que se focou em descrever a Conquista e Colonização espanhola sobre as sociedades indígenas americanas, em especial a Asteca. Naquele ambiente de expansão nacionalista, postulou-se a ideia de uma cultura dominante na empresa de conquista e colonização: a espanhola.

Sendo assim, nesse tipo de interpretação, os indígenas figuram como seres passivos que recebem as benesses da civilização importada da Europa, entre elas a fé cristã, contrastantes à sua própria barbárie. Interessa aqui destacar a valorização do pensamento espanhol como racional, tecnológico e, portanto, superior e capaz de sobrepor-se e vencer a superstição mágica dos indígenas. A valorização das sociedades indígenas, em especial a Asteca, surge nessas interpretações apenas quanto àquilo em que elas se assemelham à Europa: construções, canais, etc., ou seja, na capacidade de domínio da técnica e, por meio dela, da natureza.

Outra imagem da América Latina remete aos escritos do padre dominicano, que no século XVI foi bispo de Chiapas (no México), Bartolomé de Las Casas. Envoltos em disputas sobre a natureza dos indígenas e, portanto, sobre a legitimidade ou não de sua dominação, Las Casas questiona o modo violento como ela vinha sendo realizada pelos colonos espanhóis e, com tal objetivo político, constrói uma representação que longe de descrever costumes, ritos, entre outros, ou seja, longe de perceber o “indígena real” em sua própria cultura autóctone, apresenta indígenas idealizados: perfeitos cristãos em potencial, prontos para se tornarem servos da Igreja e que estavam sendo completamente dizimados pelos espanhóis.

Em Las Casas (BRUIT, 1992), “as lentes” se focam completamente no sofrimento, na destruição; os atos da conquista e colonização conformam uma grande peça de genocídio, aniquilamento total em som e fúria apocalíptica. Se, por um lado,

o indígena é estereotipado, seu algoz, o colonizador espanhol também o é: tirano pestilento e cruel, infeliz salteador, inimigo da natureza humana, ladrão armado e truculento. Em face de tamanha arbitrariedade genocida, como reagem os indígenas que nos apresenta Las Casas? Vítimas passivas, imóveis, fracas e lamuriosas, sem qualquer capacidade de resistência, presas fáceis de um processo que os atropela por completo.

Diversas leituras da América Latina seguiram essas linhas pioneiramente traçadas pelo padre dominicano e entre elas, já na década de 1970, é possível destacar “As veias abertas da América Latina”, do jornalista e poeta uruguaio, Eduardo Galeano. O historiador Héctor Hernán Bruit (1995) nos indica que já no título, e ao longo de toda a obra, Galeano coloca a América Latina no triste papel dos indígenas de Las Casas: destruídos, torturados, sempre vencidos pelos colonizadores, defendendo a tese central que reduz a América Latina a um corpo aberto, continuamente alimentando sanguessugas estrangeiros, que se sucedem ao longo da história saqueando matérias-primas barateadas à custa de sangue e suor. Em última instância, a imagem adjacente que se constrói é a do derrotismo, de um povo resignado com as arbitrariedades e os autoritarismos locais, sempre associados aos interesses externos dos países ibéricos, da Inglaterra, e dos Estados Unidos.

Por fim, abordamos a imagem que mistura essas duas leituras que, visando excluir a Europa e os Estados Unidos das interpretações sobre a América Latina, acabaram por criar um mito dual e maniqueísta dos vencedores e vencidos: o invasor nocivo (europeu ou estadunidense) contraposto ao dono da terra. É uma tentativa de apresentar o lado do vencido, do conquistado, de valorizá-lo, mas o parâmetro dessa suposta apreciação é norteado por valores etnocêntricos: o passado indígena ancestral é glorioso e deve ser enaltecido, mas a destruição imposta pelo invasor foi extremamente bem-sucedida. Tal tipo de interpretação se amalgama com as “ideologias da mestiçagem” e da “democracia racial” presentes em diversos países latino-americanos.²

Serge Gruzinski (2002), por exemplo, interpreta que não devemos ignorar os efeitos caóticos da chegada dos europeus e da colonização, pois isso seria ocultar o próprio processo histórico. Por outro lado, argumenta que em meio à desestruturação das sociedades originárias, surgiram espaços em que a improvisação se sobrepunha à norma, e isso criava vínculos entre indígenas e colonizadores. O autor adota o conceito de mestiçagem com o intuito de explicar essas misturas que ocorreram em solo americano, fundindo fragmentos de imaginário e formas de vida de quatro

2 Conferir, entre outros, NAVARRETE (2004) e MUNANGA (2006).

continentes: América, Europa, África e Ásia. Desta forma, é preciso rejeitar visões dramatizadas que apresentam a história da América hispânica como sendo apenas aniquilação e ocidentalização pura e simples, mas também devemos descartar as visões que buscam uma suposta pureza pré-colombiana.

A BNCC e o ensino de história indígena

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2017 para a Educação Infantil e Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio³ é um documento que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). No entanto, algumas reformas nas práticas educacionais têm causado impactos negativos no trabalho docente. Como atesta António Nóvoa (1991), as políticas que buscam reformar o Ensino têm aumentado ainda mais o abismo que há entre professores e situações reais, reduzindo a capacidade de senso crítico que há sobre o papel do professor. Diante disso, para o mesmo autor, é fundamental que o professor compreenda quais são os impactos dessas políticas para uma educação de boa qualidade e alerta acerca de um processo de ensino no qual o aluno não seja visto apenas como um receptáculo de conteúdo. Assim, é necessário que o conhecimento seja construído a partir das experiências dos alunos.

A primeira versão da BNCC, iniciada em 2014 e submetida à consulta pública em 2015, recebeu diversas críticas e sugestões por profissionais da área da educação. Diante das disputas pelas narrativas históricas, tal fato abriu novos horizontes acerca da temática indígena, bem como as representações identitárias desses grupos historicamente marginalizados. Nunes (2020) escreve que a primeira versão apresentava sinais de enfrentamento daquelas narrativas históricas eurocêntricas naturalizadas e consolidadas, dando destaque à História do Brasil e aos povos dos continentes africano e americano.

Esta primeira versão da BNCC acirrou os ânimos entre os historiadores acadêmicos no Brasil. Se os programas curriculares conformam relações e disputas por poder, a exposição desta primeira versão da BNCC deve ter gerado inquietação entre os historiadores que abordam problemáticas da Antiguidade e da Idade Média, especificamente da Antiguidade Clássica e do Feudalismo europeu. Por outro lado, esperança para aqueles pesquisadores interessados em outros processos históricos que não os pautados unicamente pelo universalismo cristão e o ocidente eurocêntrico (NUNES, 2020, p. 56).

3 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 10/05/2021.

A forma como os povos indígenas são apresentados aos alunos em sala de aula depende das escolhas dos professores diante das possibilidades que lhes são apresentadas pelos documentos oficiais, livros didáticos e pelo projeto político-pedagógico da escola. Assim, para Nunes (2020), os currículos são construídos a partir de disputas por poder e hegemonia, os quais permitem compreender quais projetos de sociedade são desejados por uma certa coletividade. Nesse sentido, o “[...] currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17 apud NUNES, 2020, p. 40).

A Base Nacional Comum Curricular é estruturada a partir de dez competências gerais. São definidos, pelo documento, os “conhecimentos (conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), as atitudes e os valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Além disso, segundo Oliveira (2020), as competências que são apresentadas pela BNCC expressam quais são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, “[...] estruturadas por meio de diferentes objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (p. 12).

Já que o documento preconiza que os professores devem promover atitudes que auxiliem os alunos a resolver complexas demandas do cotidiano, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, anterior à BNCC, abriu novas possibilidades. Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei determinou a inclusão da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica. Assim, tornava-se necessário problematizar as narrativas estereotipadas e carregadas de pré-conceitos com relação aos povos nativos e refletir sobre o ensino nas abordagens dos povos indígenas.

Para Zamboni e Bergamaschi (2009), a referida lei traz certa inquietação e também uma espécie de esperança pela promoção de um diálogo étnico-cultural na busca do reconhecimento dos povos indígenas, respeitando seus conhecimentos e saberes, sua história, sua cultura, bem como os modos próprios de viver.

De acordo com a nossa Constituição, promulgada em 1988, os povos indígenas possuem o direito de viver de acordo com suas culturas. Diante disso, a educação escolar para indígenas integra esses direitos. A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 78, prevê que o Sistema de Ensino da União “[...] com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue

e intercultural aos povos indígenas”⁴. Entre seus objetivos, está o de “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”⁵.

Essa legislação tem permitido o reconhecimento de metodologias indígenas de ensino-aprendizagem, a criação de cursos superiores de licenciatura indígena, bem como uma expressiva e crescente realização de novas práticas escolares marcadas por alianças com universidades públicas (CARIE; LIMA, 2018, p. 775).

Esse fato representa um grande avanço para o reconhecimento das populações indígenas no Brasil, diante das históricas práticas racistas etnocêntricas que os perturbam. No final do século XV, quando da chegada dos europeus, estima-se que o Brasil abrigava mais de mil povos indígenas, resultando em uma soma de dois a quatro milhões de pessoas. Atualmente, o país conta com 256 povos que falam mais de 150 línguas diferentes.⁶ Foram diversas as formas de violência promovidas contra as populações nativas e essas, como apresentado anteriormente, também partiam dos historiadores e da própria historiografia.

Para Carie e Lima (2018), tal problema se agrava em razão da esmagadora maioria da produção historiográfica sobre os indígenas americanos ser produzida por homens brancos, não indígenas. Para a autora, essas narrativas tendem a reforçar a visão colonialista e estereotipada de que os indígenas eram primitivos, atrasados, sem história e que não cabiam no desenvolvimento. Isto não significa que não existem diversas produções científicas no Brasil que buscam desconstruir tais formas etnocêntricas. Como exemplo, podemos citar a obra *História dos Índios no Brasil*, de autoria da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, publicada originalmente em 1992, e que contribui com uma narrativa que buscou dar voz à perspectiva indígena. Nesse sentido, a autora busca desconstruir algumas visões naturalizadas, como “[...] a ‘ilusão do primitivismo’, do bom-selvagem, que se desdobra na ideia de que as sociedades indígenas vivem paradas no tempo, não cabendo, portanto, ‘procurar-lhes a história’” (CARIE; LIMA, 2018, p. 776).

No entanto, ainda há uma contradição na educação brasileira com relação ao ensino da história dos povos indígenas. Em 29 de agosto 2012, foi aprovada a lei 12.711, que obriga as instituições federais de ensino superior a reservarem parte de suas vagas para estudantes indígenas oriundos da rede pública. Diante disso, Carie e Lima (2018) afirmam que, por mais que a aprovação e implementação de políticas

4 Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

5 *Ibidem*.

6 Quem são? Povos indígenas no Brasil, 2021. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o>. Acesso em 22/05/2021.

públicas voltadas a esses grupos tenham impulsionado o surgimento de obras de autoria indígena sobre a História de seus próprios povos, a ausência de disciplinas obrigatórias nos cursos de Licenciatura em História sobre a temática indígena causa impactos negativos na formação dos professores, dificultando a promoção de uma educação mais democrática, plural e inclusiva.

Em um país marcado por um passado colonial, no qual por séculos essa violência se estendeu também pelo monopólio do conhecimento histórico, deve-se exigir que a história seja vista como produtora de “[...] subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31 apud ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p. 8).

O conhecimento histórico enquanto instrumento de orientação para a vida prática é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Acreditamos que a educação é uma das armas que possuímos para esse fim. O historiador Ronaldo Cardoso realizou uma pesquisa, publicada no ano de 2013, cujo objetivo era discutir o processo de escravidão no Brasil. Para isso, buscou dois contextos distintos na cidade de São Paulo: o primeiro foi uma escola privada – onde os alunos pertenciam, em sua maioria, à “classe média alta” – e o segundo, uma escola de bairro periférico, que contava com alunos de “classe média baixa”. Cardoso (2013) relata que em ambos os contextos havia o consenso de que a escravidão foi um processo terrível para os indígenas, africanos e seus descendentes, e que gerou consequências no processo histórico brasileiro. Porém, quando solicitou que relacionassem esse conteúdo com o contexto histórico do Brasil contemporâneo e a escravidão foi relacionada com a adoção de cotas raciais para as universidades públicas, o resultado foi distinto:

Enquanto boa parte dos alunos da sala de aula da escola privada criticava tal política, utilizando como justificativa uma matéria jornalística oriunda da revista semanal de maior circulação do país (que tecia críticas ferozes à adoção dessa prática), a maior parte dos alunos da sala de aula da escola pública, defendia a medida, dizendo que a desigualdade social vivenciada em seu cotidiano por si só a justificava (CARDOSO, 2013, p. 51).

A experiência relatada por Cardoso demonstra também a importância da relação entre as fontes, conteúdos históricos e identidades pois “[...] revelam aspectos importantes referentes à construção da consciência histórica na contemporaneidade” (CARDOSO, 2013, p. 51). Apesar da pluralidade presente nos espaços escolares, a História se torna um campo privilegiado, em razão dos currículos escolares também recaem sobre as demandas sociais “[...] uma vez que se trata de disputas pela

memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente” (CAIMI, 2016, p. 87).

Nesse sentido, concordamos com a proposição de Candau (2013) de que o objetivo da educação – e colocamos aqui também o ensino de história – deve ser educar para o “nunca mais”. Depois de séculos de violências, por meio da desigualdade social, de discriminações, entre outros fatores, a história deve quebrar a “cultura do silêncio” e buscar a construção de sociedades democráticas. Para isso,

(...) exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, das colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e o exercício da cidadania (SACAVINO, 2000a, p. 44; MAGENDZO, 2000, p. 362 apud CANDAU, 2013, p.62).

A questão indígena na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A aprovação das leis nº 11.645 sobre a inclusão da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica e a lei 12.711, obrigando as instituições federais de ensino superior reservarem parte de suas vagas para estudantes indígenas oriundos da rede pública, representam um grande avanço até mesmo para o Ensino de História. No entanto, ainda não alcançamos uma representação ideal dos povos indígenas.

Nossa intenção nessa pesquisa foi observar como os indígenas são apresentados pela BNCC. A princípio, realizamos uma busca simples pelo termo “indígena” no documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) e, por mais que tenha aparecido um considerável número de ocorrências, focamos em analisar apenas a presença do termo nos objetos de conhecimento e nas habilidades de História para o Ensino Fundamental Anos Finais.

O termo “indígenas” aparece no 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (BRASIL, 2018) nos conteúdos como “os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”; “Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas” e “Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes

culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras” (BRASIL, 2018, p. 420, 421).

Para o 6º ano, entendemos que são enfrentados importantes problemas quando se abordam as comunidades originárias da América no período pré-colombiano, isto é, inclui-se a questão da diversidade de hábitos culturais e sociais e, sobretudo, trata como lógicas e racionais suas ações sociais, econômicas e científicas, assim quebrando com a ideia etnocêntrica de racionalidade e cientificidade como exclusividade do pensamento e das ações ocidentais. Todavia, entendemos que ainda faltam elementos que permitam interpretar as diversas sociedades ameríndias a partir de elementos endógenos, assim evitando que se expliquem suas características tomando como parâmetros comparativos as sociedades da chamada “civilização ocidental”, o que consiste em equívoco etnocêntrico frequente, como demonstra, entre outros, Eduardo Natalino dos Santos (2002).

No 7º ano, encontramos “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação”; “A estruturação dos vice-reinos nas Américas: resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”; “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)” (BRASIL, 2018, p. 422, 423). Novamente, percebe-se aqui um ponto muito positivo: ao acrescentar os termos “conciliação” e “resistências” quando se abordam os processos de conquista e colonização, evita-se a ideia de completo extermínio ou dominação absoluta.

Todavia, segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população indígena brasileira é de 817.963. Desses, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 vivem nas áreas urbanas.⁷ Entretanto, é necessário ir além e promover uma reflexão de que a população indígena está presente em todo país, ocupando não só áreas rurais e urbanas, mas também lugares de produção de conhecimentos, como as universidades e diversos espaços tradicionais. A racionalidade sociocultural dos nativos americanos percebida no segmento anterior, no 7º ano quase desaparece: os indígenas praticamente existem apenas enquanto respostas ou no máximo adequações a ações que lhes são externas, pouco se infere que sejam caracterizados como sujeitos ativos que interferiram e interferem diretamente nos processos históricos e na constituição societária latino-americana, para além da mera ocupação numérica do território.

⁷ FUNAI. **Índios no Brasil: Quem são?** Disponível em <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em 27/05/2021.

No 8º ano, localizamos “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”; “Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas”; “Políticas de extermínio do indígena durante o Império”; “O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas”; “Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império” (BRASIL, 2017, p. 426, 427).

No 9º ano, encontra-se “A questão indígena durante a República (até 1964)”; “Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes”; “As questões indígena e negra e a ditadura”; “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)”; “Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura”; “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.”

Esses dois últimos segmentos (8º e 9º ano) nos parecem aqueles que melhor estão estruturados. Já discutimos que a violência contra as minorias pode ser feita de diversas formas e sobre os conteúdos elencados pelo documento no 8º e 9º ano, a BNCC busca orientar sobre a importância dos indígenas e negros na sociedade brasileira, bem como preconceitos, estereótipos, violências sobre essas populações. No entanto, entendemos que é possível enfatizar com mais veemência a necessidade de

(...) superar a atitude de medo quanto a indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos (FLEURI, 2003, p. 17).

Além disso, os indígenas são pouco citados pela BNCC e quando são, estão, na maioria das vezes, relacionados com o europeu mantendo uma lógica de subalternidade. Nesse sentido, o novo documento elaborado pelo MEC mantém uma visão eurocêntrica da história, sobretudo das populações indígenas, assim como aparece em Francisco Adolfo Varnhagen (1845), autor de um dos primeiros trabalhos sobre a História do Brasil.

Nascido na atual região de Sorocaba, interior do estado de São Paulo em 1816, Varnhagen iniciou seus estudos na Europa. Retornando ao Brasil em 1840, o autor passou a compor o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), momento no qual, segundo Almeida (2020), o Brasil buscava construir sua unidade nacional desde sua independência em 1822. Nesse sentido, “[...] para que essa unidade fosse alcançada era necessária a configuração de um passado organizado, desde o início, teleologicamente, pelo princípio da nação” (ALMEIDA, 2020, p. 1).

Partindo de uma concepção absolutamente europeia, Varnhagen (1845) não apenas entendia que a História do Brasil teve início somente com a presença do homem branco europeu, mas também considerava que os indígenas representavam a desordem ao passo que eram desprovidos de um sentimento de unidade política e nacional e que as migrações dos povos Tupis para o território brasileiro ocorreram de forma “[...] invasora [e] se efetuava como em ondas, vindo sucessivamente uma nova ocupar o lugar da impelida para diante, sem deixar após si mais vestígio do que deixaram no ar as ondas sonoras.” (VARNHAGEN, 1845, p. 105).

Diante disso, entendemos que a posição de Varnhagen fortalece preconceitos que são utilizados cotidianamente para legitimar as violências que esses povos sofrem e que a BNCC, apesar de ter avançado em muitos aspectos na desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os indígenas, ainda não são suficientes para tais objetivos pois não busca desconstruir aquilo que Grosfoguel (2007) atribuiu como racismo epistêmico. Para ele, racismo epistêmico é uma prática epistemológica que busca atribuir às políticas identitárias do homem branco europeu como únicas na legitimidade de produção de conhecimento, de acesso à “universidade” e à “verdade”, assim, todo conhecimento não ocidental é inferiorizado.

O privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde renomear o mundo com a cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, até assumir, a partir de seu provincianismo europeu, que somente pela tradição greco-romana, passando pelo renascimento, o iluminismo e as ciências ocidentais, é que se pode atingir a “verdade” e “universalidade”, inferiorizando todas as tradições “outras” (que no século XVI foram caracterizadas como “bárbaras”, convertidas no século XIX em “primitivas”, no século XX em “subdesenvolvidas” e no início do século XXI em “antidemocráticas”), o privilégio epistêmico das *identity politics* brancas eurocentradas foi normalizado ao ponto invisibilizar-se como *identity politics* hegemônicas.

De certo, as políticas identitárias são necessárias como forma de reação ao racismo e “[...] como parte de um processo de valorização de si mesmos em um mundo racista que os inferioriza e desqualifica sua humanidade” (GROSGOQUEL, 2007, p. 33),

porém a mesma importância deve se dar ao currículo, sobretudo a BNCC, enquanto documento que determina aprendizagens essenciais que serão desenvolvidas durante a Educação Básica. Deste modo, concordamos que o documento nacional teria de direcionar para uma “educação descolonizada”.

A forma como a BNCC está organizada ainda possui alguns aspectos a serem observados. Além disso, o documento não propõe um estudo “junto aos” indígenas que, ao invés de “[...] produzir conhecimentos a partir do pensamento *crítico* que os sujeitos discriminados/inferiorizados produzem” (GROSFOGUEL, 2020, p. 34), acabam perpetuando o ponto de vista da ocidental. Assim, mantém-se uma lógica de conhecimento “sobre” e não “com os” grupos étnicos inferiorizados tratando-os ainda apenas como um “objeto de estudo”.

Desta forma, interpretamos que o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) apresenta avanços com relação ao reconhecimento dos povos indígenas, porém ainda existem problemas persistentes ou pontos a serem aprofundados.

É importante destacar que a escola, enquanto instituição social, é o local ideal para a desconstrução de imagens estereotipadas dos povos nativos. Dentro de sala de aula, o livro didático muitas vezes é o único recurso de informação que os alunos possuem e são produzidos de acordo com a orientação dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Oliveira (2011), são raras as referências historiográficas inovadoras sobre América indígena pré-colombiana e colonial. Isso se deve, em parte, à dificuldade de encontrar fontes históricas latino-americanas em língua portuguesa,

Entretanto, boa parte desses manuais (OLIVEIRA, 2011c), produzidos nas últimas décadas, continuavam reproduzindo fragmentos de fontes históricas, especialmente de crônicas coloniais, como retratos fiéis da realidade indígena, sem oferecer nenhuma referência às suas condições de produção. Deste modo, acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos (OLIVEIRA, 2011, p. 190).

Por muito tempo, a História tradicional privilegiava apenas fontes escritas. Nesse sentido, a classe letrada que detinha o monopólio da escrita produzia documentos que eram encarados como retrato fiel da realidade. Assim, “a memória dos grupos marginalizados, sem escrita e das minorias étnico-culturais, que se encontrava difusa na oralidade, na música, na arte, na iconografia, etc. não ganhava atenção dos historiadores” (OLIVEIRA, 2011, p. 193), perpetuando ainda mais as visões coloniais sobre os povos nativos.

Diante dessa problemática, a BNCC enquanto documento que define os conteúdos a serem trabalhados durante a educação básica, tem um papel fundamental no fomento de manuais didáticos mais inovadores e que estimulem uma educação crítica. Para Christian Laville (1999), o ensino de história não deveria perder de vista sua função social de

[...] formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática” (LAVILLE, 1999, p. 137)

Considerações finais

Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular, buscamos fortalecer uma educação pública mais problematizadora e crítica. É necessário cada vez mais investir em uma educação mais plural, baseada no respeito às diferenças, na formação de cidadãos reflexivos, capazes de compreender não só o seu lugar dentro da complexidade social, mas também o papel das minorias para a identidade brasileira.

Acreditamos ser possível e relevante uma educação para a alteridade, que se debruce aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades (FLEURI, 2003). É fundamental aceitar as diferenças e a pluralidade existente na sociedade para compreender melhor a si e aos outros. Um país de dimensões continentais, marcado por um passado colonial que por séculos silenciou grupos minoritários, precisa silenciar todas as formas de preconceito, estereótipos, discriminação, violência e desigualdade, e dar voz àqueles e àquelas que construíram a identidade do ser brasileiro.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Juliana; GIL, Carmem; BALESTRA, Juliana. Apresentação do Dossiê: Ensino de História, Direitos Humanos e Temas sensíveis. **Revista História Hoje**. v. 7, n. 13, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRUIT, Héctor Hernán. América Latina: quinhentos anos entre a Resistência e a Revolução. **Revista Brasileira de História**. n. 21, 1995.

_____. **Bartolomé de Las Casas e a Simulação dos Vencidos**. UNICAMP, SP. 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CERRI, L. F. **Os objetivos do ensino de história**. Londrina, 1999, p. 137-146. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276233088>. Acesso em: 22 jun. 2018.

DE ALMEIDA, Helena Azevedo Paulo. **Povos indígenas e “História Geral do Brasil”**: permanências de depreciação e negação em Varnhagen. *Revista Expedições, Morrinhos/GO*, v. 11, Fluxo Contínuo, jan./dez. 2020 – ISSN 2179-6386.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação da história da América. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. pp. 143-151.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2003, n. 23 [Acessado 27 Maio 2021], pp. 16-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>>. Epub 06 Nov 2006. ISSN 1809-449X.

GROSFOGUEL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias de coloniais**. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Cia das Letras, 2002. p. 416.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 152.

NAVARRETE, Federico. **Las relaciones inter-étnicas en México**. México D.F: UNAM, 2004. p. 178.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização**

escola. vol. 4. Lisboa: Inovação, 1991.

NUNES, Leandro Nepomuceno. **Por uma história originária:** povos indígenas e ensino de História. 2020. 106 f Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2020.

OLIVEIRA, Reginaldo Aparecido de. **Educação em Direitos Humanos e a BNCC.** In: Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 2 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Sandra Célia Coelho Gomes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

OLIVEIRA, Suzane Rodrigues de. **Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais:** propostas para o ensino de história. Anos 90, Porto Alegre, v.18, n. 34, p. 177-212, 2011. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article. Acesso em 26 mai. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa, n.2, v.1. jul/dez 2006. Ponta Grossa.

SANTOS, Eduardo Natalino. **Deuses do México Indígena:** Estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena 2002. p. 384.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**, vol. I, 1845.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história:** memória, movimento e educação. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17. 2009, Campinas, do 17º COLE, SP: ALB, 2009.

Recebido em junho de 2021.

Aprovado para publicação em novembro de 2021.

O CONCEITO ‘NOMADISMO’ A BNCC E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS INICIAIS - 4º E 5º ANOS

Entre o Prescrito e o Interpretado para o Ensino De História

THE CONCEPT ‘NOMADISM’ IN BNCC AND IN ELEMENTARY SCHOOL BOOKS/EARLY YEARS - 4TH AND 5TH YEARS

Between Prescription and Interpretation for History Teaching

*ISABEL CRISTINA RODRIGUES**
*FRANCIELE SABCHUK***

Resumo: O artigo analisa o conceito e a apropriação do termo nomadismo a partir do que foi prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, e em 2 volumes de 2 coleções didáticas. Tomamos como objeto de análise a BNCC (2017) e os 2 livros didáticos de História das coleções “Ápis” (SIMIELLE & CHARLIER, 2017) e “Vamos Aprender” (MINORELLE & CHIBA, 2017). Como encaminhamento metodológico optamos por uma análise argumentativa seguindo a linha teórica adotada por alguns autores que vêm desenvolvendo e publicando pesquisas voltadas à história indígena, etno-história, antropologia (ALMEIDA, 2010; OLIVEIRA, 2016; MOTA, 2014; RODRIGUES, 2012; WOLF, 2005; MONTEIRO, 1995), ao ensino de história indígena (SILVA, 2015, 2018; SILVA & GRUPIONI, 1995; WITTMANN, 2015; RODRIGUES; JATOBÁ; RIGONATO, 2020; NOVAK; JACOMINI, 2020); ao ensino de história (ABUD, 1984, 2017; MORENO, 2016; PEREIRA & RODRIGUES, 2018), e aos estudos sobre educação e currículo (SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2007; SILVA, 2017, SABCHUK, 2020), entre outros, cuja produção científica possibilitou-nos problematizar e demonstrar que o ensino da história dos povos originários ou povos indígenas que vem sendo ensinada nas salas de aula da Educação Básica e presentes como conteúdos nos manuais didáticos selecionados, respeitados os avanços e a Lei 11.645/2008 que tem contribuído bastante nesse processo, ainda não se apropriou da produção científico-acadêmica de História, Antropologia, Etno-história e Ensino de História produzida nos últimos 30 anos.

* Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (1988); Mestrado em Educação pela mesma instituição (2001) e Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Atualmente é professora adjunta do Depto. de História da Universidade Estadual de Maringá; pesquisadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM (PIESP/LAEE); docente nos Programas de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UEM e do Mestrado Profissional em Políticas Públicas (PPP) da UEM. E-mail: icrodrigues@uem.br

** Mestre em Ensino de História pelo Programa ProfHistória do MEC, Pólo Universidade Estadual de Maringá. Graduada em História (TUIUTI) e pós graduada no curso História e Geografia do Paraná (BAGOZZI). Atualmente é Professora da rede municipal de São José de Pinhais, lotada na Secretaria de Educação, coordenando o Programa de Formação de Professores na área de História. E-mail: francielesabchuk@hotmail.com

Palavras-chave: Nomadismo. Livros didáticos de história. Ensino de história indígena e ensino fundamental I. BNCC. Lei 11.645/2008.

Abstract: The article analyzes the concept and appropriation of the term nomadism from what was prescribed by the National Common Curricular Base (BNCC) for the teaching of History in the 4th and 5th grades of Elementary I, and in 2 volumes of 2 didactic collections. We took as object of analysis the BNCC (2017) and the 2 History textbooks of the collections “Ápis” (CHARLIER & SÍMIELLE, 2017) and “Vamos Aprender” (MINORELLE & CHIBA, 2017). As a methodological approach we opted for an argumentative analysis following the theoretical line adopted by some authors who have been developing and publishing research focused on indigenous history, ethnohistory, anthropology (ALMEIDA, 2010; OLIVEIRA, 2016; MOTA, 2014; RODRIGUES, 2012; WOLF, 2005; MELO & CARNEIRO, 2020; MONTEIRO, 1995), the teaching of indigenous history (SILVA, 2015, 2018; SILVA & GRUPIONI, 1995; WITTMANN, 2015); the teaching of history (ABUD, 1984, 2017; MORENO, 2016; PEREIRA & RODRIGUES, 2018), and to studies on education and curriculum (SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2007; SILVA, 2017, SABCHUK, 2020), including others, whose scientific production has enabled us to problematize and demonstrate that the teaching of the history of natives or indigenous people that has been taught in elementary education classrooms and present as content in the selected textbooks, respecting the advances and the Lei 11. 645/2008, which has contributed greatly to this process, has not yet appropriated the scientific-academic production of History, Anthropology, Ethnohistory and History Teaching produced in the last 30 years.

Keywords Nomadism. History textbooks. Teaching indigenous history and elementary school I. BNCC. Law 11645/2008.

Introdução

O texto que segue é uma análise do conceito de nomadismo, conteúdo prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de como esse conteúdo é apresentado em 2 coleções didáticas de História - “Ápis” (SÍMIELLE & CHARLIER, 2017) e “Vamos Aprender” (MINORELLE & CHIBA, 2017), destinadas para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais.

Na primeira parte, o artigo apresenta a “**BNCC (2017) no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE-2014)**”. Na sequência, propõe reflexões sobre “**O conteúdo prescrito pela BNCC para o Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, para o componente História**”, abordando aproximações e distanciamentos entre o que foi prescrito pela BNCC, como autores e editores materializam esses componentes em conteúdos didáticos a serem ensinados em cada uma das séries, focando na abordagem das Habilidades EF04HI02 e EF05HI01 (BNCC, 2017, p. 413 e 415), para os 4º e 5º anos, respectivamente. No último item, intitulado “**Entre o prescrito e o interpretado: o nomadismo no livro didático**”, problematiza e analisa o conceito de nomadismo adotado para se referir aos povos habitantes do continente americano nos períodos anterior e posterior à chegada dos povos europeus.

Como encaminhamento metodológico apresenta uma análise argumentativa, seguindo a linha teórica adotada por alguns autores que vêm desenvolvendo e publicando pesquisas voltadas a uma abordagem que trata dos diferentes povos indígenas no Brasil, como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias, sabedores e detentores de conhecimentos, modos de organização social, econômica, política, cultural e cosmogônica próprios, que ao longo da história, pós-contato com os europeus, e, como vêm construindo estratégias de resistência e luta que garantiram a sobrevivência, existência e reemergência étnica de muitos povos indígenas até o presente (MONTEIRO, 1995; ALMEIDA, 2010; CUNHA, 2009; OLIVEIRA, 2006, 2016; MOTA, 2014; RODRIGUES, 2012; WOLF, 2005).

A BNCC no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE)

Em 2004, após um processo de debate, foi formulado e aprovado pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹, que estabeleceu por meio da Lei N 13.005/2014, 20 Metas para a Educação Nacional que deveriam ser alcançadas entre 2014-2024.

A Meta 7 tratava da necessidade de se “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades da educação escolar com a melhoria do fluxo e da aprendizagem”, assim, surgiu a proposta de “estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e uma base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2014).² Cabe salientar que o PNE prevê muitas estratégias para fomentar a qualidade da educação básica, porém, não é possível observar muito empenho e investimento para que, de maneira urgente (assim como foi à redação e homologação da BNCC), as demais estratégias sejam efetivadas³.

Nesse sentido, podemos observar que o PNE foi aprovado como Lei em 2014, em 2017 a BNCC já estava pronta e homologada, ou seja, foi notório que houve uma urgência nas tratativas para emissão do documento, como se fosse mais importante e merecesse maior prioridade se comparado com as demais estratégias estabelecidas para a mesma Meta.

1 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm – Acesso em 01 abril, 2021.

2 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-ucacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20 de jun. 2021

3 É relevante considerar, por exemplo, que a Meta 7, do PNE, não tem só uma estratégia de implementação, mas 36 no total.

Para contextualizar brevemente o conflituoso processo de redação da BNCC, especialmente, do componente História, que é o objeto de análise deste artigo, iremos recorrer às considerações propostas por Franco, Fonseca e Silva (2018, p. 1018):

Em 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da “Base” e por meio da Portaria 592/2015 o MEC instituiu a Comissão para a elaboração da Proposta da BNCC. Tão logo foi divulgada a primeira versão do Documento, teve início a consulta pública com o objetivo de receber e agregar as contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. No processo de elaboração eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agentes externos, sobre o que ensinar e aprender em História (...). Vários aspectos foram alvo de críticas, dentre eles as questões relativas à cronologia, ao eurocentrismo, e, às relações entre o nacional e o universal [...]

Com a homologação da 3ª versão da BNCC em 2017, todas as escolas do território nacional passaram a seguir as normatizações e orientações do documento. O componente curricular História para o Ensino Fundamental foi estruturado da seguinte forma: Competências Gerais da BNCC, Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades (FRANCO; FONSECA; SILVA, 2018, p. 1019).

Conforme texto introdutório da BNCC, Competência seria a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), Habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

A BNCC foi redigida centrada na ideia de competências, pelas quais tudo que é ensinado e aprendido na escola precisa ter uma utilidade. Portanto, o que temos atualmente, enquanto política educacional nacional, é um documento que entende que o papel social do ensino de história é a “formação dos indivíduos para a vivência social, sem um aprofundamento da ideia de formação humana” (SOUZA, 2017, p. 85).

Ainda, considerando a maneira como a BNCC foi organizada, somada à falta de clareza e generalidade na redação dos objetos de conhecimento e habilidades - a serem trabalhados com vistas no desenvolvimento das tais Competências, podemos ter como consequência a incompreensão da proposta por parte dos professores. Considerando o perfil dos profissionais que atuam nos anos iniciais da educação básica, que não são licenciados em História, o cenário é mais complexo, pois terão dificuldades em encaminhar questões específicas da aprendizagem histórica, e, o documento norteador não dará conta de sanar tais questões.

O conteúdo prescrito pela BNCC do Ensino Fundamental/Anos Iniciais para o componente História

O conjunto de orientações e normas que compõem a BNCC constituem o que Sacristán (2013, p. 26) chamou de currículo oficial, ou seja, o conteúdo prescrito que foi explicitamente almejado, que contempla tudo aquilo que pode ser ensinado e aprendido na educação formal. Envolve também, compreender qual conhecimento foi decidido que deveria ser ensinado, ou seja, o que é importante, válido ou essencial para fazer parte de uma política pública educacional federal. Além disso, o documento curricular organiza e regula o processo de ensino e aprendizagem.

Ao prescrever o que e como deve ser o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC definiu o foco central dos objetivos de aprendizagem para a construção do sujeito, e, para consciência da existência de um “eu”, do “nós” e do “outro”. Nos 1º e 2º anos, os Objetivos de Aprendizagem têm como finalidade o conhecimento de si e da vida em sociedade, em seguida as reflexões são deslocadas para um “outro”. No 3º e 4º anos busca-se ampliar o foco do “eu”, para incluir a noção de “lugar e dinâmicas de vida”. No 5º ano amplia-se a noção para “o mundo”, colocando em foco o tema diversidade de povos e culturas (CATELLI, 2019, p. 187).

A forma como o documento foi organizado, partindo de questões próximas ao estudante e ampliando para a escola, comunidade, bairro, cidade, país e mundo, fica muito próximo do que algumas propostas curriculares, baseadas nos círculos concêntricos, já faziam tradicionalmente, na disciplina de Estudos Sociais, na década de 1970 e meados da de 1980, e, cujos pressupostos vão do mais simples para o mais complexo e do mais imediato para o mais distante (KUNH; CALLAI; TOSO, 2019, p. 472).

Teórico e metodologicamente, a BNCC dá continuidade, mesmo sem mencioná-las, aos encaminhamentos propostos pelas reformulações curriculares desencadeadas pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira, a partir da segunda metade dos anos de 1980 e que foram se materializando como propostas curriculares nas décadas seguintes.

Ao propor termos como “atitude historiadora”, os relatores da BNCC buscaram se alinhar às discussões recentes sobre ensino de história, especialmente do campo da Educação Histórica e da Didática da História⁴. Foi uma forma de tentar romper

⁴ Segundo Souza (2017, p.72) os primeiros trabalhos de “History Education” tiveram por base estudos realizados na Inglaterra tendo por objetivo a aprendizagem histórica de jovens e adultos, buscando compreender a racionalidade específica do conhecimento histórico. Já a Didática da História, seria uma corrente vinda de estudiosos alemães, que se incorporaram nestas pesquisas e debates, alargando as possibilidades de reflexão e investigação.

com a ideia limitadora de que a disciplina deve reproduzir uma versão cristalizada do passado, e o currículo, uma disputa de temas ou conteúdos a serem assimilados. Nessa perspectiva, caberia à História enquanto disciplina escolar tratar de temas como a aprendizagem de conceitos e procedimentos relacionados a uma epistemologia própria do conhecimento histórico, assim como seus efeitos sociais na aprendizagem histórica (SOUZA, 2017, p. 82).

Porém, mesmo com tal preocupação, o que a BNCC propôs para o ensino, ainda está distante do que preconizam os especialistas em Educação Histórica e Didática da História, considerando que o documento não estabelece um diálogo mais estreito com uma epistemologia própria do conhecimento histórico.

Uma vez que os objetos de conhecimento do 1º, 2º e 3º anos são voltados para a aprendizagem acerca de si, do autoconhecimento e reconhecimento, e, para a compreensão da noção de nós, este artigo foca a análise para os 4º e 5º anos. Nessa etapa – final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – os conteúdos se ampliam para o conhecimento sobre o contexto global e nacional, com a visão do outro, enfatizando a diversidade de povos e culturas e com historicidades próprias que precisam ser contextualizadas espacial e temporalmente.

Uma novidade que a BNCC⁵ propôs para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, foi à inclusão de Objetos de Conhecimento que exigem um recuo temporal maior, temáticas tradicionalmente eram destinados à segunda etapa do Ensino Fundamental.

Evidenciamos que uma coisa é a intenção do grupo que redigiu a BNCC, o que pretendiam prescrever; outra, é como este conteúdo foi, é e será interpretado e executado pelos professores, programas de formação, materiais didáticos e paradidáticos e, ainda, em quais condições de infraestrutura, recursos financeiros e humanos estarão disponíveis para a implementação.

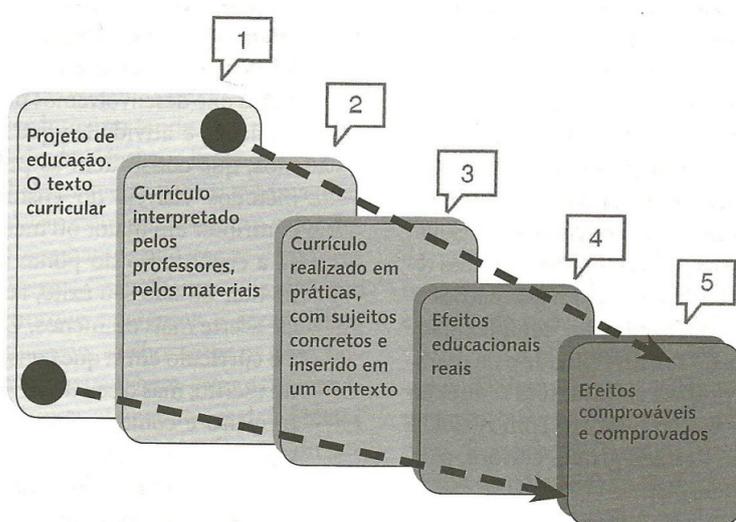
Nesse sentido, seguimos problematizando como livros didáticos de História para a etapa final do Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolveram propostas de encaminhamento pedagógico, a partir do uso do conceito de nomadismo. Os livros selecionados e analisados, já anunciados anteriormente, são: “Ápis” da editora Ática, das autoras Maria Elena Simielle e Anna Maria Charlier (2017); e “Vamos Aprender”, da Editora SM, dos autores Caroline Minorelle e Charles Chiba (2017).

5 Importante destacar que há vários estudos das 3 versões da BNCC. Sobre esse assunto, ver, entre outros: Pereira & Rodrigues (2018); Silva (2018).

Entre o prescrito e o interpretado: o “nomadismo” no livro didático

O conteúdo apresentado pela BNCC será chamado de currículo prescrito, já a interpretação deste conteúdo, por parte das editoras e autores de livros didáticos, será chamada de currículo interpretado (SACRISTÁN, 2013). Nesse sentido, tratamos das diferenças entre estas camadas do currículo, apresentando e analisando os conteúdos prescritos na BNCC e o que foi interpretado pelos livros didáticos para 4º e 5º anos, do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, em relação ao termo “nomadismo”.

Abaixo podemos visualizar um esquema que Sacristán (2013) produziu para pensar as camadas do currículo, enquanto processo e práxis, para além do plano proposto:



Fonte: Sacristán (2013, p.26)

Ao refletir sobre como os livros didáticos abordam determinado tema, nomenclatura ou conceito, estamos trabalhando com uma dimensão ou camada do currículo, que no esquema de Sacristán (2013) corresponde a de número dois: “currículo interpretado pelos professores, pelos materiais”. Segundo este autor, “pesquisas demonstram que o currículo deixa o plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares, autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas” (SACRISTÁN, 2013, p.26).

A BNCC propôs a introdução de questões e temporalidades que remetem ao a um passado remoto, anterior ao período colonial, já nos anos finais do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, objetivando ampliar o foco do aprendizado no ensino de história, que nos anos iniciais é “eu” e o “nós”, para o “outro”, em diferentes tempos e espaços. Ainda, segundo a BNCC (BRASIL, 2017 p. 351) “problematizando a ideia de

um “outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença ao se tratar de indígenas e africanos”. O documento prescreveu a proposta com este recorte temporal da seguinte maneira:

ANO/ ESCALA DE PERCEPÇÃO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
4º/ Noção do lugar onde vive e as dinâmicas em torno da cidade. Também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos.	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
5º Ênfase em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização.	Registros da história: linguagens e culturas	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

Tabela organizada pelas autoras a partir da BNCC (2017)

A forma ampla com que as Habilidades foram prescritas, permite que os docentes sigam caminhos diferentes, tal como a execução de uma partitura que pode resultar em músicas totalmente diferentes (SACRISTÀN, 2013, p. 25). Como o conjunto proposto nestas Unidades Temáticas é um tanto vago, os Objetos de Conhecimento e Habilidades não contribuem efetivamente para que docentes dos anos iniciais (graduadas em Pedagogia ou com formação de nível médio profissionalizante nos cursos de formação de docentes) desenvolvam atividades a partir das propostas.

Tal nível de generalidade permite que o Objeto de Conhecimento seja explorado de diversas maneiras, esvaziando até mesmo a ideia de uma base nacional comum (CATELLI, 2019). No caso do 4º ano, por exemplo, um único Objeto de Conhecimento vai do nomadismo à indústria.

Nos livros didáticos a interpretação utilizada pelos autores e o caminho que decidiram seguir tem semelhanças e diferenças. O livro da coleção Ápis foi apresentado pelas autoras da seguinte maneira:

Com este livro queremos lhe propor uma maneira prazerosa de aprender história. O presente traz marcas do passado, assim como o futuro terá marcas do presente. Por isso, é importante estudar o passado para compreender o mundo em que vivemos. Como você vai perceber a história é viva [...] desenvolver o pensamento histórico para compreender e construir a história é um grande passo para você se tornar cidadão participante do lugar onde

vive e das transformações da sua comunidade (SIMIELLE; CHARLIER, 2017, p.03).

Para conduzir esse processo de aprendizagem histórica, os livros didáticos da referida Coleção para o 4º e 5º ano foram assim organizados: quatro unidades temáticas; cada unidade temática foi composta por dois capítulos; em cada capítulo as autoras propuseram iniciar o trabalho com textos lúdicos, imagens e atividades orais; ao longo do capítulo foram sinalizadas possibilidades de integração com outros componentes curriculares. As autoras destacam o uso de fontes variadas e as categorias de tempo; encerram cada capítulo com uma atividade de revisão; no final de cada volume da coleção, foram propostos projetos de pesquisas.

No livro para o 4º ano, as autoras desenvolvem uma proposta de trabalho com a habilidade EF04HI02, tratando das migrações humanas em diferentes tempos e espaços. Começam pelos imigrantes e refugiados nos dias atuais.

Para abordar a imigração trazem um exemplo de imigrantes italianos do século XIX e do começo do século XX, que em nossa avaliação reforça o estereótipo de uma suposta hereditariedade europeia do(s) povo(s) brasileiro(s) e a crença de uma suposta superioridade dos europeus em relação aos outros grupos étnicos dos vários continentes. Ainda está na ordem do dia, nessa coleção didática, uma história assentada nas concepções teóricas herdeiras do evolucionismo social.

Em seguida avançam para o tema da “migração, imigração e emigração” nos dias atuais, apresentando um mapa dos movimentos migratórios no mundo (CHARLLIER & SIMIELLE, 2017, p. 12), do ano de 2012. Iniciam pelas explicações sobre os movimentos migratórios, na sequência apresentam a emigração dos brasileiros pelo mundo e por último dos refugiados estrangeiros que vêm para o Brasil. Percebemos que as autoras procuram problematizar as diferentes realidades sociais e históricas e ao mesmo tempo, vinculam esses movimentos a problemas de ordem histórica, econômica, social e de segurança, como pode ser visto nos trechos abaixo:

O ser humano sempre migrou desde suas origens até os dias de hoje. Primeiro à procura de locais mais seguros e melhores para caçar e plantar. Depois à procura de melhores condições de vida e de trabalho.

Nos dias atuais há inúmeras razões para as pessoas migrarem. As migrações podem ser voluntárias [...] ou forçadas, quando as pessoas migram para fugir de catástrofes naturais, guerras ou perseguições políticas ou religiosas. (CHARLLIER & SIMIELLE, 2017, p. 12)

Após esse conteúdo que consideramos importante como introdutório para a imersão do aluno na história, as autoras tratam das “Migrações na história”

(CHARLLIER & SIMIELLE, 2017, p. 21). Nessa parte o livro apresenta um conceito para o termo nomadismo:

No início os seres humanos eram nômades, ou seja, migravam sempre em busca de alimentos, pois viviam da caça, da pesca e da coleta de frutas e legumes, esse modo de viver era chamado de nomadismo.

Porém, enquanto migravam para outras regiões do mundo, os seres humanos começaram a dominar as técnicas da agricultura e da domesticação de animais. Por isso, procuravam regiões próximas de grandes rios e lagos, onde se formaram os primeiros vilarejos humanos.

Isso fez com que muitos grupos deixassem de ser nômades e passassem a viver em uma região apenas. Quando isso ocorre, chamamos esse modo de vida de **sedentarismo** (CHARLLIER & SIMIELLE, 4º Ano, 2017, p. 22).

Da forma como as autoras explicam, o nomadismo é apresentado de maneira naturalizada, generalizada e des-historicizada, pois não há uma referência ao espaço geográfico do qual se fala, nem temporal e não há referência a um ou mais grupos específicos em territórios específicos. De que “início” as autoras estão falando, de que período na história? Trata-se de um livro de história. Então entendemos ser importante estabelecer datas e localizações, principalmente porque o tema está sendo apresentado para crianças de 9, 10 anos. Essas crianças sabem da existência de diferentes povos e culturas por diferentes meios, principalmente digitais, virtuais. E na escola elas têm oportunidades de ampliar os conhecimentos sobre isso. Então é preciso levantar o que conhecem, problematizar e ampliar esses conhecimentos. Esse é o papel da escola.

Quando se referem ao processo migratório, o fazem na perspectiva de uma naturalização das relações sociais: “enquanto migravam para outras regiões do mundo, os seres humanos começaram a dominar as técnicas da agricultura e da domesticação de animais” (CHARLLIER & SIMIELLE, 4º Ano, 2017, p. 22), sem uma explicação acerca das relações humanas que foram sendo estabelecidas ao longo do contato entre os diferentes grupos humanos, nos diferentes espaços do globo terrestre. Tudo parece uma história única para uma única humanidade, deslocada de um tempo e de um espaço específicos.

E a sedentarização aparece como etapa da evolução ou do desenvolvimento dessa humanidade única, universal. Nessa forma de abordagem não cabem as diferenças e particularidades dos diferentes grupos e não se menciona, por exemplo, a diversidade de povos humanos nos diferentes espaços terrestres.

A apresentação do conteúdo ainda continua incorrendo nos mesmos equívocos do passado: generalizações que remetem apenas aos feitos pelos povos brancos, europeus e cristãos. Não se problematiza esse conteúdo tratado como universal

e considerado “historicamente acumulado pela humanidade” como o objeto de aprendizagem na escola.

Na fala do que se deseja como objetivo do livro, na apresentação feita pelas autoras, conforme citação mais acima, é “desenvolver o pensamento histórico para compreender e construir a história é um grande passo para você se tornar um cidadão participante do lugar onde vive e das transformações da sua comunidade (SIMIELLE; CHARLIER, 2017, p.03). No entanto, essa perspectiva de pensamento histórico a partir do conteúdo exposto sobre nomadismo reforça e perpetua a compreensão de uma história evolutiva, etapista e descontextualizada no tempo e no espaço. As relações humanas não são tratadas e nem problematizadas. O que prevalece no texto é o nomadismo como explicação para um período de menor desenvolvimento da humanidade e o sedentarismo como um período mais evoluído, pois apresentado como o momento a partir do qual os homens passam a desenvolver atividades econômicas consideradas válidas no que seria o processo de desenvolvimento da humanidade: o trabalho.

A abordagem neste livro remete a uma concepção evolucionista e civilizatória da história, na qual os grupos indígenas ou ameríndios, estavam e continuam num estágio inferior de desenvolvimento humano, social, político, econômico e religioso, pois não possuíam e não possuem nos dias de hoje a mesma forma de organização social, política, econômica e religiosa que os europeus. Nessa ideia evolucionista está a premissa da superioridade e inferioridade dos povos habitantes de outros continentes além do europeu.

Alertamos para o fato de que o problema na caracterização de povos indígenas como sendo generalizadamente rotulados como nômades não reside no uso do conceito, mas na forma como o conceito é ensinado: como sinônimo de povo que apenas explora uma determinada região até exaurir os recursos, nesse caso, os recursos alimentícios para humanos e animais quando referido aos pastores de gado e ovelhas.

Por esse princípio temos dois problemas: 1º) a perpetuação do ensino da teoria evolucionista que reforça a ideia da incapacidade e inferioridade dos rotulados povos “nômades” de não se dedicarem a nenhum tipo de melhoria para a sobrevivência, caracterizando-os tão somente como povos praticantes da extração predatória dos recursos naturais nos territórios por eles ocupados. Neste caso são tratados semelhantemente a gafanhotos predadores, que por onde passam destroem e não constroem nada, ou seja, povos que não trabalham; 2º) por influência da teoria evolucionista, ainda presente na BNCC, programas e materiais didáticos, o

completo desconhecimento da atuação dos grupos indígenas, suas histórias, seus conhecimentos e seus modos de vida.

Quando recorremos, por exemplo, à história da agricultura, podemos encontrar evidências da prática da agricultura e do manejo de sementes e plantas entre os povos Guarani, no Brasil, há pelo menos 4 mil anos antes do presente. Segundo o professor Guarani Ronaldo Alves da Silva⁶ (2020):

A história nos permite saber hoje, que os povos indígenas da América foram os responsáveis pela domesticação de sementes, plantas e criação de diferentes sistemas de manejo de plantas como a mandioca, o arroz, o milho etc., que a ciência atualmente chama de melhoramento genético. Esse melhoramento genético científico, é feito pelos povos Guarani há aproximadamente 4 mil anos a.p.

Nos documentos da igreja católica dos séculos XVI e XVII, bem como nos relatos de cronistas, viajantes, há uma série de registros sobre a agricultura praticada pelos povos indígenas a partir da história do contato que remete a práticas muito anteriores a esse período. De acordo com Felipim (2001, p.15-16):

Segundo Meliá (1997), a melhor documentação etnográfica dos jesuítas a respeito dos Guarani (fazendo referências ao seu “modo de ser e de viver” que não deixa de tratar também da agricultura praticada por este grupo) concentra-se no período entre os anos 1594 e 1639 (grifo nosso), quando ocorreram os primeiros contatos dos jesuítas com os grupos genericamente chamados de “Guarani” [...] Nas descrições históricas citadas por Meliá (1990; 1997), estes aparecem concentrados em uma clareira no interior das matas e mantendo sua economia de subsistência baseada na caça, pesca, coleta e roças manejadas sob um sistema de corte e queima onde eram mantidos diversos cultivares agrícolas.

Na definição acima é presente uma ideia que reforça o argumento de que ainda está presente nos textos didáticos, uma interpretação vinculada à concepção de história evolucionista (RODRIGUES, 2001, p. 10), que concebe a história como sendo uma linha etapista e evolutiva cuja narrativa presente é o enaltecimento do desenvolvimento, do progresso, no qual o nomadismo aparece como um período da história da humanidade anterior e superado pelo sedentarismo, este entendido como a fase de um desenvolvimento posterior dessa humanidade.

Implícita nessa lógica, o conceito de nomadismo ainda utilizado, traz a ideia de um movimento evolutivo “natural”. Conforme Katzer (2019, p. 125):

En buena parte del imaginário social y académico, el sedentarismo es pensado como um processo histórico “natural”. El nomadismo queda relegado a uma etapa passada y superada, aquella que transitaran los

⁶ Ronaldo Alves da Silva, é Guarani-Nhandewa, graduado em Pedagogia (UEM/Pr) e professor do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, na Escola Estadual Indígena *Iwy Porã*, na Terra Indígena Pinhalzinho. Esse texto o professor escreveu para utilizar nas aulas com estudantes indígenas na escola em que atua. O texto não publicado, faz parte do acervo de material didático da escola.

cazadores-recolectores, porque se supone que hay un proceso evolutivo por el cual las bandas de cazadores recolectores se van haciendo cada vez más "sedentarias" junto con la adopción de nuevas tecnologías. Prevalece así la idea de que la lógica nómada pertenece a outro tempo, siendo objecto de estúdios arqueológicos, históricos y literários.

No livro do 5º ano, o encaminhamento da coleção, proposto no volume, é bem semelhante ao anterior, tratando logo no início da formação dos primeiros povos e dos movimentos migratórios do presente (hoje) e do passado (ontem). Os problemas conceituais do nomadismo são reafirmados nesse volume:

[...] povos que viviam da caça e coleta, partiram para terras novas em busca de alimentos ou segurança; fabricavam instrumentos de materiais retirados da natureza; moravam em cavernas ou em moradias feitas de peles, palhas, madeiras e outros materiais. (CHARLLIER & SIMIELLE, 5º Ano, 2017, p 12).

Nesse trecho as autoras desenvolvem um conteúdo que poderia ser melhor explorado no tocante à invenção e uso das tecnologias iniciais de fabricação de instrumentos e utensílios necessários à garantia da sobrevivência: objetos para corte, perfuração, armazenamento, caça, pesca, cocção de alimentos, protetores para as intempéries climáticas, abrigos/habitações, entre outros.

Mais adiante, ainda no Capítulo I, de forma a trabalhar com a questão da diversidade étnica brasileira, esse ponto é apresentado como protagonizado pelos portugueses e não o contrário: "a diversidade étnica encontrada pelos portugueses quando chegaram ao Brasil em 1500". Sobre isso as autoras destacam:

No território onde hoje está o Brasil, antes da chegada dos europeus, os indígenas desenvolveram a sua vida social de forma bem organizada e variada [...]. Os povos eram nômades ou seminômades, desenvolvendo uma forma de sociedade que não precisava de um Estado, como o que temos hoje (CHARLLIER & SIMIELLE, 5º Ano, 2017, p 12).

Interpretação como essa é problemática, pois contribui para uma compreensão equivocada e preconceituosa sobre os povos indígenas existentes no Brasil ao longo da história. O texto possui uma perspectiva eurocêntrica, etnocêntrica e aborda conteúdos obrigatórios pela Lei 11645/2008 de forma errada, reforçando a ideia de índio genérico. O conteúdo traz uma visão colonialista da história do Brasil e da América, ainda balizada pelos estereótipos de cunho discriminatório e racista. Como destacou Souza Filho (2013, p.19):

São raros os povos que não se identificam com um território determinado e com sua estrutura ecológica. O exemplo de povos sem identidade territorial, povos nômades, são os povos ciganos, não os indígenas. Entre os povos originários da América Latina, hoje catalogados em muito mais de 500, com uma população de 50 milhões de pessoas, tecnicamente não há nenhum nômade, no sentido de não manter um território de identificação ecológico cultural. Alguns o perderam ao longo da história, é certo, mas em geral não deixam de reivindicá-lo.

