

Edson Silva
Juliana Alves de Andrade
Tarcísio Augusto Alves da Silva
- Organizadores -

Lei nº 11.645/2008

Art. 1ª O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL. 2008).

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA

**FORMAÇÃO DOCENTE
E O ENSINO DA
TEMÁTICA INDÍGENA**

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira
PROJETO DE CAPA: Edson Silva
IMAGEM DE CAPA: <https://pixabay.com/pt>

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



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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S265p

SILVA, Edson, ANDRADE, Juliana Alves de, SILVA, Tarcísio Augusto Alves da, SILVA, Tarcísio Augusto Alves da

Formação docente e o ensino da temática indígena [recurso digital] / Edson Silva, Juliana Alves de Andrade, Tarcísio Augusto Alves da Silva – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-87192-83-3

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

1. Indígena. 2. Ubirajara. 3. Estereótipos. 4. Instituições.
5. Cosmologia Indígenas. I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981

Edson Silva
Juliana Alves de Andrade
Tarcísio Augusto Alves da Silva
- Organizador -

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA

Maceió-AL
2021


OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

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

Prof^a. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Prof^a Dr^a. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Prof^a Dr^a. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Prof^a Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Prof^a Dr^a. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

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

Dr. Jairo José Campos da Costa

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira

Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

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

Prof^a Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

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

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

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

Prof^a Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia

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

SUMÁRIO

PREFÁCIO

- A efetivação da Lei nº 11.645/2008 e os desafios para o ensino da temática indígena**
Edivania Granja da Silva Oliveira..... 11

APRESENTAÇÃO

- Sociodiversidades, formação docente e ensino da temática indígena**
Edson Silva..... 16

CAPÍTULO 1

- A TEMÁTICA INDÍGENA E A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA IRACEMA DE JOSÉ DE ALENCAR**
Flavio Joselino Benites
Edson Silva..... 20

CAPÍTULO 2

- OS ÍNDIOS NA LITERATURA DE CORDEL**
Kalhil Gibran Melo de Lucena
Edson Silva..... 37

CAPÍTULO 3

- O PARADIDÁTICO UBIRAJARA DE JOSÉ DE ALENCAR: PROPOSTA DE PLANO DE AULA PARA PROBLEMATIZAR A TEMÁTICA INDÍGENA**
Cássia Zanaíde Amaral de Almeida
Tarcísio Augusto Alves da Silva..... 54

CAPÍTULO 4

- O MITO INDÍGENA BRASILEIRO NOS PARADIDÁTICOS USADOS NO ESPAÇO ESCOLAR**
Vivian de Oliveira Nascimento
Marta Margarida de Andrade Lima..... 71

CAPÍTULO 5

A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS NO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: A SALA DE AULA COMO PALCO DE ESTUDO

Isabelle Sara Alves Feitosa de Araújo
Maria Emilia Vasconcelos dos Santos..... 86

CAPÍTULO 6

CRIANÇAS INDÍGENAS NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS NÃO INDÍGENAS

Alecsandra Maria de Oliveira
Humberto da Silva Miranda..... 99

CAPÍTULO 7

A LEI nº 11.645/2008 E AS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR: A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Gizeli dos Prazeres Fonseca
Marta Margarida de Andrade Lima..... 120

CAPÍTULO 8

MITOS E COSMOLOGIA INDÍGENAS COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA ASTRONOMIA

Fabiola Nascimento dos Santos
Vânia Fialho..... 134

CAPÍTULO 9

O QUE SABEM OS PROFESSORES? UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MACAPARANA (PE)

Fernanda Cristina de Lima Andrade
Tarcísio Augusto Alves da Silva..... 149

CAPÍTULO 10	
O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM QUESTÃO URGENTE	
Rosely Tavares de Souza	
Juliana Alves de Andrade.....	160
CAPÍTULO 11	
O OLHAR DOS/AS CURSISTAS INDÍGENAS SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UFPE; CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS	
Maria da Penha da Silva	
Vânia Fialho.....	176
CAPÍTULO 12	
PARÂMETROS CURRICULARES DE PERNAMBUCO E SOCIODIVERSIDADE INDÍGENA NAS AULAS DE HISTÓRIA	
Leandro Arnóbio da Gama	
Juliana Alves de Andrade.....	192
CAPÍTULO 13	
OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA: OS INSTITUTOS HISTÓRICOS, A CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE E AS IDEIAS SOBRE OS INDÍGENAS NO SÉCULO XIX	
Gabriel Valença Rios	
Alexandre Oliveira Gomes.....	208
CAPÍTULO 14	
O MOVIMENTO DAS MULHERES INDÍGENAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO	
Lidiane Aparecida Nogueira Campos	
Vânia Fialho.....	225

CAPÍTULO 15

A CONSTRUÇÃO E O USO DO CONCEITO

ÍNDIO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E

APROPRIAÇÕES

242

Levi Cavalcanti Silva

Marta Margarida de Andrade Lima.....

PREFÁCIO

A efetivação da Lei nº 11.645/2008 e os desafios para o ensino da temática indígena

Desde 2010 realizamos pesquisas e ações educacionais para efetivação da Lei nº 11.645/2008, com a criação de uma Comissão denominada “Projeto Cultura Afro e Indígena – IF Sertão PE Campus Petrolina”, transformada posteriormente no “Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena”. Também realizamos ações educacionais para indígenas e quilombolas habitantes na área de abrangência do IF Sertão PE, o curso de extensão de formação continuada e o “Curso de Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas”. Além de diversos projetos didáticos contemplando conteúdos para efetivação de uma educação antirracista.

Em relação a temática indígena no âmbito educacional deparamos com inúmeros desafios, especificamente para o reconhecimento das sociodiversidades dos povos indígenas habitantes no Sertão do São Francisco. Nesse sentido, a educação antirracista exige a construção de novos paradigmas, novos referenciais, uma pedagogia primordialmente focada na diversidade e pluralidade da sociedade brasileira, excluindo o modelo eurocêntrico da qual foi pautada a nossa história e nossa educação.

Os povos indígenas no Nordeste participam de um longo processo de resistência, resultando em movimentos de emergências étnicas e reconstrução de identidades. Atualmente, os povos indígenas em Pernambuco afirmam as identidades étnicas, envolvendo questões de autor reconhecimento e autoafirmação dos grupos indígenas, como o reconhecimento e identificação frente à sociedade brasileira, além das mobilizações pelas reivindicações de territórios, do Ambiente, e expressões socioculturais, fatores fundamentais para afirmação étnica dos povos indígenas.

Nesse sentido a educação deve pautar-se na construção de práticas pedagógicas contemplando as diferenças socioculturais, reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, a promoção de estudos e reflexões em diversos espaços educacionais. Além do reconhecimento do Brasil como “um país pluricultural e pluriétnico”.¹

É de grande relevância estudos e sugestões pedagógicas recomendados para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, pelo professor Edson Santos, um referencial nas nossas experiências no IF Sertão PE. As nossas inquietações sempre permeadas pela busca de metodologias necessárias à construção de uma pedagogia de Educação antirracista. Ou ainda, sobre quais os processos pedagógicos necessários para práticas cotidianas da pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças?

O convite para prefaciar esta coletânea proporcionou fazer a memorização das atividades realizadas institucionalmente e reforçaram o desejo em continuarmos proporcionando formações continuadas sobre a temática indígena no espaço escolar. Conforme os estudos, pesquisas ocorridas em escolas, envolvendo professores(as) e alunos(as), importantes reflexões foram produzidas pelos docentes e estudantes no Curso de Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas-UFRPE/Campus Recife, no período de 2015/2016.

Extensa produção de estudos de suma relevância constam nesta coletânea. O fio condutor é a interdisciplinaridade, envolvendo diversidade de disciplinas: História, Literatura, Antropologia e outras. Com propostas metodológicas pertinentes e contribuidoras para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 na sala de aula. Os resultados das pesquisas evidenciaram desconhecimentos acerca da referida Lei por parte da maioria dos professores pesquisados, como também ideias

¹SILVA, Edson H. Povos e culturas indígenas no currículo escolar. Fórum das Licenciaturas da UFPE, Centro de Educação. Recife, novembro/2009. Disponível em: <http://www.slideshare.net/guest243097/culturas-e-historia-indigena-no-curriculo-escolar-presentation>. Acesso 01.out. 2012.

equivocadas sobre os indígenas, reforçando estereótipos e preconceitos.

As pesquisas reunidas neste livro apresentam o predomínio no cotidiano escolar do eurocentrismo e da idealização da Europa Cristã Católica Romana, nas imagens e representações dos indígenas nos livros didáticos. As concepções sobre o índio, quando aliado e aldeado, pensado como súdito do Rei, devendo ser integrado a sociedade colonial. Os índios resistentes, denominados “selvagens”, sendo objetos de “guerras justas”, restando a morte ou a escravização, permanecendo essa mesma perspectiva no Período Imperial, criando a idealização do mito fundante da Nação, o índio dócil e cortês, representando pelo movimento indianista. E, na República na condição de tutelado para transformar-se em “trabalhador nacional” ressignificado pelo Movimento Indígena com garantias constitucionais.

Os estudos realizados pela equipe de professores(as)-orientadores(as) e discentes consideraram a necessidade da inclusão de disciplinas em cursos de licenciaturas e formações continuadas sobre a temática indígena, com práticas metodológicas favoráveis para reflexões pedagógicas na sala de aula, buscando contemplar as especificidades e as diferenças socioculturais dos povos indígenas. Além da produção de materiais didáticos e de estudos sobre os indígenas em Pernambuco, para evitar as visões estereotipadas permeando os imaginários dos estudantes na Educação Básica.

As reflexões apresentadas nesse livro, situam-se diante de mais um desafio: a presença de indígenas nos centros urbanos. O Censo IBGE/2020 apontou que dos cerca de 61 mil indígenas em Pernambuco, 13.414 habitavam “fora de terras indígenas”. Historicamente, a maioria das migrações indígenas para as cidades são forçadas por conflitos, perseguições e violentas expulsões de suas terras férteis para a lavoura, invadidas por não indígenas, geralmente latifundiários; e pela busca de melhores condições de vida, tendo em

vista, por exemplo, as condições ambientais, como na Região Nordeste, enfrentando períodos de longas estiagens ou secas prolongadas, provocando as migrações para as cidades.

Onde estão os indígenas nas cidades?! Os “índios” no universo urbano, denunciam a falência das políticas oficiais em não demarcar as terras indígenas, o que em muito mitigaria as migrações; por outro lado, é um desafio para as pesquisas os estudos e o ensino, buscando compreender como os indígenas se reinventam em um novo ambiente. Contribuindo nas reflexões, por exemplo, para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica, para a superação de desinformações, estereótipos e preconceitos, quando possivelmente temos um/a estudante indígena em nossas salas de aulas nas escolas urbanas.

Questionando as afirmações negativas recentes de um conhecido *youtuber* sobre a academia, de forma brilhante uma jornalista escreveu: “Em 10 anos, triplicamos a presença de estudantes negros, pobres e indígenas e aumentamos o número de pessoas pobres nas universidades”.² Vários indígenas vem ocupando espaços em nossa sociedade, são professores/as em universidades públicas e privadas, médicos, advogados, jornalistas, veterinários, engenheiros, agrônomos, artistas plásticos e de artes visuais, cineastas, etc. afora os formados em diversos cursos no nível tecnológico superior. Foram contabilizados em 2019 mais de 56.000 indígenas estudantes universitários em todo o Brasil. São informações para repensarmos também o ensino da temática indígena.

É, portanto, com muito entusiasmo que convido a todos/as para a leitura de uma gama de reflexões convergentes nesta coletânea. Com certeza são contributos para novas abordagens e a efetivação da temática indígena na sala de aula, contemplando as sociodiversidades

²MORAES, Fabiana. “Há uma revolução na academia brasileira – e Felipe Neto precisa conhecê-la”. Disponível em <https://theintercept.com/2021/05/18/revolucao-academia-brasileira-felipe-neto-precisa-conhece-la/> Acesso 18 mai. 2021.

dos indígenas, com ênfase nos protagonismos e nos movimentos de (re)existências dos indígenas habitantes em Pernambuco.

Petrolina, 18 de maio de 2021.

Edivania Granja da Silva Oliveira

Professora no IF Sertão PE

APRESENTAÇÃO

Sociodiversidades, formação docente e ensino da temática indígena

Os artigos reunidos nessa coletânea, são textos-sínteses das Monografias apresentadas por discentes no Curso de Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas, promovido pela UFRPE/Campus Recife entre abril de 2015 e novembro de 2016, financiado pela então SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC.

Esse livro soma-se ao intitulado “O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas”³ publicado de forma impressa em 2017 com textos dos docentes, correspondentes as cadeiras ministradas no Curso. O livro foi disponibilizado gratuitamente os/as cursistas, tratando-se de um importante subsídio acerca do ensino da temática indígena a partir da Lei nº 11.645/2008 e, trazendo ainda ao final de cada capítulo questões para reflexões sobre o assunto.

Ocorridas as defesas das Monografias, foram solicitados aos/as cursistas enviarem aos/as orientadores/as textos para compor uma coletânea, com reflexões sobre as discussões, os aprendizados e, sobretudo as pesquisas realizadas a partir do Curso. Vários motivos impossibilitaram a publicação dos artigos recebidos, desde os atrasos ou a não entrega dos textos, a ausência de recursos disponíveis para custear a impressão e ainda a rotina das muitas demandas acadêmicas dos/as orientadores/as.

A publicação ora em e-book dos textos elaborados pelos discentes com os/as orientadores/as, além de saldar uma dívida,

³ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Orgs.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017. 242p.

possibilitar o amplo acesso aos artigos publicados, é ainda uma contribuição do Curso nas discussões sobre as práticas pedagógicas para o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas e a educação para relações étnico-raciais a partir do ensino da temática indígena. Nessa perspectiva sendo também possível considerar com essa publicação, a finalização de mais uma etapa daquele curso de formação docente.

Após 13 anos de publicação da Lei nº 11.645/2008 ainda são muitos os entraves para a efetivação. A exemplo das interpretações equivocadas de pessoas em órgãos públicos na área de Educação, como também em documentos administrativos as referências sobre os significados dos termos Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e, o ensino da temática indígena. São generalizações e confusões por desconhecimentos, desinformações, preconceitos contra os povos indígenas. A Lei nº 11.645/2008 trata do ensino da temática indígena na Educação Básica nas escolas não indígenas. Embora, alguns/mas agentes educacionais interpretem equivocadamente como também destinada às escolas nos territórios indígenas.

O racismo institucional é também um dos grandes entraves para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Sendo intimamente vinculado às convicções ideológicas, concepções excludentes e principalmente racistas. Com o racismo institucional manifestado em ações de agentes atuando em diferentes níveis na Educação, desde a gestão às salas de aulas. Ocorrendo de forma sutil, silencioso, e, portanto, às vezes tornando-se difícil de ser identificado, denunciado e enfrentado.

Além disso, ocorre o desconhecimento sobre a legislação. Em 18/04/2016 o Diário Oficial da União publicou, as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”, com o Despacho do Ministro da Educação. O documento com 11 páginas, após ser apresentado pela Conselheira e

Relatora, a indígena Potiguar (CE) Rita Gomes do Nascimento, fora aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação/CNE na Câmara de Educação Básica/CEB em 11/11/2015.

Com o golpe do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 e assumindo o Vice Presidente Michel Temer foi nomeado um novo Ministro da Educação. No tumultuado contexto sociopolítico da época e com as mudanças ocorridas no MEC, o documento não foi amplamente divulgado, sendo, portanto, desconhecido por muitos pesquisadores, os docentes e gestores da Educação. Se a Lei nº 11.645/2008 enfrentava vários entraves para a efetivação a não divulgação das “Diretrizes Operacionais...” contribui mais ainda para a visão de menor importância sobre o ensino da temática indígena na Educação Básica.

Como previsto no Plano Nacional de Educação, em 2015 foi publicada a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bastante criticada pelos especialistas em Educação pelos retrocessos pedagógicos. Após vários debates e controvérsias no final de 2017 foi publicada a 3ª versão, para ser implementada em todo o país até o final de 2019. A versão final da BNCC expressou o contexto sociopolítico conservador com as eleições presidenciais ocorridas em 2018. A temática indígena, a educação para as relações étnico-raciais foram desconsideradas. E dessa forma a Lei nº 11.645/2008, bem como as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica...”.

E necessário indagarmos qual é mesmo a importância do ensino da temática indígena e qual o nosso papel enquanto professores/as, inseridos/as nesse contexto sociopolítico com a supressão de direitos sociais, dos direitos dos povos indígenas. Exigindo o repensar dos discursos genéricos, superficiais e preconceituosos nos conteúdos e práticas pedagógicas e assim (re)conhecer os direitos na Constituição Federal aprovado em 1988 e em vigor, como ratificado na LDB, definidos na Lei nº 11.645/2008 e

nas pouco conhecidas “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”, publicada pelo MEC em 18/4/2016. (Re)conhecendo os significados que representam as sociodiversidades indígenas em nosso país. Esse livro é uma contribuição para respostas sobre a formação docente e o ensino da temática indígena.

Olho d’Água dos Bredos
(Arcoverde/PE), maio de 2021

Edson Silva
Professor Titular de História da UFPE

CAPÍTULO 1

A TEMÁTICA INDÍGENA E A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA *IRACEMA* DE JOSÉ DE ALENCAR

Flavio Joselino Benites⁴

Edson Silva⁵

Introdução

O texto tem como objetivo apresentar as reflexões da pesquisa realizada como Monografia no Curso de Especialização em Culturas e Histórias do Povos Indígenas. Nessa ocasião discutimos o ensino da temática indígena a partir da Lei nº 11.645/2008 no ensino da literatura, problematizando a obra *Iracema*, do gênero indianista, de José de Alencar problematizando a imagem que foi construída dos índios pelo autor e que ainda permanecem no imaginário social brasileiro. Confrontamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com a Lei nº 11.645/2008 que determinou o ensino da temática indígena na Educação Básica, junto com uma pesquisa de campo com professores de literatura, indagando sobre a Lei e como viam o índio na atual conjuntura social. Diante dessa abordagem evidenciou que os professores majoritariamente veem os índios a partir de estigmas, como uma figura folclórica não condizente com a realidade. Assim, identificamos que após dez anos da promulgação da lei há um amplo

⁴Mestrando do Programa de em História na Universidade Federal de Campina Grande UFCG (2019). Com Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas pela UFRPE. Bacharel em Filosofia pela UFPE, participando de grupo de Licenciado em História pela UFMS

⁵Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP. Leciona História no Centro de Educação/Col. de Aplicação-UFPE/Campi Recife. Professor no PROFHISTÓRIA/UFPE, no Programa de Pós-Graduação em História/UFCG (Campina Grande-PB). E-mail: edson.edsilva14@yahoo.com.br

desconhecimento dela por parte dos professores, como também há carência na formação continuada dos docentes sobre o tema. Logo concluímos que se torna indispensável cursos de formação continuada que abordem o instrumento normativo para que imagens equivocadas acerca dos povos indígenas sejam desconstruídas e problematizadas.

Quando estudamos o mínimo possível sobre a História do Brasil e os períodos das escolas literárias, conhecemos que o índio na Literatura, na maioria das vezes, foi descrito pela visão/versão do não índio, em geral de forma estigmatizada. Diante dessa questão, nosso texto tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisa que resultou em uma Monografia elaborada para conclusão do Curso de Especialização em Culturas e Histórias dos Povos Indígenas apresentado em 2016, na qual problematizamos esses olhares a partir da chamada literatura indianista de José de Alencar e o ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio.

Na Monografia intitulada *O índio na construção da identidade nacional: a obra Iracema de José de Alencar e o ensino da temática indígena*, procuramos problematizar a abordagem da temática indígena em sala de aula, sobretudo, nos diálogos entre Literatura e História. Nesse sentido, metodologicamente, partimos da discussão do documento que orientam as diretrizes para o Ensino Médio, definindo as habilidades e competências relacionado ao ensino da Literatura, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, com a Lei nº 11.645/2008 que determinou o ensino da temática indígena na Educação Básica.

Posteriormente, como pesquisa de campo entrevistamos cinco professores⁶ lecionando Literatura Brasileira, aos quais foi indagado a

⁶Nessa pesquisa de campo, entramos em contato com 25 professores (18 que se identificaram com sexo feminino e 7 com o sexo masculino) de diversas idades e variados anos de experiência na docência de Literatura no Ensino Médio. Porém, diante do questionário que pretendia aferir o conhecimento a respeito da Lei nº 11.645/2008 e sobre a temática indígena, a maioria dos entrevistados sentiram-se constrangidos por não conhecer a temática pesquisada, em razão disso professores desistiram de contribuir com a pesquisa, não autorizando a utilização das informações e as entrevistas na elaboração da Monografia.

respeito do conhecimento da Lei nº 11.645/2008 e sobre os índios, sendo constatado que apenas um dos entrevistados conhecia a respeito das perguntas realizadas. A partir dessas das informações discutimos as relações com as chamadas obras indianistas de José de Alencar, sobretudo *Iracema*, confrontadas com os estudos atuais a respeito da história indígena e o ensino da temática indígena. Sabemos que as informações distorcidas e os desconhecimentos em relação à história e cultura dos povos indígenas foram e, ainda, continuam evidentes na sociedade brasileira, mesmo tendo nossas origens intimamente ligadas a esses povos. Explicando essa situação deficitária Silva afirmou:

O pouco conhecimento generalizado sobre os povos indígenas está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico, com um biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes na Região Amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas etc. (SILVA, 2012, p.41).

Escolhemos o romance indianista *Iracema* de José de Alencar porque o conteúdo ficcional aborda o processo de miscigenação entre o europeu e o índio por um lado e, por outro, entendemos que este gênero literário contribuiu para uma visão naturalizada sobre o índio, apresentando em seu enredo, uma relação de submissão do indígena ao europeu, contrariando a historiografia atual que discute o tema evidenciando os protagonismos indígenas nos processos históricos⁷. No que diz respeito aos professores/as que desconhecem a Lei nº 11.645/2008, configurou-se como uma lacuna na formação, favorecendo a estigmatização e perpetuando o imaginário comum

⁷Apesar de imputarmos responsabilidades a obra literária em questão, de forma crítica sabemos que é uma construção textual que está acordo com as normas da Literatura, com objetivos e características próprias, como linguagem elaborada de forma a causar emoções no leitor, sem uma intenção de verdade. Conforme Vieira (2015), que entre as características de “ser” Literatura é a ficcionalidade, porém, entendemos que mesmo assim é portadora de sentido e, sedimenta, de certa forma, um olhar literal proposto pela criação artística a respeito do que é o índio.

sobre o índio genérico, que vive na floresta e é exótico entre outras atribuições equivocadas.

Nas conclusões da pesquisa monográfica evidenciamos que a maioria dos professores/as de Literatura desconhecem a citada Lei e, conseqüentemente, a importância sobre o ensino da temática indígena. Este cenário contribui para que a sociedade, majoritariamente, continue com uma ideia equivocada sobre os índios. Se essa situação se mantém, há de permanecer os atos de preconceitos e desprezo pelos índios, inviabilizando a implementação da referida Lei, que objetiva caminhos opostos, pois, as origens desse modo de ver os indígenas remontam aos primórdios da colonização portuguesa ao Brasil, a partir de 1500, quando o índio, ora foi consagrado, ora marginalizado, sem uma maior compreensão do que é o índio em si e por si, diante da diversidade étnica existente em todo o território que foi nomeado de Brasil.

Os conhecimentos sobre os índios e o ensino da temática indígena

Quando pesquisamos sobre a temática indígena, observamos que muito se tem escrito sobre os índios no Brasil. Desde a chegada das caravelas portuguesas ao país, construiu-se na visão do europeu sobre o “descobrimento” o que na perspectiva indígena foi uma “invasão”, no entanto, após séculos muitas mudanças ocorreram, porém, pouco mudou acerca de como são vistos os índios. Sobretudo se compararmos as imagens reportadas nos escritos dos primeiros cronistas portugueses respeito do Brasil no Século XVI. Nesse sentido, muitas concepções equivocadas ainda permanecem sobre os povos indígenas, tais como; moradores da floresta, preguiçosos, que perderam a cultura, que só vivem da caça e da pesca, moradores em ocas, não podendo usar celular ou assistir televisão dentre outras anomalias de visões equivocadas.

No entanto, tal comportamento acontece devido ao “efeito túnel do tempo”, que faz com que os não índios, se veem junto aos

movimentos da história, se caracterizam pelas mudanças e dinamismos aos acontecimentos no tempo. Mas os índios por sua vez, são vistos pelos não índios como estátuas ou monumentos, vistos de forma cristalizada, pois devem ser apresentados como sempre foram, tal qual ao modo de vida registrados pelos primeiros contatos com os europeus (OLIVEIRA, 2001, p.247).

No entanto,

Essa representação sobre o índio como primitivo está muito viva e presente nas mais variadas manifestações discursivas dos brasileiros, inculcadas de modo inconscientes nas artes, na literatura, no chiste e na charge política. É bastante fácil, portanto, compreender a perplexidade e mesmo a indisposição que muitos setores da opinião pública (mesmo aqueles esclarecidos e progressistas) expressam frente aos debates sobre o problema indígena e os direitos dessa população originária. Dentro dessa perspectiva os índios são algo apenas relativo ao passado colonial do Brasil. Sua presença contemporânea é fugaz como a de um mamute, animal pré-histórico que, encerrado por milhares de anos em um grande bloco de gelo (OLIVEIRA, 2001, p.248).

Diante dessas situações, a nossa pesquisa procurou problematizar a abordagem da temática indígena em sala de aula na Educação Básica, sobretudo, nos diálogos entre Literatura e História problematizando as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Vol.1*. Esse documento que é uma contribuição para o diálogo entre o professor e a escola sobre a sua prática docente, vejamos como:

Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz. Esperamos que cada um de vocês aproveitem estas orientações como estímulos à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino (BRASIL, 2006, p.6).

As áreas de ensino contempladas nesse documento foram Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Espanhol, Língua

Portuguesa e Literatura. Em nossa análise percebemos um impasse, pois a Lei que determinou o ensino temática indígena foi promulgada em 2008, dois anos após às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* publicadas em 2006, logo as obrigatoriedades sobre o ensino da cultura dos povos indígenas não estavam contempladas nessas orientações.

A partir dessa constatação, enfatizamos que o nosso objetivo na pesquisa monográfica foi analisar criticamente esse documento, na tentativa de observar as possibilidades da implementação na prática e, de modo razoável, o ensino das culturas e história dos povos indígenas, confrontando os documentos das orientações com os dados da pesquisa de campo, ou seja, a entrevista aos professores de Literatura. O objetivo da pesquisa foi, portanto, avaliar o nível de conhecimento sobre a Lei nº 11.645/2008 e, como os docentes conheciam ou percebiam os indígenas, para refletirmos se possuíam conhecimentos satisfatórios sobre o tema. Pretendíamos, desse modo, aferir se conheciam a citada Lei, se em algum momento em suas aulas, quando abordaram o tema cujo índio aparece agiram para desconstruir o imaginário estereotipado sobre os índios ou não.

As perguntas em si, foram para indagar se professores que lecionavam Literatura conheciam a Lei e o que sabiam a respeito dos índios. Mas, uma situação nos chamou a atenção: diante do questionário a maioria dos entrevistados sentiram-se constrangidos por não terem conhecimentos do assunto e também relataram que nada conheciam sobre os índios, pois, acreditavam que os “índios verdadeiros” são os habitantes na Região Amazônica. Como também afirmaram que não haviam índios na Região Nordeste.

Após o primeiro contato na entrevista, depois de respondidas ou não as questões, sempre realizamos uma conversa para discutirmos os equívocos sobre os índios. E devido a isso, muitos professores desistiram de continuar a pesquisa, não autorizando a utilização das informações coletadas no estudo. Dos cinco professores que permitiram a utilização das entrevistas, somente uma professora possuía conhecimento da Lei. Em um balanço rápido, deduzimos que

20% dos entrevistados conheciam a Lei e 80% não conheciam. Isso sem levarmos em conta os outros 20 professores/as que a recusa evidenciou o desconhecimento sobre o tema, ou seja, o percentual daqueles que conheciam era bem menor do que os dados apurados.

Ensino de Literatura e a temática indígena

O índio tornou-se ícone do projeto Estado nacional do Brasil no século XIX. A situação ocorreu no momento em que o ciclo das independências dos países latino americanos, embora nesses países o processo político fora diverso do ocorrido no Brasil, tanto na estrutura como no seu ritmo, porém, após a independência a construção de uma identidade nacional era urgente para todas as nações, mesmo considerando as heterogeneidades na transição histórica do antigo modelo colonial ao nacional (KAUSS, 2009, p.45). Nesse contexto, a importância do movimento literário denominado de Romantismo na construção do nacionalismo no Brasil, juntamente com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB que por meio das reflexões historiográficas fortaleceram os fundamentos para a construção de uma identidade da nação Brasil.

Nesse período, contudo, os membros das elites políticas estavam imbuídos na tentativa de formulação de uma identidade brasileira, onde o branco de origem portuguesa foi rejeitado, os negros nunca foram prestigiados diante da condição de escravizados e também de origens estrangeira, eram considerados coisas, objetos. Restou o indígena como legítimo representante para criação literária (SILVA, 1995, p.19). Com isso foram supridas as exigências das características simbólicas para a nacionalidade que as elites estavam à procura. Contudo, na época, destacou-se a imprensa, a historiografia e a Literatura e as Artes de maneira geral, pois, grande parte desses veículos e em conjunto, assumiram um papel decisivo nesse contexto de instauração ideológica de nação (CALDEIRA, 2006, p.18).

A compreensão sobre os ideais românticos no Brasil e do surgimento das escolas românticas e os principais personagens na

época, onde situa-se a obra *Iracema* de José de Alencar. Entretanto, é muito importante refletir sobre a biografia do autor, o contexto sociopolítico em que a obra foi publicada e o seu conteúdo. E além disso, também problematizar os demais chamados romances indianistas de Alencar, inaugurado com *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1865). Destacando que *Iracema* foi considerada a melhor obra indianista do romancista cearense, porém, não alcançando o mesmo sucesso que *O guarani* junto ao público leitor (ALENCAR, 1998, p.15).

No entanto, o chamado romance indianista brasileiro esteve em sintonia com o romantismo europeu, no sentido de criar narrativas romanceadas a respeito das origens nacionais, promovendo êxitos temporários nesse objetivo. Nas discussões sobre a temática do Romantismo na época, estava em jogo o contexto de 1822, quando o Brasil conquistou sua independência política, porém, sem uma identidade definida de nação. E nesse caso específico, a Literatura teve um papel de decisiva relevância, no sentido de dizer quem eram os brasileiros e quais seriam suas origens. Diante disso, o que marcou o indianismo romanceado por José de Alencar foi a inclusão do índio considerado selvagem em uma esfera de nobreza. Desembocando em um sentimento de devoção absoluta por um lado e por outro, um ódio visceral sem limites por partes dos povos indígenas com os quais os brancos combatiam (BOSI, 1992, p.189).

Quanto a utilização da obra de Alencar como fonte, destacamos Bittencourt (2011, p.342) quando afirmou que os textos literários podem ser analisados como documentos de uma época, cujo criadores de referidas obras pertenceram a determinados contextos sociohistóricos, pois, também eram portadores de uma cultura, que de certa maneira refletiu em suas criações. Assim sendo, os autores podem ser enquadrados a uma corrente artística e, são representantes de seu tempo, factível ao olhar historiográfico.

No entanto, ao articularmos todos esses temas anteriores, buscamos dialogar com estudos importantes acerca da temática indígenas com pesquisadores referências que trataram do assunto

como; Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira, Edson Silva, dentre outros autores. A partir daí problematizamos a Lei nº 11.645/2008 no ensino em sala de aula, no que diz respeito as narrativas sobre os povos indígenas a partir das atuais pesquisas historiográficas, antropológicas, históricas, sociológicas e o ensino de Literatura, no cumprimento da citada Lei.

Ao observamos a atual situação do ensino da temática indígena através da pesquisa realizada, compreendemos que existem muitas dificuldades e com motivos diversos⁸, para a implementação da referida Lei. Constatamos que: 1) o ensino da Literatura é delineado a partir das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Vol.1*), 2) os conhecimentos do professor de Literatura, que avaliamos por meio do questionário, sobre a temática indígena é quantitativamente insuficiente, 3) existe um número muito pequeno de professores e conhecem a citada Lei, logo; a maioria atuando em sala de aula não conhece, ou seja, não foi capacitado para realizar sua aula a partir da perspectiva do ensino da temática indígena. Diante desse quadro de desconhecimentos sobre a temática indígena, conseqüentemente ocorre a manutenção de uma ideia naturalizada do índio, impedindo a desconstrução de equívocos e a implementação da referida Lei.

Considerações finais

O ensino da temática indígena é bastante relevante para a sociedade brasileira, isso porque ocorreram mudanças significativas, desde o retorno ao período democrático após a Ditadura Civil-Militar, quando da aprovação da Constituição Federal em 1988. Esta resultou

⁸A Lei foi publicada em 2008, quase dez anos após a promulgação, existem professores que lecionam sem o conhecimento da temática indígena, sem maiores subsídios ou capacitações, formações específicas que favoreçam o acesso aos conhecimentos necessários sobre o tema. Existem também resistências para incluir a temática nos currículos de formação de professores nas universidades públicas. E poucas informações, um enorme desconhecimento sobre o que vem ocorrendo nas instituições privadas de Ensino Superior (SILVA, 2015).

das pressões sociais, com a inclusão de minorias existentes no país e, umas dessas minorias, quiçá a que menos recebe atenção, são os povos indígenas. Enfatizamos isso porque, na maioria das vezes, os povos indígenas são “invisíveis” para a sociedade de um modo geral e, na tentativa de mudar esse cenário, garantindo não apenas a visibilidade, mas também a superação de visões equivocadas que permanecem. Nesse sentido, se faz necessário esforços de pesquisadores, professores, estudantes dos cursos de licenciaturas em geral e apoiadores dos indígenas e suas causas atuarem em conjunto para mais conquistas, a exemplo da promulgação da Lei nº 11.645/2008.

No entanto, no aspecto da educação, não podemos negar que o ensino no Brasil ainda é demasiado eurocêntrico, cuja exclusão da história, das expressões socioculturais e do reconhecimento de diferentes grupos na história da sociedade brasileira, dentre os quais os povos indígenas e os negros. Todavia, na tentativa de se opor a essa situação foi promulgada a Lei nº 10.639/2002, obrigando do ensino e da história e cultura afro-brasileira e posteriormente em 2008 foi complementada com a determinação para o ensino da história e culturas dos povos indígenas no país, por meio da Lei nº 11.645/2008.

Sobre Lei nº 11.645/2008, que embasou nossa pesquisa e a discussão em torno do tema, temos que a Lei: “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 Indígenas”. Assim sendo, apresentamos a citada Lei com a seguinte redação:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se

obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2008).

Apesar de somente no ano de 2008 ter sido aprovada uma lei específica para o ensino da temática indígena, porém, em 1988 com a Constituição Federal Brasileira, ocorreu o reconhecimento dos povos indígenas, consequentemente admitindo que no Brasil existem diferentes grupos étnicos, como consta nos artigos 215 e 216 da Carta Magna:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (...) (BRASIL, 1988).

Portanto, foi fundamental para nossa pesquisa compreender o reconhecimento desses direitos e conquistas sociais, como registrado na Lei nº 11.645/2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 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 (Grifo nosso).

E também ao observarmos detidamente a nova redação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Base da Educação/LDB, este determina que nos estabelecimentos de Educação Básica, público ou privados, tornando-se obrigatório o estudo da história e culturas afro-brasileira e indígenas. No parágrafo primeiro, definiu que no conteúdo programático deverá ser incluso aspectos da história e culturas que caracterizam a “formação” da população brasileira. E no parágrafo seguinte, o segundo, específica quais áreas deverão ministrar em seus currículos o ensino da temática indígena, em especial em Educação Artística, Literatura e História.

Nesse sentido, a Lei propôs uma obrigatoriedade para ser realizado o conhecimento do/sobre outro a partir sua história, cultura e origens. Tal fato é importante por duas razões: por um lado, conhecer o “outro” é fundamental para reduzir os estereótipos negativos, preconceitos e discriminações, por outro, para o respeito às diferenças. Diante dessas situações, podemos afirmar de maneira categórica que o aparato legal é uma ferramenta de extrema relevância em sala de aula.

Nesse diapasão, computa-se que após 10 anos à regulamentação no currículo escolar brasileiro o ensino da temática indígena, pois, ocorreu no de 2008 a promulgação da Lei nº 11.645 alterando a Lei de Diretrizes de Bases LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas.

Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino básico a obrigatoriedade do estudo da temática afro-brasileira e indígena. Uma importante questão é avaliar se a legislação está sendo cumprida e em qual grau de satisfação e, se não estiver sendo cumprida em sua plenitude, quais seriam as causas desses percalços para se pensar em uma possível alternativa para resolução desse problema.

No decorrer de nossa pesquisa, analisamos importantes aspectos do ensino da temática indígena com enfoque no ensino de literatura, bem como identificando as dificuldades para a implementação da Lei nº 11.645/2008, sendo a maior delas a falta de conhecimentos por parte dos professores que atuam em sala de aula. Essa lacuna está relacionada a uma série de inconveniências, que perpassam desde as imagens equivocadas arraigadas em nossa sociedade, expressando preconceitos contra os indígenas, indiferenças de muito docente ao que diz respeito ao tema, contribuindo para que não exista uma visão crítica de como os índios são vistos ou abordados em sala de aula que podem ser encontradas por pesquisas atualizadas sobre o tema.

Outra situação problemática, por se tratar de uma Lei até certo ponto recente, que a discussão não contemplou, é a formação universitária de muitos professores lecionando Literatura, porque muitos atuam na Educação Básica muito antes de 2008 e desconhecem o tema. Além do mais, o que agrava o problema é que ocorrem poucas formações continuadas, que abordam a temática indígena para que se possa atualizar professores dos cursos de História, Artes e Literatura, isso porque essas são às áreas do conhecimento priorizadas pela Lei.

Esse contexto de desinformação sobre os indígenas, por parte dos docentes é incontestável, por outro lado, ação para a capacitação desses profissionais é responsabilidade do Estado, pois, é a atribuição procurar meios para que a ausência de conhecimento seja resolvida. Sobre o assunto, percebemos a importância dos cursos de especialização semelhantes ao qual fizemos parte e, que neles contemplem a temática dos povos indígenas. Diante dessa situação,

destacamos a importância da formação continuada para professores e profissionais que atuam na educação como um todo. Ao se tratar da temática indígena, que essas capacitações sirvam para que sejam superadas as visões equivocadas que insistem em ver o índio de modo genérico, folclorizado, exótico, vivendo na floresta da caça e de pesca, dentre outras concepções que ao longo dos séculos foram elaboradas e se fazem presente. Outro aspecto importante, é que os cursos de licenciaturas em todas as áreas do conhecimento tenham uma cadeira obrigatória com profissionais capacitados, para abordarem o ensino da temática indígena na formação docente.

Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa contribuiu para que se conheça e trate os indígenas com o devido respeito. Para que possamos viver em um país com pessoas mais compreensivas, menos preconceituosas com o índio e, qualquer pessoa em geral. Em nosso estudo buscamos evidenciar como concepções sobre os índios foram construídas ao longo dos anos e a partir do século XIX, especificamente, como foram moldadas imagens acerca dos indígenas.

Desse modo, conhecer a História do Brasil é também conhecer as origens dos preconceitos contra os indígenas, como foram sendo construídos e como ainda persistem esses estigmas. Entretanto, acreditamos que para superar esse rol de circunstâncias negativas, o instrumento mais eficaz é a Educação e, nesse processo da constituição dos valores para cidadania, consideramos que a peça chave é um/a professor/a bem formado/a, conhecendo as dimensões e responsabilidades de seu ofício.

E por fim, sabemos das limitações da nossa pesquisa em relação ao ensino da temática indígena e as abordagens da Lei nº 11.645/2008 no ensino da Literatura na Educação Básica. Desse modo, reconhecemos que é possível outras formas de abordagens da temática indígena no ensino de Literatura e, por isso constatamos ser fundamental e urgentes pesquisas mais aprofundadas com essa preocupação.

Dessa forma, seria viável uma pesquisa sobre outras obras e autores da Literatura, como também mapear em quais as áreas de uma

determinada região os/as professores/as lecionando Literatura desconhecem ou conhecem a temática indígena. Verificar se ocorre formação continuada para esses docentes. É necessário ainda pesquisar professores de outras áreas como Artes ou História, por exemplo, para quem a Lei nº 11.645/2008 priorizou, observando como dialogam com o ensino da temática indígena em sala de aula. Assim, temos consciência de que a continuidade do estudo é necessária para formação de uma sociedade que reconheça e respeite as diferenças socioculturais existentes em nosso país.

A dimensão da importância Lei supracitada para o ensino da temática indígena só foi possível com a oportunidade de termos participado do Curso de Especialização realizado pela UFRPE/RENAFORM, pois, a partir dessa experiência percebemos o valor dos conhecimentos sobre o assunto. Foi decisivo essa formação, porque foi uma oportunidade de adquirirmos uma nova visão acerca do que se trata o ensino da temática indígena, graças as discussões realizadas por alguns professores especialistas no assunto. Se não fosse essa experiência como discente, ainda permaneceriam os nossos olhares comuns, equivocados e preconceituosos sobre os indígenas construídos por diversos momentos, desde a Educação Básica até o Curso Superior.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**. Ática. São Paulo, 1998 (Série Bom Livro).

ALMEIDA, Maria R. C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In*: BARROSO, Vera L. M; BERGAMASCHI, Maria 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.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez, São Paulo, 2011.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BRASIL, **Constituição Federal 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 25/10/2016.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1**. Brasília, Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil.

CALDEIRA, Claudia Passos. **Revisitando o *ethos* indígena e a Nação no caminho da construção das identidades**. UFMG, 2006. (Dissertação Mestrado em Letras-UFMG).

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

KAUSS, Vera Lúcia Teixeira e NEVES, Kelly Cristina da Silva. Em busca da identidade nacional: reflexões sobre a imagem do índio no

romance brasileiro. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume III Número XXX Jul-Set de 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O efeito túnel do tempo e a suposta inautenticidade dos índios atuais. *In: O diálogo dos 500 anos Brasil-Portugal: entre o passado e o futuro*. Rio de Janeiro: EMC, 2001, p. 247-286.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife, 2ª ed. EDUFPE, 2015.

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

SILVA, Edson. **O lugar do índio. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada-PE (1860-1880)**. UFPE, 1995. (Dissertação Mestrado em História-UFPE)

SILVA, Edson. Dia do Índio: a folclorização da temática indígena na escola. *In: Construir Notícias*, v. 72, p. 35-41, 2013.

SILVA, Edson. Povos indígenas: História, culturas e o ensino a partir da Lei 11.645. Petrolina, *In: Revista Historien*, v. 7, p. 39-49, 2012.

VIEIRA, Anco Márcio Tenório. O que é e o que não é Literatura? *In: SEDYCIAS, João. (Org.). Repensando a teoria literária Contemporânea*, Recife, EDUFPE, 2015.

WITTMANN, Luísa Tombini. (Org.). **Ensino d(e) história indígena**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

CAPÍTULO 2

OS ÍNDIOS NA LITERATURA DE CORDEL

Kalhil Gibran Melo de Lucena⁹

Edson Silva¹⁰

A importância da discussão da temática indígena no universo escolar

O objetivo desse texto foi discutir sobre os impactos da Lei nº 11.645/2008 que determinou que as escolas da Educação Básica brasileiras incluíssem em seus currículos além da história e da cultura afro-brasileira, também a história e as culturas indígenas, na rede pública e privada de ensino. A Lei supracitada está inserida no processo de mudanças políticas ocorridas no Brasil, ocasionadas pelas mobilizações da sociedade civil com os movimentos sociais, na história recente do país. Sendo possível afirmar que nos últimos anos, “diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades” (SILVA, 2015, p, 162-163).

A ausência de objetividade em relação aos conceitos e as discussões acerca da temática indígena na escola e na sociedade brasileira revelam a urgência de nos disponibilizarmos enquanto educadores neste indispensável diálogo. Entendemos que os estudos sobre a história e as culturas indígenas são relevantes para além de

⁹Mestre em História (UFRPE). Especialista em Gestão da Educação. Especialista em História e Culturas dos Povos Indígenas (RENAFORM-SECADI-UFRPE). Professor da Faculdade Joaquim Nabuco (FJN - Olinda) e Professor da EaD/UFRPE. E-mail: kalhil.historiaemcordel@yahoo.com.br

¹⁰Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP. Leciona História no Centro de Educação/Col. de Aplicação-UFPE/Campi Recife. Professor no PROFHISTÓRIA/UFPE, no Programa de Pós-Graduação em História/UFCG (Campina Grande-PB). E-mail: edson.edsilva14@yahoo.com.br

visões estereotipadas e monocráticas, que foram construídas pelo etnocentrismo europeu, alijando o protagonismo dos índios na História do Brasil, apresentando-os erroneamente como selvagens ou a-históricos. Assim, é necessário fomentar, a partir da Lei nº 11.645/2008, uma discussão sobre os índios no universo escolar de forma a considerá-los enquanto agentes sociopolíticos, incentivando na prática ao exercício da criticidade e da reflexão acerca da temática indígena.

Um dos maiores desafios, de uma forma em geral, para tratar da temática indígena no ensino é a superação de imagens exóticas, folclorizadas, para visões críticas sobre os povos indígenas. A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de muitas ideias, imagens e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil (SILVA, 2015, p. 169).

A Lei nº 11.645/2008 determinou que: “*Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*” Diante dessa perspectiva surgem alguns questionamentos, como: qual o lugar da História e das Culturas indígenas no processo de ensino e aprendizagem? Será que no universo escolar brasileiro (secretarias de educação, gestão escolar, corpo docente, etc.) os estudos sobre as relações étnicos raciais satisfazem as demandas de conhecimentos e respeito às particularidades dos povos indígenas? Qual o grande desafio dos professores e da escola diante do ensino da temática indígena? É óbvio que não temos a intenção de trazer respostas prontas e acabadas para tais indagações, porém, servem para instigar reflexões acerca da importância da Lei supracitada, na perspectiva da Educação Básica no país.

Portanto, ao se discutir a temática indígena, a maioria dos contextos escolares, finda difundindo a imagem de índio genérico (sem vinculá-lo a um devido povo e cultura específica), ou ainda, de maneira singular como se todos os indígenas do Brasil fossem idênticos aos da Amazônia e do Xingu. Em Pernambuco, por

exemplo, onde se encontra a quarta população indígena do país, segundo o Censo IBGE/2010, nem todos os índios possuem os cabelos lisos, pescam e sequer vivem em florestas, pois os territórios indígenas estão localizados na região do Semiárido. É necessário não perdemos de vista que são imensas as pluralidades socioculturais que correspondem as sociodiversidades indígenas, e isso precisa ser tratado no universo escolar. A esse respeito, Edson Silva (2015) apresentou indagações relevantes:

Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos/as estudantes desde tão cedo? Quais serão suas atitudes quando se depararem com os índios reais? Quais as consequências da reprodução dessas desinformações sobre as diversidades étnicas existentes em nosso país? (SILVA, 2015, p. 170).

Percebe-se que por falta de conhecimentos mais específicos, às vezes por parte das próprias instituições que compõem o Estado, como a escola, constrói-se um panorama em que ocorre a construção de falácias, desinformações, conceitos equivocados e preconceitos que não reconhecem, não valorizam as questões pertinentes à alteridade referente à história e às culturas indígenas.

É possível observar-se ainda na atualidade no ambiente escolar brasileiro o uso de vocábulos que singularizam e constroem estereótipos acerca das dimensões históricas e socioculturais dos povos indígenas. Assim, palavras e ideias etnocêntricas como tribo, selvagens, silvícolas, primitivos, índios nômades que vivem despidos, fazem parte de um cenário de falácias difundidas por um olhar estereotipado que objetiva/objetivou afirmar os povos indígenas como bárbaros (que não fazem parte de uma civilização ocidental branca e burguesa).

Entretanto, a escola brasileira precisa fazer uso, na prática, das afirmações que constam na Lei nº 11.645/2008, ou seja, é extremamente necessário que os estudantes conheçam, sem equívocos, a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Porque, dessa forma, poderão ter a oportunidade de repensar os negros e os índios como

sujeitos sociais de direitos na sociedade brasileira, reconhecendo as sociodiversidades desses sujeitos e (re)conhecendo por exemplo que os povos indígenas não são homogêneos e nem são seres animais; ao contrário, devem ser legitimados como cidadãos que são “diferentes” dos não índios e são diferentes entre si, ou seja, expressam uma grande diversidade e pluralidade sociocultural.

A pesquisadora Helena Singer (2005) advertiu que a escola brasileira vem sendo afetada pela segregação; diante desse cenário concordamos com a autora e entendemos que o ambiente escolar no Brasil precisa ser mais inclusivo e democrático, não devendo existir separação ou distância sociocultural que desqualifique ou omita as particularidades das minorias, ou de grupos étnicos específicos. Nenhum sujeito ou grupo social deve ser impedido de exercer e usufruir dos seus direitos na sociedade.

Assim, é fundamental pensar que os espaços escolares, pertinentes à Educação Básica no país, são locais apropriados onde devem ocorrer “construções de efetivas relações interculturais, a partir do diálogo entre os diferentes saberes, na perspectiva de que as *diferenças* entre determinados saberes não justificam a inferiorização de alguns em detrimento da superioridade de outros” (SILVA, 2013, p. 69).

A pesquisadora Chaluh (2006, p. 79), alertou para “O desafio da escola que é de fazer progredir todos os alunos em um sistema educacional heterogêneo, dando a ele a possibilidade de aproveitamento máximo de seu potencial de aprendizagem”. Diante disso, acreditamos que se faz necessário promover rupturas com o modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista, sendo imprescindível a busca pela construção de conhecimentos escolares que reconheçam e valorizem as pluralidades socioculturais do Brasil. Pois, dessa forma, o currículo escolar poderá ser discutido em sala de aula de forma a atender, por exemplo, os conhecimentos pertinentes às sociodiversidades dos povos indígenas, constituindo-se como uma premissa significativa para a desconstrução de preconceitos e a superação de discriminações.

Diante desse panorama, talvez uma possibilidade de favorecer aos estudantes brasileiros não indígenas conhecimentos que fomentem o respeito e o entendimento acerca da história e das culturas dos povos indígenas, sendo a prática docente e o exercício de discussões dos conceitos na sala de aula, como: etnocentrismo, alteridade e interculturalidade.

Ao entender etnocentrismo o discente identificará que se trata de um conceito da Antropologia definido como a visão demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultura o centro de tudo; portanto, num plano mais importante que as outras culturas e sociedades. E ainda compreenderá que um indivíduo etnocêntrico considera as normas e valores da sua própria cultura melhores do que as das outras culturas, podendo isso representar um problema, por possibilitar a difusão de preconceitos. Em contrapartida, a alteridade expressa a qualidade ou estado do que é “outro” ou do que é diferente. Um dos princípios fundamentais da alteridade é que o ser humano na sua vertente social tem uma relação de interação e dependência com o outro. Por esse motivo, o "eu" na sua forma individual só pode existir por meio de um contato com o "outro".

Diante do conceito de alteridade, uma cultura não tem como objetivo a extinção da outra. Ao contrário, existe uma relação baseada no diálogo, na reciprocidade e na valorização das diferenças. É possível acrescentar ainda que é uma oportunidade do educando apropriar-se do conceito **interculturalidade**, a partir da ideia de que promove uma certa articulação pluralizada entre contextos socioculturais. Portanto, a prática social desses conceitos proporciona a difusão da alteridade.

Contudo, de forma bem genérica, pode-se pensar a pluralidade e diversidade sociocultural; entretanto, faz-se necessário explicar aos estudantes que, dependendo de uma dada situação, esse conceito pode ser difundido, deslocado de sentido, passando-se uma ideia de sociedade em que se convive de forma harmoniosa, camuflando-se os conflitos e as desigualdades socioculturais.

A interculturalidade pode ser entendida como o entrecruzamento e/ou interpenetrações socioculturais, e isso diante de uma sociedade diversa como a brasileira, pode propiciar o reconhecimento e o respeito de grupos étnicos, como os indígenas.

A interculturalidade como ferramenta pedagógica tem sido uma bandeira que os povos indígenas e quilombolas se apropriaram para o campo educacional, reivindicando uma educação específica e diferenciada, que respeite a integridade das suas diferentes identidades, crenças, valores e tradições. Resultando na Educação Intercultural, ou Educação Bilíngue para os povos indígenas (SILVA, 2013, p. 71).

Com as discussões e compreensão do conceito **“interculturalidade” favorecerá aos estudantes** entender e respeitar as várias possibilidades de diversidade sociocultural. Portanto, o entendimento de conceitos como etnocentrismo, alteridade e interculturalidade é fundamental nas mobilizações contra os processos de exclusão social, apresentando-se como no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, pois podem socializar nos alunos/as a compreensão e respeito das diversidades e das várias expressões socioculturais em nosso país.

Contudo, é preciso que enquanto docentes possamos buscar o conhecimento e a apropriação dos conceitos e conteúdos possíveis e necessários acerca da temática indígena. É fundamental, enquanto profissionais da educação, estarmos constantemente nos questionando: Que Lei é essa? Do que trata? Temos realmente propriedade, enquanto docentes, para discutir a história e as culturas dos povos indígenas na sala de aula? Estamos efetivamente preparados para atender essa importantíssima demanda em nosso currículo escolar? De que forma posso contribuir para a discussão da temática indígena na sala de aula?

Em suma, é necessário que os não índios saiam de suas “ocas” intelectuais homogeneizadoras e deixem de insistir na produção de um conhecimento genérico, simplista e raso sobre os povos indígenas. É preciso tomarmos conhecimento e nos apropriarmos, na prática cotidiana escolar dos significados apontados pela Lei nº 11.645/2008.

Afinal de contas, os educandos não merecem ter um conhecimento meramente folclórico sobre a temática indígena, daquele descontextualizado 19 de abril, o Dia do Índio, que reproduz preconceitos e cristalizam imagens, discursos sobre os povos num passado remoto, enquanto seres primitivos. Nessa perspectiva, apresentamos os folhetos de cordel como subsídios importantes, como possibilidades de discutir e problematizar a temática indígena na sala de aula.

A utilização da literatura de cordel no ensino da temática indígena

Vivemos em uma sociedade que oferece formas de entretenimento e lazer cada vez mais atraentes do que o ambiente escolar. Entretanto, nos questionamos: qual deve ser então o papel da escola e dos professores diante de possibilidades fora da escola que oferecem repletas atrações, principalmente tecnológicas? Será que o atual modelo de ensino vem fazendo sentido aos educandos, sendo capaz de atrair as suas atenções?