Importante destacarmos a riqueza do trecho acima, de Souza Filho (2013), quando este nos direciona para a importância e profundidade dessa compreensão de que as etnias indígenas não são nômades, mas são responsáveis pela formação dos biomas em algumas regiões do Brasil, como os Kaingang com a floresta de araucária, como os Guató com o pantanal, entre outros. Os povos indígenas, são os grandes resguardadores das ricas floras e faunas existentes no território brasileiro e latino-americano.

O que buscamos evidenciar no decorrer deste artigo, é o conhecimento, a capacidade intelectual, política, de articulação, criatividade, observação, experimentação/testagem, ou seja, a produção de 'ciências próprias' dos povos indígenas históricos e antes deles, os povos originários da América. Essas capacidades se materializaram historicamente na criação de tecnologias e técnicas de manejo e domesticação de sementes, plantas e animais, que resultaram na existência até a atualidade, de imensos e ricos biomas constituídos nas áreas de florestas. Essa é a história indígena que precisa ser ensinada para que seja possível romper com esse ensino da história dos povos indígenas que referenda estereótipos carregados de preconceitos e racismo, um ensino que despreza, silencia e apaga a memória e a presença desses sujeitos históricos que são os responsáveis pela grande diversidade, por exemplo, de alimentos que temos à nossa disposição para a produção e o consumo, tais como: milho, mandioca, batata, pinhão, palmito, castanha-do-pará, farinha. Para corroborar nessa nossa afirmação, segundo o Instituto Socioambiental:

Pesquisas recentes têm mostrado que os povos indígenas tiveram um papel fundamental na formação da biodiversidade encontrada na América do Sul. Muitas plantas, por exemplo, surgiram como produto de técnicas indígenas de manejo da floresta, como a castanheira, a pupunha, o cacau, o babaçu, a mandioca e a araucária. No caso da castanha-do-pará e da araucária, estas árvores teriam sido distribuídas por uma grande área pelos povos indígenas antes da ocupação europeia no continente.

O manejo destes povos sobre a biodiversidade teve um papel fundamental na formação de diferentes paisagens no Brasil, seja na Amazônia, no Cerrado, no Pampa, na Mata Atlântica, na Caatinga, ou no Pantanal. Os povos indígenas sempre usaram os recursos naturais sem colocar em risco os ecossistemas. Estes povos desenvolveram formas de manejo adequadas e que têm se mostrado muito importantes para a conservação da biodiversidade no Brasil [...]. Estima-se que pelo menos 12% da superfície total do solo amazônico teve suas características transformadas pelo homem neste processo. (Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/faq/tis-e-meio-ambiente>. Acesso em 21 junho, 2021)

O livro de História do 4º ano da coleção “Vamos Aprender”, faz um caminho diferente da Coleção Ápis. Antes de tratar da história da expansão humana pelos continentes, traz um capítulo que trata da História enquanto disciplina e seus métodos.

Propõe atividades com questões como: a história de vida, sujeitos históricos, memória e lembrança, fontes históricas e conhecimento histórico.

Mais adiante o volume explora a diversidade étnica brasileira de maneira bem semelhante à coleção que analisamos anteriormente. O livro para o 5º ano da coleção “Vamos Aprender”, apresenta no Capítulo I a formação das sociedades humanas, porém neste volume, o foco maior é para a formação das grandes civilizações, na Mesopotâmia, no Egito, na Índia, na China e nas Américas. Explora também neste item os patrimônios históricos da humanidade, estes demonstrados como sendo as grandes edificações.

O livro de História do 4º ano da coleção “Vamos Aprender” (MINORELLE & CHIBA, 2017), é apresentado aos alunos conforme segue:

Este livro foi cuidadosamente pensado para ajudá-lo a construir uma aprendizagem sólida e cheia de significados que lhe sejam úteis não somente hoje, mas também no futuro. Nele, você vai encontrar estímulos para criar, expressar ideias e pensamentos, refletir sobre o que aprende, trocar experiências e conhecimentos.

Os temas, as atividades, as imagens e os textos propostos neste livro oferecem oportunidades para que você se desenvolva como estudante e como cidadão, cultivando valores universais como responsabilidade, respeito, solidariedade, liberdade e justiça.

Acreditamos que é por meio de atitudes positivas e construtivas que se conquistam autonomia e capacidade para tomar decisões acertadas, resolver problemas e superar conflitos.

Esperamos que este material didático contribua para o seu desenvolvimento e para a sua formação. (MINORELLE & CHIBA, 2017, p. 3)

Nessa apresentação na abertura do livro, se anuncia o desejo de uma aprendizagem em história que proporcione autonomia aos sujeitos aprendentes, no entanto, nos conteúdos apresentados, essa ideia de autonomia, cidadania não se sustenta, pois que autonomia e cidadania é essa que não problematiza a história, as culturas, as ideias sacralizadas sobre o passado?

Antes de tratar da história da expansão humana pelos continentes, traz um capítulo que aborda a História enquanto disciplina e seus métodos. Propõe atividades com questões como: a história de vida, sujeitos históricos, memória e lembrança, fontes históricas e conhecimento histórico. No Capítulo II, do volume 4, trata da história dos primeiros grupos humanos e o processo de sedentarização. Segundo os autores:

[...] os primeiros grupos humanos eram nômades, não viviam em habitações fixas, pois eles tinham que se deslocar constantemente em busca de alimentos, chamamos este grupo que se mudava constantemente de nômades (MINORELLE & CHIBA, 2017, p. 35).

Como podemos observar no trecho acima, ocorre o mesmo tipo de abordagem e tratamento dado ao conceito de nomadismo da coleção anterior que remete a uma compreensão evolucionista da história.

Há uma recorrência do entendimento de nomadismo como sendo uma prática generalizada dos grupos humanos pelo globo terrestre. Não há nos textos deste capítulo, nenhum apontamento que sugira a existência de diferenças entre esses grupos do passado. A afirmação “eles tinham que se deslocar constantemente...” sugere que não havia nesse período nenhuma prática de manejo do solo, das sementes, das plantas e dos animais. Pela afirmação podemos inferir que essa vida de mudança constante é tomada como natural, podendo ser uma fase onde a vida no mundo era assim.

O livro para o 5º ano da coleção “Vamos Aprender”, apresenta no Capítulo I a formação das sociedades humanas, porém neste volume, o foco maior é para a formação das grandes civilizações, na Mesopotâmia, no Egito, na Índia, na China e nas Américas. Explora também neste item os patrimônios históricos da humanidade.

O Capítulo II, intitulado “As sociedades se transformam” apresenta algumas problemáticas sobre as mudanças e permanências que a sociedade enfrentou entre o período medieval e a modernidade. Mantém a periodização quadripartite, cujo ponto de partida continua sendo a história da Europa, repetindo o modelo colonialista de história: “Europa berço da civilização ocidental”.

A história da América aparece por meio das similitudes estabelecidas entre a “civilização europeia” com as chamadas “civilizações Maia, Asteca e Inca”. No final do capítulo, então se coloca a chegada dos portugueses no Brasil.

O que percebemos nessas 2 coleções, como componente diferente em relação a coleções de períodos anteriores, principalmente antes da mudança do ensino fundamental para 9 anos, é que a história geral ou integrada era trabalhada a partir dos Ensino Fundamental/Anos Finais, e nos últimos anos tem sido ampliada para os Anos Iniciais também.

Disso concluímos que os enunciados que proclamam a formação de uma consciência histórica ou raciocínio histórico, defendida nos moldes das teorias e metodologias de ensino mais contemporâneas, não trazem mudança de perspectiva teórica com relação a que história se deseja que seja ensinada e aprendida. À medida que os conteúdos permanecem os mesmos, que os conceitos e compreensões destes mantêm-se como eram, a história ensinada e aprendida, continuará sendo a mesma. O conteúdo a ser ensinado permanece o mesmo, ou seja, “o conhecimento

historicamente acumulado pela humanidade”. Qual conteúdo, qual humanidade? O conteúdo da história de uma humanidade colonizadora que corresponde aos anseios e projetos das classes hegemônicas constituídas por brancos, cristãos, europeus. Nesse formato de história não há espaço para a imensa diversidade étnico-racial. Sendo assim, contribui para a manutenção de um ensino de história, tal como está sendo feito, que não tem proporcionado um pensamento histórico capaz de romper com os preconceitos, estereótipos e racismos tão presentes na nossa realidade histórica e social.

Para explicar que quando os portugueses chegaram ao Brasil, o território já era habitado, o livro apresenta um texto com a seguinte narrativa:

No território onde atualmente é o Brasil, havia entre 2 milhões e 4 milhões de indígenas quando os primeiros portugueses desembarcaram na região há mais de 500 anos (...) Antes da chegada dos portugueses, os povos indígenas desenvolveram diferentes formas de organização. Muitos deles viviam em aldeias, pequenas povoações lideradas por um chefe, formando grupos seminômades. Os indígenas seminômades deslocavam-se de acordo com um determinado período do ano, geralmente quando os recursos naturais do lugar onde estavam se tornavam insuficientes (MINORELLE & CHIBA, 2017. p. 35).

Na Coleção “Vamos Aprender” encontramos novamente o uso do termo “nômades” e “semi-nômades” em um contexto que não lhe cabe. Isso acontece porque a história dos povos indígenas ainda é abordada, no livro didático, com o olhar a partir de uma compreensão colonizadora. Por que o português, o espanhol que saem dos seus territórios em determinados períodos, em busca de recursos naturais escassos em seu país e de expansão de territórios, não é considerado nômade ou semi-nômade?

Novamente uma forma de abordar capaz de induzir à formação de um pensamento histórico sobre os povos indígenas a partir de características pejorativas, tais como: povos que não trabalham, que exploram os recursos e que partem em busca de outros territórios quando os recursos necessários à sobrevivência se esgotam. O que mudou? Mudou apenas a forma de escrita, que se tornou mais suave, pasteurizada, mas que nas entrelinhas mantém a ideia de índio genérico, indolente, preguiçoso que precisa ser ‘civilizado’, ‘integrado’ ao modelo integracionista que parece ter voltado à moda nos dias atuais.

É preciso ensinar conteúdos que demonstrem que esses povos estabeleceram e estabelecem com os seus territórios e fora deles, relações complexas, porque são sociedades complexas, ao contrário do que os textos nos livros didáticos continuam retratando; que possuem conhecimentos próprios e formas e estratégias próprias de ação sobre os territórios que ocupam e nas relações que estabelecem entre si e com

outros grupos não -indígenas. Formas que não podem ser reduzidas e explicadas pela banalização do conceito de nomadismo como apresentado na BNCC e nos livros analisados.

Conforme salientou Souza Filho (2013, p. 20), no processo da conquista e disputas territoriais no território que hoje se chama Brasil, os portugueses, com maior poder bélico, empurravam os indígenas para o interior. Estes povos, empurrados, ou se aliavam aos conquistadores ou deles se afastaram. Em qualquer dos dois casos eram obrigados a enfrentar os povos em territórios mais afastados do mar.

Ainda segundo Souza Filho (2013, p. 20), tampouco “não seria razoável exigir que os povos socialmente ambientados a um sistema ecológico passem a viver em outro”. Nesse sentido, podemos destacar que o domínio que estes grupos têm da natureza e que lhes permite suprir as necessidades vitais não são universalmente aplicáveis, pois os conhecimentos são associados às biodiversidades e ecossistemas em que vivem, mais uma razão para não utilizar o termo nomadismo para tratar dos povos indígenas que viviam e vivem no Brasil.

Considerações finais:

Os materiais didáticos têm um papel importante no processo de implementação da BNCC, e a interpretação que os livros didáticos fazem do conteúdo prescrito pelo documento, tem um impacto direto nas instituições de ensino de todo país, especialmente em função do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Só muito recentemente, por meio da nova historiografia sobre os povos indígenas, “nova história indígena” como referida por John Monteiro (1995, p. 227) cuja produção sob essa perspectiva, no Brasil, se inicia a partir da década de 1990, é que os currículos, programas e conteúdos começaram a ser questionados, problematizados, e, paulatinamente, foram ocupando espaço de disputas de poder, como nas legislações nacional e estaduais e nos materiais didáticos. Mas ainda há muito o que ser feito e ser mudado! E há muita luta a ser empreendida para avançarmos nas conquistas, como a Lei Federal 11.645, de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na rede de educação básica.

Fazer estudos analíticos desses materiais contribui para que possam ser adequados ao longo das edições do PNLD, muito embora neste atual contexto por nós vivido, é difícil fazer qualquer afirmação, pois estamos diante de uma destruição dos programas de políticas públicas e sociais e do desmonte do estado democrático

de direito. Mas isso não deve nos desmobilizar da necessidade de nos manifestarmos a partir do local que ocupamos e do ofício que desempenhamos; somos docentes da educação básica e superior, temos um compromisso social e profissional com nossos estudantes e nossas instituições de ensinar e defender nosso estado democrático e uma educação pública, gratuita e de qualidade capaz de atender aos interesses dos segmentos sociais dos quais fazemos parte e com os quais atuamos. Por isso, as análises de materiais didáticos possibilitam que docentes da Educação Básica possam ter um olhar diferenciado na escolha e uso desses, que possuem avanços, em relação a algumas abordagens, porém, também possuem permanências em questões que já deveríamos ter avançado, como o enfoque dado aos conteúdos que tratam da história dos povos indígenas.

Nesse sentido, podem ser considerados alguns pesquisadores que desenvolveram estudos sobre o ensino de história (ABUD, 1984, 2017; MORENO, 2016; PEREIRA & RODRIGUES, 2018; MOTA & RODRIGUES, 1999), e estudos sobre educação e currículo (SACRISTÁN, 2013; Silva, 2007; SILVA, 2017, SABCHUK, 2020), entre outros, cuja produção científica possibilita problematizar e demonstrar que o ensino de conteúdos da história dos povos indígenas que vêm sendo trabalhados nas salas de aula da rede de Educação Básica e presentes como conteúdos nos manuais didáticos selecionados pelos PNLDs, ainda estão aquém do que vem sendo produzido pelos estudos pedagógicos, históricos, antropológicos e etno-históricos.

No entanto, como afirmou Kátia Abud (1984), os livros ainda continuam informando e ensinando muitos professores, pois como apontado no início deste artigo, a grande maioria dos docentes que atuam no Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, não é licenciada em História.

É fundamental que ao utilizar um manual didático, o professor perceba e reconheça na construção das narrativas, o compromisso dos autores e dos editores em promover processos de ensino e aprendizagem inclusivos, não apenas voltados para o reconhecimento ou tolerância da diversidade, da diferença ou do "Outro". O que se espera é que professores e estudantes compreendam a construção histórica da diferença, bem como, a relação assimétrica de poder que historicamente privilegiou um grupo e subalternizou outro (SILVA, 2017).

O prescrito na legislação educacional brasileira (LBDN 9396/1996; Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008; BNCC/2017) orienta para uma educação pública, gratuita, de qualidade, inclusiva e livre de discriminações, preconceitos, racismos e igualitária. Assim os livros didáticos, seus autores, editores tem que zelar por esse compromisso. Nesse sentido, o papel desempenhado pelo PNLD é o de fazer cumprir

o prescrito na legislação federal, o que nesse momento histórico pode se tornar um grande problema dado o avanço do retrocesso e dos ataques à Constituição Federal de 1988, à LDBN de 1996, aos direitos civis e trabalhistas e aos direitos indígenas tão duramente negados e solapados ao longo da história desses 521 anos de contato.

Em 1995, no texto “O desafio da História Indígena”, o historiador John Manuel Monteiro (*in memoriam*), lançou um duplo desafio: 1º) atribuiu aos historiadores a responsabilidade de “recuperar o papel histórico de atores ativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou [...] por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítima de poderosos processos externos à sua realidade” (MONTEIRO, 1995, 227). E, no 2º desafio, chamou a atenção para a “necessidade de repensar o significado da história, da experiência e da memória de populações que não registraram – ou registraram pouco – seu passado através da escrita” (idem).

Desafios estes aceitos por muitos historiadores e que têm resultado em muitas pesquisas e publicações importantes cujas abordagens, feitas a partir do uso e estudo de diferentes fontes históricas, vêm focando nas relações que os povos indígenas historicamente estabeleceram e estabelecem com a sociedade envolvente, como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias. Essa produção tem chegado aos meios acadêmicos e tem reverberado nos cursos de formação inicial e continuada de docentes para a educação básica.

Mas outro desafio foi suscitado a partir do texto de Monteiro: o de fazer chegar na educação básica e nas salas de aula esses conteúdos que trazem uma nova história indígena. Na legislação da educação básica chegou por força dos movimentos sociais indígenas, materializado na Lei 11.645/2008, garantida na LDBN, no Artigo 26-A, sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na rede de educação básica.

Mas nas salas de aula e nos materiais didáticos, essa abordagem que Monteiro citou como nova história indígena, ainda tem um longo caminho a percorrer. É preciso inserir com maior ênfase componentes curriculares de história indígena e de ensino de história indígena nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Fontes:

BRASIL. **BNCC – Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>

SIMIELLE, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. Projeto ÁPIS: História – 4º ano. São Paulo. Editora Ática, 2017. 3ª edição.

SIMIELLE, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. Projeto ÁPIS: História – 5º ano. São Paulo. Editora Ática, 2017. 3ª edição.

MINORELLE, Caroline; CHIBA, Charles. Coleção Vamos Aprender – História. 4º ano. São Paulo. Editora SM. 2017.

MINORELLE, Caroline; CHIBA, Charles. Coleção Vamos Aprender – História. 5º ano. São Paulo. Editora SM. 2017.

Referências Bibliográficas:

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JUNIOR, H.C.; VALÉRIO, M.E. **Ensino de história e currículo**. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2017.

ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 81-87, 1984.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2010.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: file:///C:/Users/Isabel/Downloads/201112310529718lei_n%C2%B0_11.645_de_10_de_marco_de_2008-obrigatoriedade_da_tematica_historia_e_cultura_afro-brasileira_e_indig.pdf. Acesso em 18 abril, 2021.

BRASIL. **Lei 13005/2014**, 25 de junho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

CATELLI, Roberto. BNCC e a História na Educação Básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Roberto; **Educação é a Base**. Ação Educativa, 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil. In: **História dos índios no Brasil**. 2009.

FELIPIM, Adriana Perez. **O Sistema Agrícola Guarani Mbyá e seus cultivares de milho: um estudo de caso na aldeia Guarani da Ilha do Cardoso, município de Cananéia, SP**. Piracicaba: Esalq, 2001 (Dissertação de Mestrado)

FRANCO, Alécia Pádua; FONSECA, Selva G.; SILVA, Astrogildo Fernandes Junior.

Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *In: Ensino em Re-Vista*; Uberlândia, MG; v.25; n. Especial; p. 1016-1035; 2018.

KATZER, Leticia. Nomadismo y etnicidade: de-colonizar el sedentário como lugar de enunciación. *ACTA SOCIOLOGICA*, n.º 80. Septiembre a diciembre 2019. P 121-151. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view>. Acesso em: 11 junho, de 2021.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 2, p. 472-491, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/40733>. Acesso em: 7 abril, 2021.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, v. 1, p. 221-228, 1995.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *In: História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, v. 1. 1995. p. 221-228.

MOTA, Lucio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas. **Patrimônio e Memória**, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2014.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático: toda a história. **História & Ensino**, v. 5, p. 41-59, 1999.

NOVAK, E. da S.; JACOMINI, M. S. Caminhos da História Indígena: Teorias, Metodologias e Práticas. *In: Denise Pereira, Maristela Carneiro. (Org.). O Brasil dimensionado pela história 2*. 1ed.Ponta Grossa: Atena, 2020, v. 2, p. 37-46.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 17, 2006.

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

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Archivos analíticos de políticas educativas**. Florida: EPAA, 2018. Vol. 26, n. 107 (3 set. 2018), 22 f., 2018.

RODRIGUES, Isabel Cristina et al. **Vẽnh Jykre si: memória, tradição e costume entre os Kaingang da TI-Faxinal-Cândido de Abreu-Pr.** 2012. (Tese de doutorado)

RODRIGUES, I.C.; JATOBÁ, E.; RIGONATO, H. Os povos Kaingang, o direito às cidades e o ensino de história. In: RODRIGUES, I. C. & RAMOS, M. E. T. (orgs.) **Construindo Futuros – Residência Pedagógica em História (UEM).** Maringá. 2020, p. 95-120.

SABCHUK, Franciele. **Entre prescrições e práticas: uma proposta para a formação continuada de professores no trabalho com a questão indígena no ensino de história para as séries iniciais no município de São José dos Pinhais.** Maringá. 2020. Programa de Mestrado Profissional em ensino de História -UEM. Dissertação de Mestrado.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História indígena. WITTMANN, Luisa T. **Ensino d(e) história indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 21-46, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **EDUCAÇÃO.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA. Ronaldo Alves da. **História da Agricultura.** 2020. (texto mimeo.)

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 1995.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Introdução. In: SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de.; BERGOLD, Raul Cezar (org.). **Direitos dos povos indígenas no Brasil: desafios no século XXI.** – Curitiba: Letra da Lei, 2013, p. 13-34.

WOLF, Eric R. **A Europa e os povos sem história.** Edusp, 2005.

Recebido em junho de 2021.

Aprovado para publicação em novembro de 2021.

O OCTOGENÁRIO “DIA DO ÍNDIO”

Histórias e Culturas Indígenas em Escolas Brasileiras Antes e Depois da Lei N.º 11.645/2008*

THE OCTAGENARY “INDIGENOUS PEOPLE’S DAY”

Indigenous Stories and Cultures in Brazilian Schools Before and After Law N.º. 11.645/ 2008

GIOVANI JOSÉ DA SILVA*

Resumo: O artigo tem como objetivo principal fomentar o debate sobre o 19 de abril, a partir de reflexões a respeito da instituição do “Dia do Índio” nas Américas e, particularmente, no Brasil. Para tanto, além de propor um debate teórico de cunho histórico, faz uso dos resultados de trabalhos acadêmicos que verificaram como a temática indígena tem sido tratada no “chão da escola”, especialmente em relação à data comemorativa, em um período relativo a uma década (2008-2018). Faz-se, também, considerações sobre avanços quanto às possibilidades de celebração das diversidades indígenas em escolas brasileiras, articulando-as ao Ensino de História. Como conclusão, propõe-se a “reinvenção” da data, situada ainda hoje, passados mais de dez anos da promulgação da Lei N.º 11.645/ 2008, entre o folclore/ o exotismo e a comemoração/ a festividade, ambos alheios às histórias e culturas indígenas.

Palavras-chave: “Dia do Índio”. Lei N.º 11.645/ 2008. Histórias. Culturas. Indígenas.

Abstract: The main objective of the article is to foster the debate on April 19, based on reflections on the institution of the “Indian Day” in the Americas and, particularly, in Brazil. Therefore, in addition to proposing a theoretical debate of a historical nature, it makes use of the results of academic works that verified how the indigenous theme has been treated on the “school floor”, especially in relation to the commemorative date, in a period related to a decade (2008-2018). Considerations are also made about advances regarding the possibilities of celebrating indigenous diversities in Brazilian schools, articulating them to the Teaching of History. As a conclusion, we propose the “reinvention” of the date, still located today, more

* O artigo é, também, uma homenagem à antropóloga Aracy Lopes da Silva (1949-2001), que, ainda na década de 1980, publicou um instigante texto sobre o assunto (Como comemorar o “Dia do Índio”) em uma coletânea organizada por ela, intitulada *A questão indígena na sala de aula* (LOPES DA SILVA, 1987).

** Possui licenciatura e mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - 1995; 2004, especialização em Antropologia: teorias e métodos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - 2001, doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) - 2009. Foi professor adjunto da UFMS (2009-2013) e, desde 2013, é professor adjunto da Universidade Federal do Amapá (Unifap), atuando nos Cursos de História, Direito, Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia e Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. E-mail: giovanijsilva@hotmail.com

than ten years after the enactment of Law No. 11.645/ 2008, between folklore/exoticism and commemoration/festivity, both alien to history and indigenous cultures.

Keywords: “Indigenous People’s Day”. Law N.º. 11.645/ 2008. Stories. Cultures. Indigenous people.

Considerações iniciais

“Um, dois, três indiozinhos/ Quatro, cinco, seis indiozinhos/ Sete, oito, nove indiozinhos/ Dez no pequeno bote...”. A tradicional música infantil ecoa Brasil afora em muitas escolas de Educação Básica, em lembranças de tempos pretéritos e (ainda) presentes, além de ter marcado inúmeras gerações de brasileiros. Mais do que isso, delimita certos lugares que os povos indígenas ocupam no imaginário escolar, invariavelmente relacionados a ideias e sentimentos que os constroem/ distinguem como folclóricos, exóticos e “primitivos” (não no sentido de “primeiros”, mas de “atrasados”). Dessa forma, o “Dia do Índio” – celebrado/ comemorado em 19 de abril há quase 80 anos no país – se insere em processos que distanciam aprendizes e docentes de vivências e trajetórias históricas das populações originárias americanas.

Quem imagina que após a promulgação da Lei N.º 11.645/ 2008 houve mudanças significativas nesse estado de coisas pode se sentir frustrado. Inúmeras escolas, afinal, passaram a adotar aquilo que a intelectual-militante Catherine Walsh (2009) denomina “interculturalidade funcional”, ou seja, uma interculturalidade que busca tão somente promover o diálogo e a tolerância, sem tocar nas causas de assimetrias socioculturais vigentes e passadas. Em outras palavras, surgiram/ surgem projetos que tiveram/ têm a finalidade principal de mostrar histórias e culturas indígenas por meio de rituais pedagógicos que redundam na “Semana do Índio” e/ ou no “Dia do Índio”, “comemorados” invariavelmente no mês de abril e realizados tão somente para não mais se falar de povos indígenas ao longo do ano letivo escolar.

Há 25 anos, John Manuel Monteiro (1956-2013) publicou capítulo de livro intitulado *O desafio da História Indígena no Brasil*, em importante coletânea sobre a temática indígena nas escolas (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 1995). No texto, o historiador apontava que se a chamada nova História Indígena havia “brotado” em uma particular conjuntura entre a Antropologia e o Indigenismo, isso se devia ao fato de ter encontrado “campo fértil” para crescer a partir de, pelo menos, três elementos: 1) a tendência de aumento demográfico entre as populações indígenas americanas, verificada especialmente na passagem do século XIX para o século XX; 2) o avanço dos movimentos pró-direitos indígenas; 3) um renovado diálogo entre a Antropologia e a História, que propiciou maior quantidade e qualidade de estudos sobre a história dos povos colonizados, oferecendo contrapontos locais e regionais.

Além disso, Monteiro afirmava haver um duplo desafio para a pesquisa em História indígena: recuperar o nativo enquanto sujeito histórico e repensar a história do Brasil com a incorporação de narrativas outras sobre fatos/ eventos pretéritos. O surgimento – a partir do final da década de 1990 – de inúmeros trabalhos apresentando as populações indígenas como agentes (quando não protagonistas) da formação histórica do Brasil não significou, contudo, a plena superação de visões estereotipadas, preconceituosas e estigmatizantes, essencialmente colonialistas e eurocêntricas. Ainda assim, passadas duas décadas e meia da publicação do referido texto, é possível afirmar que muito se avançou nas pesquisas em História Indígena, o mesmo não ocorrendo com o seu ensino.

De acordo com Giovani José da Silva (2019):

O desafio da História Indígena e de seu Ensino no Brasil é, portanto, duplo: se por um lado tem-se a lei 11.645/2008, com recém-completados 10 anos de existência, que obriga ao estudo das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, transversalizado em todos os componentes curriculares escolares da Educação Básica, por outro ainda é incipiente o número de pesquisas e estudos sobre o Ensino de História Indígena no país. Assim como Monteiro apontava em seu texto de 1995, “é de se estranhar a pouca atenção dispensada aos povos indígenas pelos historiadores” (p. 221), estranha-se igualmente a pouca atenção dada à diversidade étnico-cultural no Ensino de História.

Em inúmeras escolas, e por extensão nos materiais didáticos¹, aos povos indígenas há um “lugar reservado”: no “cenário do descobrimento” e em algumas tentativas “vãs” de resistência ao subjugo de conquistadores. Estereótipos e preconceitos são veiculados e reiterados em salas de aula brasileiras, ensinando a aprendizes de todas as idades que “índio é coisa do passado”. Geralmente “celebrados” no dia 19 de abril, cabe aos indígenas o papel de partícipes menores na constituição da sociedade e das culturas brasileiras ao longo da história. Assim, ano após ano, rituais pedagógicos tratam o “índio” como exótico, folclórico, genérico, alvo da curiosidade de aprendizes que desconhecem suas próprias ascendências e ignoram suas origens étnico-raciais.

Com um ensino de História no Brasil ainda com “cara do século XIX” (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2017), o “Dia do Índio” completará, em breve, 80 anos de existência no calendário escolar/ cívico. No momento em que se escreve o presente artigo, inclusive, há um Projeto de Lei (PL 5.466/ 19) tramitando no Congresso Nacional – de autoria da deputada federal indígena Joenia Wapixana – que pretende mudar a

¹ Embora não seja o objetivo discutir, no presente artigo, as representações de presenças indígenas em materiais didáticos de História, importante se faz conhecer os inúmeros trabalhos dedicados ao assunto (BARROS, 2000; MARIANO, 2006; FERNANDES, 2009; COELHO, 2013; FERREIRA, 2013), bem como uma crítica a esses trabalhos (JOSÉ DA SILVA, 2016).

denominação da data comemorativa para “Dia da Resistência dos Povos Indígenas”. Independentemente do nome que ostente, o 19 de abril tornou-se um evento escolar desde sua criação, moldando pedagogicamente a forma como não indígenas lidam com a temática (chamada por muitos de “questão”), gerando preconceitos e discriminações por meio de estigmas e estereótipos, dentro e fora das escolas, sendo que muitos sequer sabem o porquê da data.

Como afirma Carlos Magno Naglis Vieira (2008, p. 70):

As comemorações das datas oficiais é a maneira que grande parte das escolas integram no currículo, aqueles sujeitos que são e estão “fora do lugar” e não integram uma sociedade fluida. Nesse caso, os sujeitos indígenas quando apresentados na versão escolarizada do Dia do Índio, não aparecem como sujeitos capazes de lutar pelos seus direitos, como a garantia de suas terras e o respeito pelo seu modo de vida. Ao invés disso, a escola, passa aos seus estudantes uma imagem de um sujeito folclórico, representado pela alegria das danças e a ingenuidade do povo.

O artigo tem, pois, o objetivo principal de discutir a “efeméride” que se tornou o 19 de abril, a partir de uma reflexão sobre a instituição do “Dia do Índio” nas Américas e no Brasil. Para tanto, além da proposição de um debate de cunho histórico, especificamente se faz uso de dois trabalhos acadêmicos (VIEIRA, 2008; BARICHELLO, 2018), separados no tempo por uma década, e de um artigo científico (RUSSO; PALADINO, 2016) que tiveram a temática indígena (mais especificamente o “Dia do Índio”) no “chão da escola” como foco de estudos. Ademais, faz-se considerações sobre avançar-se quanto às possibilidades de celebração das diversidades indígenas em escolas brasileiras, para além de diagnósticos e críticas e propondo-se a “reinvenção” da data, situada ainda hoje, passados mais de dez anos da promulgação da Lei N.º 11.645/ 2008, entre o folclore/ o exotismo e a comemoração/ a festividade, ambos alheios às histórias e culturas indígenas.

Por que, afinal, o 19 de abril é o “Dia do Índio” no Brasil?

O Dia do Índio, celebrado no Brasil e em outros países americanos² em 19 de abril, foi criado durante o governo ditatorial (Estado Novo) de Getúlio Vargas (1882-1954), por meio do Decreto-Lei N.º 5.540, de 2 de junho de 1943:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, e tendo em vista que o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, reunido no México, em 1940, propôs aos países da América a adoção da data de 19 de abril para o “Dia do Índio”,
DECRETA:

Art. 1º É considerada - “Dia do Índio” - a data de 19 de abril.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

2 Além do Brasil, poucos países americanos celebraram, ano após ano e até os dias de hoje, o 19 de abril, dentre eles a Argentina.

Rio de Janeiro, 2 de junho de 1943, 122º da Independência e 55º da República.
GETÚLIO VARGAS
Apolônio Sales
Oswaldo Aranha³

O texto do decreto-lei faz menção à proposta realizada em 1940 por participantes do Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido em Pátzcuaro, Estado de Michoacán, no México. Nesse Congresso foi aprovada uma *Acta Final*, que consistia, na maior parte, em 72 acordos, declarações, resoluções e recomendações tocantes a vários assuntos. No documento (MÉXICO, 1948, p. 28-29) lê-se a Recomendação N.º 59:

LIX.— EL DÍA DEL INDIO

El Primer Congreso Indigenista Interamericano,
Recomienda: 1. — Que los Gobiernos de los países Americanos establezcan el “Día del Indio” dedicado a estudiar en todas las Escuelas y Universidades, con criterio realista, el problema del indio actual.
2. — Que los países de América adopten el día 19 de abril, como Día Americano del Indio para conmemorar la fecha en que por primera vez se reunieron los Delegados Indígenas al Primer Congreso Indigenista Interamericano en la Posada de Don Vasco de Quiroga, en Pátzcuaro, Michoacán, República Mexicana, y en consecuencia;
Invita a los pueblos y gobiernos de América a participar en esa celebración.
(Aprobadas, abril 24).

Segundo Laura Giraudó (2017), a adoção oficial do “Dia do Índio”, bem como a realização do referido Congresso, ocorreu durante o apogeu do indigenismo⁴ (1940-1970), sugerindo que a data oferecesse um palco útil a relatos sobre o passado e o presente dos indígenas e dos países americanos, no qual se reservaria um papel de destaque à referida política. A historiadora conclui que o “Dia do Índio”, tanto no âmbito interamericano quanto nos diferentes espaços nacionais, agiu mais como prática identificadora de defensores do indigenismo e de políticas indigenistas, do que uma homenagem aos povos indígenas.

Outro pesquisador, contudo, Roberto Pineda Camacho (2012), assevera que Pátzcuaro teria sido palco de outro “espetáculo”: o de criação de uma nova política indigenista nas Américas. Além disso, o antropólogo estima que as contribuições do Congresso foram minimizadas por novas gerações de pesquisadores que o identificaram, sem exame suficiente, como expressão de um indigenismo integracionista/assimilacionista dos povos indígenas, desconsiderando a complexidade das propostas

3 Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 maio 2021.

4 Dentre as inúmeras definições sobre o que é indigenismo, a de Alejandro Dagoberto Marroquín (1972) parece dar conta das intenções do Congresso Interamericano Indigenista de 1940, considerado marco histórico desse movimento. Trata-se, segundo o antropólogo, de um conjunto de políticas/doutrinas elaboradas pelos Estados americanos a fim de solucionar problemas que confrontassem as populações indígenas, com o objetivo de integrá-las às respectivas nacionalidades. Cf., também, GIRAUDO; MARTÍN-SÁNCHEZ, 2011.

emanadas por seus participantes. Seja como for, o fato é que foi ali que nasceu o hoje conhecido “Dia do Índio”, a pedido de delegados indígenas de Panamá, México, Estados Unidos e Chile, sendo apresentada pelo representante panamenho, Rubén Pérez Kantule (GIRAUDO, 2017).

Os poucos indígenas presentes, todavia, não haviam comparecido aos primeiros dias do Congresso (realizado entre 14 e 24 de abril de 1940), temendo que suas reivindicações não fossem ouvidas/ atendidas. Lázaro Cárdenas (1895-1970), então presidente do México, inaugurou o evento e foi seu presidente honorário. O representante brasileiro foi o médico Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), que presidiu uma das comissões, a de n.º 1 (*Sección Biológica*). Paraguai, Canadá e Haiti não enviaram representantes ao Congresso, durante o qual foi criado o Instituto Indigenista Interamericano (III), com sede no México e que teria a função de zelar pelos direitos das populações indígenas nas Américas.

Na ocasião, se considerava que seria

“bueno que los grupos indígenas de América tengan ocasión de encontrar el espíritu de su raza en una misma fecha cada año” y que, a pesar de que en varios países existen “fechas diversas dedicadas a enaltecer al indio”, es digno de conmemorarse la reunión de representantes indígenas ocurrida “por primera vez” en Pátzcuaro. (INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO, 1940, p. 32 apud GIRAUDO, 2017, p. 83; aspas no original)

Alguns países como Bolívia, Costa Rica, Estados Unidos da América, Peru e Uruguai, signatários do documento, ou já comemoravam antes (casos de Bolívia, Estados Unidos e Peru) ou passaram a comemorar o “Dia do Índio” em data distinta do 19 de abril. O Brasil, por sua vez, não acedeu imediatamente ao Instituto e tampouco às determinações de Pátzcuaro. Entretanto, com a intervenção do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon apresentou sua adesão e estabeleceu o “Dia do Índio” em 19 de abril, cumprindo, então, uma das recomendações do Congresso de 1940.

Segundo Laura Giraudo (2017, p. 84),

Brasil, por su parte, introdujo la celebración en 1943, en cumplimiento directo de lo acordado en Pátzcuaro, y desde entonces entró en su calendario festivo y se realizó con regularidad. No es casual esta mayor presencia: Brasil representa, junto a México, el país con mayor continuidad en las políticas indigenistas y el primero en fundar, en 1910, un organismo indigenista nacional, el Serviço de Proteção aos Índios (SPI), substituído em 1967 por la Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Em artigo em que examina a construção do “índio” por funcionários e intelectuais brasileiros durante o Estado Novo (1937-1945) e os esforços de povos indígenas para se apropriarem de tais imagens, o historiador Seth Garfield (2000, p. 18; *italico no original*) apresenta interessantes informações, tais como a de que

Nos anos seguintes [à adesão do Brasil às recomendações de Pátzcuaro], o Dia do Índio ocasionou numerosos eventos culturais e cerimônias públicas. Numa verdadeira *blitz*, o Estado organizou exposições em museus, programas de rádio, discursos e filmes sobre o índio – tudo isso com assistência do DIP [Departamento de Imprensa e Propaganda].

Garfield ainda aponta que o movimento iniciado no Congresso do México – o de desenvolver a compreensão cultural sobre as populações indígenas, visando a sua integração –, encontrara adeptos no Brasil anos antes. A doação de um imponente monumento do líder asteca Cuauhtémoc⁵, pelo governo mexicano à cidade do Rio de Janeiro, em 1922, por exemplo, fez parte das políticas indigenistas que vieram a inspirar as festividades brasileiras do “Dia do Índio”.⁶ Além disso, no discurso do primeiro “Dia do Índio” celebrado no país, em 1944, “Rondon censurou os antigos colonizadores europeus pela exploração da população indígena” (GARFIELD, 2000, p. 20), iniciando as narrativas celebratórias da política indigenista brasileira.

Dessa forma,

La versión brasileña del Día del Indio, en la que hay que enfatizar su oficialidad y fuerte presencia de los órganos indigenistas, cumplía sobradamente con las dos vertientes de la resolución de Pátzcuaro, la orientación pedagógica (mediante actividades de difusión y divulgación) y la orientación conmemorativa (de la fecha en sí y de “los indios”, pero también en el sentido de auto-celebración indigenista), uniendo en una sola las dos celebraciones, nacional y continental, que la propia resolución hacía posibles. (GIRAUDO, 2017, p. 85)

Assim nasceu o “Dia do Índio” no Brasil e sua apropriação pelas escolas de Educação Básica se deu, portanto, em um contexto histórico específico, que precisa ser levado em conta quando se reflete sobre para quem ou para que, exatamente, se comemora a data até os dias de hoje. Obliterar o fato de que foram indígenas americanos de pelo menos quatro países quem propuseram a celebração do “Dia do Índio” não ajuda na compreensão do que pode ser feito, afinal, para que a Lei N.º 11.645/ 2008 seja efetivamente cumprida em estabelecimentos escolares brasileiros. Entre posições radicais, como as de extinção da data ou de sua exaltação, docentes e aprendizes continuam a reproduzir saberes e fazeres pedagógicos que conduzem a estereótipos e a compreensões distorcidas da História indígena americana. Contudo, há possibilidades outras para o estudo das sociodiversidades indígenas nas escolas,

5 O monumento – projetado pelo arquiteto mexicano Carlos Obregón Santacilia, que homenageia Cuauhtémoc, o último imperador asteca – se encontra na praça, popularmente chamada de “Praça do Índio”, localizada no encontro da Praia do Flamengo com as Avenidas Oswaldo Cruz e Rui Barbosa, conhecida até o início dos anos 1960 como “Curva da Amendoeira”. Disponível em <https://www.parquedoflamengo.com.br/equipamentos/monumento-cuauhtemoc/>. Acesso em 9 jun. 2021.

6 Não por acaso, o Museu do Índio, no Rio de Janeiro, foi inaugurado em um 19 de abril, o de 1953.

que estimulam “uma nova maneira de ver e pensar sobre o modo de vida dos povos indígenas: suas histórias, territorialidades, tempos, lutas e conquistas. (ANDRADE; SILVA, 2016, p. 5)

**Nem “ideia folclórica e preconceituosa”, nem “data comemorativa e festiva”:
possibilidades outras de celebração das diversidades indígenas em escolas
brasileiras**

Em entrevista concedida a BBC News, divulgada no Portal G1 em abril de 2019, Daniel Munduruku afirmou que “talvez o 19 de abril devesse ser chamado de Dia da Diversidade Indígena. As pessoas acham que é só uma questão de ser politicamente correto. Mas, para quem lida com palavra, sabe a força que a palavra tem”.⁷ Para o escritor indígena a comemoração do “Dia do Índio” nas escolas trata-se de uma ficção, uma ideia folclórica e preconceituosa, uma vez que a reprodução de estereótipos estaria no cerne dos festejos da data e, em seu entender, isso colaboraria em processos de “deseducação” das crianças. Munduruku chega, então, à afirmação que se deveria deixar de usar o 19 de abril como data comemorativa: “É uma data para a gente refletir.”

Longe de se buscar a deslegitimação da fala de Daniel Munduruku – ou de Joenia Wapixana ou, ainda, de qualquer outro indígena – necessário se faz trazer ao debate as palavras de John Manuel Monteiro no texto de abertura da coletânea *Confronto de culturas: conquista, resistência, transformação* (AZEVEDO; MONTEIRO, 1997), derivada de um congresso internacional de mesmo nome promovido pelas Universidades de São Paulo e Federal do Rio de Janeiro, em 1992 (em meio às celebrações dos 500 anos da chegada dos europeus às Américas). Ao abordar o uso acríptico de termos como “descobrimento”, Monteiro (1997, p. 19; itálicos no original) aponta que:

Para uns, sobretudo os panfletários e os adeptos de uma *postura politicamente correta*, a solução foi a de banir de vez termos como *descobrimento*, *Novo Mundo* e mesmo *índios*, substituindo-os por neologismos que, frequentemente, incorrem no erro de introduzir novos e maiores equívocos.

Para o autor, uma atitude mais assertiva que a de criar “novas” palavras para “velhos” problemas, seria a problematização de tais termos, compreendendo-se os contextos em que foram gerados, seus usos (e abusos) ao longo do tempo, além de possíveis releituras, adotando-se uma postura distinta e, conseqüentemente, mais propositiva, sobretudo nas pesquisas e no ensino de História:

7 Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em 10 jun. 2021.

Outros têm buscado um caminho mais profícuo para suas revisões historiográficas, incorporando perspectivas teóricas de outras disciplinas, tais como a antropologia, a arqueologia e a linguística, entre outras, para produzir uma visão crítica e cada vez mais complexa dos processos demográficos, políticos, econômicos, sociais e, sobretudo, culturais que resultaram naquilo que se chama de América Latina. (MONTEIRO, 1997, p. 19-20; itálicos no original)

Docentes de diferentes componentes curriculares da Educação Básica poderiam, assim, buscar “um caminho mais profícuo” para suas práticas didático-pedagógicas, pensando-agindo em perspectiva transdisciplinar, a fim de “produzir[em] uma visão crítica e cada vez mais complexa” a respeito das populações indígenas americanas e suas trajetórias espaço-temporais. Infelizmente, o que ainda se enxerga em muitas escolas de um país com dimensões continentais como o Brasil é a reiteração de desgastados rituais pedagógicos associados à “questão” indígena.

Assim,

Professores acentuam o arco, a flecha, a rede, o penacho e a oca como os únicos artefatos do(s) índio(s). Ensinam que Tupã é o deus único e que todos os indígenas no Brasil são falantes de língua Tupi. Durante muito tempo, os índios foram retratados nos livros didáticos seguindo essa concepção, que enfoca os indígenas como personagens distantes da nossa realidade, prestes ao desaparecimento, e que devem ser lembrados no dia 19 de abril. (BITTENCOURT, 2007, p. 100).

Dois trabalhos acadêmicos (VIEIRA, 2008; BARICHELLO, 2018) foram escolhidos para exemplificar o *modus operandi* docente a respeito do “Dia do Índio”, ao menos nos últimos 15 anos.⁸ Investigando escolas de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, Vieira (2008) demonstrou em dissertação de mestrado em Educação que as histórias e as culturas dos povos indígenas somente são abordadas quando das comemorações do 19 de Abril, além das páginas de livros didáticos que insistem em retratar indígenas em âmbito geral e referendados em estereótipos construídos a partir do período quinhentista.

Ao realizar sua pesquisa em torno das manifestações de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em duas escolas (segundo o autor, bastante diferentes, no que diz respeito à composição, número de estudantes, classe social e

⁸ A escolha dos dois trabalhos se deu a partir de uma ampla, porém não exaustiva, pesquisa em repositórios digitais, realizada no primeiro semestre de 2021. Apesar de a temática indígena e o seu ensino apresentarem um expressivo crescimento de reflexão acadêmica (vide dossiês publicados nos últimos anos nas revistas *Historiar*, *História e Diversidade* e *Fronteiras – Revista Catarinense de História*, por exemplo), ainda são poucos os estudos que focam especificamente o “Dia do Índio” nas escolas e suas imbricações com o ensino de História. Espera-se, contudo, não se ter produzido uma generalização apressada e/ ou abusiva a partir dos resultados a que chegaram Carlos Magno Naglis Vieira (2008) e Dione Alvares de Moura e Silva Barichello (2018), brevemente apresentados e problematizados ao longo do texto.

principalmente ao modo de produzir tais manifestações), o autor chega à conclusão de que as produções das crianças em contexto escolar são marcadas por inúmeros estereótipos e preconceitos. Dessa forma, a escola não perceberia os conflitos e as tensões que a temática indígena proporciona dentro e fora do ambiente escolar. Ao fim e ao cabo, o pesquisador propõe, assertivamente, pensar a interculturalidade crítica, “não como a solução dos problemas, mas como forma de aprendizagem.” (VIEIRA, 2008)

Já Dione Alvares de Moura e Silva Barichello (2018), em trabalho recente de investigação em Ensino de História, acompanhou as celebrações do “Dia do Índio” em escolas de três Estados brasileiros (Goiás, Maranhão e São Paulo).⁹ Pesquisando estabelecimentos públicos e particulares, junto a aprendizes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a autora encontrou projetos que podem ser enquadrados na denominação de “interculturalidade funcional”, proposta por Walsh (2009, p. 21), em que se “[...] assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão [...] deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade”. Barichello aponta, em suas conclusões, que professores têm uma grande responsabilidade na mudança desse estado de coisas, uma vez que são, também, formadores de opinião.

A mesma posição é compartilhada por Kelly Russo e Mariana Paladino (2016, p. 918), em artigo sobre a visão de professores do Rio de Janeiro a respeito da temática indígena nas escolas, publicado na *Revista Brasileira de Educação*:

Nesse sentido, consideramos de suma relevância para o avanço na efetivação da lei [N.º 11.645/ 2008] priorizar a formação inicial e continuada de professores, acreditando que eles são os agentes facilitadores fundamentais da formação crítica e cidadã das futuras gerações.

Os estudos de Vieira e Barichello não foram escolhidos aleatoriamente, pois se buscou uma variedade de lugares (escolas situadas em Estados de pelo menos três regiões brasileiras distintas: Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste), além das significativas datas em que foram defendidos: um no ano de promulgação da Lei N.º 11.645/ 2008 e outro uma década depois. Os resultados a que ambos chegaram, longe de serem surpreendentes, mostram que será preciso um longo caminhar para que conceitos, atitudes e procedimentos sejam mais bem trabalhados em toda a Educação Básica, havendo uma intrínseca relação entre currículos, materiais didáticos e formação docente no tocante ao cumprimento das leis.

⁹ Um ponto importante a ser destacado é que o trabalho de Barichello foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Surgido em 2014, o ProfHistória, um programa de pós-graduação em rede, tem contribuído sobremaneira na formação continuada de docentes de História da Educação Básica brasileira, havendo uma quantidade considerável de trabalhos que abordam a temática indígena e o Ensino de História.

O artigo de Russo e Paladino (2016), por sua vez, focando em representações e práticas de professores de escolas municipais e estaduais da região do “Grande Rio”, acerca da lei e do ensino sobre a realidade dos povos indígenas, informa que foram realizadas entrevistas, observação em escolas (do “Dia do Índio” ou “Semana do Índio”) e aplicação de questionários preenchidos por professores. As autoras concluem o estudo afirmando que a diversidade étnico-cultural indígena não pode ser entendida como “concessão” ou “abertura” resultante da democratização do país, precisando, antes, ser compreendida como resultado de lutas por visibilidade e reconhecimento dos movimentos indigenistas e indígenas, questão a ser enfrentada, também, na formação docente.

A dissertação de Vieira (2008) indica visões desarticuladas da realidade indígena, maciça presença de informações unilaterais da história, escamoteamento de tensões e conflitos vividos pelas populações indígenas em processos de formação e desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul, além de forte tendência ao preconceito e à discriminação, naturalizando-se a condição de cultura indígena (no singular) como “menor” e “primitiva”, o que fortaleceria relações de silenciamento e ocultamento de identidades nativas.

A respeito dessa situação – e a partir de uma perspectiva de interculturalidade funcional, a que o autor se refere como “discurso folclórico” e “pressuposto monocultural” – é afirmado que:

Durante os dois anos de desenvolvimento da pesquisa, observei que ambas as escolas (A e B) “trabalhavam” a questão da diferença ou a diversidade cultural somente durante as comemorações referentes ao “Dia do Índio” e a “Semana da Consciência Negra”. Nessas datas comemorativas, o professor fica obrigado a trabalhar, ou seja, é obrigado a desenvolver algumas atividades com o tema, seja pintando a cara dos alunos de tintas coloridas, fazendo cocar com penas de galinhas e recortando figuras para construir painéis. (VIEIRA, 2008, p. 84)

Seria legítimo o questionamento de que as pesquisas de Carlos M. N. Vieira ocorreram entre 2005 e 2007, acompanhando o cotidiano escolar de apenas duas escolas campo-grandenses e que isso se deu quando ainda não havia a Lei N.º 11.645/2008. Tome-se, então, o estudo de Barichello (2018), realizado em outras localidades, mas com o mesmo intuito: verificar-se como o “Dia do Índio” era celebrado no ambiente escolar e suas possíveis relações/ implicações com o ensino de História indígena.

Uma década depois da promulgação da lei, o que se lê em Barichello não é muito promissor em relação a possíveis mudanças no trato da temática indígena

em salas de aula.¹⁰ A autora afirma ter presenciado nas escolas pesquisadas o uso de “enfeites” em crianças para comemoração do “Dia do Índio”, repassando uma visão distorcida a respeito de quem são/ foram os indígenas, bem como o valor de suas culturas, seja no passado ou no presente. As crianças aprenderiam com tais práticas pedagógicas, no entender de Barichello, o reforço de estereótipos a que são submetidas as populações indígenas desde a colonização.

Tais visões corroboram as palavras do educador-pesquisador Edson Machado de Brito, indígena Kayapó, para quem:

observa-se que nas escolas-não indígenas, os povos indígenas são retratados como a expressão do folclore nacional ou como elementos presos a um passado longínquo da história brasileira. São lembrados nas aulas do período colonial e eventualmente em outros momentos da história nacional ou nas manifestações do dia 19 de abril, quando as crianças saem da escola com os rostos pintados ou com uma pena de cartolina presa à cabeça. Nesta perspectiva a cultura dos povos indígenas está condenada à extinção e o tempo presente não pertence a eles. (BRITO, 2009, p. 61)

Docentes de todo Brasil se perguntam, há tempos, o que colocar no lugar de atividades rotineiramente realizadas há décadas nas escolas no 19 de abril. Isso porque para muitos deles é difícil se libertar da própria formação que receberam desde a Educação Básica até os bancos universitários. É possível se reinventar o “Dia do Índio”? A resposta, afirmativa, pode ser iniciada pensando-se a data como motivo de reflexão-ação sobre valores socioculturais e históricos dos povos indígenas americanos e a importância da preservação e do respeito a esses valores.

As palavras de Aracy Lopes da Silva (1987, p. 135) ainda se fazem, portanto, atuais e assertivas:

O Dia do Índio, para ser vivido como uma homenagem, impõe-nos três requisitos. É preciso que possamos contar com informações corretas sobre os modos de viver e pensar próprios às sociedades indígenas; é preciso ter uma visão clara dos problemas que essas sociedades vêm enfrentando em defesa de seus direitos, diante do avanço da sociedade nacional sobre seus territórios; é preciso disposição para rever, se necessário, nossa própria postura (que costuma se situar em algum ponto entre os dois pólos, igualmente nefastos, do preconceito e da visão romântica e idealizada).

Outro ponto importante a ser abordado é que as trajetórias espaço-temporais das populações indígenas não podem ser dissociadas da dolorosa experiência da escravização, marcante e entrelaçado ponto em comum com populações africanas e afrodescendentes ao longo de pouco mais de três séculos (MONTEIRO, 1994). Isso

¹⁰ Para não se incorrer no erro de imaginar que uma lei possa alterar uma “tradição de ensino” na História (ABUD, 2011) – uma vez que o “Dia do Índio” existe há quase oito décadas e as leis pouco mais de uma –, necessário se faz refletir sobre o fato de que por mais que a legislação seja importante, por si só não tem forças para a promoção de alterações profundas na dinâmica social vigente.

porque nas escolas é comum se falar em escravidão apenas de negros e negras, apagando-se o cativo indígena e alimentando-se a perversa ideia de que os nativos eram “preguiçosos” e, por essa razão, africanos foram trazidos de além-mar para suprir uma “carência” de mão-de-obra.

Nesse aspecto, diferentemente do que muitos imaginam, a Lei N.º 11.645/2008 pode e deve ser trabalhada juntamente com a Lei N.º 10.639/2003, pois ambas tratam das histórias e culturas de populações que em seus percursos históricos viveram a experiência da colonização como escravizados. Aliás, é impensável se pensar histórias e culturas separadamente, de maneira dissociada, pois corre-se o risco de se tratar nas salas de aula a rica diversidade étnico-cultural somente como “herança”, como conjunto de contribuições “deixadas” por esse ou aquele povo para a “cultura brasileira”.¹¹

Por essa razão, os usos de verbos exclusivamente no passado (caçavam, pescavam, dormiam em redes, adoravam Tupã etc.) para se referir às populações indígenas devem ser evitados, a fim de que aprendizes percebam que depois de mais de 500 anos de contatos, muitas populações indígenas sobreviveram a tentativas de extermínio, a doenças e a outros problemas graves e, portanto, não são “gentes do passado”. É fundamental, por essa razão, que se renuncie ao “índio genérico”, explicando a quais populações indígenas se está fazendo referência quando se celebra o “Dia do Índio”.

Isso porque

Os indígenas sempre reclamam que os *crístãos* – palavra bastante utilizada por eles para classificar os não índios – lembram-se de seu povo somente no dia 19 de abril, porque nessa data precisam apresentar para o mundo marcas dos antecedentes históricos da formação da cultura nacional. É justamente nesse período que as escolas dos não índios reforçam a ideia de um índio genérico, mostrando um indivíduo estilizado. (BITTENCOURT, 2007, p. 101; *itálico no original*)

Em um Estado como Mato Grosso do Sul, por exemplo, é fundamental que se saiba que no presente vivem, pelo menos, onze povos indígenas nas antigas terras do “Sul de Mato Grosso”: Atikum, Ayoreo, Chamacoco (*Ishir*), Guarani-Kayowá, Guarani-Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofayé e Terena (CHAMORRO; COMBÈS, 2015). Além disso, é mister saber que, no caso sul-mato-grossense, há povos que se encontram estabelecidos há séculos na região e outros que chegaram ao longo do século XX.

11 Importante e necessário se faz lembrar que “herança” é a transmissão de algo, a seus sucessores, de quem já morreu!

Em outras palavras, docentes e aprendizes precisam (re)conhecer quantos, quem e como são/ eram os indígenas e de que indígenas se está falando, pois

[...] si en los cuarenta [do século XX] se justificaba ampliamente, para las instituciones que lo celebraban, el homenaje que representaba el 19 de abril, había que resolver una pregunta sobre su objeto, pregunta por lo demás fundamental para el trabajo cotidiano de dichas instituciones: ¿cuántos, quiénes y cómo eran los indígenas? ¿De qué indio se trataba de celebrar cada 19 de abril? (RODRÍGUEZ, 2005, p. 85)

As formas como as próprias sociedades indígenas atuais – e os movimentos nos quais se encontram inseridas – (re)interpretam o “Dia do Índio” também podem ensejar interessantes debates sobre apropriações/ ressignificações socioculturais. Os Terena, por exemplo, habitantes de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo, aproveitam o aparecimento das Plêiades (conhecidas popularmente como “sete-estrela” ou “sete-cabrinhas”, estrelas que pertencem à constelação de Touro) no outono do Hemisfério Sul (entre março e junho, com maior visibilidade no mês de abril) e realizam a cerimônia do *Oheokoti*.¹² Tal fato demonstra a vitalidade das culturas indígenas, distantes das ideias de “encapsulamento” no tempo-espço e de imutabilidade.

Assim,

[...] o movimento indígena está paulatinamente transformando os churrascos e desfiles do Dia do Índio em uma manifestação política, chamando a atenção das autoridades brasileiras para falta de políticas públicas para os povos indígenas. O 19 de abril é hoje, portanto, uma data que expressa a tensão no campo das relações interétnicas entre povos indígenas e sociedade nacional. (BITTENCOURT, 2007, p. 101)

Finalmente, refletir sobre o “Dia do Índio” e suas diversas apropriações/ interpretações não significa uma reabilitação alienada da data. Antes, constitui uma abordagem que historiciza “a concepção de datas históricas e o significado delas para nossa sociedade” (BITTENCOURT, 2007, p. 11). Como bem lembra Circe Bittencourt, quer se queira ou não, quer se goste ou desgoste delas, as datas são suportes de memória e cumprem um destacado papel na constituição de determinado tempo histórico. A reflexão sobre o passado, inclusive de como o 19 de abril tornou-se o “Dia do Índio”, provoca mudanças no olhar sobre e nas maneiras de se lidar com os povos indígenas contemporâneos.

12 Em entrevista concedida a Priscila Faulhaber, em 1999, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1928-2006) fez referências a essa apropriação por parte dos Terena. Disponível em: < <https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-48/501-entrevista-com-roberto-cardoso-de-oliveira/file>>. Acesso em 14 set. 2021.

Afinal, como aponta Iara Bonin,

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira. (BONIN, 2015, p. 318)

Para se combater os efeitos perversos de tais representações, a transversalização de conteúdo relacionado a histórias e culturas indígenas em todos os componentes curriculares de escolas brasileiras de Educação Básica, como determina a Lei N.º 11.645/ 2008, deve conceber esforços de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural em sala de aula. É, também, uma forma de se realizar uma proposta de diálogo de “interculturalidade crítica”, não apenas “funcional” e vazia de significados/ sentidos (WALSH, 2009), pois há, ainda, muitos desafios a serem vencidos na implementação da lei. Pode-se começar, justamente, repensando o “Dia do Índio”, tão presente no imaginário escolar brasileiro pelo menos desde o fim da primeira metade do século XX, reinterpretando-o e atribuindo-lhe significados e sentidos outros.

Para tanto, é urgente que as formações, inicial e continuada, de docentes de História sejam revistas, uma vez que se encontram calcadas no eurocentrismo e no apagamento de histórias outras, tais como as indígenas (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2017). Afinal, se “o poder da mudança está hoje não só nas mãos daqueles que criam políticas, mas também dos(as) professores(as)” (BARICHELLO, 2018, p. 76), transformações nos cursos de formação docente são mais do que bem-vindas: são necessárias. Mais bem (in)formados, docentes terão condições de mediar o conhecimento entre aquilo que seus aprendizes trazem para a escola e o que a escola poderá lhes fornecer por meio de uma interculturalidade efetivamente crítica.

Considerações finais

El Día del Indio (el del 19 de abril) sigue, de hecho, paseándose en tierras americanas, conviviendo con otros días del indio, cambiando (en algunos casos) de nombre, confrontándose, solapándose y confundiéndose con otras celebraciones: ha renacido de las cenizas del indigenismo oficial para ser reivindicado en la actualidad por actores de los más dispares, incluidas organizaciones indígenas que han resignificado la efeméride. (GIRAUDO, 2017, p. 96)

O artigo foi iniciado com o trecho de uma tradicional canção utilizada em escolas e outros ambientes (de educação formal e não formal) no Brasil para se fazer referência a indígenas e suas culturas. Além dela, há outras (talvez a mais conhecida pelas novas gerações seja *Brincar de Índio*, cantada por Xuxa Meneghel) em que a figura do “Índio” estereotipado, estigmatizado, discriminado ainda aparece com força. Sem se dar conta, muitos docentes reforçam preconceitos ao se utilizarem acriticamente de tais materiais, de fácil acesso em tempos de Internet e/ ou aos quais já se encontram acostumados desde os tempos de suas próprias infâncias.

O “Dia do Índio” existe há quase 80 anos no Brasil e tem sido a data por excelência em que escolas reforçam ideias estereotipadas, alimentando aprendizagens com equívocos e despautérios sobre as populações indígenas americanas, seja no passado ou no presente. Negar a data, atribuir-lhe outro nome ou, ainda, aboli-la do calendário escolar/ cívico não parecem ideias interessantes e, tampouco, propositivas. Antes, conhecer as origens da comemoração, contextualizar o seu surgimento e a forma como vem sendo celebrada ao longo do tempo são atitudes que podem, de fato, colaborar para uma mudança de postura (e, conseqüentemente, de saberes e fazeres) em relação aos povos indígenas, dentro e fora das escolas.

A realização de projetos pontuais tem sido pouco (ou nada) eficaz em termos de fomento à “interculturalidade crítica”, funcionando muitas vezes tão somente como “vitrine” para que se afirme que esta ou aquela escola cumpre a Lei N.º 11.645/ 2008. A mesma situação tem ocorrido com o 20 de novembro, instituído oficialmente pelo governo federal em 1995 como “Dia da Consciência Negra”, no contexto de comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Em ambos os casos as datas comemorativas servem de pretexto para se dizer que “alguma coisa” é feita no tocante à Educação das Relações Étnico-Raciais em estabelecimentos escolares, perpetuando-se, muitas vezes de forma velada, o racismo. (RODRIGUES, 2017)

O 19 de abril, tal como se conhece, pode desaparecer daqui a algum tempo nas escolas, mudar de nome etc., mas sobreviverá em mentes e em corações daqueles que passaram por rituais pedagógicos quando crianças e foram “fantasiados de índios” ou, ainda, acompanharam desfiles comemorativos e paradas cívicas. Sobreviverá, também, entre os povos indígenas que foram submetidos à colonização simbólica da data, um verdadeiro marco de memória. Afinal, se “lembrar ou fazer esquecer uma data é um ato político” (BITTENCOURT, 2007, p. 12), lembrar as origens do “Dia do Índio” pode ajudar a encontrar caminhos para que a Lei N.º 11.645/ 2008 não se torne “letra morta” em escolas brasileiras.

Apesar da existência de leis como essa, é inegável o enorme esforço que se deverá fazer para uma mudança significativa no estado de coisas a respeito do ensino da temática indígena (e das temáticas africanas e afro-brasileiras, também) em escolas e em outros ambientes educativos, tais como museus e centros de memória. Se em meados dos anos 1990 as pesquisas sobre História indígena ainda eram incipientes, hoje já se verifica outro quadro, distinto daquele “pintado” por John Manuel Monteiro (1995). Entretanto, urge que os promissores resultados de tantas pesquisas cheguem aos currículos escolares, à formação docente em nível superior e aos materiais didático-pedagógicos de História.

Diferentemente do que se via em passado recente, é possível se obter materiais de boa qualidade e que escapam do lugar comum, do “mais do mesmo” no que refere à temática indígena (JOSÉ DA SILVA; COSTA, 2018; WITTMANN, 2015). Localizá-los, constituir acervos/ repertórios, usá-los em sala de aula, diversificando abordagens didático-pedagógicas, são tarefas cruciais a docentes de Educação Básica que possuem compromisso com a Educação de qualidade, plural e holística. “Índio” não quer apito: quer respeito, quer ter seus direitos reconhecidos e protegidos, quer terra para se reproduzir física, espiritual e culturalmente! Quer, também, que parem de rabiscar rostos de aprendizes com “pinturas indígenas” ou de se “fantasiar” crianças com cocares de penas de galinha e cartolina, além de tangas de estopa, no “Dia do Índio”. “Se não der, pau vai comer...”

Referências

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. In: **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 42, p. 163-171, out./ dez. 2011.

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **O ensino da temática indígena**: subsídios para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Rascunhos, 2016. 242 p.

AZEVEDO, Francisca L. Nogueira de; MONTEIRO, John Manuel (orgs.). **Confronto de culturas**: conquista, resistência, transformação. São Paulo: Expressão e Cultura/ Edusp, 1997. 422 p.

BARICHELLO, Dione Alvares de Moura e Silva. **A temática do indígena brasileiro no ensino de História**. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Catalão: UFG, 2018.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Esta é uma outra mesma história: os índios nos

livros didáticos de História do Brasil. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (ed.). **Os discursos do descobrimento**: 500 e mais anos de discursos São Paulo: Edusp/Fapesp, p. 131-155.

BITTENCOURT, Circe (org.). **Dicionário de datas da História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. 303 p.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

BONIN, Iara. Cosmovisão indígena e modelo de desenvolvimento. In: **Jornal Porantim** – Encarte Pedagógico V. Brasília: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), jun./ jul. 2015. Disponível em <https://www.cimi.org.br/cosmovisao-indigena-e-modelo-de-desenvolvimento/>. Acesso em 11 jun. 2021.

BRITO, Edson Machado de. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. In: **Fronteiras**. Dourados: UFGD, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

CAMACHO, Roberto, Pineda. El Congreso Indigenista de Pátzcuaro, 1940, una nueva apertura en la política indigenista de las Américas. In: **Baukara**. Bogotá, n. 2, p.10-28, jul./ dez. 2012.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: História, cultura e transformações sociais. Dourados: UFGD, 2015. 934 p.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (org.). **História**: que ensino é esse? Campinas: Papyrus, 2013. p. 65-82.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 281-297.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/ 2008. Recife: UFPE, 2013. p. 137-150.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh, v. 20, n. 39, p. 15-42, 2000.

GIRAUDO, Laura. Celebrar a los indígenas, defender al indigenismo: el “Día del Indio” y el Instituto Indigenista Interamericano. In: **Estudios Ibero-Americanos**. Porto Alegre:

PUC-RS, v. 43, n. 1, p. 81-96, jan./ abr. 2017.

GIRAUDO, Laura; MARTÍN-SÁNCHEZ, Juan (eds.). **La ambivalente historia del indigenismo**: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970. Lima: IEP, 2011. 295 p. (América Problema, 33)

JOSÉ DA SILVA, Giovani. A representação indígena nos livros didáticos no Brasil. In: MENDOZA, Miguel Angel Gómez; GARCÍA, Tania María Braga; RODRÍGUEZ, Jesús (orgs.). **Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales**. Memorias/ Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educacional Media IARTEM Colombia 2016. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016. p. 91-103.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. O desafio da História Indígena (e de seu ensino) no Brasil. **HH Magazine – Humanidades em rede**, 2019. Disponível em: < <https://hhmagazine.com.br/o-desafio-da-historia-indigena-e-de-seu-ensino-no-brasil/>>. Acesso em: 14 set. 2021.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; COSTA, Anna Maria R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 152 p.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. In: **Crítica Histórica**. Maceió: Ufal, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017.

LOPES DA SILVA, Aracy. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 129-173.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus. Brasília/ São Paulo: MEC/ Mari/ Unesco, 1995. 575 p.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2006.

MARROQUÍN, Alejandro Dagoberto. **Balance del indigenismo**. Cidade do México: Instituto Indigenista Interamericano, 1972. 304 p. (*Ediciones Especiales*, 62).

MÉXICO. Instituto Indigenista Interamericano. **Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano**. Patzcuaro, Mich. México. Ciudad de México: III, 1948. 35 p.

MONTEIRO, John Manuel. Confronto de culturas. In: AZEVEDO, Francisca L. Nogueira de; MONTEIRO, John Manuel (orgs.). **Confronto de culturas**: conquista, resistência, transformação. São Paulo: Expressão e Cultura/ Edusp, 1997. p. 19-22.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus**. Brasília/ São Paulo: MEC/ Mari/ Unesco, 1995. p. 221-228.

MONTEIRO, John Manuel. O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 105-120.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: um termômetro**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2017.

RODRÍGUEZ, Miguel. El día americano del indio: treinta años de indigenismo. In: GUEREÑA, Jean-Louis; ZAPATA, Monica (orgs.). **Culture et éducation dans les mondes hispaniques**. Tours: PUFR, 2006. p. 69-92.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. In: **Revista Brasileira de Educação**. Curitiba, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./ dez. 2016.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **“O que interessa saber de índio?”: um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 208 p.

Recebido em junho de 2021.

Aprovado para publicação em outubro de 2021.

O DIA DO ÍNDIO NA ESCOLA NÃO INDÍGENA - UMA TRADIÇÃO QUE PRECISA SER (DES)INVENTADA

Do Decreto-Lei Nº 5.540/1943 à Lei 11.645/2008

INDIAN DAY IN THE *NON-INDIGENOUS* SCHOOL - A TRADITION THAT NEEDS TO BE (DES)INVENTED

From Decree-Law Nº. 5.540/1943 to Law 11.645/2008

*POLIENE SOARES DOS SANTOS BICALHO**
*ROSELI MARTINS TRISTÃO MACIEL***
*FERNANDA ALVES DA SILVA OLIVEIRA****

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as representações sobre os indígenas no ensino de história, tendo como foco a compreensão de qual é o lugar que eles ocupam na escola não indígena, especialmente em um dia muito específico, o 19 de abril. Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica metodologicamente amparada no caráter analítico-propositivo. Em um primeiro momento, discutiremos as representações e as histórias dos povos indígenas cristalizadas no nosso imaginário, especialmente nas escolas, e ainda muito atreladas ao passado, de modo que possam ser reconhecidas como atuais e complexas; em seguida, refletiremos sobre os recursos que podem ser utilizados em sala de aula, cujo caráter propositivo tem a finalidade de reinventar a forma como tem sido trabalhada a questão indígena na Educação Básica, enfatizando possibilidades para que o reconhecimento da alteridade, da diversidade, das angústias e lutas seculares e diárias pela sobrevivência física e cultural indígena seja uma orientação constante de nossas práticas pedagógicas ao abordar a temática dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino; História Indígena; Dia do Índio.

Abstract: This article aims to analyze the representations about indigenous people in the history teaching, focusing on understanding the place they occupy in the non-indigenous school, especially on a very specific day, the 19th of april. To this end, we resorted to bibliographic research methodologically supported in an analytical and propositional nature. At first, we will discuss the representations and histories of indigenous peoples, crystallized in

* Doutora em História Social (UnB) e docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do Curso História e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER). E-mail: poliene.soares@gmail.com

** Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do curso de História e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TEECER). Goiânia – GO – Brasil. E-mail: roselitristaomaciel@gmail.com

*** Mestra em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER). Professora na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Nova Mutum-MT. E-mail: fernandafaso22@gmail.com

our imagination, especially in schools, and still very much linked to the past, so that they can be recognized as real, current and complex; then we will reflect on the proceeds that can be used in the classroom, whose propositional nature has the purpose of reinventing the way the indigenous matter has been worked on in Basic Education, emphasizing possibilities for the recognition of otherness, diversity, anguish and secular and daily struggles for the indigenous physical and cultural survival to be a constant orientation of our pedagogical practices when approaching the theme inside and outside the classroom.

Keywords: Teaching; Indigenous History; Indian Day.

Qual o lugar que o indígena ocupa na escola não indígena, especialmente em um dia muito específico, o 19 de abril, o Dia do Índio? Esta é a pergunta norteadora e a problemática central desse artigo. Por mais banal que pareça, esta pergunta não tem uma resposta única e não é simples de responder, demanda observação, estudos e análises diversas e amplas, uma vez que, diferentes objetivos impulsionam a prática de docentes quando é preciso abordar um tema que, seja por escolha, imposição ou tradição, é elencado para ser explorado em uma data comemorativa. E, nesse sentido, saber como o Dia do Índio é abordado na escola importa muito, pois nos permite compreender mais sobre o contexto em que a temática indígena é inserida no cotidiano escolar¹.

Quanto aos recortes espacial e temporal, o cenário desta abordagem é o Brasil, com ênfase na forma como as políticas indigenistas estabeleceram a data de criação do Dia do Índio, a partir do Decreto-Lei 5.540/1943 – quando o presidente Getúlio Vargas, sob as orientações das decisões tomadas no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México em 1940, durante o Estado Novo, decretou “a adoção da data de 19 de abril para o “Dia do Índio”²; até o estabelecimento e vigência da Lei 11.645/2008, votada no Congresso Nacional no dia 10 de março de 2008, que alterou as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabeleceu a inclusão “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.³”

A metodologia adotada, que apresenta algumas respostas sensatas e sustentáveis historicamente, foi a da pesquisa bibliográfica de caráter analítico e propositivo. Para tanto, realizamos a revisão da literatura a fim de conhecer os

1 Saber sobre como o 19 de abril é abordado nas escolas nos ajudar a identificar, por exemplo, se a abordagem da temática nesse dia é resultante de um trabalho contínuo tendo a data como um momento de reflexão, apreciação da cultura indígena e aprofundamento das discussões. Ou se as atividades desenvolvidas nas escolas são resultantes de uma ação restrita à data em questão para não deixar de fazer nada em um “dia especial” que já faz parte do calendário das escolas brasileiras há anos.

2 Decreto-Lei Nº 5.540 de 2 de junho de 1943. In: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 24/10/2021 às 16:21h.

3 LEI Nº 11.645 de 10 de março 2008. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 24/10/2021 às 16:58h

trabalhos retrospectivos sobre o assunto e suas diferentes abordagens, com vistas a buscar conhecimentos da temática específica, aqui tratada. A escolha se deu pelo fato de a revisão de literatura utilizar métodos sistemáticos para identificar e avaliar criticamente os estudos primários; e é reconhecida tradicionalmente por sintetizar resultados de pesquisas filiadas tanto ao paradigma positivista quanto aos dialéticos.

Inicialmente, apresentamos uma discussão bibliográfica sobre o tema O Dia do Índio na Escola, de modo a compreender e questionar como tem sido trabalhado o assunto nas escolas nas últimas décadas. Em um segundo momento, buscamos apresentar alguns caminhos, evidenciando o caráter propositivo da pesquisa, cujo recorte temporal abrange a década de 1940 e percorre a trajetória da data comemorativa instituída para os povos indígenas no Brasil e as suas representações na escola; quando exploramos também algumas experiências profissionais e pessoais vivenciadas pelas autoras.

Várias abordagens, certamente, já foram construídas a partir desta problemática, O Dia do Índio na Escola. Trabalhos como o de Aracy Lopes da Silva, “Nem taba, nem oca: textos à disposição dos professores”, publicado na coletânea “A questão indígena na sala de aula” (1987); e a obra “Povos Indígenas e Educação”, organizada por Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen e Maria Luísa Merino de Freitas Xavier (2012), especialmente o último capítulo, intitulado “Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores” (PETERSEN; BERGAMACHI; SANTOS, 2012), são exemplos de pesquisas que vêm se debruçando sobre esta temática desde antes das exigências previstas na Lei 11.645/2008.

A nossa proposta aqui é dialogar com alguns destes trabalhos, e, como algo mais, sugerir algumas possibilidades de abordagem e de questionamento desta data, que é, na verdade, uma espécie de tradição inventada às avessas, na perspectiva em que trabalha Eric J. Hobsbawm na introdução do livro “A Invenção das Tradições”:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM & RANGER, 2015, p. 8).

Para estes autores, tais “tradições”, embora sejam consideradas, normalmente, muito antigas, na verdade não o são. Especificamente sobre a nossa pauta de análise, tomada como uma tradição inventada com intenções muito questionáveis, foi durante a realização do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, em 1940, na cidade de Pátzcuaro (Michoacán), no México, que foi criado o Dia do Índio, como resultado de

políticas de Estado, de caráter oficial, que se enquadram no conceito de Indigenismo⁴. Vários outros encontros como estes aconteceram nos anos seguintes, com o objetivo de implantar uma política de “integração ou incorporação dos índios a sociedade nacional, assumindo uma qualidade e uma justiça abstrata para os povos indígenas que, de fato, admite um único padrão cultural válido para a nação” (SÁNCHEZ, 1994, p. 14)⁵.

Ou seja, o Dia do Índio nasce sob a égide do Indigenismo oficial e traz em sua essência a ideia de que a escolha de um dia no calendário anual, para falar desses grupos étnicos, que são, na verdade, os povos originários do Brasil e de outros países das Américas, e com os quais nos identificamos culturalmente em diferentes aspectos (embora tendamos a negá-lo, historicamente), seria uma maneira de dar ao “índio”⁶, assim, de forma genérica, um certo reconhecimento. Desta maneira, evidencia-se o desejo, de caráter oficial, de se criar (impor) um único dia para se falar de povos e culturas fulcrais para se compreender, essencialmente, aquilo que se convencionou chamar de “nação e identidade brasileira”.

Mas, em um único dia não é possível reconhecer e nem ao menos conhecer a diversidade de povos, culturas e línguas indígenas desse Brasil profundo. O que esse dia único conseguiu, de fato, com suas “comemorações simbólicas” repetidas ano a ano nas escolas, desde 1940 até a atualidade, foi reforçar o olhar estreito e superficial que muitos ainda guardam: a visão homogênea do “índio” genérico. Esse é o primeiro aspecto da abordagem que aqui fazemos, do Dia do Índio na escola, que precisa ser substancialmente superada.

Por convicção, não é possível tratar de algo tão complexo em um único dia; e é isso que vamos problematizar um pouco mais aqui, contudo, buscando sugerir caminhos de como melhor tratar a temática indígena na escola, tendo em vista as mudanças e conquistas do Movimento Indígena quanto a esta questão, e que são evidenciadas na Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Sabemos que a criação de leis, por si só, não basta, é preciso criar ações efetivas para que as leis não se tornem letras-mortas. Pretendemos, com esse artigo, entre outros objetivos, propor caminhos

4 Indigenismo: O conceito surgiu para expressar as leis voltadas para os povos indígenas estabelecidas pelos países americanos, durante a realização do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, em Pátzcuara, no México, em 1940 (BICALHO, 2010).

5 Tradução das autoras do trecho original: *integración o incorporación de los índios a la sociedad nacional, asumiendo una igualdad y una justicia abstractas para los pueblos indígenas que, de hecho, solo admite un patrón cultural como válido para la nación* (SÁNCHEZ, 1994, p. 14).

6 As aspas no termo “índio” são para indicar o uso intencional do termo, assim como demonstrar que não é essa a maneira adequada de se referir aos mais de 305 povos indígenas distintos do Brasil. O modo menos inadequado é o uso do termo ‘indígena’, e o mais adequado é o uso das autodenominações de cada um desses povos, como, por exemplo, *A’uwe-Xavante*; *Iny-Karaja*, *Akwê-Xerente* etc.

outros possíveis de abordagens das culturas e histórias indígenas nas escolas, que vão muito além de apenas um dia oficial criado para lembrar e falar dessa originária matriz étnica formadora da nação brasileira, os nossos indígenas!

As representações sobre os indígenas no ensino de história

Os primeiros construtos representativos sobre os indígenas e sua cultura datam do período colonial e são responsáveis pela difusão de visões e ideias equivocadas, preconceituosas e homogêneas sobre esses povos, uma vez que elas foram reproduzidas e disseminadas ao longo dos tempos, e vigoram até a atualidade.

A primeira abordagem historiográfica nacional, produzida no século XIX por Von Martius, buscou introduzir os indígenas na história brasileira acreditando na importância de se analisar as sociedades que aqui habitavam antes da chegada dos exploradores portugueses. Von Martius reduziu esses povos a uma dissolução moral e civil, entre os quais não seria possível reconhecer nada mais que “ruínas de povos” cuja natureza era primitiva (MARTIUS, 1845). Desta perspectiva também se aproxima Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), considerado o “fundador da história do Brasil” (REIS, 2006, p. 23), que escreveu a sua “História Geral do Brasil”, nos anos de 1850, sob forte influência do “pensamento brasileiro dominante durante o século XIX” (REIS, 2006, p. 33). Assim, “diante de um olhar português sobre o Brasil, os indígenas foram apenas coadjuvantes da História de Varnhagen, vistos como seres exóticos e sobre os quais escreveu superficialmente (BICALHO, 2010, p. 37), ou, como definiu Reis, “com interesse, mas sem afeição” (REIS, 2006, p. 23).

A literatura romântica do século XIX também colaborou para a construção de uma visão distorcida sobre os indígenas, cujo exemplo mais clássico são as obras de José de Alencar, que destacou a presença dos indígenas da etnia Guarani nos seus romances “O Guarani” e “Iracema”. Em suas obras indigenistas, o autor os representa ora como belos e ingênuos, ora como guerreiros destemidos, ora como canibais sanguinários. São percepções que ajudaram a construir as ideias veiculadas durante muito tempo no ensino escolar brasileiro, isto é, dos povos indígenas como bárbaros, bons selvagens ou heróis.

Com o decorrer dos tempos, essas representações se desdobraram em outras questões, que acabaram por lançar maior carga discriminatória aos povos indígenas brasileiros do século XX, tais como: colocá-los em condição de minoria pelo fato de não se constituírem parte das classes inseridas no processo econômico

vigente na sociedade capitalista; denominá-los e considerá-los como “os outros”, dada as diferenças entre sua cultura e a cultura dominante; caracterizá-los como povos a-históricos, étnicos, imutáveis; considerar o indígena que não se apresenta no suposto “estado puro” como aculturado.⁷

Partindo destes pressupostos, os povos indígenas foram e, ainda são percebidos pelo senso comum e representados em alguns livros didáticos, predominantemente, como figuras do passado, mortas ou em franco processo de extinção, fadados ao desaparecimento. Ao passo que os indígenas contemporâneos, que não se enquadram nestes estereótipos de viverem no estado em que originalmente foram encontrados pelos europeus, são considerados como não indígenas, em decorrência de equívocos que tendem a confundir identidade étnica com cultura; além de presumir que indígenas, para serem ‘verdadeiramente’ indígenas, precisam ainda viver nos moldes em que viviam quando da chegada dos portugueses em 1500.

Ora, não se pode esperar que uma cultura, independentemente de a qual povo ela pertença, permaneça imutável por mais de 521 anos, até por que toda cultura é dinâmica (LARAIA, 2015); não se pode continuar a tratar os povos indígenas como se eles não estivessem imersos no nosso mundo e nós (na maioria das vezes ainda como invasores) no mundo deles. E este fato não faz deles menos ou mais indígenas, por que a identidade étnica, assim como a cultura, está sempre se resignificando, se transformando, principalmente mediante a experiência do contato, típicas das relações de fronteiras culturais (BARTH, 2000).

Dentre as percepções e representações construídas e, em grande medida, ainda presentes nos materiais didáticos, aparece muito a ideia de uma única identidade e cultura indígena, o que obscurece as diferenças étnicas e culturais das diversas sociedades indígenas brasileiras, acabando por uniformizá-las, tornando-as homogêneas. Entretanto, trata-se de 305 povos etnicamente diferenciados no Brasil hoje, que, o tempo todo, “criam e recriam suas concepções de mundo, buscando a cada momento religar o que ocorre na natureza ao dinâmico ordenamento social, como todos os demais povos que vivem dinamicamente sua cultura em processos constantes de transformação” (PETERSEN; BERGAMACHI; SANTOS, 2012, p. 190).

Por outro lado, tal percepção colabora para o apagamento dos processos históricos, que foram marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos, negando ainda as violências cometidas pelos europeus, não indígenas e “civilizados”, sobre esses povos; obliterando, também, a condição indígena de atores participantes

⁷ A visão, eivada de eugenia, do indígena em ‘estado puro’; e a ideia de aculturação, estão completamente superadas por pesquisas mais recentes da Antropologia e da Sociologia Indígenas.

do processo histórico de formação da nação, e não como simples grupos subjugados, dominados e marginalizados. Em grande medida, as populações indígenas foram indispensáveis, atuaram diretamente ao contribuir com a força de trabalho (MONTEIRO, 1994); com o conhecimento sobre a flora e a fauna do território; com as trocas culturais quanto à culinária; a religiosidade e os saberes em geral; além das diferentes formas de resistência por eles executadas ao longo do processo colonizatório e, ainda hoje, na atualidade.

A respeito dessas representações, dos povos indígenas cristalizados no passado, Silva (2015) explica que as mesmas corroboram para dificultar a percepção da existência de indígenas vivendo na contemporaneidade e inseridos no contexto da tecnologia do mundo moderno. O autor chama a atenção sobre a importância de se realizar mudanças nestas concepções.

Entre a figura do índio de tanga, cocar na cabeça e arco e flecha nas mãos e a figura do índio “aculturado”, que vive no meio urbano e tem acesso à tecnologia, é melhor empreender um esforço para enxergar as populações indígenas como agentes de sua própria história, dolorosamente entrelaçada a nossa (SILVA, 2015, p. 35).

Monteiro (2001), por sua vez, explica que “[...] pelo menos até a década de 1980 a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção” (2001, p. 4). E, portanto, essas abordagens difundiram uma percepção fossilizada dos grupos indígenas, dificultando percebê-los em suas historicidades. A perpetuação desse tipo de visão é a que não se pode mais conceber na sala de aula, nem no 19 de abril, nem em nenhum outro momento.

Podemos afirmar, assim, que há muita ignorância, que resulta em distorções a respeito dos indígenas, em razão de que, em um passado não muito distante, não havia referência à sua história cultural no sistema educacional, perpetuando estereótipos e preconceitos que, infelizmente, ainda se fazem presentes nas salas de aula e podem ser encontrados em alguns livros didáticos de história.

Um dos exemplos mais recentes, a este respeito, foi dado pelo discurso do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que demonstra ignorância e reforça preconceitos sobre os indígenas, em novembro de 2018:

Ninguém quer maltratar o índio. Na Bolívia tem um índio que é presidente. Por que no Brasil devemos mantê-los reclusos em reservas, como se fossem animais de zoológico? O índio é um ser humano igualzinho nós, quer o que nós queremos. E não pode usar a situação do índio, né? Que ainda está em inferioridade a nós, para demarcar essas enormidades de terras, que no meu entender poderão ser sim, de acordo com a própria ONU, formação de outros países. Justifica a reserva Ianomâmi, duas vezes o tamanho do Estado do Rio de Janeiro, para talvez, 9 mil índios? Não justifica (BOLSONARO, 2018).

A fala do presidente vai ao encontro da ausência de conhecimento, por parte da maioria da população brasileira, sobre a realidade vivida e a luta desses povos que, apesar da violência de todo gênero a que foram submetidos (e ainda são), construíram as bases do que hoje se denomina Brasil. As contribuições que deles recebemos e que estão inscritas nos registros da nossa história pregressa e presente, o reconhecimento que lhes é devido, ficam mais uma vez relegados ao esquecimento.

É necessário esclarecer que para os governantes, o estado capitalista e os empresários do agronegócio, a ignorância de todos em relação ao fato de que a terra originalmente era de uso comum pelos povos indígenas que habitavam o país antes da chegada dos europeus, é um trunfo. Da mesma forma, o desconhecimento de que as terras que lhes são destinadas como reservas, através de leis na atualidade, embora insuficientes para garantir-lhes uma vida digna e satisfatória, são o mínimo que o poder público fez, até o momento, no sentido de reparar o processo arbitrário de desapropriação que teve início com as capitanias hereditárias em 1500, e cujo clímax foi atingido pela Lei de Terras de 1850, que garantiu a apropriação da terra pela minoria que compunha a elite econômica à época, situação que se mantém nos dias de hoje.

O século XX, toda a ideologia de “modernização” e de desenvolvimento trouxe mais transformações que impactaram a situação dos povos indígenas brasileiros, as quais, subsidiadas pelo capital estrangeiro, crédito rural para os grandes latifundiários e empresários, possibilitaram a perpetuação de latifúndios voltados para a monocultura, cuja produção foi ampliada pelo uso de mecanização e introdução de produtos químicos complexos. A luta dos povos indígenas contra o avanço deste processo, rumo às suas terras, tem sido árdua e silenciosa, uma vez que governo e mídia fazem o possível para que elas não cheguem ao conhecimento da sociedade.

Com o advento do neoliberalismo e a ascensão econômica dos “tigres asiáticos”, ocorreram mudanças políticas e econômicas nos países periféricos e, no caso do Brasil, elas não trouxeram alterações para a produção agrícola de monocultura com base no grande latifúndio patrimonial. Ao contrário, impulsionou o agronegócio, que, fundamentado em ideologias que pregam o avanço da economia, vem devastando o meio ambiente e colocando as comunidades rurais, aqui destacamos os povos indígenas, em situação de desamparo por parte do poder público; além de alvo de todo tipo de violência impetrada pelos empresários, grileiros e latifundiários. Resumindo, o agronegócio tem mantido a histórica estrutura fundiária, característica do país, que expulsa, exclui e extermina parcelas significativas dos povos indígenas.

Sendo assim, discursos como o supracitado, solidifica e difunde, ainda mais, preconceitos e o racismo direcionados aos povos indígenas que, em razão disto, se encontram bem mais vulneráveis e acometidos por atos de violência do que as pessoas não indígenas, neste atual contexto reacionário, autoritário e de esvaziamento das funções do estado em relação à questão social, isto é, saúde, educação e habitação. Esse é o panorama característico do mundo capitalista ocidental da atualidade e do qual fazemos parte.

Diante do exposto, acreditamos que a realidade dos povos indígenas compõe um universo material, cultural e simbólico, cujo conteúdo precisa ser cada vez mais objeto de investigação e produção de conhecimento. Outrossim, é possível perceber que desenvolver a temática indígena tem sido um desafio para os educadores do ensino básico. Esta dificuldade faz com que os docentes se limitem, quase exclusivamente, a uma homenagem ao “índio” no dia institucionalizado para esse fim, o dia 19 de abril. As metodologias utilizadas, comumente, restringem-se à confecção de algum material que imite um artefato indígena, um cocar ou saíote, a pintura nos rostos dos alunos ou a leitura de alguns mitos referentes à cosmogonia indígena.

Na tentativa de transformar essa realidade, houve uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que obriga a inserção da história e da cultura dos povos indígenas no currículo escolar em todo o território brasileiro. Promulgada em março de 2008, esta lei determinou a inclusão, nos currículos escolares da Educação Básica, pública e privada, do ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas (BERGAMASCHI, 2010). Conforme esta legislação, o ensino deve se basear em três princípios: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal em todo o currículo, em especial nas áreas de artes, literatura e história.

Apesar da obrigatoriedade imposta pela citada lei, é importante destacarmos que a grande maioria dos docentes do ensino básico não se encontra preparada, mediante conhecimentos teóricos e didáticos, que os habilitem no sentido da desconstrução dessas representações historicamente construídas e sedimentadas ao longo de séculos, tais como os exemplos referidos anteriormente. E, muitas vezes, livros e materiais didáticos específicos e adequados para abordar a temática inexistem nas unidades escolares. Portanto, o ensino sobre a diversidade e a riqueza da história e cultura dos diferentes povos indígenas brasileiros ainda é bastante deficitário e insatisfatório.

Para Silva (2015), os professores do ensino básico continuam enfrentando dificuldades quanto ao ensino sobre os indígenas, as quais

[...] consistem, particularmente, em responder à questão de como caracterizar com clareza e correção as sociedades indígenas em seus aspectos comuns, ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos (SILVA, 2015, p. 23).

A história dos povos indígenas ainda é muito desconhecida pelos professores do ensino básico, que acabam recorrendo a atividades e metodologias que trazem elementos carregados de estereótipos e equívocos históricos, reproduzidos e reforçados pela mídia, que faz parte do cotidiano das crianças e adolescentes. Infelizmente, não foi só no passado longínquo que escritores, diretores cinematográficos, intérpretes musicais e atores foram coniventes com esta situação, de forma consciente ou não. Vale lembrar a música “Brincar de Índio”, um grande sucesso da apresentadora e cantora Xuxa Meneghel na década de 1990, a qual retrata uma mistura equivocada entre os indígenas brasileiros e norte-americanos, reportando à famosa visão homogênea do “índio” como categoria genérica, que remete a todos os povos autóctones como sendo primitivos e bárbaros. Isto fica claro na passagem: “índio não faz mais lutas, índio não faz guerra”. É possível perceber, ainda nesta música, outra visão estereotipada e que foi elaborada por Rousseau, isto é, a ‘do bom selvagem’: “Índio querer (sic) carinho, índio querer (sic) de volta a sua paz”.

Apesar disso, é importante ressaltar que a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil, embora com suas limitações, possibilita a superação de lacunas sobre o conhecimento da diversidade indígena brasileira na formação escolar. Isto é, contribui para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas e culturais destes povos. Um dos objetivos desta Lei é pluralizar o currículo para que ocorra uma melhor compreensão a respeito dos diferentes grupos indígenas, buscando, assim, romper com a visão eurocêntrica do século XIX, analisada anteriormente, e que foi reproduzida nos conteúdos e materiais didáticos nos diferentes níveis de ensino e séries escolares, por muitas décadas.

Sendo assim, trata-se de uma mudança no marco legal, que oferece a possibilidade de ampliar a discussão a respeito da diversidade cultural, não somente entre as várias etnias indígenas e os afro-brasileiras, como entre a totalidade da população brasileira, uma vez que o seu foco é voltado para a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. As mudanças no ensino de história indígena e, conseqüentemente, na forma de se perceber os indígenas, vão muito além de uma mudança na legislação. Monteiro (1995) considera que a própria nova forma de

expressão política dos indígenas e suas organizações, que despontou de maneira mais sistemática na década de 1970, com o fortalecimento do Movimento Indígena no Brasil, é responsável pela reconquista de seus direitos. O autor também destaca que

[...] O novo indigenismo aliado aos meios antropológicos que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos mas também para as reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre o seu passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista (MONTEIRO, 1995, p. 223).

A resistência dos indígenas em sobreviver e manter viva sua cultura, ao contrário do que estudiosos do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX previam, transformou as bases epistemológicas que orientaram a produção historiográfica a respeito desses povos. Atualmente, os indígenas têm sua presença garantida na história acadêmica, não mais como “fosseis vivos de uma época remota (...) [ou] “povos sem história e sem futuro” (MONTEIRO, 2001, p. 5); mas como sujeitos históricos sobreviventes, que lutaram, resistiram e reinventaram muitas de suas práticas em decorrência do contato com o não indígena, a fim de sobreviverem.

No início do século XXI as mudanças analisadas acima são ampliadas com a introdução da narrativa e da literatura indígena, trazendo para o conhecimento, a respeito desses povos, a sua perspectiva, isto é, a difusão dos seus saberes e histórias por meio de suas próprias narrativas, e não mais através da interpretação daqueles que os colonizaram e buscaram dominá-los por séculos. A escrita/literatura indígena é a versão mais fidedigna da história indígena no Brasil, porque é a contada por eles próprios, a partir de suas vivências e realidades, por isso é um importante material a ser explorado pelos professores na escola, para evidenciar que essa história, como todas as outras, tem diferentes versões; e a mais difundida destas versões, geralmente, não é a mais realista, mas sim, a mais ideal aos interesses daqueles que são os donos do poder político e econômico.

Do 19 de abril a todos os outros 364 dias do ano: é preciso falar e ouvir os indígenas nas escolas (e fora delas...)

O Brasil Indígena é, na verdade, um grande mosaico composto por 305 povos distintos entre si culturalmente, e falantes de 274 línguas próprias (IBGE, 2010). Cada povo com sua história, sua língua, sua religiosidade, sua própria maneira de estar e de se relacionar no e com o mundo; cada povo com sua história de contato,

geralmente violenta e traumática; cada povo com distintos graus de aproximação e relacionamento com o não indígena. As suas experiências de vida e formas de organização social precisam ser estudadas com muito cuidado e respeito à diversidade que lhes é inerente. E, realmente, não é possível tratar de tudo isso em apenas um dia. As escolas precisam compreender e problematizar isso, e o 19 de Abril precisa ser apenas mais um dia, dos 365 dias do ano, no qual isso pode e deve ser feito.

Eis a nossa primeira orientação às professoras e professores que desejam contar a nossa História tomando os indígenas como protagonistas e não como sujeitos passivos e à margem dela. Falem aos alunos sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros, e não sobre um “índio” genérico; e façam isso mostrando as suas especificidades, digam: assim vive o *Mehin*-Krahô do Tocantins, essa é a língua do *Akwê-Xerente*, esse é o canto dos *Boé-Bororo*, assim dançam os *A'uwê-Xavante*, estes são os grafismos *Mebengokrê-Kayapó*, os *In'ỹ-Karajá* usam estas plumárias nos seus rituais de passagem, enfim, os chamem pelos seus nomes, assim como eles se autodenominam; e os reverenciem como povos detentores de culturas distintas das nossas, mas, de modo nenhum inferiores.

Professoras e professores, vamos falar dos nossos indígenas com o respeito e o reconhecimento que eles merecem e reivindicam, e vamos ensinar as crianças a reconhecer na nossa diversidade cultural motivos para se orgulhar e com ela muito aprender; e, certamente, mais do que ensinar, afinal, “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 2019, p. 224). O tratamento historiográfico e didático, sobre as diferentes etnias indígenas, para ser compreendido, precisa estar relacionado ao contexto histórico, político e econômico mais amplo, e que eram predominantes na época em que foram inseridas como conteúdos curriculares. A importância de trabalhar de forma didática a temática do 19 de Abril visa ampliar as discussões sobre a realidade vivida e a luta desses povos, bem como, identificar suas especificidades étnicas e culturais que se fazem presentes entre os grupos que compõem a sociedade brasileira, tendo em vista as culturas e nas relações sociais que estabelecem entre si; além de buscar dar concretude às determinações legais que obrigam o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos escolares do país, isto é, a lei nº 11.645 de 2008.

Sabemos, ou não se sabe até onde sabemos, que “Dia de Índio é todo dia”, pois, embora os artistas tenham composto esse verso no passado, nós o conjugamos no presente e com vistas para o futuro. Afinal, a população indígena no Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), já desatualizados, alcançou a cifra de 896 mil pessoas; atualmente, acredita-se que este

número esteja muito próximo ou já ultrapassou um milhão. O quantitativo populacional ainda é muito distante daquele de 1500, quando os europeus aportaram por estas terras brasileiras já tão densamente habitadas: alguns falam em cerca de cinco milhões, outros acreditam que eram por volta de “três milhões de índios e existiam mais de 1000 línguas distintas” (SILIONI, GOMES & FERREIRA, 2012, p. 171). Mas, o mais importante é que eles escreveram uma história de resistência que precisa ser contada a partir deles mesmos, independentemente das cifras.

Mas no entanto agora
O seu canto de guerra
É um choro de uma raça inocente
Que já foi muito contente
Pois antigamente
Todo dia era dia de índio

(Todo dia era dia de índio ou Curumim chama cunhãtã que eu vou contar, Jorge Benjor e Tim Maia, 1981)

Mas, como comemorar o Dia do Índio na escola? Na nossa perspectiva de análise, há várias possíveis respostas, mas todas elas deveriam partir de uma premissa: o reconhecimento da alteridade e da diversidade, tantas vezes, e por diferentes razões, negadas aos indígenas na maioria dos países que viveram histórias colonizadoras de subalternização dos povos étnicos, como a nossa.

A pesquisadora Aracy Lopes Silva, entre as décadas de 1980 e 1990, publicou, juntamente com outros autores, coletâneas de textos elencando a necessidade da mudança de postura das escolas sobre a forma como a temática indígena vinha sendo abordada, inclusive, o Dia do Índio foi tema de muitas críticas (SILVA, 1987; SILVA; GRUPIONI, 1995). Para a autora, o Dia do Índio, para ser vivido como uma homenagem nas escolas, impõe-nos três requisitos: primeiro, contar com informações corretas sobre os modos de viver e pensar próprios às sociedades indígenas; segundo, ter uma visão clara dos problemas que essas sociedades vêm enfrentando em defesa de seus direitos, diante do avanço da sociedade nacional sobre seus territórios; e, por último, ter disposição em rever, se necessário, nossa postura diante dos povos indígenas, que costuma situar em algum ponto entre dois polos nefastos, do preconceito e da visão romântica e idealizada (SILVA, 1987, p. 135).

Desde 2008, com a aprovação da Lei 11.645, o tema foi resgatado em muitas pesquisas que demonstraram que as escolas e os materiais didáticos continuavam reproduzindo estereótipos e preconceitos quando o assunto era a temática (FUNARI; PIÑON, 2011; BERGAMASCHI *et al.*, 2012; SILVA e SILVA, 2013). A repercussão das discussões, travadas no âmbito da aprovação da Lei, ganhou, inclusive, espaço nos meios de comunicação, o que desencadeou, positivamente, uma reflexão por parte

de profissionais de diversas áreas sobre suas práticas, mas também muitas dúvidas sobre como abordar a temática.

Assim, consideramos que tomar a data em questão como um momento para refletir sobre as conquistas e as lutas que os indígenas enfrentam, há gerações, para terem sua existência e culturas reconhecidas, pode ser o caminho mais prudente, considerando as várias ressalvas ainda existentes para tomar o dia como uma homenagem. No entanto, contando que o planejamento seja fundamentado em pesquisas comprometidas com o ensino da diversidade indígena de fato, não há problema nenhum que a data em questão continue sendo utilizada como um dia especial⁸; e, inclusive, repleto de atividades lúdicas, para abordar a temática.

Nesse sentido, antes se iniciar qualquer tentativa de trabalhar a temática em sala de aula, seria interessante verificar o que os estudantes sabem sobre a diversidade indígena do Brasil, pois o trabalho dos docentes deve, dependendo da realidade encontrada, tomar caminhos diferentes. Em comunidades onde a presença dos indígenas faz parte da realidade dos educandos, muitas vezes, a abordagem da temática deve se concentrar na tentativa de quebrar estereótipos provenientes de conflitos de interesses travados entre indígenas e a comunidade local, através de informações novas e que visem promover a valorização da diversidade cultural indígena. Para turmas escolares em que o contato com a temática indígena se realiza apenas por meio de recursos audiovisuais e meios de comunicação, muitas vezes os estereótipos que devem ser desconstruídos são outros, o do “índio” genérico, do bom selvagem etc. (PACHECO DE OLIVEIRA, 1995).

Feito isso – a verificação dos conhecimentos prévios –, as possibilidades para dar sequência à temática são inúmeras. Músicas, danças, produções audiovisuais, literatura e brincadeiras indígenas podem ser apresentadas aos discentes de diversas faixas etárias, pois contribuem para dar visibilidade à contemporaneidade e à diversidade cultural indígena. E, nesse sentido, é interessante convidar indígenas para irem às escolas, ou mesmo levar os alunos e alunas para conhecerem uma comunidade indígena, embora esta seja uma atividade que nem sempre é possível à maioria das escolas brasileiras. Por esse motivo, nesse artigo, chamaremos a atenção para a possibilidade de trabalhar a temática indígena a partir da arte, da literatura, das

⁸ Mas não o único dia do ano letivo, uma vez a temática indígena deve ser ministrada no âmbito de todo o currículo escolar, conforme define as orientações curriculares nacionais desde a aprovação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade da temática “História Afro-Brasileira e Cultura Indígena” no currículo oficial. Este caráter impositivo dado pela lei, obrigando a adequação do currículo oficial e de materiais didáticos usados pelas escolas, é entendido por pesquisadores e lideranças indígenas como ponto de partida importantíssimo para um efetivo trabalho em sala de aula que leve ao reconhecimento da contemporaneidade e da diversidade indígena brasileira.

mídias, dos jogos e brincadeiras indígenas, sugerindo alguns caminhos como ponto de partida para os educadores; e que apresentem os indígenas como protagonistas, de modo que, parafraseando Kaka Werá Jecupé (2001), possam acordar corações para compreender, valorizar e respeitar a diversidade cultural.

A temática indígena pode ser abordada em sala de aula sob uma perspectiva interdisciplinar (ou transdisciplinar), tendo como objetivo o reconhecimento e a valorização da cultura e do patrimônio cultural, material e imaterial, dos povos indígenas de diferentes épocas – temas que, conforme nosso currículo, devem ser abordados em diferentes componentes curriculares durante toda a Educação Básica. E, nesse sentido, o Dia do Índio poderia ser tomado como ponto de partida para iniciar ou finalizar uma sequência didática ou um projeto que pretenda dar ênfase aos povos indígenas.

O interesse pelas culturas indígenas pode ser estimulado, em um primeiro momento, quando, por exemplo, apresentamos a temática por meio do patrimônio cultural, imaterial e material indígena. Normalmente, os alunos são muito curiosos e gostam de interagir com objetos, imagens e músicas. Certa vez, uma das autoras que assinam esse artigo foi para a sala de aula⁹ com um colar e um grafismo desenhado no braço, que tinha sido feito durante a visita¹⁰ a uma aldeia *Haliti-Paresí*. Ao chegar na sala de aula, ela se surpreendeu com as reações e questões apresentadas pelos estudantes. Surgiram muitas perguntas sobre o que era, a origem e a tinta usada no grafismo. Neste mesmo dia foi iniciada uma roda de conversa¹¹ esclarecedora de algumas perguntas, e uma delas era se a pintura no braço era permanente ou não. Então, conversamos sobre a composição da tinta usada, que é feita pelos próprios indígenas com o fruto do jenipapo, e que saíria aos poucos, em aproximadamente 15 dias. Então, os (as) discentes declararam que, durante esse período, queriam observar o desenho desaparecendo e aprender mais sobre o povo indígena que havia feito o grafismo. Assim, iniciou-se o projeto que se estendeu por um longo período, uma vez que se abriu espaço para falar também de outros povos indígenas.

Em um projeto desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental, Ludmila Martins Ligório (2012) relata que iniciou sua abordagem por uma investigação sobre

9 Uma turma do 2º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

10 Essa visita ocorreu entre os dias 04 e 05 de maio de 2019, durante o I *Fest Tour-Aventura* em Terra Indígena, evento turístico realizado em Campo Novo do Parecis-MT, por iniciativa da Secretaria Municipal de Turismo e de indígenas *Haliti-Paresí*, que ofereceu diversas atividades para não indígenas, dentre elas: passagem por trás da cachoeira Salto Belo na Aldeia *Sacre 2*, apreciação da arte indígena, acampamento e luau na Aldeia *Utiariti*.

11 Os estudantes se encantaram pelo grafismo e pelo colar de miçangas, por isso, me pediram para que eu desenhasse neles o mesmo desenho e que levasse na aula de arte miçangas, para que pudessem fazer o colar que eu estava usando.

as representações internalizadas pelos discentes, depois procurou saber o que eles gostariam de conhecer sobre os povos indígenas, para então iniciar a intervenção pedagógica. E, por meio de literatura, músicas e muitas pesquisas realizadas pelos estudantes, conseguiu-se bons resultados, pois as representações iniciais (negativas e estereotipadas) foram modificadas. Com o projeto, oportunidades de crítica e questionamentos dos sistemas dominantes de representação dos povos indígenas foram oferecidas aos estudantes.

Saber reconhecer os sistemas de representação dominantes sobre os povos indígenas, e que estão em vigor, é importante; e os próprios estudantes, quando questionados oralmente, ou por uma avaliação diagnóstica, nos dão estas respostas. As intervenções pedagógicas devem variar conforme o contexto em que os estudantes estão inseridos, por isso, é interessante os estudantes serem ouvidos, e que participem do planejamento e seleção dos conteúdos que serão abordados em sala de aula, particularmente nas situações em que há estudantes indígenas na comunidade escolar.

Em geral, as produções audiovisuais e as mídias sociais contribuem de forma expressiva como fonte de informações sobre os povos indígenas, no entanto, de modo geral, os estudantes ainda têm pouco acesso a produções de autoria (e coautoria) indígena. Estas produções são cada vez mais significativas e, seguramente, contribuem para desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas, pois levantam questões contemporâneas sobre a realidade indígena, suas tradições, problematizam representações e apresentam as demandas dos indígenas no presente. Dois bons exemplos são: o projeto Vídeos nas Aldeias¹², que recentemente lançou uma plataforma de *streaming*¹³ para os seus filmes; e a série documental Índio Presente¹⁴,

12 De acordo informações do *site* do Instituto Socioambiental, o projeto (hoje, uma ONG), fundado por Vicent Carelli, registra, desde 1986, a realidade dos povos indígenas no Brasil e promove, desde 1997, a formação de cineastas indígenas nas aldeias. Já foram feitas mais de 127 oficinas, 8 mil horas de gravação e vídeos com mais de 31 povos. É possível assistir a 88 filmes, em *streaming* ou por *download*, e que podem ser comprados ou alugados por uma semana. Até então, os vídeos eram distribuídos em DVD mas, segundo Carelli, o *streaming* permite ampliar o acesso ao material. Fonte: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/video-nas-aldeias-lanca-plataforma-de-streaming-com-88-filmes-com-tematica-indigena>. Acesso dia 12 de maio de 2019 às 14h20mim.

13 **Streaming** é uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas. Um grande exemplo de *streaming* é o site Youtube, que utiliza essa tecnologia para transmitir vídeos em tempo real. Em inglês, a palavra *stream* significa córrego ou riacho, e por isso a palavra *streaming* remete para o fluxo, sendo que no âmbito da tecnologia, indica um fluxo de dados ou conteúdos multimídia. Muitas pessoas assistem filmes, seriados ou jogos de futebol em *streaming*. In: Significado de Streaming. <https://www.significados.com.br/streaming/>. Acesso: 13/07/2020 às 16:16h.

14 <http://www.futuraplay.org/serie/indio-presente/>. Acesso dia 12 de maio de 2019 às 14h32mim.

produzida em 2017, que visitou dezenas de povos indígenas em diferentes Estados, a fim desconstruir os principais estereótipos sobre os indígenas, em 13 episódios¹⁵.

A literatura indígena também é um bom caminho para que possamos nos aproximar e aprender sobre a riqueza da tradição, do pensamento, da espiritualidade e das demandas indígenas no presente. Conquistar leitores não especialistas na temática indígena é um dos anseios de seus autores, principalmente o público infanto-juvenil. Muitas das produções nasceram desta vontade, como o livro “O índio aviador”, de Marcos Terena e Ateneia Feijó. Na seção autores e obra deste material, Ateneia Feijó relata que, em uma de suas conversas com Marcos Terena, revelou sua intenção de escrever sua biografia, mas, diante de sua ponderação, a de que a mesma seria lida apenas por pessoas envolvidas com a questão indígena ou por pessoas com opinião formada sobre ela, e que seu desejo era alcançar leitores jovens, escolheram outro caminho, que deu origem ao livro, uma ficção inspirada em fatos (FEIJÓ; TERENA, 1994).

De acordo com Davi Kopenawa (2015), no livro “A queda de céu”, para que suas palavras fossem ouvidas longe da floresta, é que resolveu as “desenhar em pele de papel” para que os não indígenas tenham a possibilidade de conhecer melhor o seu povo e, desse modo, deixem de ter ideias tão sombrias e distorcidas a respeito dos seus, e que, desse modo, talvez até percam a vontade de os destruir. Para Davi Kopenawa, se isso ocorrer, “os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76).

Sobre a necessidade de se fazer ouvir, comparando as diferenças na forma em que a comunicação de conhecimento se dá entre seu povo e entre os não indígenas – o primeiro por meio da oralidade; e o segundo pela tradição escrita – o autor ainda justifica a necessidade da publicação de suas palavras, uma vez que:

Quando essas antigas palavras apenas saem de nossa boca, eles não as entendem direito e as esquecem logo. Uma vez coladas no papel, permanecerão tão presentes para eles quanto os desenhos de Teosi, que não param de olhar. Isso talvez os faça dizer: “É verdade, os Yanomami não existem à toa. Não caíram do céu. Foi Omama que os criou para viverem na floresta”. Por enquanto os brancos continuam mentindo a nosso respeito, dizendo: “Os Yanomami são ferozes. Só pensam em fazer guerra e roubar mulheres. São perigosos!”. Tais palavras são nossas inimigas e nós as

15 Os episódios levam o nome dos estereótipos que procuram destruir, são respectivamente: Índios estão acabando; Equívoco 1: Os índios estão perdendo a cultura; Equívoco 2: Qualquer um pode ser índio; Equívoco 3: A igreja conquistou os índios; Equívoco 4: Todos os índios falam Tupi; Equívoco 5: Os índios são preguiçosos; Equívoco 6: Os índios são incapazes e por isso precisam ser tutelados; Equívoco 7: Os índios não respondem pelos seus atos; Equívoco 8: Os índios não vivem em cidades; Equívoco 10: Tem muita terra para pouco índio; Equívoco 11: A sociedade indígena é atrasada; Equívoco 12: Os índios atrapalham o desenvolvimento; Equívoco 13: Os índios pertencem ao passado.

odiamos. Se fôssemos ferozes de verdade, forasteiro algum jamais teria vivido entre nós. Ao contrário, tratamos com amizade os que vieram à nossa terra para nos visitar. Moraram em nossas casas e comeram nossa comida. Essas palavras torcidas são mentiras de maus convidados. Ao retornarem as suas casas, poderiam ter dito, ao contrário: “Os Yanomami amarraram minha rede em suas casas e com generosidade me ofereceram sua comida. Que vivam na floresta como seus antepassados antes deles! Que seus filhos sejam muitos e sempre saudáveis! Que continuem caçando, dando festas reahu e fazendo dançar seus espíritos xapari (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 77).

A esperança do autor é que ao escutar ou ler suas palavras os não indígenas abandonem as ideias sombrias e equivocadas sobre o povo Yanomami e que os reconheçam como são, que os respeitem e escolham uma nova forma de se relacionar com eles (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 78). Isto posto, observa-se que por meio da literatura indígena vários aspectos, de diferentes culturas indígenas, podem ser contextualizados em sala de aula. Mas, para que isso aconteça, a mediação dos professores é fundamental, pois, como afirma JeniceThiél (2012), se trata de uma produção de leitura complexa, principalmente por parte de leitores que não pertencem ao universo cultural indígena ou não conhecem as especificidades de sua literatura, desta forma:

Para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Para tanto, faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do *outro* para então passar à leitura de suas obras (THIÉL, 2012, p. 73).

Portanto, apesar de darmos ênfase, neste artigo, sobre possibilidades para trabalhar a temática em um dia específico, tendo em vista tal complexidade, como mencionamos anteriormente, optar por sequências didáticas ou projetos, para que a temática possa ser trabalhada de forma mais abrangente, se faz necessário para atingir resultados efetivos quanto à aprendizagem em sala de aula. Os textos de autoria indígena, tendo em vista a grande diversidade de povos indígenas existentes, estão inseridos em universos culturais diferentes e devem ser lidos por docentes e estudantes na sala aula, considerando o lugar de fala, a identidade étnica, a trajetória de vida de cada autor e a forma como o seu povo tem se relacionado historicamente com a sociedade envolvente.

Levando em consideração o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, sobre os indígenas, descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diferentes áreas do conhecimento, a literatura indígena pode ser considerada um importante recurso para acessar estas narrativas e conhecer o seu universo cultural, pois cada

texto contempla uma pluralidade de saberes que podem ser abordados em diferentes componentes curriculares, além de serem indispensáveis para conhecer mais sobre histórias, conflitos e demandas desses povos no presente.