A partir das reflexões baseadas nesses questionamentos, é necessário (re)pensarmos a atuação docente, e uma das alternativas para legitimarmos um ensino de História do Brasil em sala de aula com reciprocidade e dialogicidade entre professores e alunos será o uso de linguagens alternativas no ambiente escolar.

Assim, propomos a utilização do folheto de cordel como uma ferramenta pedagógica que possibilita a promoção de reflexões nas aulas de História e, nesse sentido, o apresentamos como um meio de interação e diálogo entre professores e alunos/as, buscando dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem sobre a temática indígena na escola. Nessa perspectiva, os cordéis expressam uma linguagem pertinente, interessante e capaz de promover debates, questionamentos, despertar o imaginário e as reflexões, assim como instigar a capacidade cognitiva dos educandos.

Tais livretos de cordel abordam questões diversas, difundindo conceitos e preconceitos, entre outros aspectos, contribuindo para uma construção historiográfica. Porém, é justamente essa pluralidade de ideias registradas no cordel que é interessante e relevante para fomentar discussões em sala de aula. No folheto *A índia fidalga*¹¹, do poeta José Camelo de Melo Resende, constatamos um discurso pejorativo, preconceituoso e ofensivo acerca dos índios, mas possível de ser utilizado pelo docente nas aulas de História do Brasil para instigar debates e reflexões:

O grande Rio Araguaia
Abrindo dois braços faz
A Ilha do Bananal
Que por ser grande demais
Era habitada por índios
Ferozes e canibais
(...)
Dona Inez mulher fidalga
Quando conheceu que ia
Ser amásia dum selvagem
Coisa que ela não queria
Pulou duma pedra abaixo
E morreu no mesmo dia

Observando estas duas estrofes, fragmentos do folheto *A índia fidalga*, percebemos a reprodução de preconceitos socioculturais construídos historicamente sobre os indígenas, que foram adjetivados como ferozes, canibais e selvagens. É óbvio que o discurso elaborado

¹¹Livreto de cordel de autoria de José Camelo de Melo Resende. Nascido em 1885 na Paraíba. Esse poeta foi autor também do romance em cordel *Pavão misterioso*, que inspirou peça de teatro, canção/música, novela para a televisão e filme de animação. Tal cordelista foi considerado pela Fundação Casa de Rui Barbosa (RJ) como um poeta de cordel da 1ª geração, ou seja, um dos pioneiros em passar os versos rimados da oralidade (cantorias de viola) para a versão escrita (o cordel). Consultar o site: www.casaruibarbosa.gov.br

pelo poeta foi seletivo, ou seja, não possuindo a intenção de abarcar uma totalidade de acontecimentos, mesmo porque os poetas da literatura de cordel narram em versos as experiências vividas e/ou imaginadas, relatam os eventos que elegem como os mais importantes, que atingiram ou alteraram seus cotidianos, impactaram suas existências. Tais folhetos expressam além de informações objetivas, compreensões de mundo variadas.

Utilizando-se do movimento mnemônico *lembrar, escrever, esquecer*, proposto por Jeanne Marie Gagnebin (2009), entendemos que o poeta de cordel parece querer lembrar assuntos cotidianos, sejam de cunho sociocultural, político e/ou religioso. Sua escrita em versos rimados nos convida a não nos esquecermos de um passado, produzindo uma memória escrita que impede o obscurecimento total de um momento pretérito. Entretanto, os folhetos além de testemunharem um passado, apresentam-se como uma forma de ler e ouvir diferente de um texto convencional. Possuem um poder de atração que se expressa nas rimas, na musicalidade, na liberdade de pensamento e nos gracejos de seus versos.

Configurando-se como instrumentos importantes de representação tanto da realidade cotidiana dos brasileiros quanto do imaginário popular, esses livretos rimados abrem uma possibilidade de quebrar o silêncio, mostrando as sociabilidades, os comportamentos, as formas de pensar, de compreender, de imaginar e de ver dos sujeitos sociais. Por isso, sua utilização nas aulas de História pode contribuir nas discussões sobre a história e as culturas indígenas.

Em outro folheto de cordel, intitulado *O guerreiro Ubirajara*¹², do poeta Francisco Sales Arêda, nos deparamos com mais alguns

¹²O poeta Francisco Sales Arêda, natural de Campina Grande (PB), nasceu em 1916. Transferiu-se, em 1927, para Caruaru, Agreste pernambucano, onde atuou como cantador de viola, fotógrafo de feira (lambe-lambe) e vendedor de folhetos. Arêda publicou o primeiro folheto de cordel impresso em 1946: *O casamento e herança de Chica Pançuda com Bernardo Pelado*. Sua obra é extensa, passando de uma centena de títulos publicados. Esse poeta faleceu em Caruaru-PE, em 2005. Consultar o site: www.casaruibarbosa.gov.br

versos rimados que podem ser discutidos em sala de aula, instigando debates e contribuindo para o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes e na desconstrução de imagens e discursos preconceituosos acerca dos índios.

Foi no tempo que o Brasil
Era vasta região
Composta de matas virgens
De agregada solidão
Mui longe de conhecer-se
O que é civilização!

Somente a selvageria
Por toda parte reinava
De índios de muitas raças
A terra se povoava
Era um deserto florido
Que a natureza o ornava.

(...)

Nessas longínquas paragens
Onde o sol dourava as praias
Habitavam duas tribos
Tocantins e Araguaias
Por entre as grandes florestas
De cedro e jaramataias.

Essas tribos eram como
Os jaguaíes pervertidos
Ou os abutres dos Alpes
Quando estão enfurecidos
Nas grandes lutas topavam
Com os leões destemidos!

Observa-se nestas quatro estrofes que o poeta elaborou uma organização lógica de ideias e conceitos, que, mesmo expondo seus preconceitos e ideias equivocadas sobre os índios, possibilita problematizações em sala de aula. Assim, o docente poderá estimular a leitura de tais versos rimados de forma individual ou coletiva e após esse processo, iniciar um debate a partir de algumas indagações acerca do texto lido, tais como: os índios fazem parte da nossa “civilização?”. O que é mesmo uma “civilização”? Os índios são seres humanos? Você concorda com o autor/poeta que os índios são divididos em raças e são ligados essencialmente à Natureza? Porque são chamados de “tribos” e não povos indígenas? Será que os indígenas quando estão enfurecidos se comportam como “*os jaguaíes pervertidos ou os abutres dos Alpes*”?

Obviamente não temos a intenção de trazer questões prontas e acabadas para uma possível discussão em sala de aula sobre o texto rimado mencionado acima do poeta Francisco Sales Arêda. Porém, estamos apenas especulando as possibilidades de uso do cordel, como uma ferramenta pedagógica a ser utilizada na escola para tratar de conceitos e preconceitos acerca da história e das culturas dos povos indígenas.

Diante do exposto, corroboramos com a seguinte ideia: “Apesar do interesse da mídia pelos índios nos últimos anos, o que se informa, e, portanto, o que se “consome” sobre o assunto são fatos fragmentados, histórias superficiais e imagens genéricas, enormemente empobrecedoras da realidade” (GRUPIONI e SILVA, 1995, p. 31).

Assim, entendemos que, embora muito se fale em linguagens e métodos apresentados como relevantes aliados aos processos de ensino e de aprendizagem, pelo menos duas indagações emergem: será que esse discurso ultrapassa os liames da teoria e interfere na prática docente? É óbvio que não se deve aceitar que os professores/as sejam culpabilizados/as por todas as mazelas da educação escolar, mas será que, enquanto educadores, estamos realmente abertos a considerar

nossos alunos como sujeitos pensantes, com potencial para ir além de aulas fabricadas de cópias do quadro e do livro didático?

Uma pesquisadora evidenciou a relevância da Literatura de Cordel para a formação escolar e cognitiva dos sujeitos sociais. Demonstrando, por exemplo, que as marcas de oralidade na literatura de cordel no contexto brasileiro tiveram o seu lado positivo, pois serviram como uma poderosa ferramenta mediadora entre as pessoas que não sabiam ler ou escrever ao processo de alfabetização.

Os cordéis eram lidos pelo folheteiro nas feiras e, posteriormente, em saraus e reuniões coletivas, onde ocorriam as narrações de contos e as cantorias. A memorização desses poemas era facilitada pela própria estrutura narrativa e formal dos poemas, e, por isso, considerada, pelos leitores/ouvintes, como um processo de apropriação da leitura (GRILLO, 2005, p. 8).

Entretanto, diante da importância dos folhetos, enquanto linguagem fomentando os processos de ensino e de aprendizagem, percebe-se que nas últimas décadas essa produção escrita no Brasil passou por um momento de ressignificações. Por isso, o seu uso em sala de aula, como linguagem alternativa para o ensino de História, é mais uma faceta assumida com muita propriedade pelos folhetos.

Observamos que os folhetos têm a particularidade de trazer para o universo escolar uma maneira diferente de ler e ouvir, ou seja, uma proposta de ensino e de aprendizagem que possibilita transitar pela História e pelo mundo do conhecimento em geral, atravessando os obstáculos de um ensino tradicional. Nessa perspectiva, Freitas (s/d) afirmou: “por tratar-se de uma narrativa envolvendo situações do cotidiano ou do imaginário popular com uma linguagem e vocabulário simples, utilizando rimas rítmicas, o cordel atrai os jovens leitores (...)”. Nesse sentido, é necessário considerar o cordel, também, como uma opção de documento histórico e lembrando aos alunos das possibilidades de promover um cotejo entre os folhetos e as versões da História, como as apresentadas no livro didático, por exemplo. Contudo, a pesquisadora Maria Ângela de Faria Grillo afirmou que:

[...] O poeta de cordel não trata apenas de descrever a realidade de maneira artística e satisfatória; ele tem, ao mesmo tempo, que fornece informações frescas e agradar. Os folhetos tornam públicos acontecimentos sensacionais, traduzem as notícias da imprensa da capital para a linguagem do habitante do sertão, e as interpretam como o público gostaria de ouvi-las, mudando-as muitas vezes e dando-lhes novas funções e significados. [...] Devemos analisar os fatos históricos não somente a partir das versões oficiais, da fala dos políticos e jornais tendenciosos, mas também através das representações dadas pelos poetas de cordel, através dos folhetos, que mostram outras visões de momentos históricos vivenciados e testemunhados por eles (GRILLO, Op. cit., p. 118-119).

O uso do cordel como ferramenta pedagógica pode suscitar no aluno o exercício de reflexões, criatividade e a criticidade. Os folhetos podem auxiliar o sujeito a organizar seu pensamento, analisar, justificar suas respostas e expressar-se, promovendo a independência, a autonomia e a cooperação. Assim, faz-se necessário aproveitar as facetas do cordel dentro do ambiente escolar:

Encontramos na Literatura de Cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados e relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens assume tons diferenciados, visões de mundos às vezes conflitantes, ideologias diversas. Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates e discussões. Qualquer que seja o método de abordagem do educador, o debate em algum momento deverá ser sempre privilegiado [...], conscientizando o aluno de seu papel de herdeiro da cultura de seu povo e de agente transformador dessa cultura (PINHEIRO e LÚCIO, Op. cit., p. 85).

Entretanto, o/a professor/a precisa despertar no aluno o gosto e o prazer para a construção do conhecimento, considerando as singularidades as virtudes, limites e dificuldades desse aluno. E como alternativa os/as docentes podem usar as diversas opções de linguagens para no ensino, favorecendo ao aluno o aprender.

Portanto, ir além dos livros didáticos e dos conteúdos escolares cristalizados é uma opção para que favorecer aos alunos um novo

posicionamento na construção do saber escolar, em particular sobre a temática indígena. Pois, dessa forma, serão apresentadas aos discentes possibilidades de despertarem para novos entendimentos sobre a história e as culturas dos povos indígenas. Todavia, é importante destacar que não se corrobora aqui com a ideia do fim do uso dos livros didáticos, ou pela sua substituição em detrimento aos folhetos de cordel. Apenas apresentamos o cordel como uma possibilidade a mais na construção do conhecimento escolar.

Ressaltamos ainda que, assim como Edson Silva (2015), entendemos que:

O estudo da temática indígena, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, possibilita repensar a História, superar estereótipos, equívocos, preconceitos e (re)conhecer os significados da riqueza que são as sociodiversidades indígenas em nosso país (Op. cit., 177).

Portanto, torna-se de fundamental importância considerar-se o poder de criação e de interpretação dos alunos, na descoberta de um ensino de História em que sejam sujeitos ativos, autores dos seus próprios conhecimentos, para que possam suscitar em suas memórias os prazeres pelas aprendizagens e a confiança nelas. E, para isso, além do livro didático, o uso de imagens, da poesia, do cordel, dos quadrinhos, do teatro, do RPG e da música, são alguns exemplos de linguagens que, ao serem usadas pelos/as docentes, possibilitarão um diálogo muito construtivo e proveitoso, tratando-se a educação escolar com leveza e desvencilhando-se de conceitos homogeneizadores e preconceituosos.

Entendemos que o (re)conhecimento das diferenças, os constantes processos de diálogos sobre o respeito ao outro e as buscas pela construção de uma educação escolar aberta as reflexões sobre as desigualdades no país devem estar em nossa lista de prioridades. Até mesmo para que possamos atender as demandas da Lei nº 11.645/2008. Nesta perspectiva, não podemos perder de vista que os índios enquanto cidadãos brasileiros têm direitos à igualdade

sociopolítica e também de expressarem as suas diferenças socioculturais. Assim, apresentamos aqui neste estudo acadêmico, os cordéis como uma possibilidade de discussões e produção de conhecimentos no ambiente escolar. Tais folhetos possibilitam a dialogicidade, criatividade, debates e reflexões. E tudo isso será útil para que não se reproduza exposição de ideias unívocas e supremas, como comumente é apresentada a cultura hegemônica dos livros didáticos na Educação Básica brasileira.

Finalmente, é de fundamental importância afirmar que as problematizações e discussões que procuramos evidenciar no presente texto não põem um ponto final nos diálogos e discussões referentes às reflexões acerca da Lei nº 11.645/2008, pertinentes ao ensino da história e das culturas dos índios no universo escolar, todavia o objetivo principal foi de contribuir para discussões acerca do assunto.

Referências

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acessado 08 abr.2017.

CHALUH, Laura Noemi. **Educação e diversidade**: um projeto pedagógico na escola. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *In: Estudos avançados*, vol. 5, nº 11, 1991, p. 173-191.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: História, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FREITAS, Jotacê. **Cordel pedagógico**: oficina de Cordel. Disponível no site: <http://www.portaldocordel.com.br/downloads.html> Acessado em 04/02/2016.

GAGNEBIN, Jeanne M. **Lembrar, escrever, esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. **A Arte do povo**: histórias na Literatura de Cordel (1900-1940). Niterói, RJ: UFF, 2005 (Tese Doutorado em História).

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

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas**: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural. Curitiba, PR: Juruá Editora, 2014.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. O efeito “túnel do tempo” e a suposta inautenticidade dos índios atuais. *In*: **Sociedade e Cultura**: revista de pesquisas e debates. V.6, n.2, p. 247-260.

PEREIRA, Verônica Mendes. A arte indígena brasileira e a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *In*: **Revista Paidéia**. Ano 7, n. 9, 2010. p. 145-156. Disponível no site: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1296/877>. Acessado 08 mar.2016.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Editora Livraria Duas Cidades, 2001.

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

SILVA, Maria da Penha da. Educação Intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei nº 11.645/2008. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife, EDUFPE, 2013, p. 69-100.

SILVA, Ezequiel T. da. Livro didático:do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto** INEP Revista do Ministério da Educação, Vol. 16, nº 69, Brasília, 1996. (Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1034/936>).

SINGER, Helena. Direitos Humanos na escola: a escola democrática. *In*: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005, p. 177-185.
Sites consultados<http://www.casaruibarbosa.gov.br> – Fundação Casa de Rui Barbosa.<http://www.cnfcp.gov.br> – Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.<http://www.portaldocordel.com.br/downloads.html> - Portal do Cordel.
<http://www.ablc.com.br/> - Academia Brasileira de Literatura de Cordel.

CAPÍTULO 3

O PARADIDÁTICO UBIRAJARA DE JOSÉ DE ALENCAR: PROPOSTA DE PLANO DE AULA PARA PROBLEMATIZAR A TEMÁTICA INDÍGENA

Cássia Zanaíde Amaral de Almeida¹³

Tarcísio Augusto Alves da Silva¹⁴

Introdução

O presente texto discorreu sobre a produção de um plano de aula com a utilização da temática indígena nos parâmetros estabelecidos pela Lei Federal Nº 11.645/08, ao apresentar as diretrizes e base da educação brasileira para inclusão no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura. O tema cultura e história dos povos indígenas é geralmente abordado de forma superficial na escola, e normalmente, de maneira estereotipada. A perspectiva de elaboração de um plano de aula é propor reflexões sobre o assunto, ampliando a criticidade dos discentes e apontando para a necessidade da formação continuada na prática docente, com o intuito de tornar o planejamento pedagógico sobre a questão indígena mais eficiente.

A inquietação para elaboração desse texto se deu com a participação da primeira autora no curso de especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas promovido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Os aspectos discutidos no trabalho foram

¹³Especialista em Cultura e História dos Povos Indígenas pela UFRPE. Licenciada em letras pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde/AESA

¹⁴Doutor em Sociologia, professor na UFRPE e Supervisor do Curso de Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas da UFRPE.

obtidos com orientações metodológicas da pesquisa qualitativa tendo como norte a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada a partir da consulta da literatura acadêmica sobre o tema e outros assuntos relacionados à investigação. Essa prática possibilitou a compreensão de conceitos e das categorias eleitas para o desenvolvimento desse estudo, que foram: temática indígena, literatura e planejamento pedagógico. Para elaboração do plano de aula optamos pela “sequência didática”. Por fim, o plano de aula tem o objetivo refletir sobre visões estereotipadas que podem ser transmitidas por meio de obras literárias e que tendem a contribuir para uma visão estigmatizada dos povos indígenas.