Alguns dos autores indígenas que podem contribuir com as escritas de si e dos seus povos, são Ailton Krenak, Aline Rochedo Pachamama, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Edson Kayapo, Edson Krenak, Eliane Potiguara, Elias Yaguakãg, Ely Macuxi, Graça Graúna, Jaime Diakara, Kaka Werá Jecupé, Kamuu Dan Wapichana, Lia Minápoty, Marcelo Manhuari Munduruku, Márcia Kambeba, Marcos Terena, Maria Kerexu, Olívio Jekupe, Roni Wasiry Guará, Sulami Katy, Tiago Hakiy, Uziel Guaynê Oliveira, Vãngri Kaingáng, Werá Jeguaka Mirim, Yaguarê Yamã e Ytanajé Coelho Cardoso.

Apresentar o universo lúdico dos indígenas, por meio de jogos e brincadeiras tradicionais, é outra possibilidade interessante. Uma publicação que pode ajudar no planejamento é o livro “Jogos e brincadeiras na cultura *Kalapalo*”, organizado por Marina Herrero e Ulysses Fernandes, que conta com um documentário sobre a cultura e brincadeiras executadas pelos indígenas desta etnia. De acordo com João Verediano Franco Neto, as atividades lúdicas *Kalapalo* não são práticas restritas ao entretenimento propriamente dito e em contraposição ao trabalho, “pois suas atividades são enriquecidas de conteúdo implícitos estreitamente ligados aos aspectos culturais, ao complexo ritual, ao *ethos* e aos mitos tradicionais” (2010, p. 39), e que, portanto, subjacente à prática de cada atividade, repousa uma referência mitológica ou cosmológica.

Além disso, claro, os educadores podem recorrer às artes indígenas, o livro mencionado acima também apresenta algumas referências às artes do universo *Kalapalo*. Nesse sentido, Els Lagrou menciona que a obra de arte “não serve somente para ser contemplada na pura beleza e harmonia das suas formas, ela age sobre as pessoas, produzindo reações cognitivas diversas” (2009, p.12).

Se fossemos comparar as artes produzidas pelos indígenas com as obras conceituais dos artistas contemporâneos, encontraríamos muito mais semelhanças do que à primeira vista suspeitaríamos. Pois muitos artefatos e grafismos que marcam o estilo de diferentes grupos indígenas são materializações densas de complexas redes de interações que supõem conjuntos de significados, ou, como diria Gell, que levam a abduções, inferências com relação a intenções e ações de outros agentes. São objetos que condensam ações, relações, emoções e sentidos, porque é através dos artefatos que as pessoas agem, se relacionam, se produzem e existem no mundo (LAGROU, 2009, p. 12).

O grafismo, os objetos utilizados no dia a dia, os ornamentos corporais, as plumárias, a música e os instrumentos musicais, entre outras produções, podem ser

apresentados, desde que se considere as especificidades de sua produção por cada povo, ou seja, ensinando aos estudantes que estas produções cristalizam ações, valores e ideias características da cultura em que estão inseridas. Desse modo, se os estudantes sentirem vontade de se pintarem ou de reproduzirem instrumentos da cultura indígena, como tradicionalmente se tem feito no Dia do Índio, que seja uma atividade fundamentada em um trabalho de pesquisa, para que, quando saírem da sala de aula, possam levar, além das pinturas e objetos reproduzidos, informações e conhecimentos sobre a origem, o significado e seu uso no cotidiano indígena.

Para Marcos Terena (2001), os brasileiros precisam ter mais clareza da figura do indígena, pois esta não pode ser a mesma do passado, afinal, o importante é que sejam vistos como seres humanos, como pessoas que nem precisam de paternalismo, nem precisam ser tratadas com privilégios, ressaltando-se que os direitos específicos dos povos não são privilégios. É necessário que a abordagem da temática indígena na sala de aula, seja no Dia do Índio ou em outros momentos, crie oportunidades para que os educandos e os educadores possam reconhecer a contemporaneidade dos indígenas que, como afirma Terena, estão em busca de encontrar o caminho daquilo que chamamos de desenvolvimento sustentável, por isso recorrem a todos os códigos possíveis para dialogar com a sociedade envolvente. Precisamos criar oportunidades para que os estudantes reconheçam que também podem aprender com os povos indígenas.

Sobre este tema, o da 'dita' sustentabilidade, Ailton Krenak (2019), em "Ideias para adiar o fim do mundo", também discorre de modo impactante e avassalador, até mesmo a uma criança da segunda fase escolar; o que nos faz imaginar como suas palavras seriam bem aproveitadas em uma aula interdisciplinar de ciências, meio ambiente e história:

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos. (KRENAK, 2019, p. 49-50)

Para Kaká Jecupé (1998), a partir do século XX, os olhos e as mentes intelectuais da humanidade passaram a reconhecer os povos nativos como povos diferenciados e a vislumbrarem contribuições sociais e ambientais deixadas pelos indígenas, mas a maior contribuição que estes podem deixar é a "prática de ser uno com a natureza interna de si", pois tudo se desdobra de uma fonte única, formando

uma trama sagrada de relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo. Para Jecupé (1998),

[...] O pulsar de uma estrela na noite é o mesmo do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada um. Quando um humano das cidades petrificadas largarem as armas do intelecto, essa contribuição será compreendida. Nesse momento entraremos no Ciclo da Unicidade, e a Terra sem Males se manifestará no reino humano (JECUPÉ, 1998, p. 61).

Daniel Munduruku (2009) sugere que, para educar as crianças da cidade (não indígenas), com base nos princípios que são caros à cultura indígena, é preciso redirecionar o olhar delas, considerando que é preciso

[...] mudar a visão que têm sobre a Terra, sobre a natureza. É preciso ensinar que a Terra é sagrada e que, por isso, deve ser reverenciada como uma irmã mais velha, nossa provedora. É preciso que as crianças da cidade descubram o prazer de ouvir histórias dos antigos, permitindo que desenvolvam respeito e orgulho pelos seus antepassados. É preciso ensinar a elas o gosto pelo silêncio e pela contemplação das coisas criadas; ensiná-las a colher as gotas da chuva que alimenta a terra e a sentir o frescor do vento, a andar descalças pela terra sentindo a energia que emana da natureza. É preciso ensiná-las a gratidão por se viver num planeta tão bonito e ajudá-las a compreender seu papel na manutenção dessa beleza (MUNDURUKU, 2009, p. 33).

Para reflexão, uma outra questão que pode ser colocada para discussão: O que é preciso para ensinar? Acreditamos que a resposta depende da concepção de educação de quem ensina e, a este respeito, transcrevemos abaixo um trecho da obra do catarinense Ivo Tonet (2016), com o qual estamos de acordo:

[...] a concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. E que é de capital importância ter claro que existem, hoje, duas grandes alternativas em jogo. De modo que, não basta dedicar-se, com afinco, à atividade educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isto não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula esta atividade. (p. 24)

Edgar Morin (2001) afirma que a originalidade da inteligência humana é sua relação com a afetividade. Para o autor, ensinar “não é unicamente uma função, uma profissão como qualquer outra, onde se pode distribuir, produzir pedaços de saber: pedaços de Geografia, de História, de Química” (MORIN, 2001, p. 59). Em sua concepção, para ensinar é preciso amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas, pois se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento, nenhum resultado é interessante.

Palavras derradeiras sobre uma história que precisa ser recontada...

O 19 de abril, embora seja um dia 'imposto' para homenagear o indígena, apesar de ter sido concebido como uma tradição inventada e pouco problematizada, efetivamente discutida nas escolas, pode ser uma data importante para reforçar a necessidade de se falar do indígena na escola (e fora dela), não apenas nesse dia, mas em todos os outros dias do ano, através de diferentes intervenções, projetos e práticas pedagógicas interdisciplinares.

É preciso reconhecer que alguns avanços têm sido notados, desde o estabelecimento do Decreto-Lei Nº 5.540/1943, no que tange à comemoração do Dia do Índio na Escola, especialmente após a regularização da Lei 11.645/2008. No ano de 2019, a escola particular na qual os filhos de uma das autoras deste artigo estudam surpreendeu à mãe/professora de História e estudiosa da temática indígena. Naquela fatídica semana, na qual a maioria das escolas do Brasil simplesmente pinta os rostos das crianças e colocam nas suas testas algumas penas, os coleguinhos da criança de cinco anos, e também ele, foram encontrados, ao final da aula, com pinturas nos braços, rostos e pernas, mas não se tratava de uma pintura corriqueira e caricatural. Imediatamente a mãe/professora identificou aquelas pinturas com os grafismos indígenas típicos, feitos pelos indígenas, os mesmos cuja cultura ela estuda na Universidade onde trabalha.

Ao questionar a professora do Jardim I, com surpresa e alegria, a mesma contou que as crianças foram pintadas pelos indígenas que foram à Universidade, que pertence ao mesmo grupo da escola, participar da Semana do Índio. Ou seja, aquelas crianças tiveram o seu primeiro contato com indígenas de carne e osso e presencialidade, e foram por eles pintados com belos grafismos, ouviram histórias, perceberam, ainda que sutilmente, os traços diacríticos da cultura que os diferenciam de nós, mas sem, de maneira alguma, os estereotipar, já que foram os próprios indígenas os protagonistas do evento. Parece simples, mas esta atitude da escola muda tudo, e é por aí que as escolas precisam caminhar, de modo cada vez mais organizado e embasado.

É muito importante essa aproximação do e com o indígena, as escolas precisam trazê-los, convidá-los a fazer parte, para que possam narrar as suas angústias e alegrias, suas lutas e resistências, e por eles mesmos falar dos preconceitos e dos racismos que vivenciam ainda na atualidade. Aproximando as suas angústias das nossas, sem equipará-las, talvez consigamos, efetivamente, compreender e respeitar as diferenças que distanciam e também aproximam. É preciso conhecer histórias como a de Creuza Prumkwyj-Krahô, uma mulher indígena (entre tantas outras mulheres,

indígenas e não indígenas), que ousou desafiar o sistema ao sair de sua aldeia, no estado do Tocantins, para estudar na Universidade Federal de Goiás e se tornar uma educadora indígena.

Esta mulher deixou, com muitas dores e incertezas, os filhos para trás, e foi em busca de formação para viver melhor no seu mundo, que não está fora do nosso mundo; afinal, somos todos brasileiros vivendo em um grande território chamado Brasil, mas que em nenhum aspecto pode ser pensado como um todo unívoco e homogêneo. É preciso falar muitas vezes para não esquecer, ainda que o esquecimento seja muitas vezes intencional: somos um grande território formado por microterritórios distintos cultural, regional, linguística, econômica e socialmente. E isso precisa ser repetido nas escolas, redundantemente, até o dia em que aquela história mentirosa de que somos um todo uno e homogêneo seja totalmente extirpada.

Esta mulher indígena, guerreira, Creuza Prumkwyj-Krahô, que representa uma infinidade de muitas outras como ela, assim descreveu a sua experiência nesse nosso mundo hostil:

Eu fiquei muito feliz com meus amigos e amigas não indígenas, que chamamos de Cupen. São momentos difíceis sair de sua casa para estudar ou trabalhar. Não há espaço na cidade para o indígena e a vida urbana torna-se muito complicada.

Após o contato com os não indígenas, passamos a sofrer para aprender a cultura dos Cupen. O mesmo parece não acontecer com muitos Cupen, que não se interessam por nos conhecer e, assim, respeitar. Procuo com muito esforço entender a maneira de pensar e viver dos Cupen. A maioria das mulheres Mehi – assim são denominados os indígenas, na língua Krahô – não fala a língua portuguesa, mas entende.

Apesar da mistura com os Cupen, nunca perdemos nossas maneiras de ser e viver e assim não esquecemos os conhecimentos de ser Mehi. Ainda temos marcadas em nossos corpos as festas, cantorias, corridas, pinturas, caça, pesca e tranças das cestarias. Nós somos Mãkraré, mas os brancos, não indígenas, nos chamam de Krahô. E, para nós, a mulher nunca deixa sua família assim, portanto, isso tudo que estou vivendo é muito difícil. Mas, ao mesmo tempo, foi com incentivo do marido, uma pessoa especial, e das filhas, que sai para estudar, pois sabiam que o estudo iria me permitir ter conhecimentos importantes e necessários sobre os Cupen. (KRAHÔ, 2017, p. 110)

Se a dificuldade, que o cansaço e a correria que o mundo acadêmico-profissional, além das desesperanças políticas em diferentes campos, especialmente o da Educação, nos impõe, no dia a dia, é tão avassalador, ficamos a imaginar o sofrimento desta mulher, longe de casa, dos filhos, ousando duplamente romper com o sistema, o do seu mundo indígena e o do nosso mundo não indígena. Precisamos demonstrar o quanto é necessário “enxergar” o indígena, nesse caso, especialmente a mulher indígena, como uma figura que vive no presente, muitas vezes na cidade,

e que lida com todas essas angústias, associadas a um fator que não é um simples agravante: trata-se de uma mulher indígena! E as nossas crianças, nas escolas não indígenas, precisam saber que estas pessoas existem, e que elas lutam todos os dias para sobreviver como todos nós, mas as suas lutas vão mais além, por que elas existem também como uma necessidade de sobrevivência coletiva de povos e de culturas distintas.

Mas, o que tudo isso tem em comum com as comemorações do Dia do Índio nas escolas não indígenas? Mais do que, inicialmente, possa aparentar. Afinal, concluímos, após as leituras, análises e experiências que deram lugar a esta narrativa, que é sobre tudo isso que também precisamos falar aos alunos nas escolas. Eles precisam conhecer essas lutas, para poder compreender a complexidade destas histórias. Entendemos, como professoras de História sensíveis à história indígena passada e presente, que os nossos alunos, não indígenas, precisam conhecer, efetivamente, os indígenas de carne e osso, com suas angústias e lutas seculares e diárias pela sobrevivência física e cultural, neste país tão multiétnico de fato, mas tão pouco conhecedor e respeitador desta realidade.

Referências:

BARTH, Frederik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

BERGAMASCHI, Maria A. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera L. M; BERGAMASCHI, M. A; PEREIRA, N. M; GEDOZ, S. T; PADRÓS, E. S. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS. 2010, p. 151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de Brasília, 2010 (Tese de Doutorado).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19/08/2020.

BRASIL Decreto-Lei Nº 5.540 de 2 de junho de 1943. In: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 24/10/2021 às 16:21h.

BRASIL LEI Nº 11.645 de 10 de março 2008. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso: 24/10/2021 às 16:58h

FEIJÓ, Ateneia. TERENA, Marcos. Capa e ilustração de Paulo Manzi. **O índio Aviador**. São Paulo: Moderna, 1994.

FRANCO NETO, João Verediano. Quem são, onde estão e em que contexto vivem. In: HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (orgs.). **Jogos e brincadeiras Kalapalo**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010, p. 23-41.

FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (orgs.). **Jogos e brincadeiras Kalapalo**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

HOBSBAWM, Eric J., RANGER, Terence. (Orgs.). **A invenção das tradições**. 10 ed. Rio de Janeiro, 2015.

JECUPÉ, Kaka Werá. Tupã Temondé: **A criação do mundo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos: história, indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

PENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. Mulheres-cabaças. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 11, p. 110 - 117, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C / Arte, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LIGÓRIO, Ludmila Martins. Problematizando representações acerca dos povos indígenas: uma experiência fundamental. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 159-170.

MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a História do Brazil, **Revista Trimestral de História e Geographia do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 24, janeiro. 1844. Disponível em: www.ihgb.org.br/rihgb1840t002c.pdf, acesso em 02/05/2019.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese de Livre Docência. Unicamp. Campinas, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. GRUPIONE, L. D. B. (Orgs.). **A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC. MARI.UNESCO, 1995.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar** / Edgar Morin; participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2009.

O GLOBO S/A. Índios em reservas são como animais em zoológico, diz Bolsonaro. G1 Globo, Vale do Paraíba, 30/10/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2018/11/30/indios-em-reservas-sao-como-animais-em-zoologicos-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em Fevereiro de 2019.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Muita terra para pouco índio: uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** – Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995, p. 61 - 86.

PETERSEN, Ana Maria de Barros. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. SANTOS, Simone Valdete dos. Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 189-199.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas** – “O diabo na rua, no meio do redemoinho...”. 22ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁNCHEZ, Consuelo. **Las demandas Indígenas en América Latina y el Derecho Internacional**. México: Centro de Estudios Integrados de Desarrollo Comunal, 1992. p. 14. (Série Cuestión Étnico-Nacional).

SILIONI, Gabriel Bonneau; GOMES, Luana Barth & FERREIRA, Priscila. Literatura Infanto-juvenil e temática indígena: possibilidades na escola. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 171-180.

SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** – Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes. Nem Taba, nem Oca: Uma coletânea de Textos à disposição dos Professores. In: SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 135 - 173.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d) e História Indígena**. São Paulo: Autêntica, 2015.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TONET, Ivo. **A educação contra o capital**. Santa Catarina: EDUFAL, 2016.

Recebido em junho de 2021.

Aprovado para publicação em novembro de 2021.

LEI N. 11.645/08

O que Devemos Aprender com os Indígenas?

LEY N. 11.645/08

Lo que Debemos Aprender de los Indígenas?

CLÁUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES*
VÂNIA CRISTINA DA SILVA**

Resumo: A promulgação da Lei nº 11.645/2008 foi um importante passo para a inserção da temática indígena no âmbito educacional, mas, devemos ponderar: quais materiais e discursos estão sendo utilizados no Ensino de História para a efetivação do referido regimento? Partindo desse questionamento, o presente artigo tem como objetivo discutir o cumprimento da lei e da Base Nacional Comum Curricular, a partir do protagonismo dos povos indígenas. Assim, o texto se pautará em dois eixos principais. No primeiro, discutiremos como a temática indígena tem sido apresentada nas propostas da BNCC e nos materiais didáticos de diferentes editoras e destinados às turmas de 6º e 7º anos. No segundo tópico, o debate versa em torno da produção dos próprios indígenas, e como podemos aprender sobre a história da etnia Potiguara. Dentre as fontes que deram corpo ao trabalho constam, além dos documentos oficiais e dos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, a produção didática feita pelos Potiguara da Paraíba, além de três questionários aplicados e respondidos por estudantes, matriculados na turma do 6º ano, da Escola Estadual Indígena Cacique Iniguaçu, na aldeia de Tramataia, em Marcação/PB. Como resultado dessa investigação, ligada aos trabalhos do Grupo de Pesquisa Abaiara – Estudos Indígenas da Paraíba, constatamos que um possível caminho para o ensino de história indígena que atenda às orientações previstas na Lei nº 11.645, é aprender através de suas experiências, com as suas histórias e seus modos próprios de vivência e levar essas experiências para as salas de aulas das escolas não indígenas.

Palavras-chave: Lei 11.645. BNCC. História Indígena. Ensino de História. Potiguara.

Resumen: La promulgación de la Ley 11.645 / 2008 fue un paso importante hacia la inserción de la temática indígena en el ámbito educativo, pero, debemos considerar: ¿qué materiales y discursos se están utilizando en la Enseñanza de la Historia para la vigencia de dicha normativa? Con base en este cuestionamiento, este artículo tiene como objetivo discutir el cumplimiento de esa ley y la BNCC, con base en el rol de los pueblos indígenas. Así, el texto se guiará por dos ejes principales. En la primera, discutiremos cómo se ha presentado la temática indígena en las propuestas del BNCC y en los materiales didácticos de diferentes

* Doutora em História pela UNESP, professora Associada do Departamento de História da UFPB. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA)/UFPB e do Programa de Pós-Graduação em História/UFPB. E-mail: claudialago.rn@gmail.com

** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História da UFG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Abaiara - Estudos Indígenas da Paraíba. E-mail: vaniac_historia@hotmail.com

editoriales y con destino a las clases de 6º y 7º curso. En el segundo tema, el debate es sobre la producción de los propios indígenas y cómo podemos aprender la historia de la etnia Potiguara. Entre las fuentes que dieron forma al trabajo, además de los documentos oficiales y libros de texto aprobados por el PNLD, se analizó la producción didáctica realizada por el Pueblo Potiguara, así como tres cuestionarios aplicados y contestados por los alumnos, matriculados en la promoción de 6º grado, de la Escuela del Estado Indígena Cacique Iniguaçu, en la vereda Tramataia, en Marcação / PB. Como resultado de esta investigación, vinculada al trabajo del Grupo de Investigación Abaiara - Estudos Indígenas de Paraíba, encontramos que una posible forma de enseñar historia indígena que cumpla con los lineamientos establecidos en la Ley N. 11.645, es aprender a través de sus experiencias, con sus historias y sus propias formas de vida.

Palabras-clave: Ley 11.645. BNCC. Historia indígena. Enseñanza de la historia. Pueblos Potiguara.

Introdução

Quando a promulgação da Lei nº 11.645/2008 determinou que os currículos escolares adotassem em seus conteúdos a temática indígena, em especial nas áreas de Artes, História e Literatura, este foi um avanço na desconstrução dos estereótipos sobre as diversas populações indígenas, dos papéis folclóricos, da ideia de extinção, ou ainda, de serem somente aqueles que vivem isolados em florestas longínquas.

A caricatura atribuída às populações indígenas perdurou durante anos, e o processo de educação escolar tem sua grande parte de responsabilidade. Para começar, as ideias e discursos pregados desde os tempos do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro permaneceram nos manuais didáticos até antes da promulgação da referida Lei. Acrescentamos a esses materiais, as imagens sempre relacionadas aos rituais de antropofagia descritos por Hans Staden, no século XVI, e no decorrer do discurso e das representações imagéticas, seguem os juízos de que as populações indígenas desapareceram ou, no melhor das hipóteses, foram inseridas no contexto civilizador graças ao trabalho de catequização.

No senso comum, os povos indígenas foram protagonizados na mídia, mas, não exatamente pelo seu papel cultural, e sim por “impedirem o progresso da nação”, ao tentarem evitar a construção de estradas ou grandes empreendimentos em áreas de reservas indígenas ou ambientais, ou seja, gerações e gerações aprenderam que os povos indígenas do Brasil não devem fazer parte da história social e cultural do país.

Nesse cenário de “desserviço da história indígena”, como menciona Giovani Silva (2015, p. 23), termos errôneos são repetidamente usados, tais como: se referir a esses povos como índios, ao invés de tratá-los por indígenas; dizer que moram em ocas, quando as formas de habitação e suas nomenclaturas seguem suas

particularidades culturais e linguísticas; que vivem em tribos, quando o correto são territórios; e, na mais grave colocação, dizer que “não são mais índios porque usam celular, possuem carro igual e vivem nas cidades”.

Mas, afinal, o que define a identidade de um indivíduo? São suas posses materiais ou sua vivência? Por que para o homem branco ocidental houve uma inserção cultural, inclusive de adaptação ao que a modernidade e a tecnologia foram capazes de proporcionar, mas, para os povos indígenas há uma renegação e, assim, eles devem ser condenados a viverem cristalizados no século XVI?

São essas e outras generalizações que a inserção da história indígena nos currículos escolares busca romper. Mas, precisamos fazer uma análise reflexiva e crítica sobre o que está sendo posto. Em primeiro lugar, o olhar sobre a própria Lei e a conjuntura de sua promulgação nos trazem alguns questionamentos: é possível afirmar que a Lei aponta para as mudanças ideológicas na educação em que cabem as discussões sobre a inclusão dos movimentos de classes sociais excluídas da história do Brasil? E dentro da própria historiografia, as mudanças nos paradigmas e metodologias estão, enfim, rompendo com o discurso eurocêntrico?

O segundo ponto que devemos analisar é o papel da Base Nacional Comum Curricular no campo escolar, cujo segmento já traz em suas diretrizes o que preza a Lei nº 11.645/08, ou seja, a história e a cultura indígena no currículo do ensino básico. Neste ponto, a discussão que faremos trata sobre, em que medida o conteúdo é abordado na prática.

E, por fim, temos que nos debruçar sobre o material didático, que tem um caráter bibliográfico de consulta e de orientação para professores e alunos, mas não deixa de ser um produto comercial, e, apesar de seguir toda uma regulação determinada pelos órgãos oficiais da educação brasileira, como o Plano Nacional do Livro Didático e a BNCC, na prática, atende às demandas do mercado editorial.

Com base nesses campos de discussão, nosso objetivo aqui é mostrar como o indígena é contemplado em todo esse aparato em torno da sua história e da sua cultura na educação brasileira, em especial para o campo escolar não indígena. Assim, pautado nos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Abaiara – Estudos Indígenas da Paraíba (Universidade Federal da Paraíba), nosso debate busca mostrar como a fala do indígena ainda está ausente nesse processo e, por fim, trazemos como um possível caminho para o ensino de história indígena que atenda às orientações previstas na Lei 11.645/08, uma aproximação maior com as próprias experiências indígenas, suas histórias e seus modos próprios de vivência e, partir daí, esse conhecimento poderá ser bem mais discutido no contexto das escolas não indígenas.

O indígena na Lei nº 11.645/08, na BNCC e nos materiais didáticos

O Decreto Lei nº 5.540, publicado em 02 de junho de 1943, determinou o dia 19 de abril como o Dia do Índio. Esse documento, assinado por Getúlio Vargas, inseriu o indígena no contexto educacional, isto porque, durante o Estado Novo, a escola tornou-se campo ideal para semear ideias relacionadas às doutrinas que embasavam um Estado centralizador, “[...] que colocava a ordem, a obediência e a moral como valores inquestionáveis, ou seja, preparar o futuro da nação a partir dos valores do regime vigente” (SILVA, 2017, p.154).

Nessa conjuntura, ao tornar as datas cívicas em festividades escolares, o Estado Novo transformou as instituições de ensino em instrumentos de manutenção da memória nacional (SILVA, 2017, p. 155). E, assim, foi instaurado o “dia do índio”, comemorado até os dias atuais. Mas, qual é a representatividade desta data na concepção escolar? No básico, trabalhar com as crianças um dia de pinturas que, na maioria das vezes, se limita a isso, sem uma contextualização da história dessas populações, sua diversidade e, principalmente, os espaços que ocupam atualmente.

Do Estado Novo até a redemocratização, as vozes dos indígenas não eram evidenciadas, até que, na Constituinte de 1988, a presença dos movimentos indígenas e indigenistas nas assembleias que definiram a nova Constituição, garantiram o reconhecimento dos diversos povos, pelas suas histórias, culturas, línguas, territórios e costumes. E, nesse ínterim, uma educação voltada às suas especificidades e permanências culturais. Mas, apesar dessa conquista, as representações indígenas no âmbito escolar permaneceram restritas ao 19 de abril: caricatas, reduzidas aos personagens folclóricos e às generalizações dos povos do período colonial. E, somente vinte anos depois de promulgada a Constituição, temos a Lei nº 11.645/2008, “[...] 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’” (BRASIL, 2008).

Em outras palavras, a Lei nº 11.645 é um documento que obriga as escolas não indígenas a adotarem em seus currículos um tema que já era pautado nos manuais didáticos desde o século XX, mas, sempre tratado de forma superficial. Claro, nem todos os manuais didáticos ou currículos escolares contemplavam o assunto, alguns se limitavam a tratar apenas o indígena na ótica colonial que fora salvo pela catequese.

Mas, é preciso dimensionar qual o contexto político e ideológico que nos trouxe a este ponto. Politicamente, nos primeiros anos de 2000, iniciou-se uma fase em que os movimentos sociais buscaram suas afirmações, em virtude de um período

democrático, o que permitiu que diversos integrantes de movimentos afro-brasileiros intervissem junto ao governo federal para a publicação da Lei nº 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, corrigindo uma lacuna histórica quanto aos povos de origem africana.

Do mesmo modo, conforme aponta Clovis Brighenti (2015, p. 143), foi também em 2003 que tiveram início, em Brasília, as manifestações indígenas conhecidas, hoje, como Acampamento Terra Livre. Resultado de movimentos de lideranças e povos de diversas partes do Brasil, eles se concentraram na capital do país para pressionar o governo pela definição das demarcações de terras. O ato passou a ter uma visibilidade nacional e internacional, trazendo à pauta as questões e os problemas em torno dos diversos povos e das lutas pelas permanências em seus territórios. Para o autor: “O Acampamento Terra Livre é resultado de décadas de acúmulo de experiência do movimento indígena brasileiro e reflete o momento presente” (BRIGHENTI, 2015, p. 143).

Mas, mesmo antes disso, os movimentos indígenas já buscavam colocar em evidência suas lutas e suas reivindicações. Desde a década de 1970, o Movimento Indígena Brasileiro (MIB), juntamente com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) tinham como pauta o “[...] reconhecimento étnico e o direito à terra” (FANELLI, 2020, p. 3), e com a Constituição de 1988, conseguiram estabelecer uma educação diferenciada.

Fazendo uma análise da conjuntura política desse período, que se desencadeou na promulgação da Lei nº 10.639, a participação desses movimentos foi fator decisivo. Resultado das ações de integrantes do movimento negro, que cobraram nas instâncias federais a implantação e o cumprimento de uma lei que obrigasse os currículos escolares a discutirem a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros (HAJE; SEABRA, 2018), a intenção de contemplar os povos indígenas no âmbito educacional só foi apresentada dois meses depois da promulgação dessa Lei, através do Projeto de Lei 433/03, defendido pela então deputada, Mariângela Duarte (PT-SP), e cujo teor propunha inserir “[...] no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (BRASIL, 2003).

Conforme análise de Giovana Fanelli (2020), o PL 433/03 percorreu um longo caminho burocrático até a Lei nº 11.645/08, mas, na própria fala da deputada proponente do projeto, ficaram espaços em aberto no que tange ao protagonismo indígena “na história, no passado ou na atualidade” e que só foram corrigidos pela análise da relatora do PL, a Deputada Fátima Bezerra (PT-RN), que apresentou, na

opinião de Fanelli (2020), “[...] um discurso muito mais crítico e contundente, em que a autora inicia denunciando tanto o genocídio sofrido pelas populações originárias, quanto sua resistência ao longo da história” (FANELLI, 2020, p. 9).

Diante do exposto, e sabendo da efetiva ação por parte dos movimentos indígenas durante todos esses anos, a pergunta que fazemos é: por que os indígenas não foram contemplados já na Lei nº 10.639? Esse questionamento nos leva a uma conjectura: considerando que existe uma relação direta dos povos indígenas com a ocupação de terras e, muitas dessas, em disputas por parte de alguns setores políticos e econômicos, trazer para a educação certos debates sociais, evidenciaria a exposição desses setores em ocultar seus reais interesses. De todo modo, a partir da lei de 2008, criou-se a expectativa de mudanças de maior impacto no ensinar sobre a história indígena, porém, percebe-se que ainda há resistência por parte dos cursos de formação docente, nas estruturas curriculares e nos livros didáticos para trabalhar o tema com novas abordagens.

De certa forma, a aplicação da lei representou mudanças nas estruturas curriculares das licenciaturas e das escolas, bem como nas metodologias e práticas pedagógicas. Antes do referido regimento, a abordagem do tema se condicionava pela presença ou não do conteúdo no livro didático, e, portanto, as representações indígenas se restringiam ao dia 19 de abril. Com a obrigatoriedade, as escolas passaram por revisões de suas propostas pedagógicas e curriculares, os professores tiveram que buscar por cursos de formação continuada e os cursos de formação docente precisaram modificar seus currículos, inserindo o conteúdo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme a Resolução CNE nº1, de 17/06/2004¹.

Sobre este último, há uma ressalva. A Resolução do CNE nº1 N. 1 de 17/06/04 especifica sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e não se refere aos povos indígenas. Um ano após, a Lei nº 10.639, que definiu o mesmo conteúdo para o ensino básico, aplicava-se também para os cursos de educação superior. Isto significa que até 2008, escolas, docentes e universidades, em sua grande maioria, mantiveram os povos indígenas na mesma invisibilidade.

Mas, todo esse aparato decorrente da Lei nº 11.645/08 significa a garantia de que a temática indígena está resguardada na educação básica, com uma discussão crítica e reflexiva? Está assegurado que os alunos das escolas não indígenas passarão a conhecer que os indígenas são os verdadeiros povos originários do Brasil, e não

1 A Resolução nº1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

os portugueses com suas caravelas? Bem, em nossa perspectiva, ainda é cedo para afirmar. Sem querer apontar para uma visão pessimista, mas, analisando o contexto desde a promulgação da Lei até a publicação da BNCC, em 2017, e aplicação em 2018, temos aí um espaço de dez anos. Nesse intervalo, percebemos mudanças muito sutis, seja nas práticas metodológicas docentes, seja nas estruturas curriculares.

Enquanto os movimentos sociais pressionavam o campo legislativo para a promulgação e aplicação da lei que traz a discussão sobre as relações étnico-raciais para o meio educacional, no âmbito acadêmico e intelectual, as discussões teóricas e historiográficas se convergiam em torno de algumas correntes, dentre elas, a da decolonialidade, que parte do princípio da não europeização, e isto significa, entre outros pontos, tratar o período colonial não como “descoberta” e “salvação”, mas, pela ótica da invasão, do extermínio, da imposição de culturas, crenças e governos ocidentais, os quais extirparam as terras e os povos originários em prol dos mercados e reinos europeus, ou seja, ao invés de enaltecer os europeus como salvadores da barbárie, pautar os saberes dos povos originários pelo olhar deles próprios (NDLOVU, 2017).

Tratando da inclusão dos saberes indígenas no contexto da decolonialidade, John Monteiro já apontava que:

Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem – e terá – um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes – que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que reduzem-nos a meras vítimas do inexorável processo de expansão europeia –, não apenas resgatar mais esses “esquecidos” da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa – fracassada – de erradicar os índios. (MONTEIRO, 2004, p. 227).

E foi sob a inspiração de pesquisadores como John Monteiro, que muitos historiadores começaram a se debruçar sobre a história dos povos indígenas, e, aliando-se aos debates sobre o ensino de História, fomentaram as discussões em defesa da aplicação da Lei nº 11.645/08, junto da Base Curricular Comum Nacional.

Após muitos debates e duas versões amplamente contestadas, a BNCC teve sua versão final publicada em 2017. No seu conjunto, a história indígena é trabalhada do 4º ao 9º ano, conforme explicita o documento:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes

compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BNCC, 2018, p. 399).

Pela perspectiva da BNCC, as histórias dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas devem fazer parte de um cotidiano escolar, cujas pluralidades culturais sejam conhecidas e respeitadas, abolindo, portanto, os conceitos estereotipados construídos e associados “[...] à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (BNCC, 2018, p. 399).

Deste modo, percebemos que, ao trabalhar o “Eu” e o “Outro” logo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o conteúdo de História da BNCC abre espaço para as discussões nos anos seguintes sobre diferentes histórias e culturas para além do eixo eurocêntrico. Por exemplo, ao fim do 5º ano, o aluno deverá ter a compreensão das pluralidades sociais, temporais e espaciais, e, no que cabe ao exigido pela lei, deverá “(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica” e “(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos” (BNCC, 2018, p. 413).

Nos anos que compreendem o Ensino Fundamental II, as percepções sobre os processos de decolonização são mais enfatizadas pela BNCC, e as relações de passado e presente permitem que os alunos identifiquem como os eventos de dominação e submissão, sofridos por diversos povos, estão ainda hoje vinculados. Assim, ao ver que os alunos do 7º ano, ao trabalharem as dinâmicas do mundo colonial, terão como debate as formas de dominação, conflitos e resistências dos povos indígenas e dos escravizados africanos, certamente, é um grande passo para as reformulações identitárias.

Mas, todo esse aparato regimental e curricular que reverbera a importância da inserção da história e cultura indígena na educação básica brasileira, deve ser contemplado nos manuais didáticos. Sendo a principal fonte de consulta para alunos e professores, os livros didáticos devem seguir as diretrizes curriculares nacionais, e, neste contexto, o que diz a Lei nº 11.645/08 e a BNCC. A questão que levantamos sobre esse ponto é: como tem sido a abordagem desses autores no tocante à temática indígena?

No Brasil, a relação com o uso do livro didático na educação escolar tem algumas particularidades que envolvem questões políticas, mercadológicas,

estruturais, regimentais, ideológicas, dentre outras. Não abordaremos todas aqui, porém, faremos alguns apontamentos em torno do tema em pauta.

É desde a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, o qual propunha uma regulamentação dos materiais a serem adotados nas escolas brasileiras de educação básica, que o acompanhamento do que é produzido é de responsabilidade do Governo Federal. Deste modo, é imprescindível lembrarmos que, mesmo regulado nas normativas da educação, eles são imbuídos do viés ideológico de seus autores e de suas editoras.

Segundo Célia Cassiano (2013, p. 23), o PNLD representou um grande negócio para o mercado editorial, isto porque, “[...] o governo brasileiro passou a ser o maior comprador de livros do país”. Desta forma, fica clara a vinculação entre este mercado e as articulações políticas. O maior problema nessa relação é que, conforme discute Circe Bittencourt, os materiais didáticos funcionam como “[...] instrumento de controle do ensino por parte de diversos agentes de poder” e, portanto, sua escolha é uma questão política (BITTENCOURT, 2011, p.298).

O livro didático é a principal e, muitas vezes, a única referência bibliográfica e documental de alunos e professores. Como apresentado por Bittencourt (2011), o material faz parte do cotidiano escolar, pois funciona como suporte pedagógico e como fonte de conhecimentos e valores, ou seja, se esse material é disponibilizado no âmbito educacional, o controle sobre o que é dito nos livros didáticos é crucial para a manutenção de interesses políticos.

Assim, pela perspectiva do controle político, o melhor a se fazer é tratar os povos indígenas nos livros didáticos como figurantes da História do Brasil. Esse discurso, digamos didático, que vem sendo propagado desde os tempos do IHGB, em especial nos escritos de Francisco Adolfo de Varnhagen, esconde os diversos movimentos de luta e de resistências indígenas ao longo dos anos. Entretanto, mesmo considerando o que dizem as diretrizes regimentais e curriculares, como dito anteriormente, os manuais didáticos são produtos das relações políticas e ideológicas.

Para identificar essa relação, o Grupo de Pesquisa Abaiara – Estudos Indígenas da Paraíba (UFPB), realizou, entre 2017 e 2018, um levantamento dos livros didáticos adotados pelas escolas do município de João Pessoa². Na pesquisa, foram analisadas 22 obras, sendo 12 do 6º ano e 10 do 7º ano, publicadas entre os anos de 2009 a 2015. O objetivo era avaliar como esses materiais se reportavam aos povos indígenas, considerando a implementação da lei aqui em estudo. Nesse intento,

² Os dados são resultados do Projeto de Pesquisa (PIBIC): *Por que não falamos dos povos indígenas? A imagem do índio no livro didático (2017/2018)*, coordenado pela professora Cláudia Cristina do Lago Borges, e executado pelo discente Anderson Bastos da Silva.

foram observados aspectos sobre abordagem do conteúdo, imagens e quantidade de páginas destinadas ao assunto.

Em termos gerais, a análise mostrou que os materiais do 6º ano tratavam mais da origem do homem americano, dos processos migratórios e das diversas culturas pré-históricas nas Américas, enquanto, os do 7º ano apresentavam:

[...] conteúdos sobre os povos indígenas a partir da colonização, de maneira intercalada nos processos de catequização, guerra justa, conflito contra os holandeses e resistência indígena. Os livros citam a população Tupi como referência e é informado novamente a forma de alimentação e organização desse povo. Utilizando como referência apenas os povos Tupi, os livros geralmente não destacam as diferenças entre outras culturas, obtendo-se assim apenas a ideia de uma única cultura centralizada. O destaque também é relacionado aos rituais antropofágicos dos tupinambás. Ao informar o adentramento dos colonos portugueses, alguns autores explicam a prática de escambo como favorecimento ao europeu, ou seja, induzindo a ideia de ingenuidade dos povos nativos, mas sem mostrar o significado que a troca de objetos representava para os povos indígenas. (SILVA, 2018, p. 3).

Dentre as obras analisadas, algumas entraram em destaque, ou pela permanência estereotipada do discurso, ou pela exposição mais crítica e reflexiva. Para demonstrar as perspectivas dos diferentes discursos, trazemos alguns exemplos. Começando pelas obras de permanência, apresentaremos três obras consideradas referências, em virtude dos seus autores e das editoras responsáveis pela publicação, sendo duas dessas, do mesmo autor, editora e ano escolar, mas, com anos de publicação diferentes.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada. 6º Ano. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.

O livro contém quatro unidades, totalizando 19 capítulos, contudo, apenas o 4º capítulo, “O povoamento da América”, retrata sobre os povos indígenas. Todo o conteúdo sobre o tema é discutido em oito páginas e culmina com apenas um questionário para aferição da aprendizagem. O texto traz generalizações sobre os primeiros americanos, sem muitos debates atualizados da pesquisa arqueológica, e pouco demonstra a relação entre os primeiros habitantes e os povos indígenas.

CONTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer História: História geral e do Brasil, 7º ano. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

O tema é abordado a partir do terceiro capítulo e contém nove páginas sobre o assunto. As informações contidas nos textos se limitam a demonstrar a cultura Tupi. Sobre as expressões culturais desses povos, descrevem-nos pela sobrevivência através da natureza, a partir do plantio e colheita de raízes, frutas e outros alimentos

provenientes da caça. A prática da antropofagia é citada pela simplificação do ritual, cujo propósito era o de conseguir as virtudes da vítima.

Os demais capítulos mostram os indígenas como pessoas que atacaram os colonizadores, principalmente, após a definição das capitânicas hereditárias e a efetiva colonização. De modo geral, os indígenas são descritos e relacionados à chegada dos portugueses, e sem um debate sobre a condição desses povos no passado e no presente.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar, 7º Ano. 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2015.

O tema é abordado no 8º capítulo, “Povos da América”, e seis páginas foram dedicadas ao debate sobre os povos indígenas do Brasil. A história desses povos é iniciada pelo povoamento das Américas, depois demonstram as formas de organização das aldeias, em particular as ligadas pelas lideranças e destaca que havia divisão de trabalho entre homens e mulheres.

Nos demais capítulos, o texto relaciona de forma geral as práticas culturais desses povos no passado e no presente, tais como doenças que atacaram e ainda conduzem muitos à morte, e retrata os povos pelos adornos e roupas utilizados ao longo dos anos. Sobre o impacto da colonização, os autores retratam a guerra justa simplesmente como forma de escravização de indígenas.

Analisando as três obras apresentadas, em especial na comparação entre as duas de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, vemos que a aplicação da Lei nº 11.645/08 não é apresentada numa perspectiva do debate reflexivo, ao contrário, elas seguem um discurso limitado, tradicional e conservador, com generalizações e permanências dos povos indígenas no papel figurativo da conquista colonial, e mesmo tendo a diferença de seis anos entre as publicações de Cotrim e Rodrigues, vemos que não houve qualquer atualização na forma do discurso.

Entretanto, no decurso dos debates e da visibilidade dos povos indígenas no processo de construção da história do Brasil, outras obras apresentaram abordagens bem mais críticas, capazes de instigar maior reflexão sobre a condição desses povos no passado e no presente. Para tanto, apresentaremos duas:

NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan. Para viver juntos: História, 7º ano: Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2009.

Nesta obra, a temática indígena começa a ser trabalhada na segunda unidade, “Os povos indígenas do Brasil”, a qual subdivide-se em três capítulos. No geral, o livro

aborda, principalmente, a cultura dos povos Tupi e Guarani. Sobre os Tupi, o texto mostra a sua forma de organização em grupo e a característica ritualística através da antropofagia. Destaca-se a construção de habitações e modos de vida entre os habitantes. Os autores citam ainda que o catolicismo foi usado como forma de reprimir os indígenas nas suas divergências culturais.

A obra também relaciona os aspectos culturais e históricos dos povos indígenas no presente, contextualizando a dificuldade em valorizar a cultura, as questões de demarcação e invasões de terras por parte de fazendeiros e latifundiários. Ao mesmo tempo, o texto mostra o percurso histórico dessas incursões territoriais feitas desde os bandeirantes e pelo processo de catequização que conduziram a escravização de diversos indígenas.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. História nos dias de hoje, 7º ano. São Paulo: Leya, 2012.

A obra discute a temática indígena em três capítulos. No 8º capítulo, “*A América antes da chegada dos conquistadores europeus*”, os autores introduzem o debate sobre as navegações, ressaltando a necessidade de tomar muito cuidado com a expressão “descoberta da América”, pois revela apenas o ponto de vista dos europeus. O 10º capítulo, denominado: “O Brasil antes de Cabral”, enfatiza o impacto do processo colonizador sobre os povos indígenas, e citam que:

A nossa história começa com os primeiros habitantes dessas terras. Apresentar essa história a partir da sua origem é uma maneira de assumirmos um posicionamento crítico com relação à dominação, à escravidão e às mortes às quais os povos indígenas foram submetidos nesses mais de 500 anos. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p.176).

Considerando que a publicação é do ano de 2012, podemos notar que a obra já apresentava informações atualizadas e trazia no texto a fala dos povos indígenas:

Informações sobre Almir Narayamoga Suruí, ele conseguiu associar-se a uma empresa estadunidense que permitiu a utilização da internet por integrantes da etnia localizada entre Rondônia e Mato Grosso, são cerca de 25000.000 km². Assim ele possibilitou averiguação do limite da demarcação por satélite e consegue denunciar as tentativas de invasão. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p.190).

No conjunto, os autores apresentam debates que parecem delicados aos embates políticos e econômicos, pois abordam temas como diminuição populacional, conflitos e ocupação de terras, e, principalmente, exploram uma desconstrução da visão do herói colonizador, como, por exemplo, o papel dos bandeirantes na conquista e interiorização do Brasil, mostrando-os como comerciantes de indígenas escravizados. Sobre este ponto, culmina o debate com uma provocação reflexiva aos alunos, ao

apresentar o seguinte questionamento no caderno de atividades: “Qual visão dos bandeirantes poderíamos ter com base nessas imagens? Os bandeirantes podem ser considerados heróis do Brasil? Justifique” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012, p.195).

No contexto apresentado a partir dessas últimas obras, percebe-se a discussão do tema a partir das relações passado e presente, em especial pela necessidade de explorar abordagens críticas, como os processos de invasão de terras, as ameaças culturais pela imposição dos grupos evangelizadores, a falta de políticas públicas destinadas aos povos indígenas, entre outros, ainda é delicado diante dos arranjos políticos, ideológicos e comerciais da produção desses materiais didáticos no Brasil.

Outro fator a se considerar é que, em quase a totalidade das obras analisadas pelo projeto, o protagonismo indígena é completamente invisível. A exceção do material apresentado por Campos, Claro e Dolhnikoff, não há nesses textos referências das diversas produções bibliográficas, cinematográficas, literárias, acadêmicas e outras de autoria dos próprios indígenas.

Mas, a participação indígena em diversos setores profissionais tem proporcionado mais visibilidades sobre suas culturas, histórias e lutas. A divulgação e propagação das mídias digitais, bem como os setores editoriais, cinematográficos, artísticos e políticos têm permitido que representantes de diversos povos, como Ailton Krenak, Edson Kayapó, Daniel Munduruku, Sônia Guajajara e muitos outros, alcancem públicos para além do espaço escolar.

Essas conquistas são de extrema importância, pois têm permitido que vários conceitos relacionados aos povos indígenas sejam desconstruídos, dentre eles a ideia da barbárie, da selvageria e, ainda, a de que uma vez que dominem os processos tecnológicos atuais, esses perdem suas identidades.

Deste modo, entendemos que a Lei nº 11.645/08, a BNCC e os materiais didáticos só cumprirão seu papel sobre os povos indígenas, quando abrirem espaços para que as vozes desses povos estejam, também, presentes nesse processo. E aí, compreenderemos que o 19 de abril não é uma data em que se comemora o “dia do índio”, mas, que representa para o indígena o dia de luta, de trazer sua evidência social e cultural; que os povos indígenas podem ter os mesmos acessos aos bens culturais e materiais que o branco possui, da mesma forma que o povo branco se apropriou da cultura indígena; e que a lei não é só para uma reparação histórica, mas, para evidenciar a cultura dos diferentes povos, em sua resignificação cultural.

Indígenas que contam sobre indígenas: um estudo da história pelo olhar dos Potiguara da Paraíba

Durante esses 13 anos nos quais a Lei nº 11.645 esteve em vigência, muitos entraves permaneceram (e permanecem!). Seja em relação aos materiais didáticos, seja no âmbito da formação docente, a questão é que ainda existem obstáculos que nos colocam, enquanto professores de História, diante de um imenso desafio. Pensando nisso, uma das possibilidades que podem direcionar nosso trabalho é o acesso a materiais didáticos específicos, produzidos pelos próprios indígenas, como aliados no trabalho junto aos livros que são enviados pelo PNLD, um complemento à história que se conta sobre os indígenas, mas pela voz deles próprios.

No caso aqui específico, em contrapartida aos materiais analisados anteriormente, lançamos mão de um livro importante, produzido pelos Potiguara e que, se levado para o trabalho em sala, poderá enriquecer, sobremaneira, as aulas nas escolas do Estado da Paraíba. Trata-se da obra: *Os Potiguara pelos Potiguara*, material lançado no ano de 2005, com textos e desenhos produzidos pelos professores, estudantes e pela comunidade. A escolha do material para análise nesse artigo, deveu-se ao fato de ser de fácil acesso, sendo possível que professores que não são indígenas e que precisam trabalhar essas questões em sala de aula, em cumprimento à Lei nº 11.645, consigam um exemplar. Cabe mencionar aqui a dificuldade na disponibilização de exemplares em número maior, para todos os estudantes, - esse é um entrave - inclusive nas escolas indígenas. Nesse caso, caberia às políticas públicas para a educação um maior empenho na produção e distribuição de materiais como esse para as escolas.

Com um total de 52 páginas, compostas por narrativas e por traços coloridos que contam sobre a vivência dessa população, *Os Potiguara pelos Potiguara* reúne uma coletânea de textos abertos, produzidos por professores, alunos e comunidade, a partir do “[...] do entendimento e do conhecimento de cada um sobre os diversos temas” (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 9). O livro:

Também representa um trabalho contínuo de professores potiguara em suas atividades em sala de aula, composto por desenhos e textos feitos pelos alunos, onde entrevistaram lideranças indígenas, especialmente anciãos e pessoas da comunidade, no resgate da oralidade, onde os textos foram adaptados pelos professores potiguara. O processo de conceber e divulgar esta obra, busca também construir, para reverter as versões negativas do desrespeito e discriminação [...].

Com riqueza de detalhes, o material está dividido em duas partes, na primeira delas, intitulada: História e cultura, são tratados assuntos ligados aos modos de vida nas aldeias, quando são contadas as histórias de 13 aldeias³: Aldeia Brasília, Aldeia Brejinho, Aldeia Camurupim, Aldeia Cumaru, Aldeia Forte, Aldeia Galego, Aldeia Jacaré de César, Aldeia Jacaré de São Domingos, Aldeia Jaraguá, Aldeia Lagoa

3 Atualmente, o território conta com um total de 32 aldeias.

Grande, Aldeia São Francisco, Aldeia Tracoeira, Aldeia Tramataia. Todos os tópicos apresentam textos e desenhos que ilustram, com delicadeza, a cultura do povo. Nesse tópico, também, tratam sobre a importância do Toré,

[...] um ritual indígena que é dançado em forma de círculo, por índios trajados com saias, feitas de embira de jangadas e imbiriba, ornamentados com brincos, colares de sementes, penas e na cabeça o cocar. Usamos para acompanhamento musical a gaita, tambores e maracás. [...] O Toré significa a própria cultura indígena, ele é o símbolo de nossa luta e resistência ao longo dos 505 anos. O toque dos tambores e o som da gaita, significam que os guerreiros ainda lutam e resistem, pois a cultura é uma das coisas mais importantes para nós, Potiguara. (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 12).

A percepção da identidade cultural desses alunos perpassa pelo ambiente de ocupação, pela relação com seus familiares e pela sua própria condição enquanto indígena. A identidade deles não está expressa nos adereços que usam ou nas pinturas corporais, mas, no sangue, nas práticas culturais cotidianas e na relação com os antepassados. E um eixo central dessa identidade é a referência com a terra, em especial, ao que ela produz e que permite a sobrevivência da comunidade.

Certamente por isso, eles abordam, em variados momentos, a questão do meio ambiente e denunciam a exploração pelos usineiros da região. No livro, são contundentes em afirmarem que o plantio de cana-de-açúcar e sua queimagem tem deixado muitas pessoas da comunidade doentes, além dos solos estarem cada vez mais destruídos, animais morrendo queimados. No entanto, eles vivem um dilema típico da história à qual foram submetidos no decorrer de séculos, desde a chegada dos europeus: a exploração de sua mão de obra. Isso porque, ao mesmo tempo em que pedem justiça, eles apresentam um acréscimo que diz muito sobre a realidade na qual estão inseridos. “Verifica-se que por outro lado, tem alguma vantagem para o povo: os pais de família da nossa aldeia, a maioria deles são trabalhadores destas usinas [...]” (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 16).

Essas passagens do livro, quando os autores Potiguara mencionam questões relacionadas à exploração local, permitem um rico debate entre professores e estudantes, acerca de como todo esse processo foi se desencadeando, no decorrer de séculos, com a escravização de muitos nativos, abusos desenfreados que marcaram negativamente a História do Brasil. É possível relacionar conteúdos do currículo formal, como os ciclos econômicos e, em cada contexto, de que forma os indígenas estiveram ou não envolvidos. A partir desses pontos, há possibilidade de tratar acerca das muitas formas de resistência indígena, na tentativa de desconstruir a ideia equivocada de que esses eram, absolutamente, subjugados, sem sequer reagirem. Existe uma história de resistência com uma longa trajetória que, inclusive, perdura até a atualidade. Os indígenas resistiram e resistem.

Na maioria dos tópicos, eles apresentam narrativas sobre a importância do meio ambiente em seus modos de vida. Salientam que a natureza preservada é

garantia de alimento na mesa. Isso fica muito evidente quando mencionam sobre a importância do mangue na região. Mas o que é o manguezal?

Ora, o manguezal é uma área que recebe a influência das águas salgadas do mar e águas doces de um rio. São terras separadas pelas águas salobras, resultantes das misturas das águas do mar com as águas do rio, formando o que chamamos de maré, também chamada estuário. (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 2005, p. 50).

A imagem 1, disposta a seguir, representa a importância do mangue para as aldeias:

Imagem 1 – O manguezal



Fonte: Os Potiguara pelos Potiguara, 2005.

Através desse material, diferentes questões podem ser levantadas no contexto do Ensino de História, mais especificamente, no cumprimento da Lei nº 11.645, no que se refere à cultura indígena. Isso porque, quando pensamos a maneira como os Potiguara percebem e se relacionam com o meio, por exemplo, diz muito sobre a cultura deles. Sobre as noções de identidade e pertencimento. E, por que não, sobre como relacionar os conteúdos das aulas de História à preservação ambiental, tema tão relevante e que precisa perpassar todo o currículo, não apenas disciplinas específicas. Estaríamos, nesse sentido, abordando dois pontos fundamentais na sala de aula: a história indígena e a educação ambiental pensada a partir dela. Sobre essa relação, pontua Circe Bittencourt (2003, p. 41):

Os estudos históricos sobre o meio ambiente mais recentes caracterizam-se também pela preocupação em repensar as noções de tempo social. A história das sociedades tem sido concebida com marcos datados, com uma intensa

necessidade de “domesticar” os tempos das culturas humanas. Contar o tempo, dividindo-o em anos, meses, dias, horas é uma construção cultural que caracteriza a sociedade urbana industrial cujas consequências merecem reflexão, assim como torna-se necessário compreender as demais formas de marcar e construir a noção de tempo de outras sociedades em espaços e momentos diversos.

No decorrer das histórias sobre as aldeias, em meio às denúncias de devastação da natureza, o que demonstra resistência, também são narrados diferentes contos referentes às aldeias Jacaré de César e Tramataia. Os contos presentes nas narrativas indígenas são importantes na construção da identidade da comunidade. A referência que eles têm de seus antepassados é a de povos guerreiros, e são seus anciãos os portadores dessas memórias, que trazem, através da oralidade, as histórias de luta e conflitos pelas quais passaram, na defesa dos seus territórios. Esses contos, geralmente, possuem relação com os elementos naturais, como a terra, o sol, a água. Dentre alguns dos apresentados, destacamos o seguinte:

A mãe D'água

Maria Soares de Lima viu a mãe d'água no rio. Ela estava sentada na tábua de lavar roupa, ao perceber a presença dela, a mãe d'água que estava sentada na tábua, logo mergulhou na água e sumiu. Maria contou que a mãe d'água era uma linda moça de cabelos longos. (OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA, 20015, p. 32).

A seguir, na imagem 2, temos a ilustração da narrativa sobre o conto A mãe D'água:

Imagem 2 – Representação do conto A mãe D'água

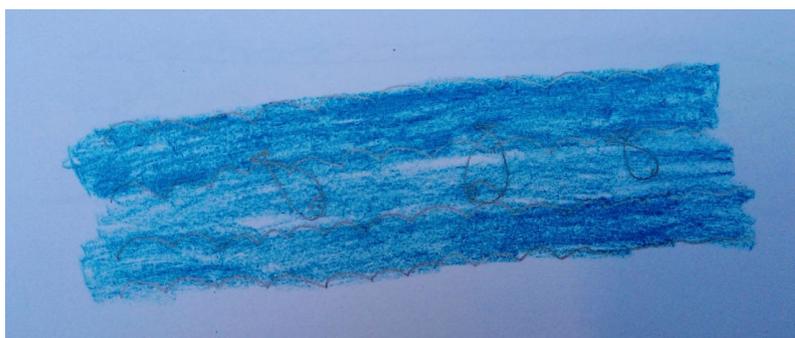


Fonte: Os Potiguara pelos Potiguara, 2005.

A riqueza nas representações figurativas e descritivas nesses trabalhos é ímpar, pois trazem a visão dos indígenas por eles mesmos. Neles não há discursos carregados de jargões acadêmicos, mas trazem uma linguagem própria, com a qual há uma identificação do que, de quem e para quem se fala. Isso foi constatado, também, quando analisamos alguns desenhos produzidos pelos estudantes do 6º ano, matriculados na Escola Estadual Indígena Cacique Iniguaçú, na aldeia de Tramataia, município de Marcação/PB. Esse material faz parte de um instrumento de pesquisa que foi aplicado na escola, no ano de 2018. O instrumento de pesquisa contou com nove questões, que foram respondidas com narrativas e ilustrações. Para o trabalho neste artigo, em função da extensão do texto, selecionamos apenas três desenhos, que foram apresentados nos questionários respondidos.

Nas três imagens a seguir, imagens 3, 4 e 5, podemos ver reforçadas as questões que foram discutidas nesse tópico. Duas delas, fazem referência à preservação do meio onde vivem, e outra refere-se à ligação que mantém viva no que se refere às questões espirituais, visto que é apresentado um desenho sobre o Toré, que é bastante discutido, também, no livro *Os Potiguara pelos Potiguara*.

Imagem 3 – O rio *Sinimbu* e os peixes



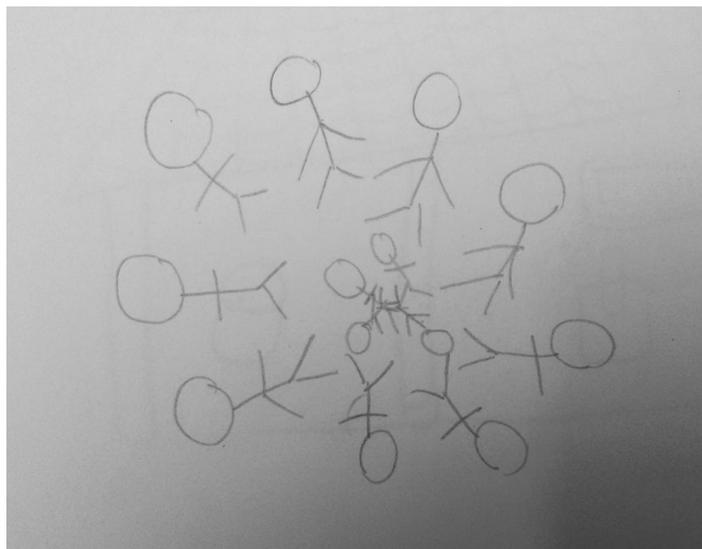
Fonte: Estudante 6º ano - Instrumento de pesquisa aplicado pelas autoras - 2018.

Imagem 4 – O meio ambiente e a pesca



Fonte: Estudante 6º ano - Instrumento de pesquisa aplicado pelas autoras - 2018.

Imagem 5 – O Toré



Fonte: Estudante 6º ano - Instrumento de pesquisa aplicado pelas autoras - 2018.

Como podemos perceber, tanto nos desenhos e narrativas presentes no livro didático específico da comunidade, quanto nas representações feitas no questionário de pesquisa, os estudantes são resistentes na mensagem que desejam passar: é preciso que o ensino esteja relacionado às práticas cotidianas, não basta ensinar os conteúdos do currículo, é preciso refletirmos sobre questões que impactam a vida em sociedade. E essa maneira de entender a relação com a escola deve ser pensada nos diferentes espaços institucionais, o que significa dizer que temos muito o que aprender com os indígenas, com a forma como lidam com os conhecimentos. E a proposta desse texto é justamente debater sobre como podemos efetivar, na prática, a Lei nº 11.645. Para isso, levantamos como possibilidade, o acesso a materiais que contam sobre as culturas indígenas pela voz dos próprios indígenas.

É urgente que repensemos nossas práticas, isso se evidencia cada vez mais. No decorrer do ano de 2018, a equipe do Projeto Abaiara realizou uma atividade experimental⁴ a partir das vivências, pesquisas e análises sobre a história indígena no contexto escolar. Para o experimento, duas escolas do município de João Pessoa foram selecionadas, sendo uma pública e uma privada, e o público alvo eram alunos do 6º ano. Após diálogo com os professores para explicar a dinâmica da atividade, a equipe do Abaiara iniciou o contato com os alunos, primeiramente, com uma apresentação geral e a aplicação de um questionário, no qual os alunos deveriam expressar o que conheciam sobre a história e a cultura dos povos indígenas. As respostas foram as

4 A atividade foi realizada através do Projeto Prolicen *Teoria, método e produção didático-pedagógica no ensino sobre os povos indígenas das américas*. Equipe participante: Cláudia Cristina do Lago Borges, Anderson Bastos da Silva, Thamires soares de Lima, Simone Maria da Silva, Darcya Jeanne Silva de Araújo e Rhanna de Pádua Albuquerque,

mais gerais, não muito distante das generalizações já aqui abordadas, dentre elas, uma dizia que no Brasil “não existem mais índios”.

A partir das respostas apresentadas, a dinâmica elaborada pela equipe iniciou com a exposição do vídeo *Os indígenas. Raízes do Brasil #1*⁵, o qual aborda a questão do preconceito. Em seguida, foram apresentados nos slides alguns dos questionários aplicados nas escolas indígenas e, a partir deles, formou-se um debate sobre as identidades indígenas. Por fim, as imagens contidas no livro *Os Potiguara pelos Potiguara* foram mostradas aos alunos, para que eles tivessem conhecimento do que é ensinado.

A culminância da atividade com os alunos das escolas não indígenas se deu em dois momentos: primeiro, com o diálogo geral sobre quais as impressões e aprendizados obtidos; segundo, pela apresentação de um dos membros da equipe, que se identificou como Potiguara. Para os alunos dessas escolas, perceber qual o seu papel social e conhecer o papel do outro, foi essencial para a percepção quanto as pluralidades e a necessidade de respeitar as diversidades históricas e culturais.

O resultado de todo esse processo nos permitiu uma reflexão: se muito material didático é imposto para as escolas indígenas, alguns sem qualquer cuidado quanto às representações e identidades étnicas, como forma de moldar ou doutrinar os povos indígenas no modelo civilizador, o contrário deveria ser mais ainda considerado, ou seja, a divulgação de produções editoriais indígenas serem aplicados nas escolas não indígenas, como um meio de educar os povos ditos brancos no respeito à terra, à comunidade e às pluralidades culturais.

Considerações finais

O longo processo que levou a inclusão dos povos indígenas na Lei 11.645/08 nos traz ensinamentos para além do que a própria lei rege. A começar pela história das lutas dos diversos povos indígenas do Brasil. Ao contrário do que muitos pensam, os povos indígenas, apesar dos constantes ataques, têm conquistado espaços diversos, inclusive aqueles considerados “exclusivos do homem branco”. O acesso às redes de comunicação e de internet tem permitido uma divulgação dos trabalhos, lutas, reivindicações.

As ações afirmativas permitiram que muitos indígenas chegassem às universidades e, portanto, temos uma produção didática, intelectual, cinematográfica, bibliográfica acessível a todos os públicos. E esse tipo de material deve ser acessado

5 Os indígenas. Raízes do Brasil #1. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s&t=236s.8m40s>

pelos professores, não apenas da Educação Básica, mas, até mesmo pelos docentes que atuam nas universidades, afinal, a formação acadêmica é de suma relevância e, também, deve contemplar esses debates.

A escola, como um espaço de saber e aprendizagem, tem sido um portal para que esse conhecimento próprio dos indígenas chegue de forma mais aceitável e compreensível. É urgente que o tema seja tratado a partir do olhar

Se na região existem aldeias ou reservas indígenas, por que não convidar um indígena até a escola para falar sobre suas vivências? Por que não adotar materiais produzidos pelos indígenas, se há uma bibliografia disponível? Por que não apresentar aos alunos, indígenas youtubers, roqueiros, happers, cineastas? Ao trazer essa realidade, os alunos terão a percepção do que significa pluralidade cultural, e que o indígena não está cristalizado como nas imagens reproduzidas no livro didático.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. História e Ensino. Londrina. v. 9, p 63-96, out. 2003. Acesso em: 27 abr. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino do História: fundamentos e métodos. 4. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.540, de 02 de junho de 1943**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De15540.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 05 abr. 2021.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino de História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**

do século XXI. A entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Ed. UNESP, 2013.

CONTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer História:** História geral e do Brasil, 7º ano. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**, 7º Ano. 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2015

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**, 7º ano. São Paulo: Leya, 2012

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. A Lei 11.645/08: uma análise sobre a documentação oficial gerada pelo Projeto de Lei 433/03 e os caminhos para a efetivação da norma. **Anais do XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**, PUC-SP, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600476546_ARQUIVO_5967ee6dafaff0d0bae7d9411efaf727.pdf. Acesso em 15 abr. 2021.

HAJE, Lara; SEABRA, Roberto. Movimento negro cobra implantação de lei que obriga ensino da história afro-brasileira nas escolas. **Agência Câmara de Notícias**, 21/11/2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/548307-movimento-negro-cobra-implantacao-de-lei-que-obriga-ensino-da-historia-afro-brasileira-nas-escolas/>. Acesso em 12 abr. 2021.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete B.; DA SILVA, Aracy Lopes da; (Orgs.). **A temática indígena na escola.** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª Ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI, 2004. p. 221-236.

NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma Guinada Decolonial. **Epistemologias do Sul**, Foz Do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 127-144, 2017.

NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan. **Para viver juntos: História**, 7º ano: Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2009

OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA. Serviço Gráfico/SEGRAF/FUNAI: Baía da Traição, 2005. 52p.

PROJETO DE LEI Nº, DE 2003. Mariângela Duarte. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BC9D45F8CFC8D1BB44635CEFECF4BC9.proposicoesWebExterno2?codteor=118507&filename=PL+433/2003. Acesso em 12 abr. 2021.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. **História e vida integrada.** 6º Ano. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009

SILVA, Anderson Bastos. **A imagem do índio no livro didático**. João Pessoa: UFPB, 2018. Relatório Final de Pesquisa.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In. WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino de História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Simone Maria; BORGES, Cláudia Cristina do Lago. Educação escolar indígena potiguara: uma análise estrutural e material. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 19, n. 8, p. 341-367, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/592/491>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA, Vânia Cristina da. As comemorações e a invenção de novas tradições durante o estado novo: um estudo das festas escolares na Paraíba. Cordis. **Dimensões do Regime Vargas**, v. 2, São Paulo, n. 19, p. 152-194, jul./dez. 2017.

Recebido em abril de 2021.

Aprovado para publicação em outubro de 2021.

A LEI 11.645/08 E AS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAL EM SALA DE AULA

Representações Docentes

LAW 11.645/08 AND ETHNIC-RACIAL DIFFERENCES IN THE CLASSROOM

Teaching Representations

LEY 11.645 Y DIFERENCIAS ÉTNICO-RACIAL EN CLASSE

Representaciones Docentes

*CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA**
*DANIELE GONÇALVES COLMAN***

Resumo: Com objetivo de apresentar como os/as professores/as de uma escola de Campo Grande/MS percebem as relações étnico-raciais presentes nas salas de aula e os desafios para a formação docente na implementação da lei nº 11.645/2008, o texto que resulta de reflexões de uma pesquisa em andamento, no Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais possui uma abordagem teórica amparada em autoras e autores que refletem sobre a diferença, em especial nos assuntos que discutem o espaço escolar e o currículo com base numa perspectiva inter/multicultural. A metodologia de caráter qualitativa, mostra que os dados do trabalho foram construídos por meio de entrevista semiestruturada com os/as professores/as. A pesquisa mostra a necessidade de pensar um currículo inter/multicultural que rompa com a lógica do currículo monocultural que inviabiliza os/as professores/as a pensar as diferenças étnico-raciais e culturais como uma vantagem pedagógica. O currículo monocultural não permite perceber que os processos de exclusão e o não reconhecimento das diferenças interferem no processo ensino/aprendizagem dos/as alunos e alunas. A análise explicita que o caminho da implementação da lei nº 11.645/08 ainda está em fase inicial. Enfatiza que a educação para as relações étnico-raciais e culturais é imprescindível para romper com o racismo, preconceitos e estereótipos ainda vigentes na sociedade brasileira e, sobretudo, para a construção de uma sociedade com relações radicalmente democráticas.

Palavras-chave: Diferenças. Indígena. Lei nº 11.645/2008. Formação de professores/as. Currículo.

Abstract: In order to present how teachers at a school in Campo Grande/MS perceive the ethnic-racial relations present in the classrooms and the challenges for teacher education in the implementation of Law No. 11.645/2008, the text that results of reflections from an ongoing research, in the Intercultural Education and Traditional Peoples Research Group has a theoretical approach supported by authors who reflect on the difference, especially in matters

* Historiador e Pedagogo. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Líder do Grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais. E-mail: cmhist@hotmail.com

**Historiadora. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: danielecolmann@hotmail.com

that discuss the school space and the curriculum based on an inter/ multicultural. The qualitative methodology shows that the work data were constructed through semi-structured interviews with teachers. The research shows the need to think of an inter/multicultural curriculum that breaks with the logic of the monocultural curriculum that makes it impossible for teachers to think of ethnic-racial and cultural differences as a pedagogical advantage. The monocultural curriculum does not allow us to perceive that the processes of exclusion and non-recognition of differences interfere in the teaching/learning process of students. The analysis makes it clear that the path of implementing Law No. 11.645/08 is still in its initial phase. It emphasizes that education for ethnic-racial and cultural relations is essential to break with racism, prejudices and stereotypes still in force in Brazilian society and, above all, to build a society with radically democratic relations.

Keywords: Differences. Indigenous. Law No. 11,645/2008. Teacher training. Resume.

Resumen: Para presentar cómo los/las maestros/as de una escuela de Campo Grande/MS perciben las relaciones étnico-raciales presentes en las clases y los desafíos para la formación docente en la implementación de la Ley nº 11.645/2008, el texto que resulta de las reflexiones de una investigación en curso, en el Grupo de Investigación Educación Intercultural y Pueblos Tradicionales tiene un enfoque teórico apoyado por autores que reflexionan sobre la diferencia, especialmente en las materias que discuten el espacio escolar y el currículo desde una perspectiva inter/multicultural. La metodología cualitativa muestra que los datos del trabajo fueron construidos a través de entrevistas semiestructuradas con los docentes. La investigación muestra la necesidad de pensar en un currículo inter/multicultural que rompa con la lógica del currículo monocultural que imposibilita que los/las maestros/as piensen en las diferencias étnico-raciales y culturales como una ventaja pedagógica. El currículo monocultural no permite percibir que los procesos de exclusión y el no reconocimiento de las diferencias interfieran en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los/las estudiantes. El análisis explica que el camino hacia la implementación de la Ley nº 11.645/08 aún se encuentra en su fase inicial. Destaca que la educación para las relaciones étnico-raciales y culturales es fundamental para romper con el racismo, los prejuicios y estereotipos aún vigentes en la sociedad brasileña y, sobre todo, para la construcción de una sociedad con relaciones radicalmente democráticas.

Palabras-clave: Diferencias. Indígena. Ley nº 11.645/2008. Formación de maestros. Currículo.

Situando o texto

A educação, nos últimos anos, tem sido afetada e marcada por inúmeros desafios, exigências e compromissos. Muita dessas situações vem ao encontro das mobilizações organizadas pelos movimentos sociais que garantiram a elaboração e a efetivação de políticas educacionais específicas e a presença da diferença nos espaços da Educação Básica e do ensino superior.

Em virtude desses acontecimentos, é possível encontrar na escola um lugar de muitas convivências, diálogos e aprendizados. Um espaço sem fronteiras onde os saberes e conhecimentos indígenas, negros, LGBT possam circular, trazendo para a discussão pedagogias outras, instabilidades e problematizações que apresentam detalhes importantes daquilo que se vive para acentuar as diferenças.

O estado de Mato Grosso do Sul, cenário de produção do artigo, possui uma grande diversidade cultural representada em povos oriundos de migrações nacionais

e estrangeiras, negros, indígenas, ribeirinhos, população do campo entre outros. Dessas diferenças presentes no território sul-mato-grossense, os povos indígenas compreendem um número expressivo de população e grupos étnicos. Vivendo em diferentes contextos territoriais, tais como: reservas, terras indígenas, espaços urbanos/aldeias urbanas e situação de acampamentos/assentamentos (terras em litígios ou à beira de estradas), a população indígena do estado é de aproximadamente 83 mil índios segundo a Secretaria Especial de Cidadania (SECID/MS, 2019), distribuídos em oito etnias indígenas (Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié e Terena).

Marcados pelo intenso e violento processo de colonização, a população indígena sofre com uma forte presença da colonialidade, conservando e provocando um padrão de controle, marginalização, hierarquização e classificação da população indígena (QUIJANO, 2005). Em outras palavras, isso evidencia o quanto os índios vêm sendo posicionados como minorias étnicas e por esse motivo, têm vivido “nas margens da sociedade branca ou como obstáculos para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas, sufocadas” (BACKES e NASCIMENTO, 2011, p. 25) e silenciadas na identidade do Estado.

Diante dessas considerações iniciais, o artigo que resulta de uma pesquisa, em andamento, e reflexões produzidas no grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, tem como objetivo apresentar como os/as professores/as de uma escola de Campo Grande/MS percebem as relações étnico-raciais presentes nas salas de aula e os desafios para a formação docente na implementação da lei nº 11.645/2008.

O artigo está amparado em autores que nos ajudam a mover uma pesquisa sensível, mais próxima ao outro e refletem sobre a diferença, em especial nos assuntos que discutem o espaço escolar e o currículo com base numa perspectiva inter/multicultural (BACKES e NASCIMENTO, 2011; BACKES e PAVAN, 2011; CANDAU, 2008, 2016; COELHO e COELHO, 2012; SANTIAGO, 2013; WALSH, 2009). Esses autores, em seus estudos, compreendem a partir de suas reflexões teóricas que a cultura é central para o entendimento da realidade.

Para manter o anonimato da escola e respeitar as orientações sobre as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, Resolução 510 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, denominamos o espaço escolar como Escola Multicultural. A escola, em questão, é um ambiente plural, múltiplo, colorido e repleto de inúmeras vozes. Funcionando em três períodos

diferenciados e oferecendo da educação infantil ao ensino fundamental (6º ao 9º Ano), podemos mencionar que essa instituição é “um palco com diversas identidades/ diferenças e com sujeitos marcados por histórias, contextos e culturas diferentes, carregados de marcas culturais e sociais” (VIEIRA, 2015, p. 173-174).

Como mencionado em linhas anteriores, o artigo objetiva analisar as falas das professoras e professores que recebem alunos/as de diferentes etnias, culturas tão complexas e diferentes que, na língua portuguesa limitamos a riqueza da pluralidade que estas etnias representam e utilizamos a terminologia “indígenas”. Embora saibamos dos limites que esta expressão nos apresenta, ainda assim, iremos utilizá-la, pois está expressa na Lei nº 11.645/2008.

Os professores e professoras desta pesquisa são diversos, possuem formação nas mais variadas áreas do conhecimento e apresentam diferenças quanto ao tempo de magistério. São formados antes e após a implantação da Lei nº 11.645/2008. Muitos carregam as marcas da cultura hegemônica, das relações de poder e das verdades construídas e impostas pela lógica colonial. Podemos mencionar que são filhos produzidos na colonialidade, porém são diferentes em seus modos próprios de ser, estar, aprender e viver, são especificidades próprias que se distanciam ainda mais do modo de vida não indígena com o qual estão em contato diário no espaço em que a escola localiza.

Os professores que colaboraram com a pesquisa tiveram suas identidades preservadas, atendendo os protocolos éticos de pesquisa, conforme orienta a Resolução 510 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Além dos nomes fictícios dos docentes que se fazem presentes no texto, os pesquisadores tiveram o cuidado com possíveis constrangimentos dos participantes, principalmente em responder perguntas sensíveis ao seu convívio social. Conforme o projeto aprovado pelo comitê de ética e pesquisa da instituição, em caso de desconforto por parte dos professores a suspensão da pesquisa acontecia de forma imediata.

A lei 11.645/08 e os desafios na formação docente

A lei 11.645/2008, inicia seu processo de discussão muito antes de sua implementação em 2008 (RUSSO e PALADINO, 2016). Com objetivo de ampliar as discussões iniciadas com a lei 10.639/2003, que trazia em seu texto base apenas as perspectivas de abordagem relacionadas a História e Cultura Afro-Brasileira, a lei 11.645/2008 é fruto de reflexões que foram sendo realizadas a partir da Constituição

de 1988, as legislações brasileiras que se referem às populações indígenas (LDB de 1996; Parecer CNE nº 14 e Resolução CEB nº 3, de 1999; Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, entre outros), os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN e as reivindicações dos movimentos sociais, em especial, os movimentos indígenas nacionais.

Compreender que as leis em questão são reivindicações dos movimentos sociais se faz necessário. Isso porque, a partir dessa compreensão, é possível entender que não são leis dadas, impostadas de cima para baixo, mas sim vozes das minorias reivindicando autoria, participação e valorização na construção cultural, social, política e ideológica na formação histórica do Brasil (COLMAN, 2018, p. 29).

Historicamente temos diferentes povos que fazem parte da construção social, cultural, histórica e estrutural do Brasil, mas que na História “oficial” por muito tempo marginalizou, minimizou, massacrou, e tiveram suas histórias reduzidas aos processos de escravidão do período colonial. É importante ressaltar que esse processo de subalternização e silenciamento de uma história anterior a esse período ainda permanece nos dias atuais. Por esse motivo, quando falamos do ensino formal, entendemos que essa história precisa ser contada com a perspectiva de seus povos e não mais com uma abordagem eurocêntrica, estereotipada, marcada pelo peso da caneta do colonizador. Portanto,

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo, (CANDAU, 2008, p. 49).

A importância da luta dos movimentos sociais, em especial, os indígenas se refletem nas conquistas históricas de direitos ao longo do tempo, em todos os períodos perpassados historicamente pela sociedade brasileira, e vão ganhando mais força e visibilidade a partir do século XIX. Como podemos perceber, a Lei 11.645/08 é um forte exemplo disso, esses processos de lutas, resistências e conquistas precisam estar presentes no currículo, nos livros didáticos, nas escolas, nas universidades, diretamente nas salas de aula.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, Lei nº 11.645, de 2008).

Diante dessa situação de encontros e desencontros, observamos o quanto as leis em questão que alteraram as Diretrizes e Bases da Educação, “projetam um empreendimento grandioso. Sua dimensão não é dada pelos números que conformam

o sistema educacional brasileiro, mas definida pela natureza do desafio: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos”, (COELHO e COELHO, 2012, p. 142, *grifos nosso*), e no relato das autoras visualizar que é possível formar inter/multiculturalmente¹ quando se deixa afetar².

Em consonância com as discussões realizadas, entendemos que trabalhar com a Lei nº 11.645/08 no contexto da formação de professores, significa estar diante de uma “experiência marcada inicialmente por processos de estranhamento, desconfiança, curiosidade, desconforto e/ou desconstrução/reconstrução de ideias que formaram o imaginário de uma parte significativa da sociedade brasileira [...]” (NASCIMENTO *et al* 2009, p.405 - 406).

Ainda nessa discussão, autores como Candau (2016), Santiago *et al* (2013), entre outros, nos apresentam que na formação de professores, a educação inter/multicultural assume uma postura que leva os docentes a um processo de desconstrução, aproximação e reestruturação dos contextos escolares, pois, nessa perspectiva, o currículo está centrado nas práticas cotidianas dos professores em sala de aula, a cultura escolar estabelece relações com as identidades coletivas, plurais a partir de experiências mais dinâmicas e da articulação entre conhecimentos e saberes de culturas outras, discentes e docentes que caminham para diálogos mais próximos e criam flexibilização para a utilização de novas estratégias, linguagens e a inserção de diferentes atores.

As representações docentes sobre as relações étnico-raciais presentes nas salas de aula

Buscando nesse texto uma articulação do referencial teórico em diálogo com o campo de pesquisa, assim, optamos por não fazer uma separação artificial entre momento teórico e momento de análise, mas reconhecendo que estes momentos são concomitantes, apresentamos desde o início o diálogo entre os teóricos e os sujeitos da pesquisa. Os autores e autoras que utilizamos desde o início, são aqueles e aquelas que discutem as diferenças na perspectiva de uma educação inter/multicultural, ou

1 A partir de Fleuri (2003, p. 17) especificamos que “[...] Stephen Stoer e María Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos”, no campo do currículo a perspectiva questiona o projeto político neoliberal bem como, as relações de poder que atravessam suas conjunturas.

2 Expressão utilizada para indicar a “agonia de nos percebermos tão pequenos diante do que é a vida e o medo de viver a potência de agir. Uma força desconhecida a partir da qual teremos que aprender algo no presente, sem salva-vidas, nem garantias. Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala”, (LAZZAROTTO e CARVALHO, 2012, p. 23-24).

seja, uma educação que reconheça na diferença a possibilidade do fortalecimento do diálogo, da democracia, do processo educativo.

Desta forma, a seleção da escola de Campo Grande/MS, campo empírico da pesquisa, ocorreu porque trata-se de um contexto escolar que está próximo de uma aldeia indígena urbana e recebe estudantes indígenas de várias etnias, mas com destaque para a população Terena pois, apresenta um número significativo de matrículas. Desde o início das entrevistas, foi possível perceber o quanto a escola está perto dessa aldeia, mas, ao mesmo tempo, o quanto está longe. Longe, aqui, nós nos referimos ao ver que os/as professores/as, como diretores/as, funcionários/as da secretaria, da coordenação como todo o corpo escolar, estão distantes de entender e tentar compreender essas culturas indígenas que adentram o portão escolar enquanto sujeito, mas sua história, seu modo de ser, estar, aprender e viver ficam portão afora.

Portão a dentro, estes sujeitos são indígenas inseridos/as no ambiente escolar para aprender a ler e escrever, sem que sejam levadas em consideração suas especificidades étnicas e o que a escolarização representa para cada cultura indígena. Nascimento, Urquiza e Vieira (2011, p. 35) afirmam que “[...] para entender a criança indígena [nesse caso os estudantes indígenas] é preciso primeiro conhecer o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade, explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social”. O que examinamos foi uma não compreensão dessas especificidades que variam ainda mais quando falamos em diferentes etnias.

Nesse sentido o professor Leandro afirma que os indígenas “têm maior dificuldade com nosso conteúdo, diferente dos alunos não-indígenas”, e ainda pensa que “na nossa região, na nossa turma, principalmente indígena, acho que tem três aldeias em volta aqui do bairro”. Ele acha que há três aldeias em volta, como também relaciona a dificuldade na aprendizagem à diferença étnico-cultural dos/as alunos/as, ou seja, a diferença continua sendo associada a um problema a ser resolvido, assim como Candau (2016, p. 809) aponta em sua pesquisa que “O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade”.

É necessário explicitar que, cada etnia indígena tem seu “modo próprio de aprender”. (BERGAMASCHI, 2011, p. 151). Ainda sobre a discussão apresentada na fala do professor Leandro, entendemos ser preciso enfatizar que a perspectiva inter/multicultural propõe uma formação para

[...] trabalhar o próprio 'olhar' do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro 'olhar' para o cotidiano escolar (CANDAU, 2016, p. 816).

É a partir desse outro olhar que se poderá fazer com que ela compreenda a singularidade dos seus alunos como potência pedagógica, e não como falta de interesse, de participação. Como diz Candau (2016): questionar os nossos limites e preconceitos contribui para a compreensão de que não há falta de interesse ou participação e tantas outras expressões utilizadas pelos professores, mas sim formas diferentes de demonstrar interesse, formas diferentes de participar, etc.

A construção dos professores na lógica da modernidade/colonialidade mostra que as teorias pedagógicas que se fizeram presentes na formação dos professores são resultado de uma cultura hegemônica que não reconhece a diferença, os outros sujeitos, e, por isso, em sua prática pedagógica não percebem os estudantes como iguais, mas acabam colocando-os na subalternidade (VIEIRA, 2015).

Em outras palavras, observamos que no momento em que eles identificam ou se deparam com as identidades/diferenças, a sua tendência é inferiorizar, subalternizar e não reconhecer os saberes, as culturas e os elementos que trazem os alunos indígenas consigo. Essa prática do professor que circula dentro de um padrão de poder e, de alguma forma, associa uma certa classificação às culturas, apenas reforça a dificuldade que muitos docentes possuem em perceber o outro, principalmente quando esse outro se encontra na fronteira da exclusão.

São formas de aprender que fogem do modelo monocultural predominante nas escolas atuais em que, o/a professor/a está no topo da pirâmide e, é detentor/a do saber, o tempo e ao espaço são limitados, e, em que os/as alunos/as estão presos a conteúdos com pouca representatividade e significado, ou seja, distante das experiências socioculturais dos/as alunos/as. Estamos defendendo a ideia de uma escola que, juntamente com vários autores utilizados nessa análise, seja capaz de “construir propostas educativas coletivas e plurais” (CANDAU, 2016, p. 807). Também apostamos num “tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais 'outros', mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto”. (CANDAU, 2016, p. 807).

A professora Mariza descreve o comportamento dos/as alunos/as indígenas em sala de aula como os que não se misturam, isolam-se, formam grupos. Aponta a cumplicidade em se proteger; compreende esses comportamentos como próprios da

cultura indígena e que difere dos não indígenas. Há igualmente uma diferenciação entre crianças indígenas e adolescentes indígenas.

[...] você falou de grupos, sim, têm grupos nesse sentido, que eles indígenas, eles gostam de sentar mais no fundo e nos cantos, eles também procuram... não se misturar com os demais, principalmente os mais adolescentes, os menores não, eles sentam em vários lugares na sala, eles se misturam, mas os mais adolescentes eles têm essas coisas [...] os indígenas formam, eles formam grupos em sala, eles se ajudam, eles se protegem, tipo assim, se tem uma confusão, uma coisa, eles protegem um ao outro e eles têm a cultura deles, que é diferente, não adianta. (Professora Mariza)

Esse “modo de ser” dos indígenas, é muito enfatizado pelos/as professores/as participantes da pesquisa. Destacam desde as dificuldades dos/as alunos/as indígenas em aprender, como dificuldade em interagir com os não indígenas. A concepção de superar esse modo de ser, prevalece nas falas dos/as professores/as como um desafio em inserir os/as indígenas nos padrões estabelecidos, portanto não indígenas.

A negação de pertencimento indígena é apontada. A professora Maria relata que a dificuldade de linguagem, causada pelo bilinguismo afeta a interação desses indígenas.

Primeiro você pergunta que etnia que é, eles falam assim que é paraguaia, porque são parecidos. E segundo é que eles têm muita dificuldade com a linguagem, eles têm a dificuldade da linguagem com a gente, a gente fala eles não entendem, porque eles, eu tenho até uma aluna que confunde um pouco o português com o terena, ela fica meio voando, então, a dificuldade está...eu acredito que não está só na língua, na conversa também, de interação deles. (Professora Maria)

Assim como nesta fala, anteriormente a professora Maria disse que: “Você pergunta para eles, de que etnia você é? Eles não...não querem falar, com vergonha de falar que ele é índio [...]”. Juntamente com Calderoni (2016, p. 100), entendemos que essa resposta de identificar-se como paraguaio e a suposta vergonha de “não dizer” que é indígena é uma forma de buscar aceitação do grupo ou apenas evitar conflitos e tensões, descaracterizando o que se entende como negação da etnia e passa a ser entendido como uma negociação, sendo o termo defendido como “[...] estratégias e processos de mediação ou de negociação de sentidos no esforço de tornar possível o diálogo entre formas outras de ser, viver e saber”. A partir da autora, podemos afirmar que o/a aluno/a, ao se identificar como paraguaio, está “negociando” com o espaço para evitar conflitos e tensões com os/as professores/as, colegas e todos os demais sujeitos envolvidos na relação. Para Bhabha (2019, p. 56) falar em negociação em lugar de negação quer:

[...] transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma

prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a “contradição materialista real” que a História encarna. Em tal temporalidade discursiva o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-político.

As professoras e os professores não veem a diferença na sala de aula como “vantagem pedagógica”. (CANDAU, 2016, p. 819). Acreditamos que isso se dá, pois o “[...] mito da igualdade confundida com a mesmidade/normalidade faz com que a diferença não seja vista, que não devesse ser vista ou, ainda, como algo a ser superado [...]”. (BACKES e PAVAN, 2011, p. 217). Quando problematiza a fala anterior, a professora Maria diz que

[...] nós deveríamos trabalhar e conhecer a cultura do outro, a gente não conhece direito, tanto do negro quanto do índio, se você for ver tem diferentes culturas indígenas, tem a urbana como também a do município, das tribos deles e a gente tem que conhecer. Nós não conhecemos nada, muito pouco, e quando eles vêm para a cidade é pouco divulgado também.

Maria reconhece que, como professora, conhece pouco sobre as culturas indígenas que são diferentes de etnia para etnia, como são diferentes dependendo do contexto de aldeia, urbano ou rural a que ela chama de tribo, e ainda pontua uma falta de divulgação dessas culturas para se fazer conhecer. Ela não deixa de fazer uma crítica aos movimentos sociais, responsabilizando-os pela não implementação da Lei nº 11.645/2008 como também a 10.639/2003. Segundo ela, “[...] nenhum dos dois faz, trabalha para ter isso na escola, nem o negro, nem o índio. É como menciona, faz um movimento mesmo para colocar isso na escola, obrigar a ter, ficam parado esperando, o que eu não sei”.

Utilizando de outras palavras, podemos compreender que a professora Maria, gostaria de ver os movimentos sociais mais presentes nas escolas da cidade para a implementação das duas leis. Por esse motivo, faz uma queixa quanto a participação efetiva deles dentro das escolas, elaborando e realizando projetos que tragam os conhecimentos para os docentes e despertem nos estudantes o respeito ao outro. Na concepção da professora, os movimentos pedem implantação e não participam da implementação. Ainda em sua fala, reconhece que está distante da aldeia, assim como está distante de compreender as diferenças étnico-culturais dos/as alunos/as indígenas.

Por outro lado, mesmo sabendo dos inúmeros movimentos sociais que se fazem presentes em nosso país e Estado, precisamos investigar se as instituições escolares estão abertas para o diálogo e a construção de novos conhecimentos que chegam com a presença dos movimentos negros e indígenas. Conhecimentos que

desafiam, proporciona desconforto e questiona a hegemonia da cultura europeia ainda presente nos currículos e nas práticas pedagógicas (CANDAU, 2016; WALSH, 2009).

A professora Deise afirma não haver aldeias indígenas perto da escola, mas confirma que há crianças indígenas:

[...] Aqui a gente percebe que temos um grupo grande de índio na escola por causa da aldeia, não sei se tem aldeia, “tem aldeia aqui perto professora?”, [...]. Não tem, é porque eles se agrupam para cá mesmo, mas, aqui tem mesmo uma aglomeração grande de índios, então, eu vejo que tem, na sociedade em geral também. (Professora Deise)

Ela não compreende a “aglomeração de índios” como aldeia urbana. Afirma que “Eles não são aldeados, mas são índios”, dúvidas que poderiam ser retiradas diante de um pequeno questionamento com a coordenação escolar ou, na troca entre pares. Apesar de ter convivido e conviver com indígenas, esta professora parece estar distante de compreender as especificidades das diferentes etnias. Isso se faz presente porque a sua formação, alicerçada no modelo colonial e eurocêntrico, não a permite ver e problematizar as diferenças étnicas presentes em sua sala de aula. Essa situação fica evidente quando relata a experiência que teve junto aos Terena quando lecionou matemática:

Eles são alfabetizados até o terceiro ano na língua terena, então, eles só vão ter contato com a língua portuguesa no quarto ano, e eu fui dar aula para o sexto ano de Língua Portuguesa então, eles não sabiam nada, e eu muito menos sobre a vida deles. Me pegaram e me colocaram lá e foi muito difícil para todo mundo, mas assim, foi um ano de bastante sofrimento e aprendizados, bem legal. (Professora Deise)

Destacamos a expressão “eles não sabiam nada” de Língua Portuguesa, e a professora não tinha conhecimento sobre aquela cultura na qual estava submetida. Essa experiência vivida em uma escola indígena foi vista como sofrida, mas de aprendizado. A vivência da professora, não era o foco da pesquisa, mas consideramos importante destacar esta fala por trazer a questão da língua materna dos alunos, no caso Terena, e suas dificuldades de comunicação. Pois, seu primeiro contato com a escola, ainda no contexto da Terra Indígena, é realizado em língua materna. Destacamos que a professora Deise tem conhecimentos básicos de escrita e leitura na língua terena e que foi aprendendo ao conviver com os Terena, conforme informações repassadas por ela.

A forma como a professora Deise pensa que trabalha a lei em sala de aula mostra que as discussões ainda têm muito a avançar, pois demonstra que a ideia de uma outra racionalidade, de uma outra lógica de aprendizagem, é vista com “certa dificuldade”.

[...] não tem como a gente não trabalhar essa lei diariamente. A gente trabalha diariamente porque, a gente repete conteúdo constantemente, porque eles não entendem. Eles não entendem nem na primeira, nem na segunda, nem na terceira explicação, nem na quarta, nem na quinta, eles vão começam a entender na décima, na décima segunda explicação quando entendem. Então, constantemente a gente está ali, retomando essa lei. Não estou chamando eles de...só estou falando que eles têm uma certa dificuldade com a nossa língua. (Professora Deise)

Nas falas dos professores e das professoras, podemos ver que existe uma lacuna profunda que, aqui, chamamos de “tão longe” da aldeia. A cada fala analisada, observamos que os/as indígenas são sujeitos que estão ali para aprender da mesma forma, quando, na verdade, eles não aprendem da mesma forma; em suas especificidades étnicas, os indígenas possuem seus modos próprios de aprender.

Conforme afirmam Nascimento, Urquiza e Vieira (2011, p. 41), “Existe uma rede de saberes e ressignificações elaboradas nas relações entre elas, mesmo de uma mesma geração, constituindo uma pedagogia própria entre elas”. Essa distância entre escola e aldeia dificulta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Essa distância reitera uma concepção monocultural de currículo. O referencial teórico, assumido nesse trabalho, demonstra a necessidade de uma concepção curricular inter/multicultural na medida em que

[...] questionando os discursos dominantes, os alunos e alunas, os próprios professores e professoras podem renovar seu olhar sobre si mesmos e sobre o outro, revelando possibilidades, e não mais limitações, para navegação entre as fronteiras existentes nas relações interpessoais”. (SANTIAGO *et al* 2013, p. 189).

As limitações poderão ser problematizadas em meio às inter-relações que possibilite diálogos étnico-raciais e culturais dos corpos presentes num processo de ensino-aprendizagem. Portanto, assim como Backes e Pavan (2011, 218), defendemos

[...] uma educação que ajude educadores e educadoras, educandos e educandas, a perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliação de diálogos, inter-relações, ou seja, de perceber a diferença como condição *sine qua non* para construir o processo educativo democrático, proporcionando a afirmação de todas as culturas e grupos sociais.

Com isso, defendemos também que, a partir de uma educação inter/multicultural, será possível desconstruir a associação entre diferença e problema, assim como desconstruir os discursos dominantes e dicotômicos do “nós somos os bons, eles são os maus; nós somos os inteligentes, eles são os burros; nós representamos a modernidade, eles representam o retrógrado, o reacionário; nós somos pacíficos, eles são os violentos, etc.”. (SANTOMÉ, 2013, p. 248).

Ainda nessa discussão, entendemos que a educação inter/multicultural possa ser o caminho não somente para desconstruir essa diferença ainda muito presente, mas é uma possibilidade para transformar e enfrentar as relações coloniais de submissão, subalternização e inferiorização que perdura nas visões e ações se sujeitos que foram construídos dentro de uma lógica colonial/moderna. Isso se faz possível porque a educação inter/multicultural exige uma ação diferenciada do sujeito e com isso um olhar crítico para determinadas formas, discursos e acontecimentos dominantes.

Neste sentido, destacamos a fala da professora Mariza, que diz que

[...] eles não se misturam, mas tem uma lei que diz que a partir do momento que eles estão convivendo em sociedade eles tem que tentar assimilar a cultura do não índio, mas para eles eu acho que é muito difícil, muito difícil, tanto é assim que a gente pega muito leve com eles em relação ao conteúdo, a aprendizagem você tem que levar em consideração que ele é indígena. Que ele não apreende a da mesma forma que o não índio aprende [...].
(Professora Mariza)

Ressaltamos a interpretação equivocada das leis e dos direitos indígenas e acrescentamos que, tanto assimilam como ressignificam a cultura dos não índios, tanto que eles se apropriam de muitas ferramentas tecnológicas, como também muitos dominam a nossa língua. Acrescentamos igualmente que os povos indígenas não estão alheios aos nossos sistemas políticos, econômicos, ideológicos, religiosos e sociais; não estão alheios aos processos de globalização, como também não estão imunes a influências culturais. As culturas são dinâmicas e não lineares, mas “[...] as representações que circulam no curso de formação docente ainda são representações congeladas, como se as identidades dos indígenas não passassem por processos de hibridização e ressignificação, como ocorre com todas as identidades”. (BACKES e PAVAN, 2011, p. 217-218). Não é aceitável que a aprendizagem signifique mesmidade, como não é aceitável a ideia de que tem que “pegar muito leve”, pois aprender por meio de uma outra lógica não significa deficiência.

Ainda sobre a fala da professora Mariza, é possível observar o quanto demonstra a complexidade da nossa educação escolar, pois reconhece a diferença, mas não a percebe como enriquecedora no processo educativo, “[...] a cultura deles é bem diferente da nossa, então você fala eles aprendem, mas eles veem as coisas de outra forma [...]”. Ao mesmo tempo em que fala das dificuldades, ela reconhece que eles aprendem. A nossa ênfase num currículo monocultural na história da educação, produz uma profunda dificuldade dos/as professores/as perceberem a diferença como positiva ante aos muitos saberes a serem compartilhados e aprendidos.

O currículo escolar monocultural nada mais é que uma invenção da modernidade para viabilizar a colonialidade, uma invenção que orienta a forma de pensar e de se

organizar. A lógica moderna, colonialista e liberal hierarquiza, categoriza, individualiza, seleciona, racializa, exclui, desqualifica, sexiona, heteronormatiza, cristianiza, etc. Pensando na potência do currículo escolar para consolidação e manutenção do liberalismo e hoje do neoliberalismo podemos fazer um giro, um giro-epistemológico que, acredita na potência do currículo e na educação enquanto “lugar de luta” (APPLE, 2013) e que, permite a/o professor/a assumir uma postura epistemológica intermulticultural e responsável na construção de um futuro efetivamente democrático, humano e de bem viver.

Isto se dá por meio de processos formativos, na formação inicial e continuada para professores, agentes sociais capazes de formar decolonialmente sujeitos capazes de pensar um novo projeto de sociedade e de transformação social. Mas isto se dará por meio da transgressão aos currículos monoculturais, subversão pedagógica, desconstrução dos discursos da modernidade/colonialidade, portanto, requer um comprometimento intercultural, que significa, trabalhar para “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas que foram até agora padrões de poder enraizados na racionalidade, no conhecimento eurocêntrico e na inferioridade de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 12, tradução nossa), portanto, formar sujeitos outros e mentalidades outras que possibilite o “*buen vivir*” (ACOSTA, 2010) de todos/as, não na normalidade/mesmidade mas, na diferença.

Considerações

Ao analisar como os/as professores/as percebem as relações étnico-raciais presentes na sala de aula e os desafios para a formação docente, percebemos que todos/as veem as diferenças étnico-raciais e sociais presentes principalmente em suas salas de aula, mas as diferenças ainda são vistas como problemáticas, e que, ao ver do corpo docente, são diferenças que dificultam o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, assim como dificultam as relações e os diálogos. Por outro lado, os/as professores e professoras, reconhecem que estão distantes da aldeia, assim como estão distantes de compreender as diferenças étnico-culturais dos/as alunos/as indígenas. Portanto, não há um aproveitamento desta diferença de saberes enquanto riqueza e vantagem. Na fala dos/as professores/as, é perceptível uma hierarquização das diferenças que, com diferentes ênfases, estão presentes no imaginário sócio-cultural brasileiro.

No caso desta escola, onde a pesquisa foi realizada, os indígenas ocupam o lugar daquele que tem maior dificuldade, sendo seu modo de ser e estar o que caracteriza a diferença na relação com os não indígenas. Porém, há uma percepção dos professores e professoras de que é preciso refletir e agir diante da exigência da Lei nº 11.645/2008, tanto quanto estão cientes da necessidade de estudos diante da ausência de formação para inserir e abordar conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena de forma a contribuir para a superação do racismo e dos preconceitos étnicos-raciais.

Destacamos que em hipótese alguma, culpabilizamos os/as professores e professoras da escola pela forma como estão entendendo o processo educativo dos alunos e alunas, pois esta forma de ver, pensar e compreender é fruto de um currículo monocultural no qual todos e todas nós fomos produzidas e produzidos. Os professores e professoras, tentam lidar com as diferenças da maneira como foram ensinados, ou seja, em uma sociedade e escola que sempre invisibilizou a diferença e sempre a colocou como um problema a ser superado, não uma riqueza de possibilidades. Pensamos ser imprescindível implementar processos formativos contra-hegemônicos tanto inicial como continuado para construir formas outras de pensar e trabalhar com as diferenças em sala de aula.

Referências

ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. **Policy Paper**, v. 9, n. 5, p. 1-36, 2010.

APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano -17 - n. 30 vol. 01 - jan./jun. 2013

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A ressignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (Orgs.)...[et al.]. **Crianças indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 205-226.

_____; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** - periódico do PPGE/UCDB. n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

_____; A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da

identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A criança guarani: um modo próprio de aprender. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (Orgs.)...[et al.]. **Crianças indígenas: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 131-153.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 15 de abril de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm>. Acesso em: 13/02/2016.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Nandejara da aldeia Te'yikue, Caarapó/MS**. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____; Cotidianos escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**: v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.-out., 2012. p. 137-155.

COLMAN, Daniele Gonçalves. **A implementação da lei nº 11.645/08 no ensino fundamental**. Campo Grande, 2018, 131p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco –UDCB.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini, CARVALHO, Julia Dutra de. In: Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre, Sulina, 2012. 261 p.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999, (p. 11-17).

MELIÁ, Batolomeu S. J.; GUASCH, Antonio S. J.. **Diccionario básico: Guaraní/Catellano, Castellano/Guaraní**. Asunción/Paraguay: Centro de estudos paraguayos, Antonio Guasch. 2005. 367p.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio H.; VIEIRA, Carlos M. N..A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (Orgs.)... [et al.]. **Crianças indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 21-44.

_____; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; LANDA, Beatriz dos Santos. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à lei nº 11.645/08. **Cadernos Cedex** (UNICAMP) impresso, v. 39, p. 397-416, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de ciências Sociais- CLACSO, 2005.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67 out.-dez., 2016. p. 897-921.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 223- 289.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. Campo Grande, 2015, 228 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Recebido em junho de 2021.

Aprovado para publicação em outubro de 2021.

ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM ESCOLAS DE CAMPO GRANDE – MS

ANTHROPOLOGICAL ANALYSIS OF TEACHING INDIGENOUS THEMES IN SCHOOLS IN CAMPO GRANDE - MS

ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DE TEMAS INDÍGENAS EN COLEGIOS DEL CAMPO GRANDE - MS

*EVELYN DE SOUZA SANTIAGO CANDIDO DA SILVA**
*VICTOR FERRI MAURO***
*ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA****

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com quatro professores de História, das redes pública e privada de Campo Grande-MS, referente ao ensino da temática Indígena nos conteúdos da disciplina. O procedimento metodológico adotado foi o etnográfico, contudo, devida a necessidade de distanciamento físico imposta pela pandemia da Covid-19, realizamos as entrevistas com os/as interlocutores/as utilizando ferramentas da Internet, bem como análise direta de atividades escolares utilizadas no ensino remoto emergencial. O objetivo geral da pesquisa foi realizar uma análise antropológica da abordagem da temática Indígena nas aulas de história. Os objetivos específicos foram: investigar as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para o ensino da temática; compreender os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos assuntos de história indígena aos demais conteúdos da disciplina; e entender como ocorreu o ensino desse tema durante o ensino remoto. Observando o estabelecido pela Lei nº 11.645/2008 e os relatos das experiências dos/as professores/as foi possível inferir que, no que se refere ao ensino da temática indígena, apesar de haver um amplo conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais, os desafios para seu estabelecimento a contento ainda são diversos, a exemplo: lacunas na formação docente (inicial e continuada); dificuldades de acesso a materiais especializados; e, necessidade de combate efetivo ao racismo e preconceito contra os povos originários.

Palavras-chave: LEI Nº 11.645/2008. TEMÁTICA INDÍGENA. ENSINO DE HISTÓRIA.

Abstract: This work is the result of a research carried out with four History teachers, from the public and private networks of Campo Grande-MS, regarding the teaching of the Indigenous theme in the contents of the discipline. The methodological procedure adopted was ethnographic, however, due to the need for physical distance imposed by the Covid-19 pandemic, we conducted interviews with interlocutors using Internet tools, as well as direct analysis of school activities used in remote teaching emergency. The general objective of

* Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - PPGAS/UFMS (2021). E-mail: evelynssantiago@hotmail.com

** Doutor em História pela UFGD. Professor adjunto da FACH/UFMS. E-mail: victor.mauro@ufms.br

*** Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca-Espanha (2006). Professor Associado da UFMS; professor e coordenador da Pós-graduação em ANTROPOLOGIA SOCIAL (PPGAS/UFMS), assim como professor da Pós-graduação em Direitos Humanos (FADIR/UFMS). E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

the research was to carry out an anthropological analysis of the approach to the Indigenous theme in history classes. The specific objectives were: to investigate the methodological strategies used by teachers to teach the subject; understand the challenges faced by teachers in the articulation of indigenous history issues with the other contents of the discipline; and understand how this topic was taught during remote learning. Observing what is established by Law n°. 11.645/2008 and the reports of the experiences of teachers, it was possible to infer that, with regard to teaching indigenous themes, despite the existence of a broad set of norms that subsidize education for relationships ethnic-racial, the challenges for its successful establishment are still diverse, for example: gaps in teacher training (initial and continuing); difficulties in accessing specialized materials; and, the need to effectively combat racism and prejudice against native peoples.

Keywords: Law No. 11.645/2008. Indigenous Theme. History teaching.

Resumen: Este trabajo es el resultado de una investigación realizada con cuatro profesores de Historia, de las redes públicas y privadas de Campo Grande-MS, sobre la enseñanza de la temática indígena en los contenidos de la disciplina. El procedimiento metodológico adoptado fue etnográfico, sin embargo, debido a la necesidad de distancia física impuesta por la pandemia Covid-19, realizamos entrevistas con interlocutores utilizando herramientas de Internet, así como análisis directo de las actividades escolares utilizadas en la emergencia de enseñanza remota. El objetivo general de la investigación fue realizar un análisis antropológico del abordaje de la temática indígena en las clases de historia. Los objetivos específicos fueron: investigar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para impartir la asignatura; comprender los desafíos que enfrentan los docentes en la articulación de los temas de la historia indígena con los demás contenidos de la disciplina; y comprender cómo se enseñó este tema durante el aprendizaje remoto. Observando lo dispuesto en la Ley n° 11.645/2008 y los informes de las experiencias de los docentes, se pudo inferir que, en lo que respecta a la enseñanza de la temática indígena, a pesar de la existencia de un amplio conjunto de normas que subsidian la educación para las relaciones étnico-raciales, los desafíos para su establecimiento exitoso aún son diversos, por ejemplo: brechas en la formación docente (inicial y continua); dificultades para acceder a materiales especializados; y la necesidad de combatir eficazmente el racismo y los prejuicios contra los pueblos originarios.

Palabras clave: Ley N ° 11.645 / 2008. Tema indígena. Enseñanza de la historia.

Introdução

Este artigo analisa a rotina e os desafios do trabalho de um grupo restrito de quatro professores de História, que atuam na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, nas redes pública e privada da Educação Básica, com o ensino da temática indígena no escopo dessa disciplina. O levantamento de informações se baseou em entrevistas semiestruturadas e interlocuções mais informais com tais educadores utilizando canais da Internet, e também se pautou pela análise direta de atividades escolares que vêm sendo ministradas por eles por meio ensino remoto emergencial nos anos de 2020 e 2021 em virtude da necessidade de se adequar às medidas de distanciamento físico impostas pela pandemia da Covid-19.

Objetivo mais amplo da pesquisa de realizar uma análise antropológica da abordagem da temática indígena nas aulas de História engloba metas mais específicas, como 1) observar intercorrências excepcionais na abordagem dessa questão nas circunstâncias do ensino remoto; 2) investigar estratégias didáticas

utilizadas presencialmente e à distância no cotidiano escolar, e 3) compreender os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos assuntos sobre história indígena aos demais conteúdos da disciplina.

Os colaboradores da pesquisa foram uma professora e dois professores que ministram aulas de História em diferentes escolas públicas, e ainda, uma professora que leciona a mesma disciplina em escola particular. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e julho de 2020, através da plataforma virtual *Google Meet*, gravadas com anuência dos colaboradores¹, os quais aqui identificamos por nomes fictícios.

A opção por pesquisar educadores formados em uma única instituição de ensino superior, no caso, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), se deu pela proximidade maior e oportunidade de contato mais frequente com esses profissionais.

O professor Manoel, o mais experiente dos integrantes da amostragem, autodeclarado preto, 49 anos de idade e 27 anos de exercício da docência na educação pública em Campo Grande, é docente efetivo das redes estadual e municipal, onde ministra aulas para turmas do ensino médio e EJA, licenciado em História, em 1994, no curso do *campus* de Aquidauana - CPAQ, mestre em Educação, em 2006, pela mesma UFMS, é militante das causas sociais. Faz questão de se identificar como homem negro e que valoriza suas raízes nordestinas.

O professor Humberto, autodeclarado branco, 33 anos de idade, 10 anos de docência na educação básica, atualmente ministra aulas em duas escolas municipais como professor efetivo para turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Licenciado em História, em 2011, e Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apresentou reflexões bastante enriquecedoras sobre docência, formação de professores e preconceito religioso dentro das escolas.

A professora Helena, de 36 anos de idade, se declara parda, mas se identifica mais frequentemente como mulher preta, devido, segundo ela, à cor retinta de seus bisavós e avós. Licenciada em História, desde 2012, cursou uma especialização há oito anos, e atualmente é professora temporária nas redes municipal e estadual, ministrando a disciplina para alunos do 6º ao 9º ano. Apresentou uma visão sensível à causa da educação para as relações étnico-raciais, muito coerente e engajada nas práticas antirracistas no cotidiano escolar.

1 Por questões de prazo, o projeto não foi submetido ao Comitê de Ética da instituição.

A professora Lídia, autodeclarada branca, 27 anos de idade, licenciada em História em 2018, atualmente cursa mestrado em Antropologia Social na UFMS. É professora na rede privada, desde 2018, em uma escola que atende alunos de classe média alta, onde ministra aulas no fundamental II - 6º ao 9º ano. Por meio dos seus relatos, foi possível observar a evolução na formação inicial dos docentes e, conhecer exemplos de como é tratada a temática de forma transversal dentro da disciplina.

Observando o estabelecido pela Lei nº 11.645/2008 e os relatos das experiências dos/as professores/as de História com o ensino da temática indígena, foi possível inferir que, apesar de haver um amplo conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais, os desafios para seu desenvolvimento com a qualidade adequada ainda são diversos. Foram constatadas, por exemplo, lacunas na formação docente (inicial e continuada), dificuldades de acesso a materiais especializados e necessidade de aplicação de medidas efetivas de combate ao racismo e ao preconceito contra os povos originários no cotidiano escolar e na sociedade como um todo.

Os povos indígenas na história: percepções dos docentes sobre a temática indígena no livro didático

Nesta seção tratamos sobre o lugar, ou, em alguns casos, o “não lugar” dos povos indígenas na narrativa histórica. Embora tenha ocorrido discreta ampliação desse espaço a partir do estabelecimento da Lei nº 11.645/2008, a narrativa histórica ainda é mais frequentemente vista pela ótica do colonizador, fazendo com que muitas histórias sejam invisibilizadas.

Para tanto, apresentamos exemplos de como esses povos são retratados na história do Brasil em livros didáticos, que são o tipo de material mais consultado por professores na preparação de suas aulas. As reflexões que aqui trazemos sobre as abordagens contidas em publicações direcionadas ao público escolar tomam por base relatos dos interlocutores de nossa pesquisa sobre suas experiências concretas no ensino e se amparam em literatura acadêmica que se debruça sobre tal problemática.

Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (2010, p. 545) “o livro didático tem se constituído, na atualidade, como o material didático mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas”. Assim sendo, julgamos pertinente apresentar as percepções dos interlocutores sobre as discussões dos temas relacionados à história indígena nesse tipo de manual.

Para o professor Manoel, o material didático disponível atualmente nas escolas em que leciona é uma ferramenta útil, contudo, insuficiente. Apesar de ter melhorado em qualidade ao longo dos anos, a elaboração de uma discussão consistente sobre

os assuntos indígenas demanda esforços por parte dos docentes em busca de fontes complementares.

O manual didático ele é um resumo ali gerado, assim do conteúdo. Seja qual for o conteúdo, ele não dá conta. Ele é insuficiente. É uma referência importante, não vamos negar. Eu avalio que melhorou bem o conteúdo dos livros didáticos, quando se compara o livro didático quando eu comecei a dar aula e hoje, melhorou...O que é melhorar? É inclusive no enfoque, na imagem, na sugestão de atividades. Eu não satanizo e não endeuso o manual de didático, entenda bem. Vou dizer que ele é necessário? Ele é necessário, ainda é necessário. Ele é insuficiente? É insuficiente, entendeu? O nosso desafio é combinar a partir dele outros recursos para poder desenvolver o assunto. Qualquer assunto. A partir dele a gente trabalha o texto, o vídeo, a gente vira um artista (Manoel, entrevista, Campo Grande/MS, 12/06/2020).

Como diz Bittencourt (2010, p. 545) “o livro é um objeto feito para o professor e é dependente do uso que o professor faz dele”, ou seja, cabe ao professor dar bom andamento às discussões postas no livro, trabalhar as questões trazidas pela obra, ou até as informações e reflexões que não foram apresentadas, problematizando o porquê da omissão de determinadas questões, e o porquê da predileção de determinados assuntos.