O ponto de partida

No Brasil existe uma grande pluralidade cultural, decorrente de uma sociodiversidade, presente no país antes mesmo da chegada dos portugueses. Atualmente, a falta de compreensão sobre esta pluralidade e a ausência de conhecimentos sobre a cultura e história dos povos indígenas vem causando conflitos, principalmente, pelo fato de nossa sociedade ser marcada por preconceitos raciais e culturais. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Constituição (1996), especificamente, e a Lei 11.645/08 vem exigir e reforçar o debate sobre a sociodiversidade brasileira promovendo o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as disciplinas do currículo da educação básica. Como podemos verificar esta última lei obriga que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e

~índigena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§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 11.645/08, Art. 26º)

A inclusão do conteúdo referente à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas na educação, abre espaço para discussão e reflexão de como o corpo docente pode explorar estas temáticas nos planos de aula de cada disciplina. Nesse sentido, vemos a sala de aula como um ambiente bastante propício para a abertura de espaços de reflexão sobre o tema, como ressalta Gourlarte e Melo (2013, p.35). Consideramos que a escola é um dos principais espaços para refletir, ensinar e aprender sobre as diferentes raças que formam a variedade de culturas de norte a sul do país. É a música, a dança, a culinária, a fala, a literatura, a forma de se vestir, os costumes e tantos outros aspectos que tornam esse povo tão diverso. Por isso, é de extrema relevância que os textos selecionados para o ensino de língua portuguesa, independente da série, explorem temáticas que possibilitem a discussão acerca da origem e da influência de povos como os negros e os índios na construção do país.

Na atualidade, não raro, encontramos pessoas que conservam uma concepção do índio descrita na carta de Pero Vaz de Caminha (1500), demonstrando assim, desconhecimento da história dos povos originários. É por isso, que “no âmbito educacional, a questão do intercâmbio cultural entre diferentes sociedades, a interculturalidade¹⁵, se faz necessário para que haja um ganho de experiência e se abra espaço nas pautas de discussão recentemente” (GOURLARTE e

¹⁵A **interculturalidade** é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (BANIWA,2006, apud SILVA, 2012, p.51)

MELO, 2013, p.35).

Na Literatura Brasileira, temos muitos autores indianistas como José de Anchieta, Gonçalves Dias, José Basílio da Gama, José de Alencar entre outros que trataram da temática dos povos indígenas. No trabalhos com estas obras em sala de aula o docente deve esclarecer ao seu alunado a visão que o autor transmite em cada escrita, separando ficção e a história da época. Essa estratégia é fundamental para o ensino de Literatura e também para o ensino de História do Brasil de modo que o processo de ensino possa despertar a criatividade mas, que ao mesmo tempo consiga desconstruir estereótipos.

José de Alencar escreveu algumas obras indianistas como O Guarani, Iracema e Ubirajara, com o intuito de promover ou resgatar a nacionalidade dos povos indígenas. A obra Ubirajara (1874), busca registrar alguns valores humanos, atribuindo-os aos índios, além de discorrer sobre as consequências da colonização portuguesa e mostrar como muitos dos índios foram obrigados a perder sua identidade cultural.

Entretanto, do ponto de vista didático o desafio que se coloca é: Quais aspectos da obra Ubirajara, de José de Alencar, podem ser discutidos na perspectiva de desconstrução do estereótipo na elaboração de um plano de aula sobre a temática história e cultura dos povos indígenas? Partindo do pressuposto de que, um caminho possível para desconstruir o estereotipo do índio construído na escola é a utilização de atividades específicas realizadas na sala de aula, propomos provocar a reflexão e criticidade do aluno por intermédio do método de “sequência didática” utilizada no plano de aula.

O método de planejamento por “sequência didática” é definido: “como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Para tanto, leva-se em conta a comunicação em situação real (...)” (MARCUSCHI, 2008, p.213-214).

Sendo assim, esse plano de aula deverá analisar e esclarecer o (re) conhecimento do discente sobre a temática indígena nas aulas de

Língua Portuguesa/Literatura, com base em fragmentos do livro *Ubirajara* de José de Alencar, que nos mostra uma visão do índio idealizado.

Isto posto, elaboramos uma aula para alunos do Ensino Médio, tendo como conteúdo de aprendizagem “A temática indígena na Literatura”, com enfoque na interpretação e a utilização de gêneros textuais.¹⁶ Nessa perspectiva, verificamos a importância de desenvolver um plano de aula comprometido com a temática indígena, com a proposição de refletir sobre e questionar as visões estereotipadas e preconceituosas que marcam a sociedade brasileira desde a colonização. Sendo assim, selecionamos uma das obras do movimento indianista de José de Alencar, *Ubirajara* (1874), indicada para o Ensino Médio, que contribuiu para discutir a construção de uma identidade nacional indígena, o índio como o primeiro habitante das terras brasileiras e mostrando-o como “bom selvagem”, o “herói”, um exemplo a ser seguido.

Pensamos que vivenciar essa obra no plano de aula contribuirá com a reflexão no sentido de (re)pensar as visões estereotipadas e preconceituosas percebidas na historiografia e na literatura sobre a temática, que abordam concepções para sobre os povos indígenas, apresentando o índio como ser genérico, exótico; romântico, vinculado a ambiguidade de “bom selvagem” ou “mal selvagem”, “herói ou perdedor”; ao indagar sobre exterminação física ou processo de aculturação.

¹⁶Marcuschi (2008) **Gêneros textuais**: são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas sociais, institucionais e técnicas. São entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

A temática indígena no âmbito educacional

A escola é um dos principais ambientes para aprendermos a respeitar, e conhecer a história, a literatura, os costumes, entre outros aspectos tão diversos dos povos indígenas. Sem falarmos, “que a escola é o lócus em que podemos construir uma sociedade menos preconceituosa, mais afeita à diversidade e, portanto, mais democrática” (FIALHO, 2002, p.1)

Por outro lado, a temática indígena, geralmente tem sido abordada nas escolas e nos materiais pedagógicos a partir de pouquíssimas e equivocadas informações, reportando-se ao índio no passado (sob uma imagem estereotipada e que reflete o projeto colonial europeu), como resíduo ou parte fragmentada de alguma coisa que já não existe mais e que seria a cultura múltipla dos habitantes iniciais das terras brasileiras. De uma forma geral, a escola apenas no mês de abril comemora o Dia do Índio mobilizando-se, no sentido de eventos, para dar conta de um conteúdo programático que vem sendo visto ano após ano de forma superficial.

Não se pode atribuir toda a responsabilidade da forma de um sujeito ao professor e às instituições educacionais. Nesse contexto, Silva (2012, p.6) ratificou que:

Um grande ou maior dos desafios é a capacitação de professores tanto os que estão atuando, a chamada formação continuada, quanto daqueles ainda em formação nas licenciaturas em universidades públicas ou privadas, nos diversos cursos de magistério. O que significa dizer que no âmbito dos currículos dos cursos de licenciaturas e formação de professores, deve ocorrer a inclusão de cadeiras obrigatórias ministradas por especialistas que tratem especificamente da temática indígena, principalmente nos cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Por outro lado: “um dos instrumentos que mais faz circular textos na sala de aula é o livro didático. Logo, a coletânea de textos presentes nele deve contribuir para refletir sobre a identidade e sobre a diversidade cultural” (GOURLARTE e MELO, 2013, p.35-36). Por

isso vale ressaltar que a formação continuada dos professores de todas as disciplinas é importante, pois a Lei no 11.645/08 abrange todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira. Lembrando que as disciplinas História e Literatura constam nos currículos do Ensino Médio, o que facilitará a abordagem da temática nessa modalidade.

O índio na Literatura Brasileira

A Literatura Brasileira foi marcada por diversas tendências, e no período romântico a tendência que mais se destacou foi o indianismo, embora tenha sido explorado anteriormente por autores como Basílio da Gama no período do Arcadismo e no período do Romantismo por José de Alencar e Gonçalves Dias. No Romantismo, José de Alencar foi o autor que mais explorou a mitificação dos povos indígenas, idealizando-os como o herói nacional, corajoso e forte, considerando assim o índio como o “bom selvagem”, inocente e puro.

As obras indianistas mais conhecidas de José de Alencar são *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874). Portanto, de forma sucinta iremos analisar a última obra indianista de José de Alencar, *Ubirajara*, que teve o intuito de resgatar a nacionalidade. Esta obra, pretendeu reedificar a imagem do índio, mostrando aspectos da sua cultura diferenciada como a lealdade, a bravura, a veracidade e, exibindo algumas tradições que nem todas comunidades indígenas tinham o costume de praticar como a poligamia, a antropofagia. E também idealiza as consequências do processo de colonização, onde segundo a obra, demonstra o quanto o índio perdeu sua identidade cultural.

A narrativa fala de um jovem indígena, caçador, que luta para se tornar guerreiro. Em dado momento, vive um triângulo amoroso, onde uma das pretendentes é uma “tribo” inimiga; por fim, o jovem índio se torna o chefe de duas “tribos”. Alencar idealizou o índio antes da chegada dos colonizadores, procurando um “herói” com os valores da identidade nacional. Sendo assim,

Abreu (1997, p.23-24) afirmou que:

Alencar tenta, no entanto, buscar uma exceção: em Ubirajara, ele poetiza o índio no momento anterior ao seu contato com o branco. É claro que também aqui ele insiste na ideologia dominante porque o herói por ele construído é idealizado, o selvagem puro, o “bom selvagem” preconizado por Rousseau. Aqui o autor se mostra determinado a se aprofundar no conhecimento da cultura indígena, remontando ao contexto de sua pureza, do seu “estado bruto”, no firme propósito de fornecer uma leitura crítica do que até então havia sido escrito sobre os índios.

As críticas da obra *Ubirajara*

Alguns autores como Góis (1998), Almeida (2006), Santos (2009), afirmaram que o indianismo não retratou as verdadeiras condições dos povos indígenas, e sim seres dotados de valores ideais. Segundo Góis (1998) *Ubirajara* é, sem dúvida, uma personagem plana e mítica. O autor ainda alegou que Alencar criou um herói que fosse protótipo de beleza física e de virtudes, não se preocupando em dar uma dimensão psicológica ao personagem principal, Ubirajara.

Dessa forma, seguiu a receita do romantismo ufanista, que objetivava a criação de símbolos nacionais através de heróis. O autor também tratou da questão do tempo cronológico pré-cambriana mais próximo da história e das configurações dos cronistas revisitados por Alencar, criando assim um tempo mítico em detrimento^[1] de um tempo psicológico. Nessa perspectiva, Almeida (2006, p.50) afirmou que:

No Ubirajara, José de Alencar pretendia teoricamente apresentar o índio ideal, o protótipo do “bom selvagem”. Por outro lado, queria afirmar a verdade última do mito, o “dizer primordial”, já que a cultura antes do descobrimento, a cultura pré-americana, apresentava-se como modelo primordial, encerrando as possibilidades de futuras transformações a partir da contaminação histórica. Assim, Ubirajara seria uma forma primeira, um protótipo de todas as significações e de todos os valores que os arquétipos míticos nos trazem.

Esse procedimento do período pré-cambriano justificou-se uma das características do romantismo nacional: a fuga da realidade e do presente para tempos remotos, heroicos e, conseqüentemente, míticos. Sendo assim, Alencar abre mão do espaço psicológico para que o tempo e o espaço literários em *Ubirajara* sejam, assim por dizer, efetivamente romanescos, ou seja, produto da imaginação literária romântica, que tende para o venturoso.

Segundo Abreu (1997, p.25-26) Alencar elaborou o herói nacional, traduzindo-se a aspiração incipiente, centralizada no mito da origem, a partir do código heroico que a epopeia lhe forneceu, atingidas a um programa de trabalho esboçado no decorrer das análises das obras de seu tempo. Abreu ainda classificou Alencar como o primeiro narrador de “contemplativo” pela particularidade épica da obra, ou seja, ele narrou acontecimentos de um passado remoto, onde tudo é bom. Também considerou uma análise histórica, através de documentários escolhidos para subsidiar os valores morais levantados pelo anterior.

Alencar deu vida e ações ao herói nacional, fazendo uma junção do imaginário com o histórico escritos pelos cronistas da época. Dessa forma, “o objetivo de sua advertência é alertar o leitor para as notas de rodapé, que não se deixe impressionar por suas apreciações muitas vezes ridículas” (SANTOS, 2009, p.13). Nesse sentido, com o intuito de desconstruir a perspectiva do aluno sobre as visões estereotipadas do meio social e acreditando que as obras literárias assumem um papel importante em nossa sociedade, assim como, na educação, pretendemos, através deste trabalho observar o que José de Alencar nos possibilitou enxergar com sua obra indianista, *Ubirajara*.

Proposta de Sequência Didática: o plano de aula

Acreditamos que aprender é interagir com o mundo ao redor, e, no ambiente escolar, não é diferente, o conhecimento ocorre através de práticas sociais, ou seja, por meio de interação entre o professor e o

aluno e deste último com seus pares. Atualmente podemos observar em salas de aula um ensino totalmente desvinculado da realidade social do aluno, no caso específico desta proposta, a desvinculação produz um estereótipo criado em torno do índio, que buscamos aqui desconstruir através de atividades específicas.^[1]_[SEP] Para isso, procuramos um ensino contextualizado através de sequências didáticas com objetivo principal de proporcionar ao aluno um aprendizado através de um esquema didático pensado e contextualizado que foge à prática de ensino tradicional. As Sequências Didáticas (SD) nas palavras de Marcuschi (2008, p.213):

[...] tem um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. A ideia central é a de que se devem criar situações reais de contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Conforme posto acima, a SD é um esquema que traz as atividades que serão desenvolvidas de forma progressiva, através de módulos, que são antecidos por uma produção inicial que orienta os módulos que virão e que são encerrados por uma produção final, sendo assim, todas as sequências são orientadas por um objetivo final. Com esse recurso, temos o propósito de contribuir para a estimular e desenvolvimento da leitura e assimilação do conteúdo programático, juntamente com a oralidade e a escrita no decorrer das aulas, até chegar ao mais complexo que é a produção textual final. Nessa produção textual final, o discente colocará em prática o que aprendeu ao longo das aulas, após análise inicial que será a leitura, o debate, esclarecimento, a fundamentação dos textos complementares, até a avaliação final.

Partindo da compreensão que o objetivo dos livros paradidáticos é aproximar o discente do mundo da leitura, sobretudo o gênero literário, nosso plano de aula propõe vivenciar aspectos que desconstruam visões estereotipadas e proporcione a reconstrução de

novos significados, novos saberes, novos conhecimentos, sobre a realidade da história dos povos indígenas. Nessa perspectiva, o **primeiro momento do plano de aula** compreenderá a leitura do livro *Ubirajara*, posteriormente a realização de um fórum de debates sobre o livro, onde pretendemos observar as sinalizações de visões estereotipadas dos alunos. Em sequência, será analisada as visões que a leitura produzirá nos alunos, fundamentando os aspectos da cultura e história dos povos indígenas que o próprio livro evidencia. O passo seguinte é desconstruir as visões míticas que o autor citou sobre os povos nativos.

O **segundo momento** compreende a apresentação do documentário Os Indígenas - Raízes do Brasil, parte 1¹⁷, com o objetivo de contrapor os equívocos existentes na contemporaneidade sobre os povos indígenas que na maioria das vezes evocam no estudo da sala de aula aspectos culturais (música, dança, culinária, fala, forma de se vestir, costumes), deixando de lado as relações sociais desses povos o restante da sociedade brasileira. Com essa proposição trabalharemos as seguintes etapas no plano de aula:

- a) Leitura e interpretação do livro *Ubirajara*;
- b) Problematização dos aspectos culturais, história e lutas dos povos indígenas (extermínio, etnogênese, conflitos de terra);
- c) Fórum de debates;
- d) Apresentação de documentário;
- e) Produção do artigo de opinião contrapondo o material didático utilizado;
- f) Mesa-redonda para apresentação e resultados da atividade de aprendizagem.

Esperamos com o desenvolvimento dessas atividades proporcionar reflexões propositivas no sentido que visões estereotipadas sobre os povos indígenas possam ser repensadas e reconstruídas por docentes e discentes em processos de ensino e de aprendizagem.

¹⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>

ATIVIDADE 1:

Objetivo: Propiciar para o aluno um ambiente de reflexão, através de conversa e leitura, sobre questões que envolvem a figura do índio.

Descrição: Como a temática sugerida é o estereótipo do índio, faremos primeiramente o diagnóstico do conhecimento prévio do conhecimento dos alunos, para isso, serão levantadas algumas situações que envolvem o tema e tentaremos conduzir o pensamento dos alunos da seguinte forma: Quem são os índios? Como vivem e onde moram os índios? Qual a importância deles para nós? O que foi o período romântico na literatura brasileira?

Esse diagnóstico será feito em conjunto com conversa e intervenção através destas perguntas citadas acima. Logo após, apresentaremos o livro em questão e falaremos de forma geral sobre este livro, no entanto a leitura dele será exigida para que a próxima aula possa transcorrer melhor.

ATIVIDADE 2:

Objetivo: Após a discussão anterior, assim como a leitura do livro, será solicitado aos alunos que tentem identificar as características formais e linguísticas (linguagem predominante formal ou informal, tempo verbal, objetivos da escrita do texto) do gênero literário a partir da leitura realizada.

Descrição: Partindo do gênero literário, será feita a identificação das características do gênero, tendo como partida as perguntas que foram realizadas e as pesquisas que serão solicitadas sobre o período indianista. Por fim, para complementar solicitamos que os alunos façam pesquisas sobre o índio para que eles ampliem seus conhecimentos e não tenham apenas a visão estereotipada do livro, assim como, todo o histórico educacional que incutiu “verdades” absolutas em seus pensamentos.

ATIVIDADE 3:

Objetivos: Ampliar as habilidades orais partindo de discussões regradas e a capacidade de reflexão e criticidade do aluno através de um debate regrado.

Descrição: Partindo do vídeo que será trabalhado e das pesquisas que foram solicitadas para serem realizadas em casa, damos início ao debate regrado, esclarecendo antes as orientações para eles. Neste debate, tentaremos inserir a lei 11.645/08 para que o aluno tome conhecimento, assim como, possamos debater sobre a sociodiversidade de nosso país. Após o debate, solicitamos aos alunos que pesquise em casa sobre o gênero “artigo de opinião”.

ATIVIDADE 4:

Objetivos: Trabalhar questões que contemplem a finalidade do gênero “artigo de opinião”, linguagem que deve predominar e leitores possíveis do texto produzido visando o aprimoramento não apenas da escrita dos alunos, mas também da capacidade argumentativa.