Com relação aos conteúdos trazidos pelos livros didáticos referente à temática indígena, a professora Helena disse o seguinte:

Eu acho que são insuficientes. Depende da coleção. Este ano o nosso poder de escolha foi bem reduzido, da escolha desse livro didático, né. Eu trabalho com livro didático, por exemplo, no nono ano. Eu tenho duas aulas no nono ano em uma escola, e toda minha carga horária em outra escola, e aí esse livro do nono ano, me desculpa, mas é uma porcaria. Não foi eu que escolhi. É horrível, né. Eu tenho que trabalhar porque tá na pandemia, porque senão, não trabalharia. É... a visão da maioria dos autores é uma visão limitante, uma visão que vai reproduzir aquilo, né, que o indígena e o negro, eles sempre aparecem em função do branco na história, o europeu principalmente. E, eu pude perceber bastante isso porque na especialização eu fiz uma análise numa obra de história regional, né, e, eu trabalhei a questão da temática indígena, como o indígena ele era representado, quais os estereótipos, como ele era representado nesse livro didático, que todo mundo usa o mesmo livro, porque só tem esse. É um livro de quinta série, né! Então, por exemplo, a gente vai trabalhar história regional lá no oitavo ano, e é esse material que vai te ajudar, né. E a gente percebe assim, que há uma tentativa de passar uma ideia desconstruída, mas que ela é uma tentativa falha, no caso desse livro específico, que é de história regional, abrange mais a questão dos indígenas, mas o indígena, nesse caso, ele continua aparecendo em função do branco, e nos livros didáticos, a maioria repete esse padrão (Helena, entrevista, Campo Grande/MS, 18/06/2020).

A questão levantada pela professora sobre a ausência de materiais didáticos para o ensino da temática indígena, sobretudo dos indígenas de Mato Grosso do Sul, foi lembrada diversas vezes pelos/as interlocutores da pesquisa. O professor Manoel

disse que um dos desafios para a efetiva inserção da temática indígena nas aulas é o acesso a materiais especializados.

A grande ausência, o grande problema na questão indígena é não ter o material pedagógico. Assim, posso estar enganado, mas desconheço um material que trata, por exemplo, das comunidades aqui do estado de Mato Grosso do Sul. Me apresente um material pedagógico que seja razoável tratando das comunidades indígenas, que seja razoável, que eu possa trabalhar com meus alunos do ensino médio. Eu tenho que correr atrás, eu tenho que ficar igual um doido, eu vou na internet, vou não sei aonde, ligo pros meus amigos lá do CIMI fala:- ô fulano! tem algum material aí? A gente tem esse limite sério. Ainda persiste um ensino e uma organização curricular eurocêntrica, não tenha dúvida. É a partir do olhar do colonizador ainda, e nós reproduzimos isso. Aí a gente tenta meio que dançar conforme a música, mas também, falar como é que nós podemos reverter? Acho que ainda o que tiver de ação, muitas vezes, é muito da coisa individual, do que de uma política pública para repensar o conteúdo, a organização curricular e o material pedagógico (Manoel, entrevista, Campo Grande/MS, 12/06/2020).

A crítica apresentada pelos professores sobre a ausência e/ou dificuldade de acesso a materiais que tratam da temática indígena é legítima, embora a produção dessa literatura tenha sido ampliada nos últimos anos. Produções de intelectuais e pesquisadores/as indígenas de diversos estados do Brasil se destacam nessa seara. Ao ser indagado sobre o conhecimento dessas produções o professor Manoel disse o seguinte:

Eu participei ano passado de um evento [SBPC 2019] muito famoso na universidade [UFMS]. Você falou dessa questão aí ... quando eu falo da inexistência de material eu relativizo na seguinte questão: já existe, eu acredito, até produzido pelos próprios indígenas, professores indígenas. Eu participei de um debate, fui lá assistir uma professora indígena lá de Dourados, me fugiu o nome, ela produzindo um material na língua Guarani-Kaiowá das suas lendas, ou seja, de toda riqueza simbólica, toda riqueza cultural material simbólica das comunidades. Poxa vida! Olha que legal. Então ... acho que é isso né, existe sim o material, mas por conta de uma série de condições ele tem seus limites (Manoel, entrevista, Campo Grande/MS, 12/06/2020).

Felizmente a produção acadêmica tem tido um crescimento expressivo, contudo a falta de interlocução entre produção acadêmica e cotidiano escolar gera um déficit na atualização dos materiais utilizados pelos professores e o que tem sido produzido.

São desenvolvidas inúmeras pesquisas na/sobre/para a educação e as relações étnico-raciais, no entanto nem sempre esse conhecimento acadêmico tem chegado às escolas. Durante nossas conversas com os colaboradores da pesquisa, foi apontado esse distanciamento entre as pesquisas que são desenvolvidas nas universidades e o dia-a-dia da educação escolar.

Para a professora Helena, a dificuldade de encontrar material existe, contudo, o olhar preconceituoso contra os povos indígenas também é um fator para o silenciamento dessa temática em sala de aula.

A dificuldade do material ela existe sim, né! Mas eu também acho que as pessoas, eu não sei é um julgamento meu, né, uma visão minha, mas eu acho que as pessoas se interessam mais em trabalhar e falar sobre questão afro-brasileira, até por conta do lugar, né, que o indígena ocupou na sociedade. A gente sempre viu o indígena como alguém tutelado, como coitadinho, né! Então, acho que essa visão também atrapalha um pouco das pessoas se engajarem mesmo sobre esse ensino. E, também sobre a dificuldade de material, é muito difícil você encontrar alguma coisa. A impressão que dá é que o indígena, porque o negro ele ... a gente vai ver lugares de fala e de luta durante esse processo histórico dentro do livro didático, por exemplo. E já o indígena ele não aparece, não aparece! Ele é invisibilizado (Helena, entrevista, Campo Grande/MS, 18/06/2020).

A percepção apresentada pela docente sobre a invisibilização proposital das histórias e culturas indígenas nos conteúdos de História não se difere muito do que temos constatado a partir dos relatos dos demais professores sobre a temática, como também não destoa das críticas apresentadas por inúmeros especialistas do assunto.

Outro ponto importante apresentado nas falas de ambos os professores é sobre a inserção problemática da temática nos livros e materiais didáticos. Embora tenha havido uma certa ampliação das discussões sobre esses povos, conforme indicado na pesquisa de mestrado de Felipe Nunes Nobre (2017), que analisou as representações dos povos indígenas em duas coleções de livros didáticos – “História, Sociedade & Cidadania” e “Projeto Araribá” -, os resultados mostram que muitas imagens dos povos indígenas foram incluídas no material didático, no entanto, a discussão teórica ainda é muito resumida e, em alguns casos, reforçam estereótipos.

Práticas educativas como aliadas na desconstrução de estereótipos

A imagética relacionada aos povos indígenas construída ao longo de 520 anos de história do Brasil criou no imaginário popular no qual seriam verdadeiros índios aqueles que vivem em aldeias, adornados com pinturas corporais, cocares e que se defendem da ameaça de estranhos com arcos e flechas.

Essa representação simplista, encampada também por certos agentes do indigenismo oficial, na prática, deu origem à um tipo de suspeição levantado contra grupos e indivíduos que não costumam ostentar sinais diacríticos² de sua pertença étnica.

2 Elementos externos que sinalizam pertencimento a um grupo étnico.

Ainda sobrevive no senso comum dos brasileiros uma imagem mental que remete à figura estereotipada do indígena tal como aquela registrada pela pena dos cronistas do período colonial, seja como sujeito indolente, rude, agressivo; seja como ingênuo, inocente, incapaz. Para Almeida (2011, p. 16) “Esses dualismos foram, em grande parte, responsáveis por abordagens reducionistas que conduziram a visões equivocadas sobre a atuação dos índios nos processos históricos”.

É espantoso que ainda persista em materiais contemporâneos tomados como referências por educadores no ensino de história indígenas problemas de abordagem como os constatados por Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018, p. 116) na passagem citada:

Sabemos que uma parcela dos livros didáticos que ainda chega às escolas brasileiras no início do século XXI trata da temática indígena reservando-lhe um lugar determinado: o “cenário” do descobrimento. Nesses livros os indígenas desaparecem da história narrada para os períodos posteriores à chegada dos europeus às Américas. Em alguns casos, há esparsas menções aos Maias, Incas e Astecas quando se trata da colonização do Novo Mundo. Não é incomum, portanto, que muitos alunos acreditem que índio seja “coisa do passado” ou que para ser índio é necessário que o indivíduo viva isolado nas matas, sem acesso ao mundo que o cerca. Com isso, restam poucas oportunidades para se debater a histórica presença dos índios e suas lutas, de ontem e de hoje, nas escolas.

Nesse sentido, tem fundamento a crítica apontada por Lamas (2017, p.161) de que, “Essa visão a respeito dos povos indígenas é fruto da força de um determinado discurso modernizador que associa o indígena ao passado e ao atraso, enquanto coloca o modelo ocidental de desenvolvimento como objetivo nacional”.

A forma como se ensina a história dos povos indígenas, se não for criteriosa e bem embasada, e não retratar o cenário contemporâneo com suas lutas sociais em curso, pode mais corroborar com a distorção da realidade do que servir para desconstruí-la.

Em primeiro lugar, é necessário adotar uma estratégia pedagógica de conscientização dos alunos de que a ideia de “índio” enquanto raça biológica não faz nenhum sentido, porque a categoria raça não se aplica à espécie humana em termos genéticos. Dada essa explicação, um próximo passo é fazer compreender que os povos indígenas se organizam enquanto “etnias”, categoria que nos termos do antropólogo norueguês Fredrik Barth (1998), está mais relacionada ao sentimento coletivo de pertença, produto de uma autoidentificação gerada pelas interações sociais e pela construção social da diferença.

A percepção dos indígenas enquanto raça e enquanto unidade social agrupada em torno de uma cultura reificada resulta da consolidação de estereótipos, que é

uma das principais estratégias do discurso colonialista na representação dos sujeitos. Hommi K. Bhabha (2013, p. 116) assevera que

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido.

Com o objetivo de romper com esse padrão colonialista da história, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - foi alterada no Art.26, no qual está disposta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 32), um dos caminhos para uma educação emancipatória é “[...]desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnicoraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”.

Sobre as estratégias pedagógicas de valorização da diferença elencadas pelos autores, gostaríamos de apresentar a experiência da professora Lídia, interlocutora da pesquisa, com o ensino da temática indígena.

Uma coisa que eu sempre faço é trazer a questão racial, a questão indígena, né, para o conteúdo, né! Por exemplo, quando nós vamos trabalhar com colonização, certo! Eu tento trazer a questão do outro, né, de como esse outro era visto. Eu tento trazer o lado do colonizado, o lado do indígena. Como esse indígena vivia, né! Quais foram os problemas que a colonização trouxe, sabe? Eu tento sempre trazer esse outro lado, principalmente pra despertar sentimentos neles ali, né! (Lídia, entrevista, Campo Grande/MS, 26/06/2020).

É possível perceber na abordagem da professora Lídia uma estratégia metodológica de cunho descolonial, na qual são consideradas as diversas formas de ser e estar no mundo, os diferentes saberes, em contraponto à visão eurocêntrica hegemonicamente espelhada pela narrativa histórica.

Mortari e Wittmann (2019) afirmam que, mesmo com ampliação da reflexão histórica sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, a partir da implementação das Leis 10.639 e 11.645, um dos desafios para professores e universidades é o “descolonizar das nossas mentalidades”; “superar uma concepção eurocêntrica/colonial”. Para elas, a descolonização do saber “trata-se, efetivamente, de considerar as visões e as formas de ser e de estar no mundo expressas em diferentes

suportes de memórias e, em especial, as narrativas históricas não ocidentais (africanas e indígenas)” (MORTARI; WITTMANN, 2019, p. 17-18).

Com relação à temática indígena na escola, o professor Humberto disse que a utilização de recursos audiovisuais impacta de forma positiva a percepção dos conteúdos pelos alunos.

Já passei para todas as salas de aula, que eu dou aula, eu passo aquele documentário, desde o sexto ano ao terceiro ano do ensino médio. Agora eu tô só no fundamental, mas dei muito tempo EJA, ensino médio, pra todas as salas, eu sempre passei aquele documentário “À sombra de um delírio verde”, que fala sobre plantação de cana e exploração de mão de obra indígena aqui no Mato Grosso do Sul. É um documentário muito, muito bom! Eu sempre passo esse documentário. É, eu sempre falo bastante de povos indígenas quando entra essa questão nos conteúdos, né, conquista da América, coisa e tal! Então, eu gosto de abordar bastante, é um conteúdo que privilegio bastante também, povos indígenas (Humberto, entrevista, Campo Grande/MS, 22/07/2020).

O documentário citado pelo professor Humberto é uma obra que apresenta denúncias sobre a situação de exploração vivenciada pelos indígenas Guarani e Kaiowá, no sul de Mato Grosso do Sul, no corte da cana de açúcar. A referida obra não retrata a cultura e a história desses povos, mas os esbulhos sofridos por eles decorrentes da colonização forçada e da expansão agropastoril dentro de seus territórios originários, fatos que não podem deixar de ser discutidos e problematizados em sala de aula.

A abordagem do documentário contextualiza a problemática social dos indígenas, evitando generalizações e essencialismos, e auxilia na desconstrução de imagem preconceituosa que retrata o indígena como alcoólatra e preguiçoso tão arraigada no senso comum da população regional.

Trabalhar a temática indígena nos conteúdos de História, a nosso ver, é também um exercício de desconstrução e descolonização de práticas pedagógicas atreladas à uma história oficial colonialista, eurocentrada, preconceituosa, silenciadora de histórias, saberes e lutas dos grupos minoritários. A partir dos relatos de nossos interlocutores, no entanto, foi possível visualizar um novo caminho sendo percorrido por pessoas interessadas na mudança, tentando ensinar de forma valorativa histórias e culturas dos sujeitos historicamente invisibilizados.

Algumas estratégias de ensino foram apresentadas, como, por exemplo: a utilização de recursos audiovisuais, simpósios temáticos, elaboração de sequências didáticas e atividades de ensino fora da escola. Em geral, foram apontadas estratégias metodológicas de cunho decolonial, nas quais são consideradas as diversas formas

de ser e estar no mundo, os diferentes saberes, em contraponto à visão eurocêntrica hegemonicamente trazida pela narrativa histórica.

O que temos como prática do ensino da temática pode não ser exatamente o que os movimentos sociais, a militância e as organizações engajadas na causa indígena consideram o ideal, porém, acreditamos que a prática dos/as professores/as de Campo Grande aqui retratada, efetivamente preocupada em combater o racismo e a colonialidade de pensamento, sinaliza um melhoramento.

Pandemia, ensino remoto emergencial e o ensino da temática indígena

A pandemia da COVID-19 é uma realidade difícil de se enfrentar. Esse problema de saúde pública de alcance mundial afetou todos os aspectos da vida social: família, trabalho, escola, lazer, saúde, economia, política etc., que estão sofrendo para se ajustar a esse “novo normal” nos padrões de sociabilidade.

No processo compulsório de isolamento social, professores, alunos e pais se viram diante de uma situação bastante incômoda e de difícil adaptação ao contestado, porém necessário, ensino remoto emergencial.

Reconhecemos que a medida emergencial adotada pelos gestores da educação foi uma tentativa para conter a disseminação do vírus e que foi pensada como uma alternativa temporária. No entanto, devido às ineficazes ações do Governo Federal no combate à doença, o que era para ser uma solução provisória vem se prolongando por mais de três semestres e pode durar ainda mais tempo.

Como a migração obrigatória das aulas escolares para a modalidade à distância, decretada em 18 de março de 2020 pelo prefeito de Campo Grande, e em 23 de março, pelo governador do estado de Mato Grosso do Sul, muitos alunos simplesmente ficaram sem acesso aos materiais e apresentação dos conteúdos, por falta de condições adequadas, como disponibilidade de equipamentos, rede de internet e local apropriado para realizar estudos.

Em Campo Grande, na tentativa de minimizar os impactos na aprendizagem, as escolas municipais e estaduais disponibilizaram materiais impressos como apostilas e cadernos de atividades. O governo do e a SEMED fecharam parcerias com emissoras de televisão aberta (Rede Record MS e TV Educativa) para incluir videoaulas na programação. Escolas e professores criaram grupos em aplicativos de mensagens por telefone e em diversas plataformas virtuais, com o intuito de facilitar o acesso dos alunos às aulas e aos materiais. Nas escolas particulares, a transição foi feita de

forma mais rápida. Apesar da resistência inicial, alunos e responsáveis lidaram melhor com introdução das tecnologias da informação como meio alternativo de ensino.

Na capital sul-mato-grossense, as escolas públicas estão em regime de ensino remoto desde março de 2020, e as particulares retornaram ao ensino presencial gradualmente em setembro de 2020. O início do ano letivo de 2021 nas escolas municipais ocorreu em 8 de fevereiro, de forma remota, com estimativa de manter-se nesse formato até julho do mesmo ano. As escolas particulares iniciaram as atividades de 2021 de forma híbrida, observando diversos protocolos de biossegurança, dentre os quais: capacidade máxima de ocupação de 30% nas salas do ensino fundamental e de 50% nas salas do ensino infantil, enquanto os demais alunos acompanham as atividades por meio de plataformas digitais. O início das aulas nas escolas estaduais ocorreu em 1º de março de 2021, no modo *on-line*.

Ainda não é possível calcular precisamente os impactos causados por essa nova realidade do ensino. Existem muitas variáveis para se considerar, mas, inicialmente é possível perceber que as camadas mais pobres da sociedade estão sendo muito mais prejudicadas.

Apresentamos a seguir relatos dos/as professores/as por nós entrevistados/as de como foi o desenvolvimento do ensino remoto sobre a temática indígena. Para isso, além das experiências dos/as docentes apresentamos uma análise do caderno de atividades 2020 da disciplina de História produzido e distribuído pela SEMED. Destacamos que não tivemos acesso aos materiais utilizados pela professora que atua em escola particular, por isso nossa análise priorizou o material utilizado nas escolas municipais.

Segundo o professor Manoel, as aulas remotas não promovem um bom processo de ensino-aprendizagem, ainda mais no caso da disciplina de História, que já sofria com a carga horária reduzida mesmo no ensino presencial.

Eu sou de uma perspectiva de que as aulas remotas, elas não promovem um ensino-aprendizado. Nós somos necessários na escola, na mediação direta com nossos alunos e alunas. Eu acho que já existe um prejuízo que independe da pandemia. Não acredito que a pandemia vá prejudicar algo que de fato já está capenga. Já foi pior? Já foi, mas não acredito (Manoel, entrevista, Campo Grande/MS, 12/06/2020).

É possível perceber, a partir do relato do professor, que a migração temporária para a modalidade remota não foi fator determinante para a precarização do ensino de temas relacionados à História Indígena ou mesmo para os assuntos referentes à educação para as relações étnico-raciais. O problema é mais antigo e mais estrutural. Embora tenha ocorrido ampliação no trato desses assuntos, as ações empreendidas

ainda estão muito restritas ao interesse dos professores no ensino desses temas. Isso fica bastante evidente na fala do professor Humberto:

Então, assim, o professor que se interessa pela temática, ele consegue trabalhar bastante essa temática. Mas, como eu disse, não existe um estímulo, sabe? Infelizmente não existe! (Humberto, entrevista, Campo Grande/MS, 22/07/2020).

Na pesquisa de Sandra Dias Trindade, Joana Duarte Correa e Suzana Henriques (2020), realizada por meio de questionários aplicados a trezentos professores do Brasil e de Portugal, sobre o ensino remoto emergencial no período da pandemia, as pesquisadoras constataram que:

[...] as escolas brasileiras e portuguesas não estavam preparadas para a súbita transição para a distância, sendo por isso normal a dificuldade de adaptação por parte dos professores (e também dos alunos). Em comum, e como uma das maiores dificuldades sentidas, perfila-se o “distanciamento dos alunos a nível pedagógico” (18,5% no Brasil e 10,8% para Portugal). Problemas técnicos, inexperiência no trabalho em ambientes digitais ou dificuldade na preparação de materiais são outras das dificuldades referidas (DIAS-TRINDADE; CORREA; HENRIQUES, 2020, p. 16).

Outro ponto apontado pelos interlocutores de nossa pesquisa é o efeito desgastante dessa modalidade de ensino sobre eles/as e em seus alunos/as. A professora Lídia destaca os desafios e limitações que o ambiente virtual trouxe para as aulas.

Então, com a pandemia eu tô trabalhando de casa e os alunos estão assistindo aula em casa. Eu tô dando aulas ao vivo, né! É ... e as aulas tão andando tranquilamente. Agora que eles estão bem cansados, eu tô sentindo eles bem cansados, né! Mas, enfim, as aulas elas tão caminhando tranquilamente. Eu tô dando aula como se eu tivesse dando aula na escola mesmo, no mesmo horário.

Com certeza, uma aula ali, presencial, ela é muito mais produtiva que uma aula on-line, né! Um ambiente virtual ele acaba limitando a gente em alguns aspectos, né, mas eu tento, como eu posso falar? Eu tento passar por isso e trazer mesmo assim e conversar com eles mesmo, e aproveitar ao máximo o tempo que nós temos (Lídia, entrevista, Campo Grande/MS, 26/06/2020).

Na fala da professora Lídia fica enfatizado que “as aulas tão andando tranquilamente” apesar do cansaço e das limitações impostas pelo ensino em ambiente virtual. No entanto, a realidade vivenciada pela docente se difere um pouco dos demais entrevistados, pois por se tratar de alunos de escola particular, com maior poder aquisitivo, acreditamos que problemas com falta de acesso à internet, espaço adequado e equipamentos eletrônicos não foram – ou foram em menor escala – enfrentados por esses alunos.

A forma abrupta como ocorreu a transição do ensino presencial para o ensino remoto exigiu dos professores, alunos e até mesmo dos familiares dessas pessoas

uma capacidade de adaptação e resiliência automática. Nada foi programado, mas imposto, sem ensaio, muitas vezes, sem condições mínimas de equipamentos, mobiliários e treinamento para lidar com essas tecnologias.

Havemos de considerar também as dificuldades referentes ao aspecto emocional de docentes e alunos em condições de confinamento. É certo que as restrições de mobilidade abalam o estado psicológico das pessoas, principalmente o de crianças e adolescentes, que, caracteristicamente, costumam ser agitados e ansiosos. É sabido inclusive que muitas famílias tiveram parentes e amigos adoecendo gravemente ou perdendo a vida em função da covid.

Uma pesquisa realizada entre professores de uma instituição de ensino infanto-juvenil da região Sul do Brasil, que teve como objetivo rastrear os indicadores de saúde mental de educadores no isolamento e no processo de retorno gradual às atividades presenciais, mostrou que:

As mulheres apresentaram 1,62 vezes mais chances do que os homens de apresentarem sintomas de ansiedade e depressão, assim como os participantes da faixa etária de 46-56 anos (1,41) e os solteiros (1,88), sendo todos os valores significativos ($p < 0,05$). Referir preocupação com a pandemia da COVID-19 aumenta em 1,56 vezes as chances dos participantes em manifestarem sintomas ansiedade e depressão, assim como trabalhar com carga horária semanal acima de 40 horas, embora sejam valores que não alcançaram significância estatística. Por outro lado, conviver com pessoas consideradas em situação de risco para a COVID-19 reduzem as chances (0,91) de manifestação de sintomas de ansiedade e depressão, o que pode ser considerado um fator protetivo à agravos a saúde mental, provavelmente em função do aumento nos cuidados (auto)implementados (MORAES CRUZ *et al.*, 2020, p. 335).

A pandemia escancarou problemas de ordem social, racial e de gênero. Mostrou que as assimetrias que perpassam essas relações são fatores preponderantes para o adoecimento dos/as profissionais da educação.

O fato é que a pandemia vem atingindo de maneira diferente os vários segmentos da sociedade brasileira. E isso tem refletido na realidade escolar, afinal, não são raros relatos de docentes que viram seus alunos abandonarem as aulas por falta de aparelho celular, computador ou internet, equipamentos essenciais para o acesso à educação na atual conjuntura.

Diferente do ensino remoto que vem ocorrendo de forma sincronizada na maioria das escolas particulares de Campo Grande, essa modalidade de ensino nas redes municipal e estadual foi realizada de maneira assíncrona. Sobre isso, o professor Humberto disse:

Com a pandemia, agora as aulas estão remotas, desde março, acho que segunda quinzena de março, sem previsão para voltar. Aí eles estão

trabalhando com cadernos de atividades. O primeiro foi a própria SEMED que fez. Foi um caderno, inclusive, bem legal. Isso na área de História, não sei nas outras disciplinas. Aí, de lá pra cá, nós mesmos estamos fazendo os cadernos de atividades, né, um ou dois por mês, dependendo do colégio. Aí a gente tá seguindo o plano anual mesmo, o referencial curricular (Humberto, entrevista, Campo Grande/MS, 22/07/2020).

Ao analisarmos as ações disponibilizadas no primeiro caderno de atividades, elaborado e distribuído pela SEMED, pudemos verificar que, no caderno do 6º ano do Ensino Fundamental, já de início é apresentada uma linha do tempo com duas temporalidades históricas: sendo a que primeira destaca o período do Brasil Colônia ao Brasil República (1500-1889), descrita como “marcos da História Política do Brasil”, e a segunda linha considerando a temporalidade da História dos Povos Terena, dividida em “tempos antigos” (1500-1905) e “tempos atuais” (de 1905 até o presente).

Na problematização desse exercício, na questão **C**, fica evidente o objetivo de discutir os diferentes tempos históricos quando é proposta a comparação entre a linha do tempo dos povos Terena, com a linha do tempo da História Política do Brasil.

Outra atividade proposta é uma análise de texto e imagem, a Atividade 1 da página 18 do caderno do 6º ano. Ela traz um texto de Circe Maria Bittencourt e Maria Elisa Ladeira (2000) que fala sobre as atividades econômicas desenvolvidas pelo subgrupo Terena e, uma gravura do desenhista Hercules Florence retratando pessoas desse povo.

Na Atividade 1 do caderno da SEMED, as questões “a”, “c”, “d” e “e” têm por objetivo categorizar os tipos de fontes históricas, meios de produção e período de criação desses documentos históricos. Além disso, na questão “b” é incluída discussão sobre grupo Terena representado na imagem e no texto.

De modo geral, notamos um empenho de incluir nesse material a temática indígena, sobretudo a dos povos regionais. Entretanto, sentimos a falta de atividades e conteúdos referentes à temática afro-brasileira. Essa ausência também foi notada pela professora Helena.

De fato, há uma ausência explícita das temáticas africana e afro-brasileira nos cadernos de atividades da SEMED do 6º ao 9º ano. O conteúdo aparece de forma resumida apenas no caderno do 9º ano, quando é tratada a Revolta da Chibata, de 1910, contudo, não há uma problematização sobre as causas de cunho racial que desencadearam a ação.

Felizmente a temática indígena é contemplada nos conteúdos e atividades do caderno, apesar de apresentar o indígena no passado, sem ambientação desses

indivíduos na história do tempo presente. Mesmo assim, as atividades propostas buscaram despertar nos alunos uma representação da alteridade. Nesse caso, destacamos a “Atividade 7” do caderno do 7º ano, na qual a proposta é fazer uma redação ou ilustração de como o aluno perceberia os acontecimentos do “descobrimento” do Brasil caso ele fosse um indígena testemunhando aquele momento.

O caderno do 8º ano traz uma discussão sobre os Povos Guaicuru e sua natureza aguerrida. Essa característica de priorizar a História Regional foi apontada pelo professor Humberto, inclusive estando bastante presente nas atividades de formação de professores. Sobre isso e disse:

Eu já pedi mais de uma vez: “- faz formação sobre populações afro-brasileiras no Mato Grosso do Sul, porque eles gostam de pegar essa temática regional!”. Inclusive eu acho que eles estão mais do mesmo. Já teve várias sobre essa formação do estado não sei o quê! Essa temática regional e eu já pedi, eles nunca fizeram, né. Uma formação nessa área ligada às populações e culturas afro-brasileiras (Humberto, entrevista, Campo Grande/MS, 22/07/2020).

Embora seja digna de apreciação, toda essa valorização da temática regional, incluindo as nações indígenas que habitam este estado, não é aconselhado priorizar uma temática em detrimento da outra, afinal a realidade dos povos originários no Brasil é bastante complexa e diversificada. Deve haver um maior equilíbrio entre essas duas dimensões do mesmo assunto.

Para os/as professores/as pesquisados, as aulas remotas não promovem um bom processo de ensino-aprendizagem, ainda mais no caso da disciplina de História que já sofria com a carga horária reduzida mesmo no ensino presencial. Outro ponto apontado por eles/as é o efeito desgastante dessa modalidade de ensino.

Sobre o ensino das temáticas étnico-raciais durante a Pandemia, foram apontados prejuízos desses conteúdos, principalmente para assuntos relacionados às temática afro-brasileira e africana. Ao analisarmos o primeiro caderno de atividades da SEMED, verificamos que houve um empenho de incluir conteúdos pedagógicos sobre a temática indígena, sobretudo quanto aos povos regionais. Entretanto, a história e a cultura afro-brasileira e africana não foi contemplada de igual destaque.

Considerações finais

O conjunto de normas que subsidiam a educação para as relações étnico-raciais no Brasil é amplo e está sendo estabelecido há mais de três décadas. No entanto, sua efetivação ainda é bastante discreta, e boa parte das ações partem da iniciativa pessoal de professores, escolas e de algumas instituições.

Quando se trata dos conteúdos na disciplina de História, as barreiras apontadas, em sua maioria, envolvem lacunas ou ausência de componentes da temática indígena na formação inicial dos docentes, material didático inadequado para o subsídio das aulas e ausência de formação continuada para os professores.

Apesar da Lei 11.645/2008 vigorar há 13 anos, os desafios para seu desenvolvimento a contento ainda são diversos. Ao longo da pesquisa, observamos que metade dos/as interlocutores/as considerou as lacunas na formação docente como um dos desafios. Essa demanda por formação é recorrente em pesquisas que tratam da educação para as relações étnico-raciais.

Embora tenha ocorrido um notório avanço no plano normativo, como o aumento, ainda que discreto, de disciplinas nas licenciaturas que tratam da temática indígena, do ponto de vista prático, há muito a ser feito para a efetivação dessa formação.

Entender que o estigma contra pessoas não brancas é resultado de um processo histórico do racismo estruturado nas relações sociais cotidianas traz a responsabilidade de combatê-lo diariamente. Não podemos aceitar as manifestações de racismo e preconceito como algo normal. Elas devem ser combatidas e desnaturalizadas, e a ação dos educadores têm um papel fundamental nesse processo.

O problema da desigualdade nas relações étnico-raciais necessita ser amplamente discutido e os professores/as precisam estar adequadamente preparados/as. O problema não deve ser ignorado, pois muitas ideias racistas e preconceituosas são reproduzidas no ambiente escolar devido a omissão dos/as docentes em discutir o assunto ou dada a ausência de um posicionamento incisivo por parte destes.

Na pesquisa realizada em Campo Grande, foi possível notar a articulação entre os conteúdos da disciplina, mesmo que de forma embrionária, com o que foi proposto na Lei nº 11.645/2008. Os professores demonstraram interesse em discutir a temática de forma valorativa, utilizando materiais diversos, como filmes, documentários, e artigos científicos. Também foram citadas metodologias ativas, como seminários temáticos e construção de sequências didáticas sobre o racismo.

A percepção apresentada pelos/as docentes sobre a invisibilização das histórias e culturas indígenas nos componentes curriculares não difere muito do que temos constatado em relatos de outras experiências. Isso se assemelha ao que ocorre com as histórias africana e afro-brasileira, que sofrem um processo de ocultação ainda mais severo.

Mesmo que os/as interlocutores/as desta pesquisa e vários pesquisadores do assunto tenham apontado críticas aos livros didáticos, percebemos que professores preparados podem fazer um bom uso dessa ferramenta.

Algumas estratégias de ensino foram apresentadas, como, por exemplo, a utilização de recursos audiovisuais, simpósios temáticos, elaboração de sequências didáticas e atividades de ensino fora da escola. Em geral, foram apontadas estratégias metodológicas de cunho decolonial, na qual são consideradas as diversas formas de ser e estar no mundo, os diferentes saberes, em contraponto à visão eurocêntrica hegemonicamente trazida pela narrativa histórica.

As experiências relatadas pelos professores pesquisados, revelam que os mesmos, a despeito de todas as dificuldades acrescentadas pelo ensino remoto, têm se esforçado para manter a qualidade de suas aulas com informações atualizadas e abordagens críticas e reflexivas bem embasadas.

Infelizmente o Brasil tem sido afetado por uma onda de desinformação e negacionismo histórico e científico propagada até mesmo por influentes veículos de imprensa e por importantes autoridades políticas do país. Isso torna ainda mais necessária a atuação de professores como formadores de opinião solidamente pautada pela ciência e pela verdade dos acontecimentos no reforço ao combate à discriminação e à marginalização social das minorias.

Em tempos em que os/as professores/as são acusados/as por ideólogos/as conservadores/as e reacionários/as de fazer “doutrinação ideológica” nas escolas por atuarem no combate à discriminação de sexo, gênero, classe, origem social, raça e etnia, os educadores não devem se intimidar, pois sua liberdade de cátedra e de expressão está assegurada pela legislação. Além do mais, o papel que exercem é de suma importância para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

Desse modo, concluímos que o estabelecimento da Lei 11.645 não foi o fim de uma luta, mas o começo de uma nova etapa, na qual serão revistas e reformuladas as práticas pedagógicas, a formação docente, as estratégias metodológicas e os materiais de estudo, para que apresentem de forma coerente e valorativa a atuação e as contribuições dos povos indígenas na história, na cultura e em outras dimensões da formação da nação brasileira.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. *Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história – aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003*. 2016. 142 f. Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jacelyne. *Teorias da etnicidade* São Paulo: Ed. Unesp, 1998. pp. 185-227.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura* Homi K. Bhabha; tradução de Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 7 jul. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.645, 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 Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192>. Acesso em 7 jul. 2019.

BITTENCOURT, Circe. M. F. Livros didáticos de História: práticas e formação docente. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ... [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (org). – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 544-564.

DIAS-TRINDADE, S., CORREIA, J. D., & HENRIQUES, S. (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-23. Disponível em:< <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>>. Acesso em 25 fev. 2021.

LAMAS, Fernando Gaudareto. A luta contra o senso comum: considerações sobre a apreensão da história indígena em sala de aula. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 3, nº. 08, Maio/2017 UERN, Mossoró, RN, p. 160-168. Disponível em:< <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/975>>. Acesso em 17 out. 2020.

MORAES CRUZ, R; RUPPEL DA ROCHA, R. E; ANADREONI, S., & DUARTE PESCA, A. (2020). Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. *Revista Polyphonia*, 31(1), 325-344. Disponível em:<<https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66964>> Acesso em 25 fev. 2021.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de histórias: experiências

no ensino de história por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 133-148.

NOBRE, Felipe Nunes. Nos meandros do (re) conhecimento: a temática indígena nos livros didáticos de história no contexto de implementação da lei 11.645/08 (2008-2014). 2017. 217f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* vol.26 no.1 Belo Horizonte Apr. 2010. In: < <http://https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>> Acesso em 17 out. 2020.

POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. A Lei 11.645/2008 e a inserção da temática indígena na educação básica. In: SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. (Org.). *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, 67-99.

Recebido em maio de 2021.

Aprovado para publicação em novembro de 2021.

“QUERO E VOU CONTINUAR SENDO ÍNDIA AQUI, LÁ OU ACOLÁ”

Ensino de História Indígena Através de Narrativas de Mulheres Laklãnõ-Xokleng que Vivem em Cidades

“I WANT AND WILL CONTINUE TO BE AN INDIAN HERE, THERE AND EVERYWHERE”

Teaching indigenous history through narratives by Laklãnõ-Xokleng women who live in cities

*LUISA TOMBINI WITTMANN**
*CLARICE EHMKE GAYO***

Resumo: A história do Vale do Itajaí-SC é muito mais diversa e conflituosa do que aparenta uma história única pautada na memória elogiosa da imigração europeia. O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão histórica e de ensino de história que dialogue com produções Laklãnõ-Xokleng, sobretudo TCCs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) e narrativas de mulheres indígenas que moram em cidades e mantêm vínculos profundos com a Terra Indígena Ibirama Laklãnõ. As trajetórias de Maria Elis Tolym Nunc-Nfôonro e Ana Roberta Uglõ Patté revelam desafios enfrentados pelos povos indígenas na contemporaneidade, que resultam de violentos processos históricos e geram incansáveis lutas no campo da educação e no combate ao racismo. Este estudo resultou na elaboração de um material didático, apresentado na parte final deste texto, que contribui com a implementação da Lei 11.645/2008 ao propor atividades de investigação histórica através da análise fontes diversas para o ensino de história indígena. “Gente Agente” é um site educativo, disponível também em *ebook*, composto de seis aulas-oficinas nas quais estudantes são instigados/as a conhecer e a analisar histórias através de perspectivas indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História. História Indígena. Laklãnõ Xokleng.

Abstract: The history of Itajaí Valley is much more diverse and conflicting than the “single story” (Adichie, 2009) based only on the celebrated memory of European immigration. This article aims to present a historical and teaching reflection that dialogues with Laklãnõ-Xokleng indigenous productions, especially narratives of women who live in cities and keep deep bonds

* Professora Adjunta do Curso de Graduação e de Pós-Graduação em História (PPGH e Profhistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente, coordena o AYA - Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais (FAED/UDESC) e o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UDESC), além de projetos de extensão e de pesquisa no campo da História Indígena. E-mail: luwittmann@gmail.com

** Professora de História efetiva da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Foi Professora Supervisora PIBID - História (FURB), 2014/2015 e é Membro do Centro de Memória Oral e Pesquisa- CEMOPE, (FURB). Graduada em História pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2000. Pós-graduada em História e Acervos (FURB), 2003 e Mestre em Ensino de História pelo Profhistória (UDESC), 2021. E-mail: claricegayo@gmail.com

with the Ibirama Laklãnõ Indigenous Land. The trajectories of Maria Elis Tolym Nunc-Nfôonro and Ana Roberta Uglõ Patté reveal challenges faced by indigenous peoples in contemporary times, which result from violent historical processes and generate struggles in education and in the fight against racism. This study resulted in a didactic material that proposes investigation activities through various historical documents for the teaching of indigenous history. “Gente Agente” is a website composed of classes-workshops through which students are encouraged to learn from indigenous perspectives.

Keywords: Teaching History. Indigenous History. Laklanõ Xokleng.

Quem percorre as estradas do Estado de Santa Catarina, na região do Vale do Itajaí¹, se depara com placas de sinalização que revelam uma memória identitária hegemônica e, portanto, excludente. “Bem-vindos ao Vale Europeu”, enfatizam alguns alertas oficiais. Visitantes são instigados pela propaganda local a imaginar, de maneira idealizada e generalista, “um pedacinho da Europa em solo verde e amarelo”. Os moradores, para além desta narrativa que valoriza de maneira exacerbada uma ascendência europeia, vivenciam um cotidiano que silencia, ao mesmo tempo que inferioriza, pertencimentos outros. A história da ocupação dos territórios que hoje conhecemos como Santa Catarina é marcada pela presença milenar de povos indígenas. Porém, o que se divulga aos viajantes e se reforça aos habitantes é uma história única (ADICHIE, 2019).

A consciência histórica dos estudantes catarinenses, especificamente do Vale do Itajaí, é marcada por esta memória que engrandece um passado laborioso de antepassados europeus, mesmo que em sua história familiar existam presenças que não tenham chegado à região em navios oitocentistas. O hino oficial de Blumenau, cidade-sede da região metropolitana do Vale do Itajaí, explicita esta história construída e reforçada acerca da cidade: “Blumenau, tens o nome do primeiro / Que chegou e desbravou tuas riquezas / O progresso mora aqui / Blumenau, és razão de viver / O teu nome tem história / Blumenau, nunca vou te esquecer”.² Hermann Otto Blumenau segue marcando o início da história local em 1850, mesmo havendo estudos que

1 O Vale do Itajaí é uma das oito regiões do Estado de Santa Catarina, Sul do Brasil. Está localizado próximo do litoral norte e distante 94 km da capital do Estado, Florianópolis. A Região Metropolitana do Vale do Itajaí conta com 16 cidades, das quais Blumenau é considerada sede.

2 Em agosto de 2000 foi aprovado pela Câmara Municipal o hino oficial da cidade, música de Edson Luís da Silva e versos de Márcio Volkmann. O hino de cinquenta anos antes, composto para o centenário de Blumenau, além de explicitar uma história de progresso construída unicamente por mãos europeias, afirma que as terras não tinham dono e desumaniza os povos indígenas que viviam na região: “Há cem anos, por estas paragens / Terras férteis, imensas, sem dono / Brava tribo de rudes selvagens viu surgir o primeiro colono (...) Celebremos o audaz pioneiro / Sonhador, de visão temerária / Que de um virgem sertão brasileiro / Fez surgir Blumenau centenária (...) Blumenau! Blumenau! Tuas fontes contam lendas de heróis europeus (...) E o progresso tornou-te tão grande / Que és o orgulho do nosso Brasil!” Hino composto em 1950 por Eduardo Mário Tavares, música de Aldo Krieger.

revelam presença indígena muito anterior à chegada dos europeus neste território ancestral.

Se na memória local o imigrante germânico segue sendo o vulto de uma suposta história harmônica e homogênea de ascensão plena, quais são os nomes e as histórias propositadamente esquecidas? Como podemos contribuir para um equilíbrio das histórias, como sugeriu o escritor nigeriano Chinua Achebe?³ Primeiramente, é necessário se distanciar de uma narrativa factual e linear, para, em seguida, desmistificar seus marcos, datas solenes e personagens heróicos, e, então, fazer novas perguntas que nos levem a refletir sobre problemas do tempo presente. A história do Vale do Itajaí é muito mais diversa e conflituosa do que aparenta a culinária turística ou mesmo a historiografia oficial. O objetivo deste artigo, neste sentido, é apresentar uma reflexão na qual a história do Vale do Itajaí é pensada a partir do que contam os/as indígenas Laklãnõ-Xokleng. A escolha por trabalhar com um povo indígena específico tem como objetivo aprofundar o conhecimento acerca de uma história e cultura singular, em contraposição à homogeneização que marca o senso comum e infelizmente o ensino de história indígena.

Historicamente, a perspectiva etnocêntrica com a qual os europeus enxergaram os povos originários alastrou ignorância sobre sua diversidade e consolidou a violência colonial. Na modernidade, a utilização da categoria “índio” pautou-se em uma racialização que era base do colonialismo e que se mantém na colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e do gênero (QUIJANO, 2009; CASTRO-GÓMEZ, 2007; LUGONES, 2020). No caso do Brasil atual, é importante ressaltar que o Censo do IBGE realizado em 2010 contabilizou 305 povos indígenas e 274 línguas, somando quase 900 mil indivíduos, 45% deles morando fora da Amazônia legal e mais de um terço nas cidades.⁴ Estes números significativos revelam uma rica diversidade étnico-cultural e instigam o estudo/ensino de processos históricos singulares em diferentes períodos e regiões do país. No caso deste artigo, buscar-se-á refletir sobre a história indígena passada e presente do Vale do Itajaí e o seu ensino através sobretudo de narrativas de mulheres Laklãnõ-Xokleng que vivem em cidades. Objetiva-se assim problematizar estereótipos e anacronismos construídos historicamente, ainda hoje

3 Considerado precursor do movimento literário nigeriano, Chinua Achebe ancora seus livros na tradição oral do povo Igbo. “Diante de uma história de que você não gosta ou que não o/a representa é preciso contar outra que se contraponha a ela” (apud MORTARI 2016, p. 41).

4 Houve um crescimento significativo, em relação aos censos anteriores, no que diz respeito aos autodeclarados indígenas. Vale destacar que a realização de um novo recenseamento demográfico é essencial para o planejamento e para a execução de efetivas políticas públicas, no geral, e daquelas direcionadas aos povos indígenas, que hoje resistem a ataques governamentais aos seus direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. O Censo que estava previsto para 2020 foi adiado inicialmente para 2021 e posteriormente para 2022, sofrendo cortes no orçamento previsto para a operação.

veiculados e até mesmo ampliados de que indígenas, por exemplo, vivem apenas nus em aldeias distantes e/ou que suas culturas estão congeladas no tempo.

O estudo de narrativas indígenas no ensino de história indígena tem como intuito colaborar com a efetiva implementação da Lei 11.645/2008 e de suas diretrizes correspondentes, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade da sociedade brasileira e do protagonismo dos indígenas de falarem sobre sua própria história e cultura.⁵ As “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica em decorrência da Lei 11.645/08” definem que o ensino de história indígena possibilite que os alunos/as compreendam que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados. Como brasileiros/as, devemos estudar a complexidade e a dinamicidade dos processos históricos e culturais pelos quais passaram e passam os/as indígenas. Os povos originários estão inclusive em crescimento demográfico, ou seja, estão presentes e têm futuro como cidadãos desse país. São também produtores de conhecimento.

Ao enfrentar a “colonialidade do saber” (LANDER, 2005) no ensino da temática indígena, é fundamental que se faça ecoar narrativas locais, pois olhar o mundo a partir de perspectivas subalternizadas é uma forma de desafiar as narrativas hegemônicas supostamente universais construídas pela modernidade/colonialidade, combatendo opressões⁶ (LEDA, 2015, p. 122). É imprescindível, portanto, que se estabeleça um diálogo intercultural, trazendo para o espaço escolar saberes e práticas que enriqueçam as discussões sobre a temática indígena e possibilitem avanços nas relações étnico-raciais. É importante ressaltar que a interculturalidade, de acordo com Catherine Walsh, é uma lógica de vida que busca a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização.⁷

5 A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterada em 09 de janeiro de 2003 pela lei 10.639 que institucionalizou o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em 10 de março de 2008 a sanção da Lei 11.645 amplia o texto do artigo 26 A, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em todas as escolas do país. O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), por meio de um despacho do ministro da educação publicado no Diário Oficial da União em 18/04/2016 - portanto no contexto do golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff -, homologou as “Diretrizes Operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica em decorrência da Lei 11.645/08”. O Parecer enfatiza a formação inicial e continuada de professores e a produção de pesquisas e de materiais didáticos na temática indígena. Incentiva ações conjuntas de professores e gestores na organização de projetos que ressoem não apenas na formação de uma consciência reflexiva e crítica de alunos e alunas, mas impactem a comunidade em que atuam.

6 Walter Mignolo alerta que é necessário desaprender o que nos foi incutido como universal pelas epistemologias ocidentais e reaprender com os saberes de grupos racializados pela colonialidade seguindo na linha do pensamento de fronteira, na coexistência de vários mundos, uma espécie de pluriversalismo. A descolonialidade, portanto, consiste em movimentos de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008. p. 300-319).

7 A mudança posiciona os povos indígenas como agentes políticos e sociais junto ao Estado-nação concebido sob a hegemonia branca-mestiça (WALSH, 2019. p.11). Trata-se de um termo político e

A escola enquanto espaço de formação é local de combate às violências, tornando-se assim essencial aprender com os próprios indígenas de maneira empática,⁸ ou seja, procurando compreender o outro e suas ações ao longo do tempo, inclusive na contemporaneidade, através das suas perspectivas. É importante frisar que hoje jovens indígenas produzem vídeos, canais no *youtube*, estudam nas universidades e produzem saberes acadêmicos ao mesmo tempo que mantêm sua ancestralidade.⁹ Compreender histórias e culturas indígenas no passado é essencial nas aulas de história, assim como faz parte da reflexão histórica entender que indígenas vivem no presente, muitas vezes em contexto urbano. Afinal, as questões que enfrentam na atualidade são resultantes de um passado que não passa. Povos originários resistem, portanto, marcados por opressões coloniais que se mantêm na colonialidade. A naturalização da violência contra indígenas e negros/as apontam marcas profundas do racismo estrutural que constitui a sociedade brasileira,¹⁰ sendo, portanto, fundamental que se encare também um amplo debate sobre os privilégios da branquitude¹¹ dentro e fora das escolas.

A Terra Indígena Ibirama Laklãnõ¹², situada no Alto Vale do Itajaí, é uma comunidade conhecida no meio acadêmico e pouco visibilizada no espaço escolar e na sociedade, em geral. Pode-se afirmar que boa parte dos estudantes (e cidadãos) filosofia de vida que respeita todos que fazem parte da nação, mas requisita aos povos indígenas, mesmo em sua diversidade, uma unidade no sentido de garantir direitos, para subverter a ordem colonial imposta até então. Vale, no entanto, lembrar uma crítica importante. Walsh identificou em seu estudo de caso a apropriação do modelo de interculturalidade pelo Estado com o discurso de ampliá-lo, mas acabou por camuflar a continuidade da colonialidade.

8 Peter Lee entende empatia histórica como a capacidade de compreensão do que levou sujeitos do passado a ter determinadas ações, de modo a torná-las compreensíveis na contemporaneidade. É um processo mental de colocar-se no lugar do outro em termos históricos (LEE, 2003).

9 Cristian Wari’u Tseremey’wa, indígena do povo Xavante com ascendência guarani ñandeva, tem um canal no Youtube com milhares de inscritos. Ao ser questionado sobre ser *digital influencer*, ele afirmou que prefere se declarar um “guerreiro digital”. “Ser indígena é proteger nossa história, é fazer com que as futuras gerações tenham a mesma oportunidade que a gente teve de se sentir indígenas. E utilizando essa ferramenta que é a internet vou estar mostrando essa imensidão que é a cultura indígena. Podemos usar a tecnologia e ao mesmo tempo manter nossa cultura. Podemos manter nossa cultura e viver no mundo moderno.” (Vídeo intitulado “Ser indígena no século XXI ep. 1”: <https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>)

10 Para Silvio Luiz de Almeida, o racismo está na estruturação das relações econômicas, políticas, jurídicas e até familiares construídas historicamente normalizando padrões e regras discriminatórias: “Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2019. p 33).

11 Para Lia Vainer Schucman, a branquitude é um lugar simbólico que varia de acordo com o local em que se vive, o contexto histórico e político em que se está inserido: “A branquitude é entendida como uma posição dos sujeitos que foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e imperialismo e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (2011. p. 23).

12 As terras da TI localizam-se no Estado de Santa Catarina, ocupando majoritariamente os municípios de José Boiteux, Doutor Pedrinho e, em menor proporção Victor Meirelles, Itaiópolis e Rio Negrinho. Considerada multiétnica, a TI abriga em torno de 3000 pessoas predominantemente Laklãnõ Xokleng, mas também dos povos Guarani e Kaingang, além de quilombolas.

desconhece os povos indígenas da região onde vivem, ou quando tem informações elas costumam se resumir aos contatos durante a colonização europeia, geralmente limitados à história inicial da escravidão e das missões jesuíticas. Por isso a importância de se ensinar e de estudar histórias singulares e culturas específicas, com enfoque nos diferentes contextos escolares. A partir deste entendimento, a história do povo Laklãnõ Xokleng é (re)construída neste artigo através sobretudo do diálogo com TCCs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC)¹³ e com Maria Elis Tolym Nunc-Nfôonro e Ana Roberta Uglõ Patté, que revelam vivências indígenas que resultam de um violento processo histórico e geram incansáveis lutas contemporâneas, por exemplo, pelo acesso e permanência no ensino superior e combate ao racismo. Produções acadêmicas e trajetórias de vida Laklãnõ Xokleng serão aqui o fio condutor para revisitar a história regional sob outra ótica. Como defende o literato Daniel Munduruku, “que essas vozes possam definitivamente ser ouvidas, com o direito garantido de fala, de poder contar sua história, para que de fato o Brasil consiga passar da adolescência para uma vida madura, onde todo mundo tem espaço” (MUNDURUKU, 2010, p.5). Vozes plurais de um Brasil plural.

História e pesquisa Laklãnõ Xokleng

O campo historiográfico da Nova História Indígena descortinou novas possibilidades de pesquisa na busca por compreender ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da História do Brasil. A Nova História Indígena nos conduz a novas perspectivas de investigação ao aliar a história com a sensibilidade antropológica, oferecendo uma abordagem da história que analisa fontes orais de culturas ágrafas e documentos conhecidos à contrapelo para revelar uma história ocultada (MONTEIRO, 1999, p.238). Cada vez mais estudos revelam a agência indígena diante de situações adversas e diversas, e dialogam com as perspectivas históricas dos próprios indígenas. Se consolidam, portanto, análises para além do extermínio e da falta. Diante desta compreensão, seguem interpretações Laklãnõ Xokleng de sua própria história.

Carl Liwies Cuzung Gakran realizou um trabalho de pesquisa em busca de referências históricas sobre seus ancestrais Xokleng. Para Gakran, as cartas de jesuítas espanhóis das Missões do Guairá, do início do século XVII, são os documentos

¹³ Aprovado em 2010, o curso LII tem duração de quatro anos e funciona em regime concentrado, onde os estudantes cumprem atividades alternadas entre tempo universidade e tempo comunidade, realizando pesquisas de campo e visitas técnicas. O intuito principal é a habilitação de docentes que atuem em escolas indígenas nas áreas de linguagens, humanidades e conhecimento ambiental.

mais antigos que fazem alusão escrita aos Xokleng. D’Angelis & Veiga (1996, p. 93-94) transcrevem trechos destas correspondências como a do Pe. Montoya, datada de 1630, que relata rituais de cremação.¹⁴ (GAKRAN, 2015, p.12) Nos campos de Guarapuava, no Paraná, o português Afonso Botelho de Sampaio e Souza registrou em seu mapa a população indígena que encontrou em fins do século XVIII como “gentios xaclan”. “Bugres” e “Botocudos”¹⁵, por sua vez, são as terminologias encontradas na Carta Régia de 5 de Novembro de 1808, na qual Dom João VI decretou uma guerra justa contra os nativos nos campos de Lages (*apud* Moreira Neto 1972: 408- 409). Ou seja, os registros documentais comprovam a presença dos antepassados dos Xokleng por estas terras do sul há centenas de anos.¹⁶

A mesma preocupação levou o pesquisador Jair Crendo a buscar respostas nos depoimentos dos anciãos de seu povo. Constatou nas entrevistas realizadas com Alfredo Patté (87 anos), Ivo Crendo de (67 anos) e Cuvei Weitcha (66 anos) que um grupo pode ter migrado do Norte do Mato Grosso em busca de melhores condições alimentares, pois havia escassez devido à quantidade de indígenas que ocupavam o mesmo espaço. “Segundo seu Alfredo, os Laklãnõ já tinham informação que nessa região sul havia muita caça e coleta, isso quer dizer que já havia tido grupos por aqui que passaram essa informação”. (CRENDO, 2015, p.28) No entanto, com o passar do tempo e o recrudescimento da colonização no Estado de Santa Catarina e conseqüentemente no Vale do Itajaí, o povo Laklãnõ Xokleng acabou restrito ao espaço atual.

Os limites dos espaços territoriais são moldados em diferentes contextos por interesses distintos de grupos humanos, havendo muitas vezes conflitos. Segundo Paul Little (MARCON, 1992, p. 4), “o fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território

¹⁴ Segundo Vieira (2004 *apud* Hoerhann, 1921), “os mortos adultos, tanto os homens, como as mulheres, são incinerados, em grandes fogueiras, feitas de madeiras escolhidas com esmero. (...) Incinerando o corpo, recolhem, no sol seguinte, as cinzas, que depositam num buraco redondo, previamente forrado com cascas e folhas de arvores; sendo então tapado com terra e sobre o qual colocam rachões de madeira, construindo, por cima de tudo um rancho”.

¹⁵ Os Xokleng no Alto Vale do Itajaí passaram a se definir Laklãnõ recentemente. Antes, pesquisadores atribuíram-lhes diversos nomes: Botocudos, Aweicoma, Xokleng, Xocre, entre outros. O termo Bugre é de uso corrente ainda hoje, e tem conotação pejorativa. O ato de nominar é um ato de poder, historicamente de instituir a propriedade sobre o outro e suas terras. Conseqüentemente, as mudanças de nomenclatura estão diretamente associadas aos processos de afirmação das identidades e ao direito conquistado de se autodenominar.

¹⁶ Os povos indígenas que ocupam o atual território catarinense - Guarani, Kaingang e Xokleng - descendem de grupos que habitam a região há milhares de anos. Conforme Schmitz, em meados do primeiro milênio, no planalto dos três estados do sul aparecem assentamentos com depressões semi esféricas no solo. Essas casas subterrâneas são os primeiros vestígios arqueológicos, em conjunto com sepulturas humanas, de uma população que os arqueólogos denominam Jê Meridional, ancestral dos Kaingang e dos Xokleng. O uso repetido dessas depressões nos mesmos locais indica a coleta de pinhão, atividade significativa, histórica e atual dos grupos Jê em Santa Catarina (SCHMITZ, 2013).

é um produto histórico de processos sociais e políticos”. A implantação dos colonos europeus viria a ser implacável em Santa Catarina, restringindo as áreas territoriais dos indígenas a pequenas aldeias guaranis no litoral e terras indígenas majoritariamente Kaingang e Xokleng no oeste e Vale do Itajaí, respectivamente. Para os Laklãnõ, o “tempo do mato” se transformou aceleradamente a partir da metade do século XIX com a chegada de imigrantes alemães e, sobretudo, da atuação genocida dos “caçadores de bugres” conhecidos como bugreiros no início do século XX. Em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado com intuito de sedentarizar e integrar o indígena à sociedade nacional por meio da sua mão-de-obra. A criação do Posto Indígena Duque de Caxias consolida, assim, a restrição territorial vivida pelos Laklãnõ Xokleng ainda hoje.

Em 1914 é que a “pacificação” aconteceu / No dia 22 de setembro foi que o índio Kóvi se rendeu, trazendo todo o povo indígena e a pacificação aconteceu / Não querendo mais ver sangue, de seus patrícios a correr, cansados de tantas lutas para a terra defender, pois vinha sendo invadida, numa batalha infernal / Morria índio todos os dias / Na praça de Blumenau era o cenário do horror / Onde era contado as orelhas, dos índios mortos sem temor, pelos bugreiros malditos (...) A Bela e Santa Catarina, que todos persiste em falar, está regada de sangue dos índios deste lugar / Xokleng, Kaingang e Guarani, bravos guerreiros a lutar, perseguidos por bugreiros, muito vieram a tombar, derramando o seu sangue, para a terra conquistar / Assim surgiu a história que ouvindo hoje tu estás / No dia 22 de setembro, já 100 anos se passou, em que esse povo guerreiro, sem querer a matar deixou, refletindo aquele dia no peito sinto compaixão, em vez de serem libertos, entraram na escravidão / A terra ficou pequena, acabou caça e o pinhão / As margens do rio eles andam, e os peixes onde estão? Morreram envenenados, com agrotóxicos das plantações, que os colonos derramam todos os dias pelo chão.¹⁷

A memória oficial considera a ação que aldeou os Laklãnõ Xokleng em 22 de setembro de 1914 como um empreendimento heróico de Eduardo de Lima e Silva Hoerhann,¹⁸ funcionário do Serviço de Proteção aos Índios (hoje FUNAI). No entanto, esta versão única da história regional é contestada pelas narrativas dos próprios Laklãnõ Xokleng, que como o poema acima de João Adão Nunc-Nfõnro de Almeida, apresentam esse evento como fruto de uma decisão indígena num contexto de extrema violência. Depois de perderem muitas vidas nas mãos dos bugreiros, com intuito de cessar a guerra, iniciaram uma nova relação com funcionários do SPI (WITTMANN, 2007, p. 162; TSCHUCAMBANG, 2020, p. 12; PRIPRÁ, 2015, p. 14). Osiel Kuita Priprá contesta o próprio termo pacificação; o seu povo prefere chamar o evento de contato,

17 João Adão Nunc-Nfõnro de Almeida. Disponível em : <http://desacato.info/100-anos-de-resistencia-xokleng/>, acesso em 01/jun/2021.