Descrição: Iniciamos a aula com uma conversa informal sobre suas pesquisas sobre o gênero “artigo de opinião”, nesta sondagem de conhecimentos, faremos algumas perguntas: se já leram algum artigo de opinião? Se já tinham algum conhecimento sobre este gênero antes das pesquisas? Onde, geralmente, se encontra este gênero? Qual será a funcionalidade do gênero? Após a sondagem dos conhecimentos dos alunos, solicitamos uma produção textual de um editorial, tendo como partida o tema “A Temática Indígena na Literatura Brasileira” que terá como público leitor a comunidade escolar.

ATIVIDADE 5:

Objetivos: Apresentar o “artigo de opinião” escrito, e oralmente, para a turma e discutir os aspectos do índio e os estereótipos perpassados pelo meio social.

Descrição: Baseado na produção do “artigo de opinião” dos alunos, serão corrigidas as suas produções e orientados para a reescrita do mesmo. Logo após, haverá a mesa-redonda com argumentações sobre o trabalho produzido e todo o conhecimento adquirido.

Considerações finais

O presente texto procurou apresentar um plano de aula para o ensino da temática indígena em sala de aula por acreditar ser importante discutir o tema nos currículos escolares. Tal estratégia visa contribuir para uma formação mais humanística e plural dos estudantes como um caminho para alcançar os objetivos da Lei n. 11.645/08, que determina a obrigatoriedade da inclusão da temática nas escolas, de forma a efetivar no sistema escolar significados e valores da diversidade cultural do país.

Em nosso trabalho, consideramos a interpretação de Fialho (2002), que a sociedade possui um olhar etnocêntrico, julgando ser os povos indígenas um bloco homogêneo e livre de contradições. Nessa perspectiva optamos em produzir um plano de aula com o estudo da Literatura dialogando com a temática indígena, buscando desconstruir possíveis estereótipos construídos a partir de diversos discursos.

Entretanto, vale ressaltar a importância da formação continuada dos docentes que discutem e se especializam no tema em tela uma vez que para Silva (2012) um dos maiores desafios é a capacitação dos docentes, tanto para a formação continuada, como na formação das licenciaturas e nos diversos cursos de magistério. O investimento nesses profissionais no tratamento da temática indígena tende por sua vez a ter rebatimentos positivos sobre a aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente sua forma de lidar com a sociodiversidade.

Referências

ABREU, M. M. **Ubirajara, herói épico**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Instituto de estudo das linguagens, 127f. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

ALENCAR, José de, 1829-1877, **Ubirajara**. São Paulo: Grua, 2015.

ALMEIDA, A.V. **A Desconstrução da identidade nacional a partir do imaginário mitológico em Ubirajara, de José de Alencar.** Caderno Seminal Digital – Vol. 6 – No 6 – (Jul/Dez-2006). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_seminal/seminal_VI.pdf Acesso em: 22 de março de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola** / [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. **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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso 13 mar. 2016.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. Rio Grande Sul: **Currículos sem fronteiras**, v. 12, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso 15 mar. de 2016.

CORTEZ, Ana Tereza C.; ORTIGOZA, Silva Aparecida (Orgs.). **Consumo sustentável: conflitos entre necessidade e desperdício**. São Paulo: UNESP, 2007.

LIMA, G. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf> Acesso 12 mar. 2016.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? *In*: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Unesco, 2007.

LOUREIRO, Violeta. Desenvolvimento, meio ambiente e direitos dos índios: da necessidade de um novo ethos jurídico. **Rev. Direito**. vol.6 no.2 São Paulo dez. 2010.

SILVA Aracy Lopes da; 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, Edson. **História, povos indígenas e educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural**. Subsídio para debates no Seminário Povos indígenas em Pernambuco, promovido em 17 e 19/04/2007 pela SEDUC-PE, no Ginásio Pernambucano, em Recife-PE. Mimeo.

SILVA, E. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645/08. **Revista Historien** (Petrolina). v. 7, p. 39-49, 2012.

SILVA, Giovanni José da, Ensino de História Indígena. *In*: WITTMANN, Luísa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, v. 1, p. 21-46.

SUESS, Paulo. **Jornal Porantim**. n. 16, março de 1980, p. 8.

WEIS, Bruna Moraes da Costa. **Indígenas, sustentabilidade e meio ambiente**. *In*: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVII, n. 126, jul 2014. Disponível em: http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15034 Acesso 10 mai. 2016.

FIALHO, V. **Diversidade e Intolerância**: a construção do nosso olhar sobre o outro. UPE/ANAI, 2002. Mimeo.

GOURLARTE, R.S; MELO, K.R. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do Ensino Fundamental. **Entretextos**, Londrina, v.13, no02, p.33-54, jul./dez. 2013.

GÓIS, M.L.S. **Ubirajara**: a trajetória de um herói mítico. Itinerários, Araraquara, no13, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de Língua. *In*: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, L. A. O. **O percurso da indianidade na literatura brasileira**: matizes da figuração. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, E. **Povos Indígenas: História, culturas e o ensino a partir da Lei 11.645/08**. *In*: Revista Historien. UPE/Petrolina: v.7, p.39-49, 2012. Disponível em: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/wpcontent/uploads/2013/04/TextoIndios.pdf> Acesso 26 mar. 2016.

CAPÍTULO 4

O MITO INDÍGENA BRASILEIRO NOS PARADIDÁTICOS USADOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Vivian de Oliveira Nascimento¹⁸
Marta Margarida de Andrade Lima¹⁹

Introdução

Este artigo é parte de um estudo realizado durante o Curso de Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas que teve como resultado a monografia intitulada **O uso de Paradidáticos na sala de aula: Uma abordagem interdisciplinar no trabalho com a mitologia indígena**. O interesse pelo tema para construção de um estudo monográfico surgiu da experiência como professora de Filosofia diante das dificuldades em trabalhar determinadas temáticas e não encontrar materiais didáticos disponíveis que auxiliassem com leituras e atividades complementares com os alunos, a exemplo do tema mitologia indígena brasileira.

O presente texto discute como a palavra mito é empregada atualmente, e conseqüentemente apresenta sua função no passado, sua terminologia, simbologia, aspectos referentes à visão de mundo dos povos e sua forma de vivenciar a realidade de forma que as futuras gerações conheçam e valorizem certas tradições. As funções estabelecidas, a divisão simbólica que pode explicar elementos presentes na sociedade e que permite se relacionar a, por exemplo,

¹⁸Com Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas pela UFRPE. Especialização em Artes e Tecnologia pela UFRPE. Licenciada em Filosofia pela UNICAP. Bacharela em Teologia pela UNICAP (2009).

¹⁹Doutra em Educação pela UNICAMP. Professora na UFRPE.

questão moral, narração da origem dos seres, uniões, punição, gratificação, continuidade.

Ao compararmos alguns mitos antigos sobre a criação do mundo realizamos um debate na perspectiva de que todas as culturas possuem um mito de criação com a função de apresentar uma genealogia que retratam suas histórias. Em seguida, utilizamos o mito indígena brasileiro visando apresentar uma mitologia diversificada, pois encontramos nas narrativas dos nossos povos indígenas múltiplas variantes de origem, natureza e formação que são representados por deuses e heróis. Desta forma, ao realizar comparações com diferentes narrativas examinamos sua importância na construção histórico-social de cada povo, e como os mitos são reconhecidos no presente, sobretudo pelos adolescentes e jovens ao trabalharmos, na escola, com a temática da mitologia indígena brasileira.

Conceito e simbologia dos mito

Cotrim e Fernandes (2010) afirmaram que podemos encontrar o mito em todas as culturas e não é exclusivo de uma sociedade específica. “Em seu significado original, o termo mito refere-se às narrativas tradicionais, pertencentes à cultura de um povo, que utiliza elementos simbólicos para explicar a realidade e dar sentido a suas vidas.” (COTRIM; FERNANDES, 2010, p. 96.)

Chauí (2003) fez uma abordagem mais minuciosa sobre o conceito de mito. Primeiramente trata da sua importância na origem das coisas e em seguida explica o significado da palavra.

Um mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (origem dos astros, da terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos, do bem e do mal, da saúde e da doença, da morte, dos instrumentos de trabalho, das raças, das guerras, do poder, etc.). A palavra mito vem do grego, Mythos, e deriva de dois verbos: do verbo mytheyo (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo mytheo (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). (CHAUI, 2003, p. 23)

Aranha e Martins (2009) separaram o mito da lenda acrescentando sobre o sentido de verdade a ele atribuído, uma vez que sua existência não está atrelada a uma verdade científica e a ideia de comprovação, mas ao seu uso como uma verdade intuitiva para interação com o mundo.

Como processo de compreensão da realidade, o mito não é lenda, pura fantasia, mas verdade. Quando pensamos em verdade, é comum nos referimos à coerência lógica, garantida pelo rigor da argumentação e pela apresentação de provas. A verdade do mito, porém, resulta de uma intuição compreensiva da realidade, cujas raízes se fundam na emoção e na afetividade. Nesse sentido, antes de interpretar o mundo de maneira argumentativa, o mito expressa o que desejamos ou tememos, como atraímos pelas coisas ou como delas nos afastamos. (ARANHA; MARTINS, 2009. p.27)

Observamos que os autores apresentam a palavra mito de maneira informativa explicitando a raiz da palavra e seu significado. Podemos acrescentar que o mito não é exclusividade de uma dada cultura, uma vez que as culturas anteriores e tribais têm suas explicações com base na oralidade de um povo e representação de deuses, semideuses, seres divinos ou heróis tidos como verdadeiros que não reivindicam a necessidade de comprovação, pois sua experiência está na oralidade, na crença e na atribuição do sentido pertencimento de um povo a essas tradições.

O dicionário Aurélio apresenta o seguinte significado sobre mito.

Sm.1. Relato sobre seres e acontecimentos imaginários, acerca dos primeiros tempos ou de épocas heróicas 2. Narrativas de significação simbólica, transmitida de geração em geração dentro de determinado grupo, e considerada verdadeira por ele. 3. Ideia falsa, que distorce a realidade ou não corresponde a ela. 4. Pessoa, fato ou coisa real valorizado pela imaginação popular, pela tradição, etc. 5. Fig. Coisa ou pessoa fictícia, irreal; fábula. (FERREIRA, 2008, p. 558.)

Podemos perceber que a definição do dicionário é controversa, pois ora fala que é uma verdade repleta de significações simbólicas e em seguida fala que são ideias falsas. Embora apresente diferentes proposições para explica-lo, o dicionário reitera uma ideia muito comum na contemporaneidade que o reduza mentira, fábula, conto de fadas ou a algo que o assemelhe a coisa irreal.

Entretanto, faz-se necessário reafirmar o importante papel que o mito possui de comunicar para as gerações futuras a visão de mundo dos povos primitivos e sua forma de ver a realidade exterior ao mundo humano e tornando-a assim, sagrada a partir de sua verdade intuitiva.

Algo muito comum nas sociedades atuais é associar os mitos exclusivamente à cultura grega esquecendo as diversas culturas, uma vez que os mitos trataram nas diferentes culturas sobre o sentido da vida e morte explicando como surgiu o mundo e deu suporte para os temores que são criados em suas representações, aflições, experiências e como são decifrados diante do mundo.

Aranha e Martins afirmaram que os mitos não são de uso exclusivo dos gregos, que até antes mesmo da civilização grega existem relatos de mito presente nas sociedades: “Não só os povos tribais ou as civilizações antigas elaboram mitos. A consciência mítica persiste em todos os tempos e culturas como componente indissociável da maneira humana de compreender e, sobretudo de sentir a realidade” (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 27)

Os mitos possuem funções que estabelecem divisão simbólica e imaginária para explicar elementos presentes na sociedade. O mito narra à origem dos fatos resultantes da relação dos deuses procurando explicar as uniões e conflitos presentes nas narrativas do princípio que têm como característica explicar porque determinadas lutas surgiram no mundo, bem como, apresentar a gratidão e punição como consequências do poder sobrenatural que rege seu destino. Antes de existir a escrita os povos primitivos desenvolviam a atividade de narrar pela linguagem oral, expressar pelas manifestações religiosas, pelo imaginário as experiências e relações de poder que constituem toda sociedade.

Lévi-Strauss (1996), na Antropologia estrutural, apresentou que o mito está na banalidade do dualismo do bem e mal.

Para compreender o que é um mito, não temos, pois outra escolha senão entre a trivialidade e o sofismo? Alguns pretendem que cada sociedade exprime, nos mitos, sentimentos fundamentais, tais como o amor, o ódio ou a vingança, que são comuns a toda a humanidade. Para outros, os mitos constituem tentativas de explicação de fenômenos dificilmente compreensíveis: astronômicos, meteorológicos, etc. (LEVI-STRAUSS, 1996, p. 238.)

O autor chamou atenção para não se cair no erro de interpretações que possam banalizá-lo ou instituir uma verdade própria sobre sua comunidade. Não podemos restringi-lo apenas às questões sobre a natureza, pois o mesmo autor considera que ele tem papel importante na construção social, pois irá estabelecer um modelo social. Seu papel na sociedade é transmitir aos homens uma explicação da realidade, os eventos da história para afastar as aflições.

Atualmente a visão de mito é sempre deturpada ou associada a mentiras, lendas ou folclore. Em alguns casos são associados às celebridades de várias áreas e grupos como adjetivação que ora os endeusam ora os desqualificam. Para Aranha e Martins (2003), nossos medos hoje são diferentes das aflições das sociedades primitivas e que na atualidade a grande preocupação que se tem é referente à carreira e a ser visto como exemplo e referência.

O mesmo sucede com personalidades como artistas, políticos, esportistas que os meios de comunicação se incubem de transformar em imagens exemplares, e que, no imaginário das pessoas, representam todo tipo de anseio: sucesso, poder, liderança, atração sexual etc., por exemplo, na década de 1950 o ator James Dean expressa o mito da “juventude transviada” e Marilyn Monroe um mito sexual, posteriormente outros modelos surgem e desaparecem, conforme as expectativas que predominam em cada período. Hoje em dia, com a rapidez dos meios de comunicação, essas influências tornam-se múltiplas e também mais fugazes. (ARANHA; MARTINS, 2003.p. 76)

Podemos perceber que com o passar dos tempos os mitos são associados a diversos sentidos e dessa maneira estão sempre associados a criações. Quando Aranha e Martins apresentam celebridades como mitos elas afirmam que com o passar do tempo não são a mesma coisa, no caso podemos averiguar que constantemente existe um olhar diferente para o sentido da palavra e da função do mito.

Mito indígena brasileiro

A oralidade do povo indígena brasileiro tem uma função de preservação, pois é patrimônio cultural imaterial, sendo os primeiros relatos que mantém viva sua história e identidade, apresentando o passado de forma oral através dos seus antepassados. Cada povo indígena possui um relato diferente dos demais, pois possuem tradições diferentes uns dos outros, contribuindo assim para um rico ensinamento.

Quando os portugueses ancoraram no Brasil existiam muitos povos com suas diversas culturas, crenças, valores e rituais. Estes povos possuíam mitos que são repassados até hoje mantendo viva a história de seu povo. Os portugueses ignoraram as diferenças entre estas culturas ao expressarem suas primeiras impressões de forma a homogeneizá-las, bem como, ao construírem um arcabouço de justificativas para o processo de catequização ao qual muito destes povos foram violentamente submetidos. Como um exemplo disso é a catequização forçada e a carta de Pero Vaz que apresenta os indígenas como: belos, bons, inocentes, obedientes, que vivem na natureza e recebem o nome de índios.

O Brasil é um celeiro muito abrangente de mitologia. Nosso país é formado a partir da diversidade de mitos criadores de diferentes grupos humanos que aqui se estabeleceram, trazendo consigo narrativas que contavam seus sonhos, seus medos, seus deuses, suas origens. Esses povos – e todos seus mitos – atracaram em uma terra onde já havia um conjunto de saberes

ancestrais mantidos por uma gradiente de povos nativos que receberam o nome de indígenas – mesmo que nativo, oriundo, originário. Eram aproximadamente 900 povos e 1,1 mil línguas distintas entre si. Habitavam todas as regiões desta terra e tinham uma gama de conhecimentos incompreensíveis aos que estavam chegando, como senhores ou escravos. Como quem estava chegando, sentiu-se no direito de colonizar, ignorou totalmente os saberes nativos e passou a dizimar ou a reduzir a diversidade em um único (pré) conceito que chegou até os dias atuais: os índios.²⁰

Para FIALHO (2001) é importante a construção de um novo olhar para a temática indígena, pois estamos muito presos no passado com os mesmos questionamentos.

O olhar que é direcionado aos índios, inicialmente, não é mergulhado no valor, na simbologia, no entendimento do outro; dá-se, tendo a si como ponto de partida e complexidade das formas de organização das sociedades que aqui já encontravam não foi evidenciado. Ao contrário, temos nos primeiros relatos a apresentação de homens e mulheres nus e imberbes, correspondendo a uma idéia de pureza e inocência complementada pela aparente candura e ingenuidade. Na própria carta de Pero Vaz de Caminha já é ressaltada a noção de que corresponderiam a uma “tabula rasa” na qual tudo poderia imprimir, considerando que não domesticavam nem plantas nem animais, não tinham chefe ou principal, nem nenhuma idolatria ou adoração. (FIALHO, 2001, p.4-5)

Outro ponto bastante relevante para narrativas indígena está na transmissão de sua tradição através de relatos de escritores indígenas, pois cada comunidade possui uma forma de propagar para as próximas gerações suas tradições.

Os mitos dos povos indígenas da América vêm sendo coletados, registrados e interpretados por não-índios desde que foram feitos os primeiros contatos, no contexto da Conquista. Inicialmente entendidos como narrativas de caráter religioso, expressão de crenças e superstições que deveriam ser

²⁰ Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/fundamental-1/mitos-indigenas-para-criancas/>>. Acesso 15 abr. 2016.

compreendidas para serem transformadas e, no final do processo, substituídas pela verdadeira fé dos colonizadores, os mitos e as práticas rituais dos povos americanos foram objeto da atenção de um sem-número de cronistas, a partir do século XVI. Deste ponto de vista, tais interferências na vida social indígena e a transformação das próprias narrativas atingiriam a essência mesma dos mitos e, por extensão, das sociedades onde tinham vigência. (SILVA, 1995, p.317.)

Fica evidente que para preservação da cultura indígena existe a necessidade de seus relatos serem transmitidos por escritores indígenas, pois como foram citados anteriormente os escritores não indígenas deixa de lado os traços de um povo, pois quando alguém repassa algo que não é uma herança sua deixa de registrar detalhes importantes e ricos de uma cultura. Quando ocorre a narração por um membro indígena a história é rica em detalhes que contribui para formação de um povo que sempre foi visto como preguiçoso, não enaltecendo suas histórias que marca sua tradição.

Segundo Guesse (2014), uma das características para memória indígena é a produção literária a partir de escritores indígenas que irão transmitir sua tradição oral de forma coerente abandonando o padrão básico que são sempre associados aos colonizadores.

Portanto, a primeira característica significativa da literatura escrita indígena é sua estreita e profunda relação com a tradição oral; são as narrativas tradicionais, as canções e poemas, antes transmitidos apenas através da oralidade, que estão sendo escritos pelos próprios índios. Vale ressaltar que essa relação entre a oralidade e a literatura escrita não é a única que caracteriza a prática escritural indígena, mas é um elemento central e fundamental desse processo. (GUESSE, 2014, p. 25-26)

Quando as narrativas são relatadas por um não indígena, são sempre transmitidas como a história do Saci, Iara e Comadre Fulozinha, em associações que nos remetem ao folclore. A imagem da cultura indígena está presa à carta de Caminha que expõe uma concepção romantizada a adjetivos como: belos, bons, inocentes, obedientes, que vivem na natureza. É algo que está presente no

imaginário brasileiro até hoje, pois permanece na cabeça das pessoas que eles não podem estudar ou que só podem morar dentro da mata, na oca e caçar onça. Por outro lado, é necessário entender que essas representações não podem ser aplicadas no geral de um país. Uma propagação distorcida que está presente em nosso cotidiano, ao passo que sempre são associados a costumes, lendas e festividades.

Outro ponto bastante relevante é a diversidade de narrativas existente no Brasil, pois cada comunidade possui uma forma de transmitir para as próximas gerações as respostas para suas aflições. Partindo da questão que todas as culturas possuem mitos, iremos analisar narrativas de diferentes povos que explicam o princípio do mundo, organização da natureza e das pessoas. Por fim apresentamos o mito da criação para os indígenas para que possamos analisar como são narrados. Iniciamos com o Mito do Povo Dogon, no Mali, África.

Deus pegou um pedaço de barro, amassou-o bem e o lançou ao espaço: estava criada a terra. Ele fez bolinhas menores e as atirou o mais longe que pôde, em todas as direções, e fez as estrelas. Depois, envolveu uma bola grande de argila com cobre vermelho e uma menor com cobre branco e as lançou no espaço, criando o Sol e a Lua. A Terra era um grande deserto, seca e despovoada. Antes de criar os seres vivos, Deus mandou a chuva para tornar a terra fértil. O primeiro ser que ele criou foi o chacal, um animal bastante feroz. Depois criou dois gêmeos que eram metade homem e metade serpente. Deus não gostou da criação dos gêmeos e resolveu modelar em barro quatro homens e quatro mulheres, e os enviou a Terra para povoá-la... (DANELLI, 2009, p. 19, 20)

O mito Dogon narra como surgiu e foi dividido o mundo, dos planetas, vegetação e surgimento da primeira sociedade para os africanos. Podemos ver inicialmente que tem característica explicativa, dos planetas, vegetação e surgimento dos seres.

O mito grego de Prometeu apresenta relação com o mito anterior, pois em ambos podemos verificar que suas narrativas são esclarecimento da criação que tem como função a transmissão de suas tradições.

A criação do mundo é um problema que, muito naturalmente, desperta a curiosidade do homem, seu habitante. Os antigos pagãos, que não dispunham, sobre o assunto, das informações de que dispomos procedentes das Escrituras, tinham sua própria versão sobre o acontecimento, que era a seguinte: Antes de serem criados o mar, a terra e o céu, todas as coisas apresentavam um aspecto a que se dava o nome de Caos — uma firme e confusa massa, mero peso morto, no qual, contudo, jaziam latentes as sementes das coisas. A terra, o mar e o ar estavam todos misturados; assim, a terra não era sólida, o mar não era líquido e o ar não era transparente. Deus e a Natureza intervieram finalmente e puseram fim a essa discórdia, separando a terra do mar e o céu de ambos. Sendo a parte ígnea a mais leve, espalhou-se e formou o firmamento; o ar colocou-se em seguida, no que diz respeito ao peso e ao lugar. A terra, sendo a mais pesada, ficou para baixo, e a água ocupou o ponto inferior, fazendo-a flutuar. Nesse ponto, um deus — não se sabe qual — tratou de empregar seus bons ofícios para arranjar e dispor as coisas na Terra. Determinou aos rios e lagos seus lugares, levantou montanhas, escavou vales, distribuiu os bosques, as fontes, os campos férteis e as áridas planícies, os peixes tomaram posse do mar, as aves, do ar e os quadrúpedes, da terra.

Tornara-se necessário, porém, um animal mais nobre, e foi feito o Homem. Não se sabe se o criador o fez de materiais divinos, ou se na Terra, há tão pouco tempo separada do céu, ainda havia algumas sementes celestiais ocultas. Prometeu tomou um pouco dessa terra e, misturando-a com água, fez o homem à semelhança dos deuses. Deu-lhe o porte erecto, de maneira que, enquanto os outros animais têm o rosto voltado para baixo, olhando a terra, o homem levanta a cabeça para o céu e olha as estrelas... (BULFINCH, 2002, p. 18)

Partindo dos mitos do povo Dogon e grego percebemos a semelhança em sua descrição na criação do mundo, onde podemos constatar que há uma apresentação do início do mundo, em seguida a separação do mundo, a terra, a água, os animais e em ambos temos a explicação da criação do homem. O mito grego de Prometeu apresenta a espécie humana de forma extraordinária, pois o homem cria técnicas que no futuro possa ser usada para sua libertação das normas do mundo. Criando técnicas intelectuais e superiores dos outros animais.

O mito indígena brasileiro relata a narrativa para o começo do mundo onde será possível realizar uma análise comparativa das três narrativas.

Tupã cria a Mãe Terra e desenha nela as formas futuras: montanhas, lagos, rios. Agora, precisa de alguém para continuar o trabalho de criação. Ele cuidou das grandes coisas: criou o primeiro ser humano, Tupi-mirim, que significa “pequeno criador”.

“Esse primeiro ser humano não consegue habitar o mundo físico. Ele retorna a Tupã e diz que não consegue. E ele não consegue porque ele é etéreo, alado, luminoso, semelhante a um pássaro. Então, ele pergunta a Tupã: ‘Como faço para habitar esse mundo?’”

“Tupã responde: ‘procure nas quatro direções. Em cada direção você vai encontrar um mestre, que irá ensiná-lo como habitar esse mundo físico’.”

“Tupã-mirim retorna à Terra e saindo do Nascente vai ao Poente. Lá ele encontra uma pedra, e diz para ela: ‘pedra você pode me ensinar a viver aqui na terra?’ E ela diz: ‘claro que posso. Entra em mim, que você vai aprender’. Ele entra na rocha e medita na terra, pois a rocha faz meditação. Ele experimenta o corpo físico da rocha e diz: ‘ah então é isso que é viver na terra!’ E aí a rocha diz: ‘muito bem, você já aprendeu, agora pode sair’.”

“Depois ele vai em direção ao Sul, onde encontra uma palmeira (a palmeira é muito significativa na tradição). E aí ele fala para a palmeira: ‘como é que eu faço para habitar essa terra?’. Ela fala: ‘entra em mim que você vai aprender’. Ele entra e se torna à palmeira, se enraíza na terra. Então ele fala: ‘Ah isso é que é viver na terra?’ E depois a palmeira responde: pronto, você já aprendeu, agora busque outros mestres.”

“Aí, ele vai ao Norte, ao oposto, onde uma onça, que ele nunca tinha visto. Ele fala para ela: ‘você pode me ensinar a viver nessa terra?’ Ela diz: ‘claro, entre em mim’. E aí ele se torna uma onça. Pela primeira vez ele caminha pela terra, sente o cheiro, vê, corre. Então ele fala: ‘ah, então é isso!’ E a onça diz: ‘pronto, você já aprendeu. Pode sair, siga seu caminho’.”

“Então, ele sai da onça e vai em direção a uma montanha, no Leste, e olha no alto da montanha vê uma gruta. Ele sobe. Daquela gruta sai uma luz de dentro dela. Ele entra na gruta e vê que aquela luz que ele via sai de uma serpente prateada. Uma serpente que não causava medo, mas serenidade. Ele fala: ‘você pode me ensinar a viver aqui na Terra’ Ela diz: ‘claro, eu sou o espírito da Terra.’ ‘Como faço para viver aqui?’ A

serpente vai caminhando em círculos, acumulando do chão um barro, e vai formando duas pernas, quadris, tronco, braços, um molde, que é o do primeiro ser humano. A mãe terra diz: ‘entra aqui que você vai aprender a viver na terra’. Ele encaixa naquele molde. E aí a mãe terra coloca dois cristais que são os olhos e aí fala: Vai lá fora que você verá o que é a terra. Quando ele sai, olha do alto da montanha e acha tudo maravilhoso, porque ele ainda não tinha visto a terra com olhos cristalinos. Tinha visto com olhos de onça, que é diferente. ‘Nossa, muito interessante’. E sente os pés na terra. ” “A mãe terra diz: ‘junto com o que te dei, você está levando meus dons. Os dons da terra, da água, do fogo e dos ventos.’” “E o que faço com esses dons?”, pergunta Tupã-mirim.” “Você tem quatro dons da minha influência. Com esses dons você me ajudará no mundo a fazer novas formas de vida. O que você quiser”, disse a serpente. “Além dos quatro dons, você recebeu também o dom de Nhandecy – dom de Tupã – e juntando os dons, você será imbatível”, completou a serpente. “Como é isso? Onde está o dom de Nhandecy?”, perguntou Tupã-mirim.

“Está nas palavras”, respondeu a serpente. E completou: “e atenção, cuidado com o que pensa e com o que fala, pois o que você pensar e falar irá acontecer” E então ele desceu a montanha com os dons da Terra e com os dons do Céu. E experimentou o seu ‘poder’ dizendo: “arara”, e surgiu a primeira arara. Disse então “urkurea” e apareceu uma coruja. E assim foram surgindo os pássaros e ele viu que tinha o poder da palavra. E continuou, dizendo: “jacaré” e apareceu o primeiro jacaré. E assim aconteceram com os peixes, plantas, animais.

Passado algum tempo, ele retornou à gruta e falou: “Mãe Terra, vim devolver o corpo e os dons que você me deu para viver na terra.”

E ela respondeu: “pode ficar com esse presente, esse corpo, estar sempre assim”... (Disponível em: http://www.pindorama.art.br/file/a_sabedoria_dos_mitos.shtml/ Acesso em: 12 mar. 2016.

Foi possível observar que não existe diferença da narrativa indígena com os demais mitos, pois são relatos explicativos da criação do mundo, apresentação de deuses e heróis, obedecendo as características e peculiaridade de sua cultura. Quando se narra a origem de algo há a necessidade de observar como são apresentados os acontecimentos no episódio e quais os significados atribuídos à

narrativa. Quando analisamos o começo do mundo que resulta de uma divisão de acontecimentos que em seguida dará origem ao surgimento dos seres humanos fica claro que a narração da genealogia tem como função relatar o nascimento e os vínculos entre os indivíduos, os acontecimentos, as espécies, as causas e desdobramentos ocorridos no universo e para os seres por meio de deuses, semideuses e heróis. Podemos encontrar nas diferentes narrativas apresentadas alguns pontos análogos nos mitos da criação, pois a cosmogonia tem como atributo narrar o surgimento e organização do mundo, a partir de um ser superior.

É possível verificar que os mitos indígenas brasileiros têm um papel importante na construção social do país, suas narrativas demonstram o quanto são importantes para identificação dos indígenas. A partir da comparação realizada com outros relatos da criação do mundo foi permissível constatar que nas narrativas indígenas há semelhanças com as outras narrativas existentes nas culturas africanas e gregas. O intuito de realizar essas comparações foi de apresentar matérias que comprovem a existência de narrativas nas diversas sociedades e que estamos presos a relato apenas grego. É importante destacar que atualmente os Mitos são desvalorizados nos grandes meios de comunicações e que os mitos indígenas brasileiros são associados à folclorização recebendo termos pejorativos.

Considerações finais

Neste artigo tivemos como finalidade verificar os mitos e como estão presentes desde as sociedades primitivas e como parte da construção da humanidade. Como seu papel foi desenvolvido e sua estrutura de agrupar as pessoas através de suas histórias sobre o inexplicável. Foi possível perceber que mesmo após todo esse tempo transcorrido ainda é possível encontrar as mesmas interpretações do passado. Não podendo ser, desse modo, considerado como algo

antiquado ou que desapareceu da sociedade, pois permanece vivo nas sociedades ao longo do tempo.

E resistindo ao tempo os povos indígenas permanecem com suas tradições e seguem na sua batalha do cotidiano. A importância que atribuem a sua cultura está sempre presente, sobretudo, quando existe a preocupação em elaborar para propagação de sua memória. Podemos verificar que todas as culturas possuem mitos. No Brasil, por exemplo, observamos uma mitologia diversificada, pois temos comunidades indígenas em diferentes partes do território onde encontramos múltiplas narrativas que relatam a origem, natureza e formação de um povo, representados por deuses e heróis.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires **Filosofando**: introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia** (a idade da fábula). 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

DANELLI, Sônia Cunha de Souza. **Entre amigos**: Ensino Religioso, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio da Língua Portuguesa dicionário**. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

FIALHO, Vânia. **Diversidade e intolerância**: a construção do nosso olhar sobre o outro. Recife: CNBB NE-2, 2001.

GUESSE, Érika Bergamasco. **Shenipabu Miyui**: literatura e mito. 2014. 425 f. Tese Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SILVA, Aracy Lopes. Mito, razão, história e sociedade: Inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. *In*: SILVA, A.; GRUPIONI, D.B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC, MARI/UNESCO, 1995, p 317-338.

Sites consultados

<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/fundamental-1/mitos-indigenas-para-criancas/>>. Acesso 15 abr. 2016.

http://www.pindorama.art.br/file/a_sabedoria_dos_mitos.shtml/
Acesso 12 mar. 2016.

CAPÍTULO 5

A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS NO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: A SALA DE AULA COMO PALCO DE ESTUDO

Isabelle Sara Alves Feitosa de Araújo²¹

Maria Emília Vasconcelos dos Santos²²

Introdução

Ainda é perceptível a presença de antigos pensamentos envoltos de preconceitos e estereótipos estabelecidos sobre a história indígena na escola. Desde a comemoração do 19 de abril a pinturas no rosto com tintas, o indígena ainda é ora caricato, ora idealizado dentro do ambiente escolar. Sendo um ambiente de construção de conhecimento, a escola deve direcionar o desenvolvimento das capacidades críticas dos estudantes e não favorecer tais estereótipos. A aplicação da Lei nº 11.645/2008 com a garantia da temática indígena em sala de aula já nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita o respeito e valorização das diferentes culturas indígenas. O conhecimento histórico e cultural deve favorecer práticas e diálogos a fim de preservar a história indígena que se reafirma em povos que buscam direitos e representatividade.

Ao buscar novos caminhos é preciso compreender os processos pelos quais passaram os povos indígenas na história do Brasil e qual o lugar destinado a essa população na história do Brasil e qual o lugar destinado a essa população na história. Lançar outros olhares aos mesmos fatos é importante para que se percebam os

²¹Licenciada em História pela UPE. Professora da rede municipal de ensino no Recife-PE isarasun@hotmail.com

²²Doutora em História Social pela UNICAMP. Mestre e Licenciada em História pela UFPE. Professora na UFRPE

indígenas como protagonistas da história e agentes dos processos de mudança. Nessa perspectiva também se incluem os indígenas do Nordeste que ressurgem a partir da reelaboração de suas identidades étnicas. A Lei nº 11.645/2008 também trouxe modificações para os livros didáticos, especialmente para os de História. As populações indígenas devem figurar nesses materiais com o propósito de afirmar sua identidade e exercer a sua cidadania na valorização da diversidade cultural.

O lugar do indígena na História do Brasil

A História dos povos indígenas presentes hoje no território brasileiro não se inicia com os processos de conquistas e colonização do Brasil. A vitimização desses povos apresentada por longos anos na historiografia brasileira, como se não houvesse possibilidade de ação por parte da população indígena é questionável. Novos estudos já apontam que em diferentes espaços e tempos os indígenas foram agentes sociais fundamentais nos processos históricos vividos por eles e por outros elementos da sociedade. Tais questões já nos são postas por Maria Celestino de Almeida (2010) evidenciando o lugar dado ao indígena na História: “Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses. Teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores (ALMEIDA, 2010, p.13). Fadados ao desaparecimento e aculturados, estes povos seriam integrados, deixariam de ser índios e desapareceriam da nossa história.

Nesse sentido o lugar reservado aos indígenas são os bastidores, do indígena puro, bom e frágil, ao indígena aculturado, desprovido de cultura tradicional só haveria um lugar, a inserção no novo sistema, sem possibilidades de escolha lhe seria reservado o lugar do passado. Mesmo em períodos republicanos quando a legislação garantia terras coletivas e outros cuidados para os indígenas não integrados, a proposta era integrá-los a sociedade e extingui-los enquanto grupo diferenciado. Homogeneizar foi um propósito desde os tempos de invasão do depois intitulado território brasileiro quando

diante da dificuldade e pouco interesse em considerar a diversidade indígena, os portugueses trataram logo de generalizar os povos por um termo genérico – índio.

A pesquisadora Maria Celestino de Almeida ainda nos traz a identidade étnica com uma breve reflexão dando a ela uma dimensão política e histórica. Apoiada em Weber e Barth (ALMEIDA, 2010, p.24) completou que a cultura não um aspecto definidor de grupo étnico, a ação política, o caráter organizacional e o sentimento de pertencimento ao grupo são fatores essenciais no processo de formação de identidades. A mudança cultural na contemporaneidade não é mais vista como perda, mas compreendendo seu dinamismo trará apropriação e ressignificação cultural. Nessa circunstância abre-se espaço no processo para os interesses e motivações dos próprios índios na mudança. Não são mais vítimas passivas de imposições culturais que só lhe trazem prejuízos. Dentre as formas conhecidas de resistência – armada, fuga e submissão passiva, se somou outra forma – a resistência adaptativa, que faz dos indígenas sujeitos ativos no palco da colonização, é uma forma de sobreviver e garantir melhores condições de vida, colaborando, interagindo, aprendendo práticas culturais e políticas para utilizar na obtenção de possíveis vantagens no novo sistema de vida. Apesar das perdas os indígenas não deixaram de agir.