18 Eduardo de Lima e Silva Hoerhann nasceu em Petrópolis, Rio de Janeiro, em 1897. Seu pai, Miguel Hoerhann foi das forças armadas da Áustria até 1884. Ingressou no Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1912, com 15 anos. Foi durante décadas o responsável pelo aldeamento em Ibirama e permanece como uma figura controversa na memória dos Xokleng. Faleceu na cidade de Ibirama no ano de 1976.

onde houve articulação premeditada do grupo e negociações com os não-índigenas que substituem a posição de vítima para agentes da história, protagonistas do contato (PRIPRÁ, 2020, p. 14).

Décadas após o aldeamento, os moradores da TI do Alto Vale do Itajaí sofrem um novo e forte impacto territorial, social e cultural com a construção de uma barragem de contenção de cheias durante a ditadura militar. Este empreendimento, realizado sem estudo de impacto, consulta ou mesmo indenização, alagou parte significativa das terras férteis e dividiu os indígenas de uma para nove aldeias (PATTÉ SOBRINHO, 2015. p.14). A construção da Barragem Norte foi iniciada na década de 1970 com o objetivo de resolver os problemas das cheias do rio Itajaí Açú, que atingiam os municípios de Blumenau e Gaspar: “Sua conclusão foi em 1992, construída no limite sul da TI, mas praticamente 80% do lago é formado no interior da TI, o que significou a perda de cerca de mil hectares da área de produção agrícola” (NDILI, 2015, p. 25). Os pesquisadores Laklãnō Xokleng são unânimes em apontar a construção da Barragem Norte como o evento responsável por diversas transformações prejudiciais ao povo, como no cultivo, alimentação, convivência e educação. Ao impedir a vazão das águas do Rio Hercílio, a barragem castigou a comunidade com sucessivas inundações e os líderes familiares decidiram cada qual buscar outros locais para viver, distanciando o convívio dos parentes. Cândida Patté relata que “os cemitérios estão todos debaixo da água, seus tios primos que foram enterrados naqueles antigos cemitérios estão todos debaixo da água”. (PATTÉ, A.R.U, 2015, p. 29). Nas inúmeras vezes que ocorrem cheias, os serviços de saúde e escola são interrompidos, as aldeias ficam isoladas. “A criação das aldeias desarticulou a nossa organização social e é como se não fossemos mais um único povo.” (NDILI, 2015. p.28)

E o mesmo rio que no passado foi o pulmão da aldeia e enriqueceu a cultura Laklãnō, rompeu as regras e os limites da harmonia. Mas a culpa não é do rio. Ela é a culpada. Com a barragem, muitas linhas da história narram a trajetória difícil do povo dono da terra. O rio, seu bem tão precioso, hoje aprisionado em uma barragem, durante anos alimentou e lavou o corpo e alma do povo Laklãnō. A água antes calma e clara, hoje vermelha, marca de dor tudo o que encontra em tempos de cheia. (NUNC-NFÔNRO, 2019)¹⁹

“A partir da percepção histórica do povo Laklãnō/xokleng de que a água é um elemento sagrado e essencial à manutenção da sua cultura e a toda vida” (PATTÉ, W.C.S., 2015. p.6), compreendemos o texto acima de Maria Elis Tolym Nunc-Nfônro

19 Trecho do texto “Rio de histórias/Memórias de um Rio”, de Maria Elis Tolym Nunc-Nfônro, premiado no 21º Salão Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil ocorrido entre 23 e 31 de outubro de 2019 no Rio de Janeiro, através do 16º Concurso Tamoios – concurso que reconhece e premia escritores indígenas. A paixão pela literatura levou Maria Elis a escrever este texto inspirado nas memórias de infância, nas histórias que ouviu de sua mãe e seu avô sobre a relação de seu povo com o Rio Platê. Maria Elis tem escrito também para jornais de Santa Catarina e publicado em obras nacionais.

como uma denúncia do descaso que assola os Laklãnõ Xokleng e muitos outros povos indígenas no Brasil. Assim como Maria Elis, Ana Roberta Uglõ Patté acompanhou desde muito jovem os desdobramentos da construção da Barragem: são elas as duas principais interlocutoras deste estudo e, portanto, continuarão a dialogar conosco nas reflexões a seguir. Ana Patté, ao definir o tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, pela UFSC, realizou uma pesquisa sobre a vida dos Laklãnõ antes e o impacto após a construção da Barragem Norte. Ela afirma que as interferências desta obra geraram prejuízos de ordem ambiental e sociais irreversíveis para os indígenas. Afinal, seu povo encara o meio ambiente como “a soma total do que está em torno de algo ou alguém. Ele inclui os seres vivos e as forças naturais” (PATTÉ A.R.U, 2015, p. 20).²⁰ Portanto, para os Laklãnõ Xokleng, “todos os seres da natureza possuem um espírito, inclusive a terra, por isso o respeito por essas entidades faz com que automaticamente o ambiente seja cuidadosamente preservado (PATTÉ A.R.U, 2015, p. 20). Essa conectividade forma uma rede de convivência entre seres vivos e espíritos, onde o ambiente é a garantia de sua existência. “Por isso a palavra na língua desse povo utilizada para ambiente é *Ãg Jóba*, que vai muito mais além do imaginável chegando a atingir até o mundo espiritual.” (PATTÉ A.R.U, 2015. p. 21)

Ana Patté lamenta: “hoje vejo a barragem como algo que veio para desunir um povo (...) Os interesses econômicos foram privilegiados ignorando o modo coletivo de viver dos povos originários” (PATTÉ A.R.U, 2015, p. 21).²¹ Contudo, apesar do benefício unilateral da Barragem Norte, Ana Patté revela que os anciões e lideranças indígenas têm total ciência de que a barragem protege as vidas dos residentes do Vale do Itajaí e afirmam que não são contra a construção, “mesmo sabendo que a mesma os prejudica muito e quem vem tirando vidas de vários indígenas²² desde sua construção” (PATTÉ, 2015. p. 31). Essa concepção de mundo dos povos originários, disseminada tantas vezes por Krenak - “nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo” -, está impressa nas reflexões de Ana Patté (KRENAK, 2019, p.15). Existem vidas que valem mais? E modos de ser, de viver? Não podemos conviver na diversidade em busca de equidade? Desde os anos

20 Muitos estudantes Laklãnõ Xokleng do curso de Licenciatura Intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC tem o mesmo sobrenome, por serem primos, irmãos, pais e filhos. Desta maneira, para identificar o autor, optamos por indicar, conforme normas da ABNT, as iniciais de seus nomes de forma a diferenciá-los quando necessário.

21 Ver documentário “Enchente: o outro lado da barragem”, produção Café Cuxá Filmes, realização Cimi Regional Sul, COMIN, FURB, UNILA. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kTKNmogdQAY>>

22 O trecho citado faz referência a morte de Lauro Juvei, cacique presidente assassinado brutalmente em 19 de abril de 2005, quando saía de sua aldeia Palmeira em direção às festividades do Dia do Índio. Foi ferrenho defensor da demarcação das terras indígenas. Houve também mortes por afogamento na área da barragem.

90 os Laklãnõ Xokleng se reúnem em acampamentos provisórios na área da barragem, em movimentos que chamam greves, para pressionar os órgãos governamentais a cumprir os direitos indígenas conquistados.²³ Atualmente, a Terra Indígena Ibirama possui 37 mil hectares declarados, dos quais os indígenas ocupam 14.156 hectares. Os Laklãnõ Xokleng travam hoje uma batalha importantíssima que pode abrir um precedente jurídico para tantos outros processos de demarcação de Terras Indígenas no Brasil.²⁴ As lutas de re-existência do povo do sol continuam fortes e constantes, sendo o rio Platê testemunha delas.

Lugar de mulher (indígena) é onde ela quiser estar

O conhecimento histórico é uma das ferramentas necessárias para a articulação entre o passado, o presente e o futuro. “Ela pode expandir nossa concepção do que o homem é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou” (LEE, 2011. p 39). A compreensão do passado e a problematização do presente dos quais os estudantes fazem parte podem atingir, através do estudo das narrativas de sujeitos distintos, um aprendizado crítico e cidadão da história. O sujeito narrador torna o mundo compreensível, como alerta Carolina Rovaris (2018, p.43). Evidenciar em sala de aula a agência e as interpretações históricas de pessoas silenciadas “abre espaço para que o aluno pense sobre si mesmo e qual é o seu lugar na História, isto é, desenvolva a consciência de ser agente histórico” (ROVARIS, 2018, p. 16). A utilização das narrativas indígenas como instrumento que mobilize o ensino da

23 As ações de greves ao longo de décadas contaram com a interdição de estradas, confisco de material utilizado na obra, manifestos escritos, reuniões entre representantes indígenas e do governo, piquetes em Florianópolis e Brasília, além de acampamentos no local de construção da barragem.

24 Recentemente o povo Laklãnõ tem protagonizado uma grande batalha judicial em torno da demarcação de suas terras. Tramita no Supremo Tribunal Federal o Recurso Extraordinário 1017.365, um pedido de reintegração de posse, movido pela Fundação de Amparo à Tecnologia e ao Meio Ambiente (FATMA), transformada em Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA), contra a FUNAI e o povo Laklãnõ Xokleng. O processo busca retomar parte da Reserva Estadual Biológica do Sassafrás, que está distribuída entre as cidades de Benedito Novo e Doutor Pedrinho, e parte dela está no território tradicional do povo Laklãnõ Xokleng. A disputa envolve o direito originário das populações indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, garantida pela constituição de 1988, argumento pautado na defesa da FUNAI. A FATMA (IMA), órgão do governo estadual, por outro lado, busca emplacar o falacioso marco temporal que para efeito de reconhecimento como terra indígena considera apenas as terras ocupadas em 05 de outubro de 1988, ou que estivessem em disputa naquela data em que a constituição entra em vigor. Desconsidera intencionalmente, portanto, a ocupação originária milenar e a violenta história das migrações forçadas e dos esbulhos de terras indígenas ao longo da história do Brasil. Em 20 de fevereiro de 2020, os Xokleng obtiveram uma vitória importante depois de protocolar no STF a suspensão dos efeitos do parecer 001/2017 da Advocacia Geral da União, conhecido como parecer anti demarcação, que busca estabelecer o questionável marco temporal além de vedar a ampliação de terras indígenas já demarcadas. O marco temporal restringe, portanto, o direito constitucional dos povos originários de acesso à terra e é defendido pelos ruralistas e empresários interessados na exploração de recursos naturais das Terras Indígenas.

temática indígena é recomendação do texto das diretrizes operacionais “(...) de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas” como ação contundente para implantação da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2015, p. 7).

Nesse sentido, foi produzido um material didático como parte de trabalho apresentado no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História que visa não apenas desconstruir estereótipos correntes acerca dos indígenas, mas que os/as estudantes conheçam e investiguem a história regional do Vale do Itajaí-SC através do que contam os próprios indígenas, especificamente duas mulheres Laklãnõ Xokleng. Antes de apresentar o site educativo, no entanto, é fundamental que conheçamos um pouco mais das ideias e das trajetórias de Ana Roberta Uglõ Patté e de Maria Elis Tolym Nunc-Nfõonro, duas mulheres indígenas Laklãnõ Xokleng que vivem em cidades, são mães, têm formação universitária e são trabalhadoras.

Ana Roberta Uglõ Patté nasceu no ano de 1992 em Ibirama-SC, cidade vizinha da TI Ibirama Laklãnõ. Foi criada na Aldeia Palmeira, pertencente ao município de José Boiteux-SC, pelos avós maternos Francisco Kaudag Patté e Candida Patté, parteira respeitada entre os Laklãnõ Xokleng e conhecedora da medicina natural.²⁵ Uglõ foi nomeada pela mãe, Maria Kulá Patté Crendo, com o nome da bisavó. O nome de uma criança Laklãnõ Xokleng pode repetir o nome de um parente ancestral, avô, avó, tios, que são homenageados como se aquela pessoa pudesse novamente estar entre os seus (CUZIGNI, 2020, p. 24): “acredito que parte da minha bisavó está em mim”. (PATTÉ A.R.U., 2015, p. 9) De uma família com mais três irmãos, Elaine Camlem, Vougcé Camlem e Atila Mokling Patté, Uglõ descobriu na escola não indígena, onde chegou com 6 anos, falando exclusivamente a língua Xokleng, que era Ana Roberta. Tem uma filha chamada Ajú Gabriela Patté Ndili, que alegrou a família e recebeu o nome da tataravó, conforme a tradição, significado forte por ter sido testemunha do contato ocorrido em 1914 e vivido mais de 100 anos neste mundo.

Apesar dos desafios, Ana não deixou de estudar. Concluiu o ensino médio, mas desistiu de frequentar o curso de superior em Artes Visuais em uma universidade particular por falta de recursos. No ano de 2011, iniciou o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), onde “pude conhecer novos mundos, novas lutas de outros povos, foi então que comecei a fazer parte do movimento indígena.” (PATTÉ, A.R.U. 2015, p. 10). Se formou em 2015 e atualmente vive em São Paulo/SP onde é assessora parlamentar para assuntos exclusivamente

²⁵ Ana Patté não conheceu o pai, assim como Keli Regina Caxias Popó, nascida no dia 22 de setembro de 1980 na Terra Indígena Laklãnõ, Aldeia Figueira, que afirma que é “filha de mãe solteira, fato comum durante a década de setenta e oitenta, pois muitas jovens Laklãnõ acabavam se envolvendo com os operários que trabalhavam na construção da Barragem Norte, algumas se casavam com estes não indígenas e outras eram abandonadas grávidas pelos parceiros (POPÓ, 2015, p. 11).

indígenas na Mandata Coletiva da deputada estadual Isa Penna (PSOL). Membro da Articulação do Povos Indígenas do Brasil (APIB) e de outras organizações²⁶, militante feminista, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade, viaja por todo território nacional e exterior participando de acampamentos, debates, protestos e eventos como os importantíssimos Acampamento Terra Livre e Marcha das Mulheres Indígenas. Ao falar sobre os estudos, que viabilizaram sua forte atuação política e profissional, Ana Patté relembra os ensinamentos de seu avô:

Meu avô dizia sempre que a gente precisava estudar, que os brancos continuariam a matar a gente, mas não com armas, com canetadas. Então a gente precisava se igualar no conhecimento científico a eles. Para poder enfrentá-los. Que além do conhecimento tradicional era necessário ter o conhecimento científico para nos defender e defender nosso povo. (PATTÉ A.R.U, 2019)

A universidade contribuiu para o reforço da identidade indígena e da ancestralidade Laklãnõ Xokleng de Ana Patté e de Maria Elis Tolym Nunc-Nfôonro. Maria Elis nasceu em Blumenau no dia 22 de novembro de 1983. É neta do primeiro professor indígena que atuou na TI Ibirama Laklãnõ, entre 1955 e 1977, Lino Nunc-Nfôonro. É filha de Maria Nunc-Nfôonro, que saiu da Aldeia Toldo com 16 anos e foi trabalhar na cidade de Ibirama, indo aos 20 para Blumenau. Maria Elis e sua irmã Gabriela nasceram em Blumenau, porém tem conexão frequente com a TI Ibirama Laklãnõ. Na principal cidade do Vale do Itajaí, sua mãe fez concurso e trabalhou com serviços gerais em escolas da rede municipal. Em 1999, a mãe de Maria Elis fez uma tentativa de retorno à TI, que se efetivou anos mais tarde. Como relata, as experiências na cidade são repletas de violências raciais:

Aqui sempre fomos tachados como sujos, preguiçosos, sem cultura e tantos outros adjetivos. Diante dessa realidade, durante muitos anos tive muita vergonha de dizer que era indígena. Negava mesmo, afinal qual é o ser humano que sentiria coragem e orgulho de dizer que pertence a um povo que recebe tamanho preconceito e ofensa diante de si? Foram anos me escondendo atrás de uma máscara. Anos me camuflando. Anos de negação. (NUNC-NFÔONRO, 2019)

A negação é uma das formas de lidar com as tensões raciais de nossa sociedade, e é discutida no campo da psicologia para compreender um dos efeitos psicossociais do racismo no Brasil (SCHUCMAN, 2014). Neste caso de Maria Elis, uma mulher indígena negava sua própria origem na tentativa de se proteger da

26 Integrou o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPin), a comissão organizadora do Terceiro Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) e da Conferência Regional de Política Indigenista, etapa regional Sul, e faz parte do Comitê Indígena de Mudanças Climáticas (CIMIC) e do Projeto Maracá. Ana Patté teve seu rosto estampado em Oslo, na Noruega, para a Campanha “Sangue indígena, nenhuma gota a mais”.

violência racial. Frequentou o curso de Letras entre 2002 e 2006, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), período sobre o qual é categórica: “passei invisível na universidade” (NUNC-NFÔNRO, 2019). Acessou a graduação sem cotas, sem bolsa. Fez pós-graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em Curitiba-PR, onde realizou pesquisa sobre a abordagem (ainda invisibilizadora) de histórias e culturas indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Se tornou professora. Maria Elis se auto identifica como Laklãnõ Xokleng e continua morando na cidade de Blumenau, num apartamento no bairro Testa Salto, próximo da Escola de Ensino Básico Quintino Bocaiúva da rede pública municipal onde se efetivou como professora de língua portuguesa. No texto “Me deixem ser índia”, ela desabafa: “Meus antepassados concordaram em ficar em uma terra com limites. Eu não. Quero e vou continuar sendo índia aqui, lá ou acolá” (NUNC-NFÔNRO, 2017). A frase impactante menciona o processo histórico do contato/aldeamento e reforça que ser indígena independe do lugar que se vive, conseqüentemente, as políticas públicas conquistadas devem ser direcionadas aos indígenas sem restrições de moradia.

Maria Elis tem um filho de 15 anos, Joabe, e é contadora de histórias. É membro da ABRAMA (Associação “O Brasil é minha Aldeia”), que tem por objetivo garantir e defender os direitos dos povos indígenas em contexto urbano e/ou trânsito. É também idealizadora junto com a sua mãe do projeto “Acolhida na Aldeia”, por meio da qual organizam visitas guiadas a TI Laklãnõ-Xokleng. Promove também junto à Secretaria de Educação de Blumenau (SEMED) formação de professores e professoras em História e Cultura Indígena, bem como participa voluntariamente em palestras e debates, revelando a presença indígena na cidade. Márcia Wayna Kambeba, escritora de origem Omágua Kambeba, nascida em São Paulo de Olivença-AM, que cresceu em uma aldeia do povo Ticuna e hoje reside em Belém-PA, retrata esse viver indígena na cidade em poema: “Hoje, no mundo em que vivo / Minha selva, em pedra se tornou / Posso ser quem tu és, sem perder a essência que sou / Mantenho meu ser indígena / Mesmo vivendo na cidade (KAMBEBA, 2013).

Como afirma Stuart Hall, “essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, (...) são o produto de várias histórias e culturas interconectadas”. (HALL, 2014. p.52) A experiência de trânsito entre a cultura caribenha e inglesa na vida de Hall, sociólogo que nasceu na Jamaica e migrou para Inglaterra em 1951, motivou suas teorias sobre identidade desenvolvidas no campo dos estudos culturais. Hall defende que a identidade não pode ser definida como algo acabado, ela não é fixa, pode ser considerada uma “celebração móvel, formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall 1987 apud Hall 2014, p.11). Márcia Kambeba, em

outro trecho do poema diz: “Não tenho a calma de outrora / Minha rotina também já mudou / Em convívio com a sociedade / Minha cara de “índia” não se transformou”. Não deixam, portanto, de ser indígenas por viverem em cidades, assim como não estão negando sua identidade por não viverem em aldeias. A questão é que, como coloca o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, ser indígena é um “modo de ser, e não um modo de aparecer”.²⁷ “Se usamos celular deixamos de ser indígena, mas se andarmos pelados na cidade somos presos. Que controvérsia! A cidade chegou até nós”, dispara Ana Patté em entrevista ao canal Anticast em 2019.

Ao analisar documentos da comissão Pró-Índio e os dados do último censo do IBGE de 2010, Eduardo Soares Nunes conclui que o crescimento das cidades e a migração são fatores primordiais da presença indígena nas áreas urbanas, assim como também é importante o aumento da autodeclaração indígena. Nunes destaca que o desenvolvimento das cidades acabou englobando territórios indígenas: estradas passaram a cortar as aldeias, receberam asfalto, intensificaram o fluxo de veículos, de barulho, de circulação. Barragens invadiram e invalidaram terras férteis, desviaram rios, separaram povos. Há, portanto, aldeias próximas das cidades, cidades que surgiram no meio da aldeia, cidades que são centrais e recebem indígenas de vários povos e outras ainda que observam o vai e vem das TIs para as cidades (MELATTI, 2004 apud NUNES, 2010, p.19). Estas migrações podem ser sazonais ou definitivas e os motivos são diversos e relacionados: garantir o sustento da família, estudar, ter acesso a saúde, enfim, alcançar melhores condições de vida.

Ana Patté e Maria Elis Nunc-Nfôonro percorreram caminhos singulares que as trouxeram para as cidades. Ana nasceu e viveu na aldeia, estudou em Florianópolis, mora em São Paulo e constantemente volta para sua família na TI Ibirama Laklãnõ. Maria Elis nasceu na cidade, vive na cidade, e seu porto seguro é a terra indígena, onde vivem sua mãe e sua irmã. É para onde ela se desloca a cada final de semana, onde gostaria de morar, onde se sente em casa. O pertencimento a vários mundos faz parte da construção das identificações destas sujeitas, aldeia e cidade são espaços frequentados num constante “ser na relação com o outro” (LACAN apud HALL, 2014. p.25). São experiências únicas de cada indivíduo em sociedade, ancoradas na ancestralidade no caso destas mulheres indígenas.

Os Laklãnõ Xokleng, enquanto povo, experimentaram os impactos da colonização, do aldeamento e da construção da barragem, e tanto Ana Patté quanto

27 Entrevista de Eduardo Viveiros de Castro concedida em 26 de abril de 2006, publicada originalmente no livro Povos indígenas do Brasil 2001/2005 organizado por Beto e Fany Ricardo, disponível em: < https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf>, acesso em 06/08/2020.

Maria Elis tem suas trajetórias ligadas diretamente a este último contexto histórico. Ana teve dificuldades em frequentar uma escola indígena devido à barragem, as chuvas de julho a setembro inundavam tudo, além de sentir o peso do preconceito no Ensino Básico (PATTÉ. A.R.U, 2015, p.12). Cursar Licenciatura Indígena com ênfase em Direito e trabalhar em assessoria parlamentar para tratar de assuntos exclusivamente indígenas é uma escolha política de Ana. Maria Elis nasceu fora da TI, a redução de área agrícola devido aos alagamentos levou sua mãe a trabalhar em cidades vizinhas para se manter. Estas mulheres viram seus avós e pais lutarem pela demarcação, ouviram sobre as emboscadas dos bugreiros, tiveram parentes assassinados, sofreram e sofrem com o racismo. No entanto, essas histórias revelam resistências com a implantação da escola indígena na TI, a retomada da língua Xokleng, a ocupação de espaços universitários, entre outras conquistas. A história de outrora corre em suas veias e marca suas escolhas no agora.

Ana e Maria Elis elucidam resistências a um duplo silenciamento, por serem mulheres e indígenas, e denunciam fatos importantes no processo histórico de seu povo. Protagonizam lutas que visam garantir o território indígena de seu povo e que permeiam suas identificações enquanto indígenas que vivem nas cidades. Enfrentam, portanto, o machismo articulado ao racismo. Na época em que estudava na Licenciatura Intercultural Indígena, Ana Patté se deparou com um (entre outros) comentários em rede social que dizia: “Ensinam índias sentar em mandioca de branco?”²⁸ A linguagem é violenta e nos sinaliza que a hipersexualização da mulher indígena permanece forte no imaginário dos homens no século XXI. Em outro caso, no restaurante da ALESP, seu local de trabalho, um desconhecido tocou em seus cabelos e adereços plumários questionando se ela seria mesmo uma indígena. O desabafo de Ana representa a indignação de muitas mulheres:

Meu corpo, minha cor, minha etnia, meus traços, meus brincos de pena ou de miçanga não dão direito a ninguém de tocar no meu corpo sem a minha permissão. Não podemos permitir que isso continue acontecendo nos dias atuais, menos ainda em nosso local de trabalho. Aquela visão de que corpos “diferentes” podem ser tocados com toda liberdade deve acabar.²⁹

A vida nas cidades apresenta um leque de oportunidades como acesso a trabalho, educação e saúde. Contudo, oferece também grandes desafios, afinal, na cidade o que vale é o tempo do relógio e o valor do dinheiro. É local de poucos

28 Frase mencionada no evento “Quebrando preconceitos, construindo respeito: lutas e resistências dos povos indígenas”. Organizado pela FURB, Comin, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura (PROPEX). Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=0IFM8Aq9jjk>>, acesso em 5/03/2020.

29 Nota de Repúdio publicada em rede social da Deputada Isa Penna (PSOL/SP) em 14/05/2019, onde consta o relato de Ana Patté, disponível em : <https://www.facebook.com/IsaPennaPsol/photos/a.270420549819259/1102545216606784/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr>, acesso em 17/04/2020.

parentes indígenas, onde é exigido um constante atestado de existência de si e de resistência pelo todo.

A gente percebe que o capitalismo desenfreado não respeita a natureza. A gente preserva o tempo, (...) a gente sabe que requer cuidado e tempo quando plantamos algo. O indígena trabalha com esse tempo, de usar o necessário, de compartilhar e dividir. A gente não precisa de tanto.³⁰

Ser indígena na cidade é “um esforço que se faz para transitar em dois mundos”, o tradicional e o não indígena. Um exercício constante para não se perder de si, enfrentando opressões e construindo diálogos interculturais (KAYAPÓ, 2021, p. 4). Essas jovens mulheres do povo Laklãnõ buscaram no ensino superior as armas dos *zug*, denominação dada a pessoas não indígenas na língua Xokleng. O mundo acadêmico é uma porta que se abre para o enfrentamento de inúmeras questões, oferecendo caminhos aos indígenas nos dias atuais. Ana Patté defende sua escolha pela luta na universidade: “A juventude indígena precisa estudar para lidar com esse mundo. Para continuar a resistência, que nossos antepassados tiveram” (PATTÉ A.R.U., 2019). Indo além, questiona o modo de vida capitalista: “o planeta está morrendo, as mudanças climáticas estão ali para mostrar o que está acontecendo. (...) Vocês vão mudar as práticas de vocês? A gente está alimentando o capitalismo, alimentando a morte de indígenas” (PATTÉ, A. R. 2019). O diálogo com essas mulheres Laklãnõ Xokleng as reconhece neste trabalho, evidentemente, como sujeitas da história e produtoras de conhecimento.

Ensino de história do Vale do Itajaí indígena

Ensinar história exige conhecimento e sensibilidade, constantemente pensamos sobre o passado à luz de demandas do presente em contextos escolares específicos. Flávia Eloisa Caimi reforça que o professor é um mediador que se interpõe entre a cultura disponível, o currículo prescrito e o aluno (CAIMI, 2015, p. 115), tendo cunhado a célebre frase de que “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (CAIMI, 2015, p.112). Neste sentido, o professor/a mobiliza saberes na prática pedagógica que precisa considerar as singularidades de cada turma, de cada indivíduo, enfim, assume ligações entre a história local para compreender o global (SILVA, 2019, p. 53). A aprendizagem histórica volta-se ao processo que ocorre no pensamento ao desempenhar uma movimentação das três expressões temporais - passado, presente e futuro -, com a intenção de significar o presente a partir da

³⁰ “Ações sustentáveis em tempos de pandemia”, diálogos entre Associação O Brasil É Minha Aldeia (ABRAMA) e Rede de Articulação Psicologia e Povos da Terra - Santa Catarina, em 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/videos/567514457522480>

experiência no tempo projetando ações referentes ao futuro. O professor deve propor, portanto, atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios em verdades estabelecidas, descortinem novas possibilidades de análise do contexto onde vivem e mobilizem estes conhecimentos para ações na vida prática (CAIMI, 2006. p.25).

As reações de incômodo na escola quando exploramos temas relacionados às relações étnico-raciais demonstram a necessidade de um trabalho pedagógico potente no ensino de história indígena. No Vale do Itajaí, o conhecimento limitado sobre a existência do povo Laklãnõ Xokleng, que ocupa a segunda maior Terra Indígena do Estado de Santa Catarina, diz muito sobre os silenciamentos e as violências desta história regional. A promoção de uma educação que enfrente o preconceito, o racismo e a intolerância deve estar pautada no reconhecimento e na valorização de culturas diversas que constituem a sociedade, sobretudo daquela que os/as estudantes fazem parte. Portanto, a opção por trabalhar com narrativas indígenas de mulheres que conectam o passado dos Laklãnõ Xokleng com suas demandas contemporâneas conduz o debate para desconstrução de estereótipos correntes e de uma história única sobre o Vale do Itajaí, que silencia essas sujeitas por serem mulheres e indígenas que vivem em cidades. A história eurocentrada do homem branco supostamente universal dá lugar a de mulheres Laklãnõ Xokleng, que vivem e fazem história na mesma região do Vale do Itajaí, e para além dela.

O material didático que gostaríamos de apresentar aqui, intitulado “Gente Agente: investigação histórica”³¹ foi apresentado como parte de dissertação defendida no Mestrado Profissional em Ensino de História.³² Trata-se de um site educativo, disponível também em ebook, inspirado no material desenvolvido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) chamado “Detetives do Passado”.³³ “Gente Agente” segue o protótipo do projeto fluminense utilizando materiais diversos e, especificamente, narrativas de duas mulheres indígenas envolvidas em situações-problema que visam instrumentalizar para a educação histórica. Em outras palavras, intenta-se através de documentação histórica e atividades propostas conhecer a história do povo Laklãnõ Xokleng e refletir sobre o indígena hoje e suas demandas, contribuindo com a implementação da Lei 11.645 e suas diretrizes correspondentes.

31 Disponível em <https://claristoria.wixsite.com/genteagente>

32 Mestrado defendido por Clarice Ehmke Gayo em 07/06/2021 e orientado por Luisa Tombini Wittmann na Universidade do Estado de Santa Catarina. Banca composta pelas professoras doutoras Giovani José da Silva (UNIFAP) e Cíntia Régia Rodrigues (FURB).

33 “Detetives do Passado”, coordenado pela professora Dra. Keila Grinberg (UNIRIO), é um site dedicado a temática da escravidão africana, que apresenta documentos diversos como mapas, cartas e fotografias que ajudam a desvendar casos históricos. Disponível em: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>, acesso em 13/05/2019.

O ensino de história(s) e cultura(s) indígena(s) é obrigatório em todo âmbito e currículo escolar brasileiro desde o ano de 2008. “Gente Agente” é adequado para uso em aulas a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, abarcando inclusive o Ensino Médio. Devido a diferentes realidades escolares e momentos da trajetória estudantil, a utilização do material pelo/a professor/a independe de uma sequência, oferecendo assim a possibilidade de explorar temáticas separadamente e em anos distintos conforme avaliação e adaptação do/a docente. É importante ressaltar que há disponível uma versão ebook, que possibilita o uso offline do material por professores/as e estudantes.³⁴ O site e o ebook exploram, portanto, por meio de oficinas documentais, diferentes agências: a de professores/as que inovam métodos frente aos currículos e conduzem os debates para construção coletiva de conhecimento; a dos/as estudantes que confrontam suas percepções sobre sujeitos indígenas numa aprendizagem crítica e transformadora; e dos/as indígenas enquanto protagonistas que narram sua própria história.

A historiadora portuguesa Isabel Barca propõe uma metodologia prática para o ensino de história que chama de aula-oficina, defendendo que a aprendizagem histórica deve ocorrer a partir do conhecimento prévio de alunos/as e através da análise de documentação histórica. Na proposta de Barca, os/as estudantes são vistos como agentes de seu conhecimento e o professor precisa assumir-se como investigador social que interpreta o mundo e compreende que sua intervenção propositiva é primordial na aprendizagem histórica (BARCA, 2004, p.133). A adoção deste modelo no material “Gente Agente” envolve as trajetórias das nossas protagonistas na investigação da história do povo Laklãnō Xokleng e do ser indígena contemporâneo, desafiando estudantes a pensar historicamente por meio da elaboração de hipóteses e argumentações. Fornecemos, portanto, instrumentos para uma aprendizagem significativa que promova uma progressão no domínio da cognição histórica (CAIMI, 2019, p. 210). Isso sugere o desenvolvimento de ideias já conhecidas pelos/as estudantes por meio da resolução de questões problematizadoras ancoradas na interpretação de fontes documentais.

O estudo de documentos históricos traz à tona perguntas sobre quem os elaborou, com quais intenções, por quais motivos foram guardados, suscitando reflexões que demonstram que a história é complexa e reverbera na contemporaneidade. Esse exercício de cruzamento de fontes instiga os/as estudantes à investigação histórica. O objetivo não é formar mini-historiadores, mas instrumentalizar jovens a observar o

34 A dificuldade de acesso à internet em muitas escolas impulsionou o trabalho de adaptação do site em ebook, diagramado pelo designer Tarik Assis Pinto, que pode ser baixado em <https://drive.google.com/file/d/1KruuK5wwA7eSN1lne1D4hqJ5X1D0OMZi/view?usp=sharing>

contexto em que vivem analisando-o de forma crítica, complexificando sua compreensão dos processos históricos. A Base Nacional de Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e implementada a partir de 2020, defende que o “documento para o historiador é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos”. (BRASIL, 2017. p.418)

Duas propostas didáticas contendo seis aulas-oficinas, denominadas Caso Tolym e Caso Uglõ em referência aos nomes indígenas de Maria Elis e Ana, são a base de “Gente Agente: investigação histórica”.³⁵ As problemáticas apresentadas partem de situações do presente para compreender a história do povo Laklãnõ Xokleng, sua resistência no ontem e hoje, através da trajetória destas duas mulheres indígenas. Em cada aula-oficina os/as estudantes consultam fontes como mapas, vídeos, relatos de indígenas e decreto governamental a fim de solucionar questões propostas em cada etapa. Cada uma das oficinas tem, portanto, uma ou mais tarefas a serem desenvolvidas, e sua resolução depende da consulta aos documentos específicos organizados em pistas numeradas. As fontes que compõem as oficinas, de suportes e linguagens distintas, foram cuidadosamente escolhidas para provocar reflexões potentes pedagogicamente. Apesar do foco das problematizações estar na história dos Laklãnõ Xokleng e de Maria Elis e Ana Patté, narrativas de sujeitos de outros povos contribuem para aprofundar os temas abordados, entre eles as experiências de indígenas nas cidades, nas universidades e na política.

O site traz ainda uma aba que consideramos fundamental chamada “Desafio - o que os indígenas pensam de você?” A prática de pensar sobre o indígena a partir de si é algo naturalizado, no entanto não é usual exercitar a escuta do que os/as indígenas tem a dizer sobre o “homem branco” ou o “povo da mercadoria”, como define de maneira certa o xamã e líder indígena Davi Kopenawa Yanomami. O modo de vida destrutivo da sociedade ocidental, instituído na modernidade e aprofundado de forma avassaladora na contemporaneidade, é elucidado por Kopenawa de maneira impactante no livro “A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami”. De fato, deixamos de sonhar com o outro para sonhar com o ouro.³⁶ O modo de ser e de estar no mundo Yanomami ou Laklãnõ Xokleng, portanto, no ensina muito sobre história, sobre a humanidade.

35 Não será possível esmiuçar aqui as propostas e questões trabalhadas em cada aula-oficina, reforçamos então o convite ao acesso ao site, que está em constante aprofundamento, e a fazer o download do ebook para uso em sala de aula.

36 “Por quererem possuir todas as mercadorias, foram tomados de um desejo desmedido. Seu pensamento se esfumou e foi invadido pela noite. Fechou-se para todas as outras coisas. Foi com essas palavras da mercadoria que os brancos se puseram a cortar todas as árvores, a maltratar a terra e a sujar os rios. (...) Sonham com seu carro, sua casa, seu dinheiro e todos seus outros bens - os que já possuem e os que desejam possuir. (...) Temo que sua excitação pela mercadoria não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos. (KOPENAWA, 2015, pg. 407-419).

Para finalizar, gostaríamos de compartilhar uma frase emblemática postada nas redes sociais de Ana Patté, de autoria de Zahy Guajajara: “nossa função enquanto indígenas ‘urbanos’ é descolonizar os colonizadores.”³⁷ O discurso hegemônico que exclui e alimenta a branquitude é combatido pelas mulheres indígenas que estão nas cidades, ocupando as universidades e tantos outros espaços. Recentemente, Maria Elis Nunc-Nfôonro recebeu de sua mãe um nome indígena, Tolym, que significa “alto da montanha” ou “ponto mais alto da montanha”. Orgulhosa de ser contemplada em seu desejo, ela comenta a sensação: “ter o nome indígena é muito importante e significativo para mim. (...) Meu novo nome reforça meu pertencimento, enterra minhas raízes como um pé de mandioca”.³⁸ Afinal, ressalta Ana Patté, “não é minha roupa, não é meu cabelo, não é minha pele. É o que corre nas minhas veias. É minha história, e de onde eu vim, é o meu povo que me reconhece indígena”.³⁹

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019. Ebook.

BANIWA, Gersem. Entrevista. **Revista História Hoje**, Dossiê Ensino de História Indígena, vol.1, n.2, 2012.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto a avaliação. In: **Para uma educação histórica com qualidade**: Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos e Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica em decorrência da Lei 11.645/08**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez.

37 Disponível em: <https://www.facebook.com/ana.patte.7/posts/3198883806856250>, acesso em 25/08/2020. Euzilene Prexede do Nascimento Guajajara é do povo Tenetehara-Guajajara, Reserva Indígena Cana Brava no Maranhão.

38 Postagem em rede social de Maria Elis em 20 de abril de 2021, disponível em: <https://www.facebook.com/mariaelis.nuncnfoonro.5>, acesso em 20/05/2021.

39 Disponível em <http://anticast.com.br/2019/05/anticast/anticast-387-o-movimento-indigena-brasileiro/>, acesso 20/05/2020.

_____. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p.209-213.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, 2006, pp.17-32.

Carta de Repúdio contra o racismo sofrido pelos estudantes indígenas da UFSC. Florianópolis:UFSC, 2016. Disponível em: <<http://178.62.201.127/noticia/cultura-doodios-contra-os-indigenas-se-expressa-na-ufsc>>, acesso em 20/10/2020

CASTRO-GOMES, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

CRIRI, João. **A Alimentação Tradicional Laklãnõ-Xokleng**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015.

CRIRI, Voia. **Impactos da colonização e da barragem norte sobre a espiritualidade do povo Laklãnõ/Xokleng: memórias do ritual do Pétogdé**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

CRENDO, J. G. **O espaço tradicional Xokleng/ Laklãnõ**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015.

CUZIGNI, Vilma Couvi Patté. **Dança das Árvores e a Dança da Voz: jeito de dar nome às crianças no Povo Xokleng/Laklãnõ**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

GAKRAN, Carl Liwies. **Vājēky óg goj tá kapó jó – Os Vājēky saíram da água**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KAYAPÓ, Edson; SCHWINGEL, Kassiane (orgs.) **Universidade: território indígena**. Porto Alegre: COMIN, Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Ai Kakyri Tama: eu moro na cidade**. Manaus: Grafisa, 2013.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. **Temáticas**, Campinas-SP, v. 23, n.45, 2015.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. Minho/PT: Centro de investigação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MARCON, Telmo. **Memória, História e Cultura**. Chapecó: Argos, 2003.

MIGNOLO, Walter (ed.). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, 2008, pp. 287-324.

MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (org.) **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.237-256.

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se): uma conversa com Daniel Mundukuru. (2010). Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>, acesso em 16/04/2019.

NDILI, Neuton Calebe Vaipão. **Mudanças socioambientais na comunidade Xokleng Laklãnô a partir da construção da Barragem Norte**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

NUNC-NFÔONRO, Maria Elis Tolym. “Me deixem ser índia”, **Jornal de Santa Catarina**: Blumenau, 19/04/ 2017 . Ano 46 - No. 14.065.

_____. Depoimento para Rede de Articulação Psicologia e povos da Terra/SC, publicado em 20 de abril de 2019, disponível em: <<https://www.facebook.com/psicologiaepovosdaterrasc/photos/a.2694716524140123/2694716544140121>>, acesso em 10/07/2020.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

PATTÉ, Alair Ngamum. **Histórias cotidianas do povo Laklanõ**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015.

PATTÉ, Ana Roberta Uglô. Barragem norte na Terra Indígena Laklãnõ. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015.

_____. ANTICAST 387: O Movimento Indígena Brasileiro. Entrevistador: Ivan Mizanzuk. Entrevistada: Ana Patté. Curitiba, 1 maio 2019, Disponível em: <<http://anticast.com.br/2019/05/anticast/anticast-387-o-movimento-indigenabrasileiro>>

PATTÉ, Woie Kiri Sobrinho. **Gestão da água na TI Laklãnõ Xokleng**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015.

PRIPRÁ, Osiel Kuita. **O contato descrito pelos Laklãnõ Xokleng, os descendentes de Kaingang e as trocas de costumes e saberes**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

PRIPRÁ, Zilda. **Organização social e política Laklãnõ/Xokleng**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e a Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

ROVARIS, Carolina Corbellini. **Nos rastros de sujeitos diaspóricos: narrativas sobre a diáspora africana no ensino de história**. Curitiba: Appris, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BÄRCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-50.

SCHMITZ, Pedro Inácio. A ocupação pré-histórica do Estado de Santa Catarina. **Revista Tempos Acadêmicos**. Dossiê Arqueologia Pré-Histórica, n. 11, p. 6-24, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** São Paulo, FAPESP: Annablume, 2014.

TSCHUCAMBANG, Copacãm. **Artefatos arqueológicos no território Laklãnõ / Xokleng-SC.** Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2015.

VIEIRA, Edna Elza. **Simbolismo e Reelaboração na Cultura Material dos Xokleng. Dissertação.** Mestrado em História, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

WITTMANN, Luisa Tombini. **O vapor e o Botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí (1850 – 1926).** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

Recebido em junho de 2021.

Aprovado para publicação em outubro de 2021.

HISTORICIDADE, ALTERIDADE E DIVERSIDADE:

Os Desafios do Ensino de História e Cultura Indígena nas Escolas

HISTORICITY, ALTERITY AND DIVERSITY:

The Challenges of Teaching Indigenous History and Culture in Schools

ÉDER DA SILVA NOVAK*
IVANA APARECIDA DA CUNHA MARQUES**
ANGELITA VERÔNICA DOS SANTOS***

Resumo: O presente trabalho reflete sobre alguns dos impactos, problemáticas, modificações e permanências produzidas, por intermédio da efetivação da lei 11.645/2008, no processo de ensino aprendizagem sobre a história e cultura indígena no contexto escolar da educação básica. Como fonte foram utilizados os conhecimentos dos alunos do ensino médio de três escolas estaduais do município de Dourados (Mato Grosso do Sul – MS), que participaram da edição do PIBID História (2018-2019), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Esses saberes foram apreendidos e sistematizados por meio da aplicação de questionários, os quais compuseram a fase inicial das atividades nas escolas, denominada de 'sondagens'. Os estereótipos construídos acerca das populações indígenas e as noções essencialistas de cultura, as quais negam as alteridades étnicas e as sociodiversidades, ainda são grandes desafios a serem superados. A solidificação do diálogo entre a produção acadêmica e a produção escolar, ou seja, a aproximação e articulação entre universidade e escola, se apresenta como um caminho favorável para o debate histórico, o qual deve ser convertido em uma ferramenta que permita a suplantação de mitos e estereótipos, especialmente os referentes aos povos indígenas no Brasil. Trata-se, então, de ultrapassar visões culturalistas, calcadas numa perspectiva predominantemente eurocêntrica e conservadora (cujas noções são responsáveis por fabricar intolerâncias e violências) e compreender as historicidades e reconhecer e respeitar as diversidades.

Palavras-chave: Indígenas; Estereótipos; Sociodiversidades; Universidade e Escola.

Abstract: This paper reflects on some of the impacts, issues, changes and continuities in the teaching and learning of the history and indigenous culture in the school context of basic education which arise from the execution of the Law 11.645/2008. The analyses focused on the knowledge of high school students from three state schools in the city of Dourados (Mato

* Professor da graduação e pós-graduação em História na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Faculdade de Ciências Humanas, Dourados, MS, Brasil. Doutor em História pela UFGD. Mestre e Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: edernovak@ufgd.edu.br.

** Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: ivanamarquess@outlook.com

*** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM-PR. E-mail: santosangelita@hotmail.com

Grosso do Sul - MS), who participated in the edition of PIBID História (2018-2019), from the Federal University of Grande Dourados (UFGD). This data was gathered and systematized through the application of questionnaires, which made up the initial phase of activities at the schools, called 'surveying'. Stereotypes about indigenous peoples such as essentialist notions of culture, which deny ethnic alterities and sociodiversities, are still major challenges to be overcome. The solidification of the dialogue between academic production and school production, that is, an approximation and articulation between university and school, presents itself as a favorable path for the historical debate, which must be converted into a tool that allows the overcoming of myths and stereotypes, especially those referring to indigenous peoples in Brazil. Thus it is about overcoming culturalist visions, based on a predominantly Eurocentric and conservative perspective (whose notions are responsible for manufacturing intolerances and violence) and understanding historicities and recognizing and respecting diversities.

Keywords: Indigenous Peoples; Stereotypes; Sociodiversities; University and School.

Introdução

Considera-se que a obra “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”, organizada em meados da década de 1990, por Aracy Lopes da Silva e Donizete Benzi Grupioni, é a pioneira em ofertar conteúdos da temática indígena aos professores e alunos da educação básica. Conforme a própria dedicação dos organizadores do livro, esses apresentam “as condições necessárias para o convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira, visto como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças, pelo diálogo” (SILVA; GRUPIONI, 1995).

Nesse sentido, a obra citada dialogava com as pesquisas de história indígena nos espaços acadêmicos, que ganharam novos contornos após o processo de redemocratização no Brasil. Esse diálogo é evidente, bastando citar os nomes de João Pacheco de Oliveira, Manuela Carneiro da Cunha, Antonio Carlos de Souza Lima, John Manuel Monteiro, entre outros autores de capítulos, além dos próprios organizadores do livro.

Essa nova configuração dos estudos sobre a história indígena passou a não concordar com a ideia do fim dos povos indígenas, como tanto se propagava desde a chegada dos europeus no continente americano.

Durante quase cinco séculos os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte do nosso futuro e não só de nosso passado. (CUNHA, 1992, p. 22).

Dessa forma, colocava-se aos pesquisadores o desafio de superar a visão vitimizadora em relação aos povos indígenas. Propunha-se, então, um olhar muito além das abordagens apocalípticas que demonstravam unicamente a aniquilação física e cultural das etnias indígenas no Brasil.

A extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver os mais hediondos atentados contra sua existência. Recuperar os múltiplos processos de interação entre essas sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização européia, processos esses que vão muito além do contato inicial e dizimação subsequente dos índios, apresenta-se como tarefa essencial para uma historiografia que busca desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas. Com isto, páginas inteiras da história do país serão reescritas; e ao futuro dos índios, reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista. (MONTEIRO, 1995, p. 228).

John Manuel Monteiro, na obra “Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo”, realizou exatamente essa reescrita de algumas páginas da história do Brasil, em que demonstrou o protagonismo dos indígenas na constituição da cidade de São Paulo e toda a importância da mão de obra indígena dentro do sistema colonial estabelecido no Brasil, durante os primeiros séculos de colonização (MONTEIRO, 1994). Não obstante, na citada obra para a educação básica, em seu capítulo, Monteiro apresentava um novo desafio aos historiadores:

[...] cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade. (MONTEIRO, 1995, p. 227).

Se a obra organizada por Silva e Grupioni (1995) tinha como público alvo os professores da educação básica, para Monteiro (1994), apresentar o indígena enquanto sujeito histórico era também um desafio aos docentes das escolas, sobretudo, aos professores de história. Obviamente, não se tratava de algo muito simples, porque:

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura “politicamente correta” foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos (CUNHA, 1992, p. 17-18).

Conquanto, as obras de Cunha (1992) e Monteiro (1994) foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica em história indígena e tem servido de referência para todos os pesquisadores que se debruçaram sobre a temática. Além da criação de laboratórios, grupos de estudos e pesquisas em história indígena se proliferaram nas universidades e em programas de pós-graduação por todo o Brasil, o que possibilitou o aumento considerável nas publicações de livros, capítulos, artigos e demais materiais pertinentes à temática, assim como, a expansão no número de defesas de dissertações e teses. Destaca-se também, a presença dos intelectuais indígenas, que muito colaboram para o conhecimento das historicidades das etnias

indígenas presentes no Brasil, isso porque, “as sociedades indígenas de hoje não são, portanto, o produto da natureza, antes suas relações são mediatizadas pela história” (CUNHA, 1992, p. 12).

Contudo, apesar dos avanços no universo acadêmico nessas últimas décadas, problemas teóricos e metodológicos permanecem existindo nos estudos de história indígena no Brasil, ainda marcados por uma forte influência da perspectiva ocidental/eurocêntrica e por uma carga de estereótipos, que recaem nas visões essencialistas de culturas, do indígena folclorizado, romantizado, aculturado, vitimizado ou do indígena malvado, cruel, primitivo e preguiçoso, as quais descaracterizam as ações indígenas em cada contexto histórico brasileiro e não os revelam enquanto sujeitos de sua história.

Em geral, as ações indígenas no passado – e também no presente – são explicadas a partir de representações distorcidas e estigmatizantes, que impossibilitam a compreensão dos objetivos e significados que tiveram para os seus contemporâneos, levando os leitores (atuais e do passado) a minimizar a importância dessas iniciativas. [...] Recolocar os indígenas como agentes efetivos na construção do Brasil não é uma tarefa com repercussões restritas e pontuais. À semelhança de mexer em um castelo de cartas, somos involuntariamente conduzidos a rever as interpretações mais frequentes e consagradas que eminentes historiadores, sociólogos, geógrafos, economistas e antropólogos formularam sobre o país. Buscar compreender melhor – mais além dos estereótipos – as motivações e significados das ações realizadas por indígenas implica lançar outra luz sobre eventos e personagens da história nacional. (OLIVEIRA, 2016, p. 7-8).

Portanto, se ainda é possível perceber as limitações e os problemas dos estudos sobre a temática indígena no interior dos espaços acadêmicos, como compreender o processo de ensino-aprendizagem acerca da história e cultura indígena no contexto escolar da educação básica? O ensino de história nas escolas tem contribuído para a desconstrução de mitos e estereótipos, presentes em grande parte dos brasileiros, em relação à história e cultura dos povos indígenas? O conhecimento histórico em sala de aula tem enfatizado os indígenas como sujeitos históricos e protagonistas na formação histórica do Brasil? A Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena em toda a educação básica, está sendo concretizada no âmbito escolar?

Distante da intenção de responder a todos esses questionamentos, esse estudo analisa o conhecimento dos alunos do ensino médio, de três escolas estaduais do município de Dourados (Mato Grosso do Sul – MS), que participaram da edição do PIBID História (2018-2019), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). As três escolas estaduais participantes foram: Vilmar Vieira de Matos, Floriana Lopes e Alicia de Araújo. Ao todo 638 alunos do ensino médio integraram o PIBID História.

‘História e cultura indígena’ foi a temática de trabalho escolhida, justamente porque no município de Dourados, assim como em todo o estado do Mato Grosso do Sul, são frequentes os conflitos entre indígenas e não indígenas, sobretudo devido às questões territoriais. Portanto, prevalece um clima de hostilidades, tensões e ameaças, e inúmeras vidas indígenas são ceifadas. As repercussões de toda essa violência são interpretadas de variadas formas e geralmente são influenciadas pela mídia local que, atrelada aos interesses do agronegócio, descaracterizam a luta e a presença histórica das etnias indígenas do estado.

Entre os diferentes grupos de trabalhos (GTs) organizados pelo PIBID História da UFGD,¹ na edição 2018-2019, estava o GT denominado “Sondagens”, que teve a atribuição de aplicar seis questões a todos os alunos do ensino médio das escolas participantes do programa.² Nesse estudo, será apresentado o resultado dessa etapa da pesquisa, especificamente sobre as duas seguintes questões:

- Em sua opinião, os índios do Brasil estão acabando? Justifique.
- Em sua opinião, o índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta? Justifique.

A primeira questão foi respondida por 96 alunos, enquanto a segunda obteve 89 respostas. A sistematização das respostas e sua análise evidenciam a permanência dos mitos e estereótipos elencados por Manuela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro durante a década de 1990. O desafio proposto por Monteiro (1995), de apresentar os indígenas como sujeitos históricos na formação do Brasil, parece ainda muito distante de ser concretizado. Além disso, o reconhecimento da alteridade étnica e a valorização e o respeito à diversidade cultural, presentes na CF de 1988, também enfrentam grandes barreiras que dificultam o alcance desses objetivos, o que acentua o clima de intolerância e hostilidade em relação às questões étnico raciais e, em específico, no que se refere os povos indígenas do país. São situações problemas que se refletem também no contexto escolar, em que a cultura histórica dos alunos

1 O PIBID História UFGD (2018-2019) foi organizado em quatro Grupos de Trabalhos, todos articulados com a temática ensino de história e cultura indígena: 1 – GT Sondagens, para obter o conhecimento prévio dos alunos; 2 – GT Questionário, responsável pela aplicação de questões referentes à Lei 11.645/2008 juntos aos professores, supervisores e gestores das escolas; GT Livro Didático, com a atribuição de sistematizar os conteúdos presentes nos livros didáticos utilizados pelas turmas do ensino médio; e GT Árvore Genealógica, que buscou compreender a historicidade dos alunos do ensino médio, suas famílias e seus possíveis ascendentes indígenas. Após essa fase dos GTs, o PIBID História organizou as oficinas que foram realizadas nas três escolas, abordando diferentes temas da história e cultura indígena, destacando as etnias da região de Dourados. Ao final um novo questionário foi aplicado aos alunos participantes das oficinas. Outros estudos estão sendo elaborados para melhor apresentação do PIBID História UFGD (2018-2019), assim como analisar todo o material produzido pelos GTs.

2 As seis questões foram embasadas nos títulos dos capítulos da obra de Collet; Paladino; Russo (2014).

está marcada pela visão etnocêntrica e influenciada pelos meios de comunicação, redes sociais, etc.

Anteriormente à análise das respostas dos alunos do ensino médio, é importante realizar alguns apontamentos sobre o ensino de história no Brasil, enfatizando a temática indígena em sala de aula e apresentando um pontual debate sobre a criação e a efetivação da Lei 11.645/2008.

O ensino de história e a Lei 11.645/2008

Como já dito, a obra organizada por Silva e Grupioni (1995) pode ser considerada a primeira com o objetivo de congregar conteúdos específicos sobre a temática indígena para o uso por parte dos professores da educação básica no Brasil. Portanto, houve uma iniciativa dos pesquisadores da história indígena em compartilhar o conhecimento histórico produzido na academia, junto aos docentes dos espaços escolares, caracterizando um movimento de aproximação entre universidade e escola.

Obviamente que alguns pesquisadores da área do ensino de história já tinham apontado para a necessidade de mudanças na forma de se ensinar essa disciplina, com uma nova perspectiva da história problema, do aluno sujeito, do pensamento histórico-crítico. Um conhecimento que evidenciasse o devido papel dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos camponeses, dos trabalhadores na formação histórica do Brasil.³ Conforme apontou Mathias (2011), durante a década de 1980, influenciados pelas mudanças historiográficas e pelo contexto de transformações políticas na luta pela redemocratização do país, historiadores buscaram reformular o ensino de história.

Especificamente sobre a temática indígena, ao final da década de 1980, alguns pesquisadores da área do ensino de história demonstraram as omissões e as fragilidades dos materiais didáticos utilizados nas aulas de história:

A história indígena antes de 1500 simplesmente não existe e esses livros dedicam no máximo algumas páginas ou linhas aos índios. Mesmo assim, esses índios são vistos mais do ponto de vista folclórico [...] do que como povos com valor em si. Ou seja, a esmagadora maioria dos livros reproduz o ponto de vista dominante, mesmo quando dedicam algum espaço (sempre mínimo) às sociedades indígenas, uma vez que reduzem o valor destas à sua inserção na sociedade colonial em expansão. (DAVIES, 2001, p. 97).

³ Como exemplo ver: Cabrini (1986) e a obra organizada por Pinsky (1988), com inúmeras edições posteriores.

Dessa forma, predominavam as apologias aos colonizadores, as quais negavam, inclusive, a presença das etnias indígenas nos territórios conquistados, criando o mito do vazio demográfico:

Eis uma palavra (povoamento) de forte carga ideológica nos livros didáticos, nos quais não designa a ocupação de um espaço físico por seres humanos, mas apenas a ocupação pela sociedade colonial expansionista. O povoamento por indígenas não é considerado como povoamento nesses livros. Ou seja, o povoamento na história brasileira adquire um sentido muito específico, restrito, não abrangendo qualquer ser humano, significação esta inteiramente coerente com o eurocentrismo e o etnocentrismo já apontados. (DAVIES, 2001, p. 101).

Os escassos momentos em que a temática indígena marcava presença na sala de aula, era durante a reprodução de uma literatura que possuía uma visão essencialista de cultura, que “exaltava o índio ‘em estado puro’, imaginado, valente e orgulhoso, que preferia morrer a ser aprisionado pela tribo rival. Fisicamente distante e idealmente reconstruído, o índio não incomodava, portanto.” (PINSKY, 2001, p. 16).

Em outros breves momentos, os indígenas eram demonstrados como aculturados e/ou civilizados, consonantes com “o projeto de uma escola ‘única’, capaz de transmitir uma única cultura, um conjunto único de tradições, uma única história” (BITTENCOURT, 2001, p. 68). Portanto, buscava-se a criação de uma identidade comum, em que os povos indígenas não fossem compreendidos em suas especificidades, mas sim, no conjunto do ideal de nação, cuja colonização se deu de forma harmoniosa entre brancos, negros e indígenas (NADAI, 2001, p. 24).

Era um ensino de história que priorizava a ideia de um bem comum, em que o passado era apresentado sem conflitos, sem divergências, sem disputas e sem contradições. No espaço escolar, a História era usada como mecanismo de garantir o projeto de homogeneização e unificação da sociedade brasileira e da constituição do cidadão brasileiro (NADAI, 2001, p. 25). Isso se daria:

[...] pela institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas. (NADAI, 2001, p. 25).

No mesmo período em que os pesquisadores, citados acima, elencavam as mudanças necessárias no ensino de história, lideranças e organizações indígenas atuavam na elaboração de nova constituinte brasileira. Esse protagonismo étnico representou algumas conquistas aos povos indígenas, asseguradas na CF de 1988, como o direito à demarcação de terras, à saúde e à educação intercultural, específica e bilíngue, além do reconhecimento da alteridade étnica e da valorização da diversidade cultural (OLIVEIRA, 2016).

Essas conquistas dos povos indígenas e as mudanças apontadas no ensino de história indicavam, a partir dos anos 1990, um novo caminho para essa disciplina em sala de aula. Uma história que não mais primasse pela homogeneidade cultural da sociedade brasileira, mas, pelo contrário, que evidenciasse as especificidades das etnias indígenas no Brasil, devidamente contextualizadas, e que as colocasse como protagonistas da formação do país, de modo que fosse desconstruída toda forma de preconceito em relação aos indígenas no Brasil.

Era essa a expectativa quando se deu a elaboração da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no decorrer da última década do século XX, os quais, entre outros temas, estabeleceram o reconhecimento da pluralidade cultural. Como destaca Silva (2013) a articulação das lideranças indígenas foi decisiva para essas discussões e inclusões na legislação educacional no país, que representaram “a primeira abertura, de fato, para a valorização da sociodiversidade brasileira quando asseverou a relevância dessas contribuições étnicas e culturais no campo educacional” (SILVA, 2013, p. 122).

Destarte, objetivos semelhantes estavam presentes na obra de Silva e Grupioni (1995), quando juntaram pesquisadores da história indígena para a elaboração de uma obra paradigmática aos professores da educação básica:

Respeito a diferença, saber conviver com os que não são exatamente como eu sou ou como eu gostaria que eles fossem e fazer das diferenças um trunfo, explora-la em sua riqueza, possibilitar a troca, o aprendizado recíproco, proceder, como grupo, a construção [...] Tudo isto descreve desafios e vivências que tem, cotidianamente, lugar na escola. Ela é o nosso mundo, para nós, que somos professores, estudantes, diretores, supervisores, secretários, orientadores. (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 18).

Entretanto, as forças neoliberais marcaram as reformas educacionais no Brasil no final do século XX e influenciaram de maneira acentuada na proposição do ensino de história nas escolas. Para a História, conforme Fonseca (2003, p. 35) esse contexto representou “a diluição do objeto da disciplina [...] uma restrição do acesso ao conhecimento histórico”. Da mesma forma, Janotti (2005) deixa claro que a proposta de introduzir novos sujeitos históricos, como os indígenas, por meio de um viés politizado e contextualizado, não foi alcançada. A autora revela um ensino de história fragmentado, despolitizado e sem consciência histórica.

Portanto, o início do século XXI caracterizou-se pela existência de um ensino de história e cultura indígena muito fragmentado, restrito aos elementos culturais, focados geralmente em exemplos de etnias presentes na região amazônica. Essa cultura – entendida no singular – costuma ser celebrada em datas específicas, como o 19 de abril, em ações superficiais que acabam reforçando os estereótipos dos alunos

em relação aos povos indígenas do Brasil, como as pinturas corporais, o uso de cocares, a construção de ocas, as músicas utilizadas, sempre com uma perspectiva do índio no sentido genérico, folclorizado e exótico, sem nenhuma contextualização histórica (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

Os indígenas, cada vez mais presentes nas escolas não indígenas, passaram a exigir mudanças no ensino de suas historicidades e suas culturas. Conquanto, a Lei 11.645/2008 precisa ser interpretada “como resultado de discussões, reivindicações e mobilizações dos povos indígenas, de indigenistas e de movimentos sociais engajados na defesa da causa” (SILVA, 2013, p. 125).

A partir da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas, iniciaram-se os debates para a sua efetivação. Conforme Silva e Fonseca (2010, p. 22):

Pesquisas em desenvolvimento na rede escolar de ensino público e privado têm evidenciado contradições e dificuldades dos professores em ministrar tais conteúdos. As razões teóricas, políticas e pedagógicas, narradas pelos professores são múltiplas. No entanto, há pontos em comum. Primeiro, a lacuna existente na formação inicial. Grande parte dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, no Brasil, ainda não preparava, em 2008, os professores para o estudo das temáticas no ensino fundamental. Somam-se a isso as dificuldades para obtenção de material didático pertinente. Logo, mais um consenso foi produzido: a necessidade de implantação e desenvolvimento de projetos de formação continuada para suprir tais lacunas teóricas e metodológicas, além da revisão dos currículos das Licenciaturas e o incremento de livros e materiais didáticos no que concerne a essas problemáticas.

Os autores tratam de três temas básicos para a concretização dos objetivos da Lei 11.645/2008: formação inicial, material didático e formação continuada. Quatro anos após a promulgação da lei, Pereira (2012) apontava para a permanência dos equívocos e dos estereótipos em relação à temática indígena nas escolas, criticando a ausência de diálogo entre a produção acadêmica e a produção escolar.

No caso de ensino de história e cultura indígena na educação básica, é preciso registrar a escassez de obras voltadas a tal finalidade, pouco diálogo entre a produção acadêmica e a produção escolar. Da mesma forma, há sensíveis diferenças entre o ensino de história indígena no âmbito da educação indígena e o ensino de história indígena em todos os níveis da educação básica. Nota-se, também, o vigor com que perduram datas cívicas como o 19 de abril na educação infantil, as quais perpetuam, ainda hoje, estereótipos e valores equivocados a respeito dos indígenas brasileiros e de sua história (PEREIRA, 2012, 318).

Sucessivos trabalhos acadêmicos procuraram analisar as mudanças no pós Lei 11.645/2008, assim como, produzir material didático e paradidático para os professores da educação básica. Entre esses trabalhos destacam-se:

-
- A temática indígena na escola: subsídios para os professores (FUNARI; PIÑON, 2011);
 - A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008 (SILVA; SILVA 2013);
 - Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014);
 - Ensino (d)e História Indígena (WITTMANN, 2015);
 - O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas (ANDRADE; SILVA, 2017);
 - Formação docente e o ensino da temática indígena (SILVA; ANDRADE; SILVA, 2021);
 - Aproximando universidade e escola: ensino de histórias e culturas indígenas (NOVAK; MENDES, 2021).

Assim como a obra organizada por Silva e Grupioni (1995), todos os livros acima elencados contam com pesquisadores da história indígena e do ensino de história, os quais trabalham no sentido de articular os conteúdos publicados na academia e o conhecimento histórico produzido nos espaços escolares. Somam-se a essas obras uma grande quantidade de artigos publicados em diversos periódicos, capítulos de livros e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais.

De uma forma geral, esses estudos indicam mudanças no contexto após a Lei 11.645/2008, com destaque para:

- A inclusão de disciplinas específicas nos cursos de graduação em licenciatura (formação inicial), com o objetivo de debater as questões étnico raciais e a história e cultura dos povos indígenas;
- A reformulação dos livros e demais materiais didáticos, com mais conteúdos sobre a temática indígena;
- A realização de cursos de formações continuadas com o tema história e cultura indígena, por várias instituições de ensino superior, junto às secretarias estaduais e municipais de educação, para os professores das escolas.

Algumas das obras acima citadas são frutos dos cursos de formações continuadas com os professores das escolas. Contudo, se por um lado, é possível verificar significativos avanços em virtude da Lei 11.645/2008, por outro, é pertinente afirmar que há um longo caminho para a desconstrução dos estereótipos presentes na sociedade brasileira, construídos em quase cinco séculos de uma visão predominantemente eurocêntrica, que pregava o fim do indígena, seja físico ou culturalmente.

As conquistas na CF de 1988 e na legislação educacional das últimas três décadas, com destaque à Lei 11.645/2008, ainda esbarram em projetos políticos conservadores, de retrocessos, que insistem em defender a homogeneidade cultural e a constituição de uma identidade única para a sociedade brasileira, nem que para isso sejam eliminados os que pensam, agem ou vivem de forma diferente. São situações de intolerância, violência e perseguições constantes na atualidade do país, com extrema dificuldade de se reconhecer a alteridade étnica e se valorizar a diversidade cultural.

Esse contexto acaba influenciando a opinião e o posicionamento dos alunos nas escolas, como será demonstrado no próximo item, em que os estereótipos em relação aos povos indígenas se fazem presentes na grande maioria das respostas. Conquanto, como revela Bittencourt (2018, p. 127), “as recentes transformações da História [...] enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão [...] da história dos povos indígenas.” De uma forma geral, isso se assemelha ao desafio apontado por Monteiro (1995) há mais de duas décadas.

E a autora de produções sobre o ensino de história apresenta uma análise pertinente para a dificuldade acima citada:

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. (BITTENCOURT, 2018, p. 143-144).

São constatações muito próximas daquelas realizadas por essa autora e seus pares do ensino de história há mais de 30 anos, conforme apresentadas anteriormente.

O conhecimento prévio e assistêmico dos alunos: um (difícil) ponto de partida para historiadores e professores de história

Durante um longo período, a história teve suas atenções voltadas à análise do papel dos colonizadores, omitindo a participação dos indígenas na formação do Brasil, negando suas historicidades e reproduzindo os estereótipos em relação à cultura e à identidade das diversas etnias. Foram cinco séculos de representações sobre os povos indígenas, sempre do ponto de vista do ocidente europeu: os relatos, pinturas, obras literárias, músicas etc. foram reproduzidos pela história, ora apresentando os indígenas de forma idílica e romantizada, como bons, mansos e civilizados, ora como maus selvagens, pagãos e arredios, conforme os interesses da ordem colonial.

Indiscutivelmente, essas representações, embora indevidas, se consolidaram no imaginário de grande parte da sociedade brasileira, influenciadas pelo discurso homogeneizante e pela ideia assimilacionista. Dessa forma, apesar das últimas três décadas terem sinalizado mudanças na forma de considerar a participação indígena na história do Brasil:

Nossos dados e interpretações não permanecem na cabeça das pessoas porque contraditam uma narrativa que lhes é antagônica, assentada em pressupostos não demonstrados, mas inteiramente naturalizados pelas pessoas e instituições. (OLIVEIRA, 2016, p. 45).

São considerações necessárias para se entender as respostas dos alunos do ensino médio das escolas de Dourados – MS, em relação aos dois questionamentos propostos para análise nesse estudo, abordando os dados demográficos dos povos indígenas no Brasil, assim como, as suas culturas e identidades étnicas.

Destarte, é pertinente citar que esses alunos vivem em uma microrregião e um estado onde o agronegócio é muito valorizado, possui forte poderio econômico e tem representantes no meio político (a bancada ruralista). Esses fatores influenciam os meios de imprensa regionais (jornais, rádios, TVs), que geralmente reproduzem imagens e notícias que descaracterizam a história e as ações dos indígenas presentes no Mato Grosso do Sul. A isso, soma-se ainda o papel desempenhado pela desinformação propagada por parte das redes sociais e aplicativos de comunicação, os quais proliferam mentiras e discurso de ódio contra as etnias locais.

Demografia indígena: historicizando para o reconhecimento da alteridade étnica

Estima-se que a população indígena presente no território que hoje corresponde ao Brasil, no momento da chegada dos europeus, variava de 3 a 10 milhões, contando com aproximadamente 1.200 etnias. O processo de colonização fez uso de diversos tipos de violência, promovendo a dizimação de muitos povos indígenas e uma redução acentuada de sua população.

No século XIX e XX, as invasões dos territórios indígenas, em virtude do avanço das frentes colonizadoras, intensificaram os conflitos e as mortes de indígenas em todas as regiões brasileiras. Conforme dados da FUNAI, a população indígena no país, em meados do século XX, era de aproximadamente 70 mil. Os relatórios da Comissão Nacional da Verdade revelam que mais de 8.300 indígenas foram mortos durante o período da Ditadura Militar no Brasil.

Entretanto, a atuação do movimento indígena foi decisiva para a garantia de alguns direitos, devidamente assegurados pela CF de 1988. Conquistas importantes nas áreas de saúde e educação, assim como nos processos de demarcação de terras, favoreceram a existência e a sobrevivência dos povos indígenas no Brasil e possibilitaram a redução da mortalidade, o aumento na taxa de natalidade e a retomada do crescimento demográfico da população indígena brasileira. O reconhecimento à alteridade étnica e a valorização e o respeito à diversidade cultural finalmente foram contemplados, em contraponto ao histórico projeto homogeneizador.

Os últimos três Censos Demográficos do IBGE revelam esse crescimento da população indígena no Brasil, sendo 294.131 em 1991, 734.127 no ano de 2000 e 896.900 em 2010. No estado do Mato Grosso do Sul está a segunda maior população indígena entre as unidades federativas do Brasil. Somente na microrregião de Dourados, vivem aproximadamente 30 mil indígenas, conforme dados do IBGE. Em praticamente todos os municípios dessa microrregião, ocorreu o aumento da população indígena nos últimos 30 anos. Em Dourados, os indígenas estão nos espaços urbanos, nas ruas, no comércio, nas escolas e nas universidades, assim como na Reserva Indígena de Dourados (RID).

Apesar desse contexto, mais da metade dos alunos responderam ‘SIM’ para a questão “Em sua opinião, os índios do Brasil estão acabando?” Do total de 96 respostas obtidas, 53 (55,2%) foram afirmativas e 43 (44,8%) negativas. A Tabela 1 demonstra os resultados dessa primeira questão, apresentando o total em cada uma das três escolas participantes da ‘sondagem’.

Tabela 1: Resultado da sondagem “Os índios estão acabando?”

Nome da Escola	Respostas SIM	Respostas NÃO
Vilmar Vieira de Matos	18	10
Floriana Lopes	15	13
Alicio de Araújo	20	20
Total	53	43

Fonte: elaborado pelos autores.

Como pode ser observado, há algumas diferenças no total por escola, sendo que na escola Vilmar Vieira de Matos mais de 64% dos alunos responderam ‘SIM’. São detalhes que precisam ser analisados de forma minuciosa, em cada contexto escolar, em futuros estudos.

Mais importante que o total de respostas afirmativas e negativas foram as justificativas apresentadas pelos alunos. Mesmo aqueles que responderam ‘NÃO’, em sua grande maioria, se utilizaram de estereótipos comumente reproduzidos em relação

aos indígenas do Brasil. Primeiramente será realizada a análise das justificativas para as respostas ‘SIM’ e, na sequência, as das ‘NÃO’.

As 53 justificativas utilizadas pelos alunos que responderam ‘SIM’ foram sistematizadas em três grupos: I - O indígena enquanto vítima ou culpado de sua suposta extinção; II - Discurso da modernização e da aculturação; III - Povos discriminados e que sofrem preconceitos.

I – O indígena enquanto vítima ou culpado de sua suposta extinção

Muitos alunos responderam que os indígenas estão acabando em virtude das mortes ocorridas, em grande parte dos casos, por ação de outros indígenas, aos quais são atribuídos vários adjetivos de cunho pejorativo, como os de baderneiros e alcoolistas. A vitimização dos indígenas coloca-os numa posição de dominação e passibilidade, arrancando deles o papel de sujeitos político-sociais, ou seja, negligenciando suas atuações, conchavos, alianças, etc., e os prendendo à uma concepção dicotômica, em que os indígenas são considerados os vencidos e, os não indígenas, os vencedores.

Quadro 1: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

SIM – Com a evolução e o crescimento das cidades, os índios estão perdendo seu território e estão sendo mortos pela sociedade e até mesmo um pelo os outros.
SIM – Pois, teve muitas mortes, pois eles vieram para dentro da cidade, e muitos não aceitaram. E também eles começaram a se acostumar com os costumes dos que vivem dentro da cidade, os brancos, por exemplo. E muitos começaram a beber e se drogar e acontecer muitos acidentes por conta disso também.
SIM – Estão acabando porque muitos estão morrendo pelo ódio de alguns homens brancos lá na aldeia Bororo eles bebem muito e acabam morrendo atropelado e alguns brigam entre si e matam de facão. Brigas por terras eu acho, e eles estão se misturando muito.
Sim – hoje em dia os índios brigam muito por terras e muitos acabam sendo mortos por isso. Há outros meios de brigas que levam a morte como briga de família ou até acidentes
SIM – Eles estão morrendo por causa de bebidas alcólicas drogas e etc. Isso tá vindo acabando com os índios brasileiros.
SIM – Os índios estão vivendo isolados porque eles são muitos injustiçado, por isso devem se manter isolados. Como eles vão sendo isolados, eles meio que vão se matando por causa das brigas que ocorrem.

Fonte: PIBID, 2018.

São justificativas que reproduzem a superficial polarização índios *versus* não índios e que, em muitos momentos, reafirmam a ideia de que os indígenas são relacionados à periferia e à marginalidade social. O viés vitimizador associa-se com a percepção da história como uma via de mão única, em que as ações sempre partem dos não indígenas e as mudanças internas nas etnias ocorrem somente em virtude de fatores externos, retirando qualquer protagonismo dos indígenas.

Quadro 2: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

SIM – Estão sim porque estão desmatando o lugar aonde eles viviam e assim estão sem lugar para morar.
SIM – Na minha opinião os índios do Brasil estão acabando sim porque eles estão ficando sem moradia, muitos confrontos com os fazendeiros por causa de terra ou um lugar fixo para ficar, e nesses confrontos uns acabam perdendo a vida.
SIM – Hoje o índio sofre discriminação racial e social muitos índios hoje morrem por disputas de terras. Claramente os índios de hoje ainda não tem direito como antes da chegada dos portugueses como os direitos das terras, que perderam para os brancos, tribos que foram extintas e até mesmo suas crenças.
SIM – Eu acho que está acabando sim os índios do Brasil pois à muita discriminação a respeito dos indígenas, e com essa discriminação tem muitos índios sendo assassinados e também excluídos da sociedade.
SIM – Porque a situação de vida deles são mais precárias do que outros brasileiros, a saúde, alimentação, assim ficando passíveis a pegarem doenças e acabarem indo a óbito.
SIM – Porque estão perseguindo eles e também morrendo de fome.

Fonte: PIBID, 2018.

Historicamente se constituiu essa imagem de exploração dos povos indígenas, reforçadas pelos próprios livros didáticos e pelo ensino de história. Não obstante, a proposta não é a de negar os processos de esbulhos dos seus territórios e a redução considerável da população indígena em quase cinco séculos de história, mas de apresentar esses indivíduos enquanto sujeitos históricos, decisivos na constituição e formação do Brasil.

Outra questão evidente nas respostas dos alunos se refere ao ‘ser’ ou ao ‘existir’ indígena, que são vistos de forma infame. Conseqüentemente, surge a preocupação em barrar que tais sujeitos adentrem ainda mais a sociedade não indígena, já que eles estariam, supostamente, danificando a cultura tida como civilizada – e branca.

Portanto, se o ‘outro’ aparenta estranho e inferior, não parece possível tecer com ele uma relação de alteridade, já que o processo de identificação entre as partes é dificultado e até inviabilizado. Em muitas respostas, os alunos ao se referirem aos povos indígenas, traçaram um distanciamento entre ‘eles’ (afastados do ‘eu’) e o dito brasileiro verdadeiro.

Outro ponto a destacar, que constará de forma mais enfática na segunda questão, analisada mais a frente, é o discurso da miscigenação.

Quadro 3: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

SIM – Pois estão misturando muitas raças e ocorrendo altos índices de morte.
SIM – Pois a maioria dos índios estão entrando ainda mais na sociedade tendo filho que não possuem a mesma cultura que as gerações passadas.
SIM – Toda raça presa no Brasil está acabando, pois existe grande mistura de raça, classe e povos.

Fonte: PIBID, 2018.

Nas respostas acima, verifica-se um componente em comum: o da crítica à mistura étnica e cultural. Segundo esses alunos, ao se amalgamarem, os indígenas se desviam do que é entendido como uma cultura original e/ou fundadora. Vale refletir que este debate não costuma ser levantado em situações em que dois indivíduos não indígenas resolvem se ‘misturar’.

II – Discurso da modernização e da aculturação

Nesta narrativa, os indígenas morrem porque não ‘evoluem’ e não se moldam aos ideais, crenças, leis e normas morais e sociais dos não indígenas, as quais são consideradas, segundo esta percepção, as expressões máximas da civilização. Esta concepção reifica a cultura – ou as culturas – e está vinculada à ideia de assimilação e cooptação de tais populações por parte dos não indígenas. Dessa forma, os indígenas ainda desfrutariam de um estilo figurativo e pétreo de vida, aos moldes dos tempos da colonização brasileira dos séculos XVI e XVII.

Quadro 4: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

SIM – Mesmo que a cultura indígena seja muito forte no Brasil, a sociedade está evoluindo, e com isso as culturas tão mudando e para sobreviver eles são obrigados a se adaptar.
SIM – [...] Os índios estão perdendo parte de sua tradição, e se comportando como os brancos, fazendo parte cada vez mais da sociedade.
SIM – Na minha opinião, os índios estão acabando porque os indígenas estão deixando a sua origem de lado que é morar na mata, caçar, viver em ocas, e se adaptar a modernidade.
SIM – Porque o mundo está evoluindo (e ninguém gosta de índios), eles estão perdendo as terras.
SIM – Porque muitos índios estão saindo das ocas e da mata, vindo para a cidade, onde eles trabalham e moram. Deixando a cultura de índio e vivendo como a maioria.
SIM – Por falta de moradia ou emprego eles saem das suas aldeias.

Fonte: PIBID, 2018.

Dessa forma, direcionam-se críticas, cobranças e incompreensões sobre a mutabilidade das conformações culturais das diferentes etnias indígenas, julgamento que não costuma ser recorrente quando no caso das populações não indígenas, as quais tendem a ser analisadas em suas respectivas historicidades.

III – Povos discriminados e que sofrem preconceitos

Em duas respostas as justificativas foram colocadas em forma de denúncia, com tom de indignação aos atos de discriminação direcionados aos povos indígenas.

Quadro 5: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

SIM – Os indígenas [...] a cada ano eles estão menos visíveis na sociedade, o principal motivo disso é a ‘discriminação’ na escola, na faculdade, em vários ambientes podemos ver claramente que eles recebem olhares diferentes.

SIM – A discriminação é constante com influências das pessoas com mal caráter, as pessoas julgam os indígenas sem querer ter curiosidade de saber como vivem suas crenças, sua cultura. Enfim em vez disso a sociedade entende que o índio era selvagem os tratam feito bicho, um desumano que não tem direito a nada e principalmente inclusão na sociedade como um ser ‘cidadão’.

Fonte: PIBID, 2018.

É preciso considerar que essas duas justificativas são pertinentes à realidade dura e sofrida pelos indígenas de Dourados, do MS e de todo o Brasil. Contudo, não apenas pelo equívoco de afirmarem que os índios estão acabando, são respostas que denotam a visão predominante vitimizadora em relação ao passado e presente das etnias indígenas do país.

Considerando as 43 respostas que assinalaram a opção “NÃO”, ou seja, que os índios não estão acabando, as justificativas foram, de forma geral, curtas e sem muita elaboração, como é o caso de um aluno que escreveu: “Porque não”, ou outro “Não sei, muito menos me importo se estão ou não acabando”. De todo modo, elas foram organizadas em 4 grupos: I – Povos privilegiados: assistencialismo e tutela; II – Indígena como invasor de terras; III – Discurso da modernização; IV – Indígena historicizado.

I – Povos privilegiados: assistencialismo e tutela

Nas respostas em que o ‘NÃO’ foi assinalado, a justificativa preponderante foi a de que os povos indígenas brasileiros gozam de privilégios concedidos pelo Estado. Nesse caso, é importante destacar a influência da criação, por parte do empresariado e de grandes latifundiários - com auxílio de veículos midiáticos - de uma narrativa que defende a criminalização dos movimentos indígenas, o que, conseqüentemente, beneficia os interessados no engendramento e propagação deste discurso.

Quadro 6: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

NÃO – Em minha opinião hoje em dia os índios aparecem mais, hoje eles podem ser mais privilegiado, no meu ponto de vista hoje em dia eles são mais vistos.

NÃO – Há muitas comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil, o governo dá muito auxílio para eles e incentiva eles a aumentar suas comunidade. Com mais filhos os indígenas recebem uma quantia do governo.

NÃO – Eles estão perdendo aos poucos os seus espaços, mas sabem o benefício que ganham e fazem muitos filhos, e muitas vezes se vitimizam demais.

NÃO – Eles são uma grande população ‘inferior’, cheia de oportunidades. Se reproduzem com bastante impacto na sociedade por dependerem do governo.
NÃO – Eu acho e pelas as notícias que escuto não porque quando a morte de índios, os assassinos são os próprios índios então é o que eu acho. E fiquei sabendo que quando se tem um filho índio ganha um dinheiro aí é que as mulheres faz mais filhos.
NÃO – Não, porque tem a funai que protege eles.
NÃO – Não acho que eles estejam acabando porque eles estão em toda parte do Brasil ainda mais porque o governo privilegia muitos os indígenas recebem bolsa família e tudo mais existem muitos indígenas que ficam por conta própria.
NÃO – Pois eles não fazem nada, vivem de coisas ganhadas ou até roubam coisas dos outros. Eu não sou a favor dos índios, só fazem coisas erradas, são agressivos e são protegidos de todas as formas. Por isso se multiplicam cada vez mais.

Fonte: PIBID, 2018.

Em tais respostas, é possível reconhecer a difusão de um discurso de ódio às populações indígenas, e inclusive a construção de um sentimento de retaliação devido à percepção de que elas desfrutariam de prerrogativas e direitos que beneficiam desproporcionalmente estes povos, quando comparados ao restante da sociedade brasileira. São justificativas infundadas que reproduzem as falácias que os indígenas são preguiçosos e vivem dos projetos assistencialistas do poder público e da tutela do órgão indigenista. O reconhecimento da alteridade e a valorização da diversidade estão distantes das perspectivas desses alunos, os quais não tiveram acesso a historicidade das etnias indígenas que estão presentes em seu cotidiano. Dessa forma, impera-se a intolerância e o preconceito, fortes barreiras para o convívio democrático entre indígenas e não indígenas.

II – Indígena como invasor de terras

Entre as taxações e os estereótipos dados aos indígenas, está o de invasor de territórios alheios, característica que dota estes povos de uma carga criminosa e bárbara.

Quadro 7: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

NÃO – [...] Eles tem muitos direitos, esses índios filhos da mãe vão e assaltam proprietários, matam e fogem o ‘caramba a 4’ e depois ainda são soltos, isso é uma pouca vergonha, e eles não estão acabando coisa nenhuma.
NÃO – Porque o que se mais ouve é que índio estão invadindo fazendas, e matando os gados e querendo expulsar fazendeiros. A funai deu um pedaço de terras para eles e continuam invadindo terras dos outros.

Fonte: PIBID, 2018.

Trata-se da noção de um indígena selvagem, mau e desordeiro que precisa se contentar com seu pedaço de terra, dado pela FUNAI, como se fosse uma benevolência do órgão indigenista.

III – Discurso da modernização

Novamente a ideia de separação do indígena do restante da sociedade, partindo do pressuposto de que a presença desses sujeitos nas cidades representa a sua aculturação e a eliminação de sua cultura.

Quadro 8: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

NÃO – Muitos nos dias de hoje tentam se encaixar na sociedade, muitas das vezes fugindo de sua cultura e não se denominando índio por sentir algum tipo de vergonha, mas não deixa de ser índio.

NÃO – Para mim o que está acabando é a forma de sua cultura, pois muitos índios estão deixando de viver na sua aldeia para viver na cidade em busca de empregos [...].

Fonte: PIBID, 2018.

São questões que serão mais aprofundadas nas abordagens da segunda questão: o verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?

IV – Indígena historicizado

Por fim, em apenas duas respostas foi possível perceber uma tentativa de análise dos indígenas como sujeitos localizados num tempo-espaco, ou seja, indivíduos que se movimentam e se manifestam histórica e culturalmente de acordo com a dinâmica de cada contexto.

Quadro 9: Respostas para a sondagem “Os índios estão acabando?”

NÃO – Porque os índios tem suas famílias, então vai passando de geração em geração, pais, filhos, sobrinhos e entre outras. Então não seria possível os indígenas (índio) acabar.

NÃO – [...] Os índios obtiveram vários direitos sociais resultante de muito tempo de luta, direitos esses que preservam e levam adiante sua cultura, para que 'seu povo não acabe'.

Fonte: PIBID, 2018.

São respostas que apresentam algum conhecimento da historicidade dos povos indígenas no Brasil, colocando-os como sujeitos que elaboram estratégias, obtêm conquistas e ensinam as novas gerações o seu modo específico de viver. Essa compreensão histórica permite respeitar a existência do outro e reconhecer a sua diversidade.

Cultura e identidade indígena: historicizando para a contemplação e valorização da diversidade cultural

Cultura é aquilo que resulta da vivência social de um grupo no seu interior ou no contato com outros. Transformações ocorrem em todas as sociedades, em virtude das relações sócio históricas estabelecidas entre os sujeitos. Mudanças culturais na vestimenta, alimentação, rituais, músicas, costumes, valores etc. são comuns em qualquer pessoa e/ou grupo étnico.

Portanto, os elementos culturais indígenas também passam por processos de transformações, sem fazer com que eles deixem de ser indígenas. Exemplificando, o acesso aos objetos tecnológicos, nesta era da globalização e da informação, também é objetivo das etnias indígenas, inclusive como forma de reforçar as suas identidades.

Muitos ainda esperam encontrar o ‘índio de 1500’, não compreendendo suas historicidades e a maneira com que as histórias das 305 etnias indígenas presentes no Brasil, permitem entender suas transformações e especificidades culturais e seus modos particulares de vida.

Atualmente, os povos indígenas situados no território brasileiro negociam e se articulam com outros indígenas e não indígenas, renovando e ressignificando aspectos culturais e tradições que lhes são próprias, de acordo com seus interesses e sua visão de mundo.

No Mato Grosso do Sul são doze etnias: Atikum, Kaiowa, Guarani, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié, Terena, Chamacoco, Camba, Chiquitano, Ayoréu. Em Dourados – MS a presença indígena é considerável, com destaque aos representantes das etnias Kaiowa, Guarani e Terena. Como demonstrado na análise da questão sobre a demografia, em nenhuma resposta dos alunos se encontrou algo específico sobre essas etnias, mas apenas abordagens dos índios no sentido genérico.

Os indígenas estão presentes nos espaços urbanos e rurais, nas escolas e universidades, com diferentes elementos culturais, mas mantendo a(s) sua(s) identidade(s). Estas independem das vestimentas, maneira de falar e agir e do espaço físico ocupado. Nas palavras de Elias Moreira Terena, professor da escola indígena da RID e membro da etnia Terena: “O índio tem uma essência muito bem guardada, valores que muitas vezes olhos superficiais não conseguem enxergar”.

Infelizmente, essa superficialidade foi predominante nas respostas dos alunos à segunda questão. Das 89 respostas obtidas sobre a pergunta “Em sua opinião, o índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?”, 16 (18%) alunos responderam ‘SIM’, enquanto 73 (82%) assinalaram o ‘NÃO’. Apesar de habitarem uma cidade

que possui a presença significativa dos indígenas, muitos alunos demonstraram o estereótipo de que o verdadeiro índio, ou seja, o ‘índio puro’, precisa estar no meio da floresta, com poucas roupas, com arcos e flechas, vivendo da caça e da pesca. Mesmo entre os alunos que assinalaram o ‘NÃO’, essa visão mitológica é ratificada. A Tabela 2 expõe os resultados das respostas dos alunos nas três escolas participantes do Pibid.

Tabela 2: Resultado da sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

Nome da Escola	Respostas SIM	Respostas NÃO
Vilmar Vieira de Matos	4	20
Floriana Lopes	5	22
Alicio de Araújo	7	31
Total	16	73

Fonte: elaborado pelos autores.

Novamente será analisado o conjunto das respostas afirmativas e, na sequência, a abordagem se dará sobre as respostas que assinalaram o ‘NÃO’. Os alunos que optaram pela alternativa ‘SIM’ – 16 no total – além de corroborarem a ideia do indígena pelado e isolado na floresta, ainda reforçaram outros estereótipos. Suas justificativas foram sistematizadas em quatro grupos: I – Assimilação cultural; II – O índio verdadeiro; III – Preguiçoso e sem lei; IV – Índio privilegiado.

I – Assimilação cultural

Um dos grandes desafios para o ensino de história e cultura indígena é superar a visão tradicional dos povos indígenas do contexto colonial, que foi elaborada pelos viajantes europeus em suas cartas e relatos e reproduzida nos livros didáticos de história, sedimentando-se no imaginário da sociedade brasileira. É preciso um debate sólido sobre o processo de dinamicidade cultural, que estabeleça analogias com as transformações culturais dos não indígenas e esclareça as mudanças nas diversas etnias em suas respectivas contextualizações históricas.

Algumas respostas dos alunos se assemelham às antigas classificações em relação aos povos indígenas do Brasil: muito índio (índios puros); pouco índio; não mais índio (mestiçado).

Quadro 10: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

SIM – Pelado talvez não, mas aquele que vive na floresta tem tendências muito mais indígenas que os da cidade.
--

SIM – Após a chegada dos europeus no Brasil os nativos acabaram adotando o estilo de vida dos europeus acabando assim com algumas tradições. Porém outra parcela dos nativos manteve todos seus costumes alguns até adentrando ainda mais na floresta.

SIM – Depende os antigos, os primitivos no caso viviam pelados, mas os de agora se acostumaram com a cultura do branco, mas depende de cada cultura ou tribo.

Fonte: PIBID, 2018.

São justificativas que revelam a ideia de que os indígenas foram cooptados pela normativa social dos não índios, ou seja, que foram aculturados, assimilados ou integrados a uma pretensa sociedade brasileira. Além disso, se faz o debate sobre a autenticidade indígena, isto é, sobre quais as categorias e aspectos existentes que devem ser seguidos por estes sujeitos para que eles se tornem ‘índios verdadeiros’. A originalidade indígena, segundo esses alunos, se encontra no fato desses povos terem que viver nas florestas.

II - O índio verdadeiro

Outro grande desafio associado à temática indígena em sala de aula se refere aos exemplos presentemente constantes nos livros didáticos de história, os quais, no geral, se valem de fotos, imagens e descrições das etnias presentes na região amazônica. Carregados de uma visão idílica e romantizada, esses conteúdos fazem com que os alunos, como no caso dos de Dourados – MS, não visualizem os indígenas que circulam no seu cotidiano enquanto integrantes de uma determinada etnia.

Quadro 11: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

SIM – Porque são os verdadeiros costumes deles pois vivem a maioria em mata.

SIM – Os índios verdadeiros moram em oca sim, mas pelos lados do Amazonas, porque os índios de hoje em dia moram em cidades, tem suas casas ou moram em aldeias próximas a cidades, ou até mesmo em beira de BR nos seus barracos de lona.

Fonte: PIBID, 2018.

Nota-se que além do isolamento, a justificativa vinculou o indígena à concepção de empobrecimento. Respostas deste tipo debatem sobre o que configura, de fato, o indígena verdadeiro e, de acordo com as próprias justificativas e argumentações, analisam que se trata de tudo aquilo que é ligado à noção figurativa e caricata desse sujeito.

Dito isto, reforça-se a necessidade de que o ensino de história e cultura indígena se associe à história regional/local, aprofundando as questões pertinentes às etnias que são tangíveis pelos alunos, detalhando suas historicidades e seus elementos

culturais e desconstruindo ideias estigmatizadas e essencialistas em relação aos povos indígenas.

III – Preguiçoso e sem lei

A narrativa de um povo sem lei, sem rei e sem Deus reafirma a necessidade da catequização e civilização. É importante ressaltar que esse discurso fora utilizado para legitimar o processo de colonização, ou seja, de escravização da mão de obra indígena - e mesmo a sua eliminação física - e a invasão dos seus territórios.

Quadro 12: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

SIM – Porque tipo assim eu tenho certeza que sim, porque eles ainda regulam a tradição deles sem nenhuma lei do presidente e as leis do mundo. Eles vivem por eles mesmo sem nenhuma Lei e com as leis e tradições deles.

SIM – Porque esses índios que vivem na cidade são tudo preguiçosos e vagabundos e não trabalham, só recebe dinheiro do governo e não trabalham.

Fonte: PIBID, 2018.

São justificativas que mais uma vez refletem o clima de ódio e intolerância presente no Brasil atual, que não aceita a alteridade étnica e não respeita a diversidade cultural.

IV – Índio privilegiado

Novamente se evidencia a ideia de assistencialismo e de que os indígenas são sempre beneficiados pelos governos, com o jargão de que “os índios têm até Hilux”.

Quadro 13: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

SIM – Porque hoje em dia os índios tem mais benefícios e condições que qualquer outro da população, geralmente tem carros melhores do que outra pessoa que não é índio.

SIM – No meu ponto de vista os índios tem várias dificuldades mas conseguem o que querem e cada um tem a sua cultura.

Fonte: PIBID, 2018.

Em relação às 76 respostas que assinalaram a opção ‘NÃO’ para a questão “O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?”, se organizou uma sistematização em 3 grupos: I – A ideia de assimilação e/ou evolução/modernização do Indígena; II – Questões raciais e fenotípicas; III – Dinâmica e especificidades culturais e as representações sobre os indígenas.

I – A ideia de assimilação e/ou evolução/modernização do indígena

Muitas respostas argumentaram que os indígenas passaram por um processo de adaptação à cultura da sociedade não indígena. Isso se torna problemático e mais uma ramificação estereotipada sobre estas populações, porque as colocam em posição de dominação e propõe, aos moldes atuais, uma nova concepção colonizadora por parte dos não indígenas. Dessa forma, os indígenas são eclipsados e compreendidos como passíveis das mudanças, as quais não ajudaram a construir como sujeitos político-sociais, mas assimilados pelos detentores de uma suposta cultura mais forte – europeia e ocidental.

Quadro 14: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

NÃO – Não, porque os índios são modernos hoje em dia e também tem muitos índios que nem vive mais em floresta, eles tem casas e tudo mais.
NÃO – Não, né [...] desde a antiguidade havia os que faziam roupa de palha, matas, folhas, etc, e havia os pelados.
NÃO – Além de ser muito feio é uma falta de respeito o índio não necessariamente precisa usar roupas mas usar alguma coisa para tapar suas partes íntimas e ser bem visto pelas pessoas que vão conhecer sua cultura.
NÃO – Índio é um povo que hoje em dia vive também em cidades populosas, se vestem normal e andam pela cidade vestidos.

Fonte: PIBID, 2018.

Alguns exemplos contêm certo tom de reclamação, justificando que os indígenas não vivem pelados, mas sinalizando que a nudez é desrespeitosa e imoral. Em outras respostas, aparece a ideia de um certo primitivismo com as vestimentas antigas dos indígenas, além da atribuição de noções de empobrecimento e inferiorização ao modo de vida dessas populações.

Em algumas justificativas consta a concepção de socialização, sugerindo que os indígenas não alteraram seus modos de vida devido às transformações postas pelos processos históricos, mas por causa do desejo de imitar o chamado ‘homem branco’ que é, ao mesmo tempo, abstrato, mas compreendido como um sujeito universalizante, que age para integrar ou cooptar o indígena. A percepção do não indígena por intermédio do mito do ‘homem branco salvador’, ou seja, do indivíduo bondoso, solidário e benemerente, também é expressa nas respostas.

Quadro 15: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

NÃO – É comum que habite a ideia primitiva de que os índios não passaram pelo processo de socialização, logo quando vemos um índio vivendo como o homem branco, duvidamos ou desconsideramos ele como índio.
--

NÃO – Índio meio que se socializou na sociedade, e mora perto da city.

NÃO – Pois hoje em dia 90% deles tem o que vestir pois a sociedade ajuda eles doam bastante roupas para várias aldeias, mas porém algum deles ainda não tem em algumas cidades.

Fonte: PIBID, 2018.

Assim, novamente, esses indivíduos são alocados aos postos da passibilidade e do assistencialismo, em que não lhes são reservados espaços para ação e movimentação enquanto sujeitos históricos. De forma geral, as respostas consideram que nem todos os indígenas vivem pelados, mas que quem o faz, ainda não passou pela ‘modernização’ necessária. Portanto, essas populações não são compreendidas em suas especificidades étnicas e culturais, mas divididas e dicotomizadas entre evoluídas e atrasadas.

Resumidamente, o parâmetro de modernização não são os impactos das transformações contextuais, mas as formas de vida que a sociedade não indígena decide adotar.

II – Questões raciais e fenotípicas

Este tópico considera as respostas que vincularam diretamente a noção de cultura com as questões sanguíneas e raciais, como se a descendência fosse o suficiente para determinar a conformação étnica do indivíduo.

Quadro 16: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

NÃO – Ser indígena não é só andar pelado, muitos não seguem mais essa tradição. Ser indígena não é questão de vestimenta e sim de sangue (ou seja, se você tem descendência indígena, você é um índio).

NÃO – Para mim ‘ser índio’ não é simplesmente fazer o que os índios nativos faziam, mas sim pertencer a tal etnia, ter em suas veias o sangue de seu povo de origem, não é preciso viver pelado na floresta para fazer parte dessa etnia.

NÃO – A pessoa é índio independente de onde ela mora e como ela vive, o que diz se uma pessoa é índio ou não é o sangue e também vários outros índios que vivem em casas ou comunidades, e com costumes de pessoas de outras raças.

Fonte: PIBID, 2018.

III – Dinâmica e especificidades culturais e as representações sobre os indígenas

Uma parte das respostas concentradas nesse item se fundamentou na noção de que cada etnia (o termo tribo – inadequado – foi utilizado de forma recorrente) ou sujeito indígena possui particularidades culturais e, por isso mesmo, seria difícil estabelecer como cada indivíduo vive.

Quadro 17: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

NÃO – A cultura indígena não é baseada somente nisso, pois cada tribo tem seus costumes, modo de se vestir e características próprias e usar roupa não faz um indígena ser menos índio.

NÃO – Porque vai da sua cultura, pois cada um tem um modo de viver, tem suas tradições em cada tribo, suas crenças, eu acho que isso vai depender muito também da sua localidade e não que índio verdadeiro é aquele que anda pelado pela floresta, pois tem muitos indígenas que tem vida social diferente.

Fonte: PIBID, 2018.

Em outras justificativas foram consideradas as argumentações nas quais os alunos associaram as suas respectivas cargas de experiências, obtidas pela observação, dedução ou pelo contato com produções artísticas, como forma de presumir como os indígenas são e vivem.

Quadro 18: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

NÃO – Em nossa cidade os índios tem casas próprias e não andam pelados, já eu acho que em outros lugares há algumas tribos que andam com poucas roupas, assim como mostra em alguns filmes, acho que depende da região porque o índio não vai deixar de ser índio por ter uma propriedade ou morar em florestas e cabanas.

NÃO – Na minha opinião eu acho que depende das tribos, porque em muitas tribos do MS, a vestimenta não é conhecida, no lugar das roupas eles fazem pinturas no corpo.

NÃO – Porque na minha cidade tem uns que andam na rua. Então não é só em florestas. E com roupas normal.

NÃO – Não porque existe várias tribos com suas regras uns pelados outros não aqui em Dourados mesmo tem vários índios mas todos com roupas na Amazônia tem mas pelados.

NÃO – Porque eu já vi tantas populações em redes sociais (FACEBOOK/ WHATSAPP) que os índios de hoje em dia e os de antigamente eles não precisam ficar pelados para se demonstrar como índios porque hoje em dia todos podem ter sua roupa para usar.

Fonte: PIBID, 2018.

Nessas últimas respostas ficou evidente que as noções que os alunos possuem sobre os indígenas se relacionam ao que eles visualizaram na cidade de Dourados e no estado de Mato Grosso do Sul, assim como, às construções imagéticas difundidas por meio de filmes, novelas, seriados etc. Como visto, a última justificativa recorreu às redes sociais, como forma de afirmar que os indígenas não vivem pelados.

Uma parte das respostas considera a movimentação das engrenagens históricas e das transformações no tempo e no espaço, ou seja, demonstra conhecer a importância dos processos históricos, que culminaram em transformações nas formas de vida e na cultura das etnias indígenas.

Quadro 19: Respostas para a sondagem “O verdadeiro índio é o que vive pelado na floresta?”

NÃO – Não é porque na época da colonização que os índios se portavam desse jeito que nos dias de hoje o verdadeiro índio vive da mesma maneira, os tempos mudaram e todos evoluíram.
NÃO – Um verdadeiro índio é aquele que mantém suas crenças, raízes e culturas independente da situação. Apesar de que no período da colonização os índios eram reconhecidos por não utilizarem roupas, mas nos dias atuais a realidade é diferente.
NÃO – Porque índio de verdade é aquele que tem origem, não é porque eles são índios que vão andar pelados, antigamente era assim porque não se descobriu a roupa. Mas índio verdadeiro na minha opinião é os que tem essa cultura de ser índio.
NÃO – Porque os tempos mudaram hoje em dia há poucos índios que vive pelado na floresta isolado de todos, hoje há muitos índios nas escolas, morando em casa boa, usam celulares, andam de moto e carro não são mais aqueles que vivem no meio da mata pelados igual algumas pessoas acham.
NÃO – O índio vive como qualquer pessoa, com casa, tecnologias e etc. O mundo e as pessoas estão avançadas, não é porque é índio que tem que viver pelado na floresta.
NÃO: Porque o índio ele é uma pessoa normal como todos eles não precisam sair pelado para falar que são índios e nem sair com lanças e arcos e flechas.
NÃO – As pessoas tem uma ideia muito fechada com relação a isso, não é porque um índio tem uma casa na cidade, usa roupas digamos ‘normais’ que ele deixa de ser menos índio. A maioria dos brasileiros tem sangue de índio e não gostam de admitir isso pelo fato de quem nós como sociedade menosprezamos a importância que eles tem como um todo.

Fonte: PIBID, 2018.

Apesar de conter algumas argumentações pertinentes, com certa contextualização histórica, as justificativas evidenciam um conhecimento fragmentado, porque assumem o discurso de evolução ou aculturação em alguns momentos, corroboram com as visões essencialistas em certas passagens e, às vezes, reafirmam a postura simplesmente vitimizadora ou adotam as ideias da falaciosa teoria da miscigenação, como na última resposta, que utiliza a concepção do povo brasileiro que é, irrestritamente, miscigenado, ou seja, não se reconhece as diferenças, as alteridades e as diversidades, promovidas pela história.

Considerações finais

Contemporaneamente são inúmeros os desafios para o ensino de história e cultura indígena nas escolas da atualidade. Há um grande distanciamento entre a produção acadêmica sobre a questão indígena e o conhecimento histórico construído nos espaços escolares. A Lei 11.645/2008, após treze anos, enfrenta grandes resistências em sua efetivação e obteve êxitos limitados e pontuais. A inclusão de disciplinas na matriz curricular na formação inicial de professores, assim como os cursos de formação continuada, organizados por secretarias estaduais e municipais

em parceria com universidades, não alteraram de forma significativa a maneira como os indígenas são abordados em sala de aula. As próprias alterações/inclusões dos conteúdos de história indígena nos materiais didáticos não conseguiram desconstruir os mitos e estereótipos presentes no imaginário dos alunos, conforme evidenciado na respostas analisadas nesse estudo.

Nos últimos anos o crescimento das ideias conservadoras e a instalação de um projeto político vinculado à ordem colonial colocam em ameaça não apenas a concretização da Lei 11.645/2008, como também as conquistas asseguradas na CF de 1988, mais precisamente o reconhecimento da alteridade étnica e da valorização e do respeito à diversidade cultural. Nesse cenário, conforme Albuquerque Jr (2012, p. 33):

A história tem, assim, um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas, além de práticas de agressão, violência e extermínio.

Em muitas respostas dos alunos fica evidente que o discurso de ódio e de intolerância, disseminado pelas redes sociais e meios de comunicação, tem forte influência nas argumentações dos alunos em relação aos seus posicionamentos sobre os povos indígenas do Brasil. Interpreta-se que as ideias de uma sociedade brasileira de identidade única e homogênea, reproduzidas a todo instante no cotidiano dos alunos – as vezes na própria escola – impossibilitam o convívio democrático entre indígenas e não indígenas e o reconhecimento da alteridade étnica e da diversidade cultural que caracterizam a sociedade brasileira.

Dessa forma, é preciso rever as ações realizadas nos espaços escolares, com o objetivo de atender a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Muitas vezes, de forma pontual e isolada, concentradas nas proximidades do 19 de abril, essas ações têm se restringindo aos aspectos culturais – danças, pinturas, músicas – sem a devida contextualização histórica, reproduzindo os estereótipos do índio exótico, romantizado, idealizado e folclorizado, que acabam gerando reações irônicas e de chacota entre os alunos. Como diz Oliveira (2016, p. 45-46):

A ocasião me parece muito adequada para propor uma outra leitura da História de nosso país. Não basta mudar as valorações da narrativa convencional, informando as crianças e a opinião pública de que os índios não são maus, indolentes ou traiçoeiros. Quando trazemos para livros didáticos, exposições e entrevistas exemplos belíssimos da humanidade dos indígenas, da elevação de seus valores éticos e estéticos, elementos de que as nossas etnografias estão repletas, não somos de fato ouvidos! De pouco vale enxertar dados e imagens em uma estrutura complexa que lhes é totalmente adversa, montada para excluir ou ressignificar informações que contrariem seus pressupostos.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma aproximação concreta e contínua entre universidade e escola, pesquisadores acadêmicos e professores do espaço escolar, de modo que o conhecimento histórico produzido na academia seja pensado também enquanto material didático e paradidático para ser utilizado na educação básica. O conhecimento prévio dos alunos, embora assistêmico e fragmentado, precisa ser compreendido e considerado, como forma de problematizar estranhamentos em seus pontos de vista, os quais parecem estar cristalizados e naturalizados em virtude do que ouvem, veem e leem no seu dia a dia. Solidificar essa relação universidade e escola, contando com as possibilidades de programas como o Pibid ou projetos de extensão e os próprios estágios supervisionados, é uma estratégia que trará resultados importantes para o ensino de história e cultura indígena nas escolas.

Além disso, é preciso utilizar exemplos das etnias presentes no cotidiano dos alunos, historicizando as ações e os aspectos culturais desses indígenas. Como demonstrado, são constantes as respostas dos alunos que citam os indígenas de Dourados, mas não especificam suas respectivas etnias, reproduzindo assim, os estereótipos e os discursos preconceituosos. Trabalhar com a história local e demonstrar a historicidade dessas etnias, não adotando apenas as visões essencialistas de cultura, permitirão um novo olhar dos alunos em relação aos povos indígenas.

Exemplificando, os dados demográficos e os elementos culturais, temas abordados pelas sondagens e utilizados para a escrita desse texto, precisam ser devidamente contextualizados e não apenas jogados de forma aleatória aos alunos das escolas. Portanto, destaca-se a importância da história e do seu ensino, pois é a compreensão das historicidades das etnias indígenas que pode promover um convívio democrático entre pessoas, grupos e etnias, por intermédio do reconhecimento das alteridades e do respeito às diversidades culturais presentes em nosso país, favorecendo a sobrevivência dos povos indígenas do Brasil e a concretização de sua vida material e dos seus direitos, sobretudo, à demarcação dos seus territórios.

Referências

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. Et. Al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas.** Recife: Edições Rascunhos, 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. In: **Estudos Avançados**, 32 (93), 2018. p. 127-149.

BITTENCOURT Circe M. F. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 43-72.

CABRINI, C. (org.). **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9ª Ed. São Paulo, Contexto, 2001. p. 93-104.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7ª ed. São Paulo, Papirus, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10ª ed. São Paulo, Contexto, 2005. p. 41-53.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. In: **História Unisinos**. Vol. 15 (1), 2011. p. 40-49.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-236.

MONTEIRO, John Manuel. **Os negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9ª Ed. São Paulo, Contexto, 2001. p. 23-30.

NOVAK, Éder da Silva; MENDES, Luís César Castrillon. **Aproximando universidade e escola: ensino de histórias e culturas indígenas.** Jundiaí: Paco Editorial. 2021.

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

PEREIRA, Júnia Sales. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida. Et. Al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 306-321.

PIBID. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Pibid História, edição 2018-2019.** Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD), 2018.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato.** 9ª ed. São Paulo, Contexto, 2001. p. 12-22.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo, Contexto, 1988.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In.: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.) **A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 101-136.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-236.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Edson; ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **Formação docente e o ensino da temática indígena.** Maceió: Editora Olyver. 2021.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 31, nº 60, 2010. p. 13-33.

WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.) **Ensino (d)e história indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Recebido em junho de 2021.
Aprovado para publicação em agosto de 2021.

Revista História em Reflexão, Vol. 15, N. 31 | 2022 | Dossiê Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas

A Revista Eletrônica História em Reflexão (REHR) é uma publicação do discentes de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH-UFGD).

A REHR recebe contribuições em fluxo contínuo e tem como objetivo divulgar trabalhos acadêmicos desenvolvidos na área da História que possibilitem refletir sobre o fazer histórico, bem como em suas relações com a Literatura, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, a Linguística, Educação, entre outros, de forma a propiciar melhor compreensão nos estudos da História e promover a interdisciplinaridade. Ademais, não privilegia uma especificidade temática, na medida em que prevê a divulgação de trabalhos originais.

A Revista Eletrônica História em Reflexão, destina-se tanto a estudantes de graduação e pós-graduação que tenham interesse nos trabalhos publicados, assim como professores de graduação e pós-graduação. Aceita trabalhos em português, inglês e espanhol sob a forma de artigos, entrevistas, resenhas de livros, comentários sobre fontes inéditas, resumos expandidos de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, textos livres produção iconográfica e audiovisual e notas breves.

ORGANIZADORES DO DOSSIÊ:

Éder da Silva Novak (UFGD)
Isabel Cristina Rodrigues (UEM)
Luisa Tombini Wittmann (UDESC)

CAPA

Apresentação cultural do grupo “Índias Terena” na Escola estadual Weimar Torres, distrito de Guaçulândia, Glória de Dourados MS. Foto de Débora Cristiane da Silva Lima, em 19 de abril de 2022.

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA-CHEFE
Carla Fabiana Costa Calarge

Editores/as Associados/as
Aécio Thiago Alves de Souza
Emanoel Jardel Alves Oliveira
Jackeline Kojima Matias Ikuta
Kacia Sousa
Kevin Franco dos Santos
Nathalia Claro Moreira
Ravi Rodrigues Amorim

CONSELHO CONSULTIVO

Adriana Aparecida Pinto (UFGD)
Ana Maria Colling (UFGD)
Andrey Minin Martin (UFMS)
Anibal Herib Caballero Campos, Univ. Nacional de Canindeyú, Paraguai
Cielo Zaidenweg, Univ. de Barcelona, Espanha
Éder da Silva Novak (UFGD)
Edvaldo Sotana (UFMS)
Elenita Malta Pereira (UFSC)
Eliane Cristina Deckmann Fleck (UNISINOS)
Eudes Fernando Leite (UFGD)
Fabiano Coelho (UFGD)
Fabio da Silva Sousa (UFMS)
Fernando Perli (UFGD)
Jérri Roberto Marin (UFMS)
Jiani Fernando Langaro (UFU)
Jorge Eremites de Oliveira (UFPEl)
Jorge Pagliarini Junior (UNESPAR)
José D’Assunção Barros (UFRRJ)
Leandro Baller (UFGD)
Linderval Augusto Monteiro (UFGD)
Losandro Antônio Tedeschi (UFGD)
Marcia Maria Medeiros (UEMS)
Maria Celma Borges (UFMS)
Mariana Esteves de Oliveira (UFMS)
Maristela Carneiro (UFMS)
Mírian Cristina de Moura Garrido (Unesp)
Nauk Maria de Jesus (UFGD)
Paulo Roberto Cimó Queiroz (UFGD)
Protasio Paulo Langer (UFGD)
Ricardo Oliveira da Silva (UFMS)
Robert Wilton Wilcox, Northern Kentucky University, Estados Unidos
Robson Laverdi (UEPG)
Tânia Regina Zimmermann (UEMS)
Thiago Leandro Vieira Cavalcante (UFGD)
Vinicius Pereira de Oliveira (IFSul)

PARECERISTAS AD HOC NESTE NÚMERO

Aline Vanessa Locastre
Ana Lúcia da Silva
Antonio Hilário A Urquiza
Arnaldo Martin Szlachta Junior
Carlos Barros Gonçalves
Carlos Naglis Vieira
Clovis Antonio Brighenti
Cristina Romano
David Antonio de Castro Netto
Delton Aparecido Felipe
Fabiano Coelho
Guilherme Felipe Galego
Jean Carlos Moreno
José Augusto Alves Netto
Luciana de Fátima Marinho Evangelista
Manuela Areais Costa
Márcio José Pereira
Maria Simone Jacomini Novak
Marli Auxiliadora de Almeida
Renilson Rosa Ribeiro
Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Thiago Leandro Vieira Cavalcante
Thiago Pereira Da Silva Magela
Valéria Calderoni
Zeus Moreno Romero