Revelando novas realidades e interpretações, os indígenas se colocam como agentes dos processos de mudança. Além, inclusive, das generalizações, compreendendo a complexidade dessas realidades diversas: organizacional, comportamental e cultural. A presença diminuta na historiografia não fez os indígenas ausentes da história, mas os colocaram numa história que foi sendo reduzida no senso comum a preconceitos, indiferenças e afastamentos. Essa forma de representação dos indígenas foi pouco a pouco cerceando seus direitos. Em especial para os indígenas no Nordeste – primeiro ponto de contato e ações colonizadoras, as diferentes estratégias de sobrevivência fizeram das relações culturais diferenciadas uma forma particular de resistência. Povos com características próprias, em sua

maioria vivendo integrados no meio regional, vistos como sertanejos pobres e sem acesso à terra, contudo não permaneceram estáticos e foram protagonistas nessas dinâmicas.

Foram dinâmicas de violências e resistências. Violências caracterizada inclusive institucionalmente, por exemplo, com a legislação pombalina e a criação de um diretório para regulação dos índios no Brasil. Apesar de se basear numa *liberdade dos índios*, a legislação era totalmente opressora desde querer os aldeamentos promovidos a categoria de vilas com câmaras de vereadores e nomeação de um diretor leigo responsável pelos indígenas, além de estabelecer a proibição do uso dos próprios nomes, da língua indígena, a construção de casas e a obrigatoriedade de vestimentas de acordo com o formato europeu.

Os indígenas no Nordeste, como afirmou SILVA (2003), são resultado desse contexto de violência e resistência que após discursos de desaparecimento os que permaneceram e se afirmavam e reafirmavam como tal ficaram conhecidos como remanescentes ou caboclos. Desse modo, os povos indígenas do Nordeste ganharam nova visibilidade no último século, desconstruindo velhos preconceitos, os caboclos permaneceram índio e pressionaram as autoridades em busca do reconhecimento oficial do Estado enquanto povos étnicos diferenciados. Se tratando de reconhecimento do Estado, a atuação de órgão governamentais ocorreu com os postos do Serviço de Proteção aos Índios – SPI e posteriormente a FUNAI a fim de fortalecer mobilizações pelo reconhecimento e reconquista de suas terras tradicionais.

Desse modo os povos indígenas do Nordeste ressurgem a partir da reelaboração das suas identidades étnicas. Essa emergência étnica é chamada pela Antropologia atual de etnogênese e nomeia o processo de emergência histórica pelo qual esses povos passaram em sua auto definição – enquanto índio, a partir de sua herança sociocultural na reelaboração e reinvenção de símbolos e tradições culturais, apropriadas pela colonização e relidas pelo horizonte indígena. Vale ressaltar que SILVA (2003, p.136) também nos traz a necessária

provocação de repensar a colonização no que remete a posição que o indígena foi colocado nesse processo e ao longo da História do Brasil. Ao reconsiderar as relações coloniais, os indígenas se tornam sujeitos protagonistas na história, o que nos traz melhor compreensão das transformações ocorridas com os indígenas do Nordeste.

O indígena e suas transformações até o tempo presente

O final do século XX e início do século XXI será um período marcado por uma nova demanda indígena: o reconhecimento de sua cultura e a relação com a terra nos movimentos de territorialização.

Hoje, os índios têm reivindicações concretas: reclamam que se respeitem seus direitos coletivos sobre suas terras e o usufruto exclusivo de suas riquezas; que possam decidir sobre seu futuro e participar das decisões que os afetam; que sejam reconhecidos seus direitos à organização e a canais de representação, direitos individuais, por exemplo o de ir e vir livremente (CUNHA, 2012, p.115).

E sobre as terras indígenas CUNHA (2012) nos mostra que a questão da terra como também os direitos específicos indígenas se fundamentam numa situação histórica específica sendo os indígenas senhores destas terras muito antes dos colonizadores portugueses. As políticas públicas para os indígenas regidas por uma legislação respaldada no texto da Constituição de 1988 que resguardou direitos aos indígenas, inclusive no tocante à terra, ainda perdem espaço para velhos preconceitos, embora livre o ordenamento jurídico deles. Os indígenas que habitam cidades, muitas vezes, como mostra ARAUJO (2006), tem seus direitos menosprezados. Como se morar em cidades ou afastados das terras tradicionais fosse demonstração da perda do interesse de manter a condição indígena. Sabemos que tal percepção é falha e desconsidera os diversos processos históricos pelos quais passaram os indígenas.

Durante longos períodos o ambiente escolar também não favoreceu o indígena e sua cultura, a escola, se tornou um novo instrumento de perseguição de suas práticas e valores, pelo viés de

massacre de sua língua, ignorando o conhecimento indígena e suas tradições. Nesse mesmo período os movimentos indígenas impulsionam o processo de construção de suas frentes na luta por direitos. A escola como meio de emancipação, também foi alvo desse movimento, professores indígenas buscaram a partir de então conduzir as escolas instaladas em comunidades indígenas. Nessa situação os indígenas ainda eram ensinados em suas escolas por professores não-indígenas conhecimentos não indígenas.

A Constituição de 1988 como documento legal que afirmou avanços para os povos indígenas, também versou sobre a pluriétnicidade do país. Assegurou pleno exercício dos direitos culturais desses povos, como incentivo e valorização da difusão das manifestações culturais. O efetivo exercício é outro processo, porém o respaldo de uma legislação vigente e favorável conduz políticas públicas e novas transformações na garantia de direitos. Tendo como exemplo o reconhecimento das línguas indígenas e os processos de educação e a prática bilíngue-intercultural, as escolas indígenas passaram a ser espaço pedagógico de afirmação cultural. No entanto como nos coloca BANIWA (2006), a desigualdade linguística persiste, porque a educação bilíngue-intercultural está restrita ao espaço da escola na comunidade indígena. A falta de estratégias de divulgação e valorização das línguas indígenas no sistema oficial de ensino e na sociedade brasileira de modo geral, reforçam essa desigualdade.

Nesse sentido, ainda que estejam em uma sociedade não bilíngue carente de novas propostas que visem diminuir essa desigualdade num país plural, os indígenas no tempo presente já possuem uma maior liberdade de falar sua língua nos espaços públicos e privados e não indígenas sem ser discriminados ou perseguidos. O lugar para o indígena se expressar culturalmente ou politicamente no país ainda é restrito. Um espaço que foi construído – ou desconstruído, a partir de reflexos de práticas coloniais de controle social realizadas contra esses povos.

No que compete ao ensino da temática indígena, essas lutas e demandas dos diversos povos tem aberto um campo de estudos que se expande e atrai pesquisadores, particularmente em rever os processos históricos e a ótica dos indígenas, sua participação e influências no desenvolvimento da conquista e da sociedade que se formou durante a história. Porém como aborda MARTINS (2009), esse conhecimento que atualmente é produzido em maior escala ainda repercute pouco nas salas de aula das escolas brasileiras. “[...] aos indígenas permanecem reservadas apenas as páginas iniciais dos conteúdos de ‘história do Brasil’, que se encerram com a contribuição da cultura indígena e sua ‘herança’ (MARTINS, p. 164, 2009).

É na escola “[...] que recebemos as informações que ajudarão a compor nossas formas de conhecer e lidar com as diferenças culturais, e assim construir a imagem que fazemos do ‘outro’.” (MARTINS, p. 165, 2009). E apesar da relevância dos estudos acadêmicos a respeito da presença indígena na construção da história do Brasil, em sala de aula ainda se mantem os estudos eurocêntricos adaptando a história produzida pelos indígenas e outras sociedades ocidentais ao parâmetro europeu.

A temática indígena na escola

A escola observada faz parte da rede pública municipal do Recife, está localizada em um bairro populoso da periferia da mesma cidade em comunidade de difícil acesso. A escola atende crianças da Educação Infantil (Grupos IV e V) até o 9º ano do Ensino Fundamental, com atendimento também de turmas de Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. Somando um total de aproximadamente 650 estudantes. A clientela é constituída por moradores do bairro do Vasco da Gama e adjacências. Diante da ausência da questão da temática indígena no plano de gestão se percebe a falta de incentivo direcionado ao grupo escolar para o estudo da referida temática. Foi relatado inclusive – através de conversas informais, a ausência de projetos coletivos que envolvam toda a comunidade escolar sobre História Indígena para o ano letivo

ou mesmo para o mês de abril onde é comumente comemorado o Dia do Índio.

Dentre os professores desta unidade escolar, oito professores responderam a questionários onde foram postas questões relacionadas ao ensino da temática indígena. Com base nas informações prestadas observa-se que a totalidade de professores pesquisados reforça a importância da formação continuada, e em particular teceram críticas a escassez dessas formações com temas diversificados na rede municipal de ensino. A insuficiência, apesar da exigência da legislação vigente, de materiais didáticos é colocado pelos professores como jogos didáticos, tratamento das línguas indígenas, dados atualizados e materiais informativos inclusive sobre os povos tradicionais de PE e a experiência indígena com o mundo moderno.

O desenvolvimento da pesquisa com os estudantes em relação a temática indígena foi realizada de forma qualitativa com a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com estudantes das turmas do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de perceber indiretamente as percepções deles sobre o indígena, além de desenhos que tiveram o intuito de apreender as representações tidas sobre os indígenas por parte delas. Nessa coleta de dados foi feito o seguinte procedimento: para cada turma por sua vez foi solicitado dos estudantes, após uma conversa informal, que desenhassem um indígena e colocassem no desenho suas características: vestuário, moradia, ocupações, etc. Compreender o modo que as crianças entendem os indígenas instala possibilidades para pensarmos uma melhor proposta para preencher as lacunas existentes no ensino da temática dentro dos novos conceitos construídos pela historiografia e pela Antropologia.

Ainda voltado para a fala das crianças, o trabalho se propôs a fazer entrevistas onde se pretende apresentar e refletir sobre as impressões das crianças sobre o que elas falam sobre o indígena; o que elas aprenderam sobre o indígena na escola e as imagens que elas identificam nos livros didáticos. Assim, procuramos acrescentar elementos a fim de formular algumas conclusões para contribuir na

ampliação de conhecimentos acerca das práticas pedagógicas que tem tido lugar nas aulas de História no que se refere à temática indígena.

A partir dos desenhos, percebemos o lugar que o indígena se coaduna com a perspectiva mais frequente no senso comum: no passado, com roupas que cubram apenas “suas vergonhas”, pescando, portando lanças, com adereços de penas, inseridos na floresta e na natureza. Inclusive com uma das estudantes registrando em seu desenho que “a imagem é na floresta amazônica”. É percebida uma invisibilidade e marginalidade desses povos no dia a dia para esses estudantes, figurados de forma genérica e bestializada nos desenhos. É o resquício daquele pensamento há muito tempo transmitido de que para ser “índio” é necessário ser próximo do “índio” da época da chegada dos portugueses às terras de além mar.

QUADRO 1
Características dos desenhos dos alunos do 4º ano

CARACTERÍSTICAS/ DESENHOS DOS ESTUDANTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Inseridos na natureza	X						X			X	X		X					
Nus ou seminus	X			X	X		X		X	X	X	X	X	X	X			X
Portando arco, flecha, e/ou adereços com penas			X	X			X		X	X	X		X		X	X	X	

Fonte: Dados resultantes da pesquisa realizada pela autora. 2016

Na turma do 4º ano A foram obtidos um total de 18 desenhos igualmente ao número de estudantes da turma. O Quadro 1 acima destaca características observadas nos desenhos dos estudantes. Como foi observado no Quadro 1, é patente a presença de alguns estereótipos nos desenhos dos estudantes, normalmente difundidos no senso comum a respeito dos povos indígenas do Brasil. Os três desenhos – 2, 6 e 8, que não apresentaram nenhuma das características acima foram

feitos apenas de rostos. Um desses estudantes nos apresenta outras características: “Eu fiz como eles botam listras pintadas no rosto, botei o cabelo espetado [...] os olhos estão meio puxados.”.

Das crianças entrevistadas desta turma – desenhos 1 e 2, a fala não se diferenciou muito do que foi descrito dos desenhos. A estudante 1, revela que nunca teve contato com índios, viu apenas no livro didático, lembra do livro do ano letivo em curso, onde “*Tá o índio só*”, ao ser indagada como ele estava ela responde: “*Tá com uma saia (risos), um pano vermelho, um negócio todo preto na cara*”, ela também não lembrava o que ele estava fazendo. Do seu próprio desenho a estudante descreve que “desenhei um homem e uma mulher indígena [...] num rio”. A insuficiência de materiais didáticos, espaço na mídia, atividades temáticas na sala de aula/escola, condiz com a expressão da estudante, com poucas ideias e convicção.

QUADRO 2
Características dos desenhos dos alunos do 5º ano

CARACTERÍSTICAS/DESENHOS DOS ESTUDANTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Inseridos na natureza	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Nus ou seminus	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Portando arco, flecha, adereços com penas		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Dados resultantes da pesquisa realizada pela autora. 2016

Na turma do 5º ano a foram colhidos um total de 19 desenhos do total de 21 estudantes da turma. O Quadro 2 acima destaca características observadas nos desenhos dos estudantes. O Quadro 2 apresenta maior unanimidade em relação as características genéricas

mais apresentadas dos indígenas, com todos os desenhos com exceção de dois – que mais uma vez foram desenhos de rostos, apresentando pelo menos duas das três características observadas acima. A ausência de autoconfiança e conteúdo nas falas das crianças quando se questiona sobre o indígena e a temática indígena é a tradução da ausência de formação continuada e/ou acadêmica das professoras a respeito dos estudos da temática para o ambiente escolar. Mesmo os estudantes da turma a qual a professora apresenta um conhecimento mais próximo de comunidades indígenas do nosso estado nos dias de hoje, é percebido uma escassez de conhecimentos construídos sobre a temática por parte dos estudantes.

De modo geral, os professores entrevistados que atuam na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental (inclusive das turmas onde aprofundamos os estudos), expuseram suas dificuldades. Em relação às formações sobre a temática indígena, seis dos oito professores entrevistados informaram nunca terem participado de nenhuma. Duas das professoras informaram ter participado de capacitações, uma na faculdade (no ano de 2015) com duração de 15 dias, e a outra há algum tempo quando trabalhou numa creche com o direcionamento para valorização e quebra de estereótipos indígenas.

Essa lacuna na formação inicial e/ou continuada dos professores reflete sobre a diminuta presença da temática indígena no planejamento escolar para este ano letivo. Todos trabalharão a referida temática, superficialmente de acordo com o livro didático, e seguindo a grade curricular. No ponto em que expõem os materiais didáticos e metodologias a serem usadas no tratamento da temática indígena em sala de aula, o livro didático aparece relacionado a outros materiais em quatro dos oito professores citados, mesmo quando se indaga por materiais diversificados.

Podemos concluir ainda que para cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/2008, faz-se necessário ter materiais didáticos adequados e um projeto pedagógico coerente com os novos estudos da historiografia. A lei marca mais um ciclo de transformações e debates em prol da resistência indígena e para cumprir o que propõe deve

estabelecer vínculos do conhecimento (re) produzido dentro da sala de aula com a realidade indígena contemporânea. Não há como se construir novos caminhos para o conhecimento de uma única vez, em um ano letivo ou em uma aula apenas, uma nova narrativa história e uma reflexão sobre a história e a diversidade cultural indígena se constroem aos poucos, cada vez mais cedo no trajeto escolar do estudante. É necessário, persistência em todos os âmbitos da sociedade e a escola é um dos espaços em que não se deve haver omissão para essas histórias.

Referências

ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ARAÚJO, Ana Valéria. Povos indígenas e a lei dos 'brancos': o direito a diferença. Brasília/MEC -SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível via: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154567por.pdf> Acessado em 15/12/2015.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: História, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FIALHO, Vânia. Tensões e dinâmicas territoriais: Povos e comunidades tradicionais no contexto do desenvolvimento de Pernambuco. **Raízes** (UFPB), v. 31, p. 111, 2011.

Lei 11.645/08 – Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

MARTINS, Maria Cristina. “As sociedades indígenas, a história e a escola. *In: Antíteses*, vol. 2, n3, jan.-jun. de 2009, p. 153-167.

SILVA, Edson. "Os Caboclos que são índios": História indígena no Nordeste. **Portal do São Francisco** - Revista do Centro de Ensino do Vale do São Francisco. CEVASF: Ano II, n. 2. Dez, 2003.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza (Ed.). **Projeto Buriti: História**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 4º ano. Ensino Fundamental - Anos Iniciais. (Livro Didático)

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza (Editora responsável). **Projeto Buriti: História**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 5º ano. Ensino Fundamental - Anos Iniciais. (Livro Didático).

CAPÍTULO 6

CRIANÇAS INDÍGENAS NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS NÃO INDÍGENAS

Alecsandra Maria de Oliveira²³

Humberto da Silva Miranda²⁴

Introdução

A pesquisa foi realizada com estudantes de uma turma no 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal em Riacho das Almas/PE, com o objetivo de identificar as representações dos discentes sobre as crianças indígenas. Buscamos fazer uma análise das imagens das representações sociais esboçadas em desenhos e falas permeando o imaginário das crianças não indígenas a respeito das/os indígenas crianças. Pois o conjunto de crenças, ideias que evocavam e representavam sobre as/os indígenas crianças, resultavam de interações sociais, daquilo que é comum a um determinado grupo, daquilo que é conhecido. Partindo do pressuposto que existem diferentes formas de conhecimento e de comunicação e que,

As Representações Sociais operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiados por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, presentes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no

²³Com Especialização em Epistemologia e História (FAFICA) e em Culturas e História dos Povos Indígenas (UFRPE). Licenciada em Ciências Sociais (FAFICA/Caruaru). Professora na Educação Básica, atuando no ensino público municipal em Riacho das Almas/PE.

²⁴Doutor em História pela UFPE. Mestre em História Social da Cultura Regional pela UFRPE. Licenciado em História pela UFRPE. Professor na UFRPE.

espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana (ARRUDA, 2002, p.129-130).

Observamos que as representações expressas pelas crianças, não são produtos apenas de si mesmas ou tão somente da escola, pois aparecem de modo a resgatar a identidade coletiva, contribuindo para com um modelo teórico metodológico caracterizado enquanto o rompimento do caráter individual, ideológico e centrado nos dissociados do âmbito social. Dessa forma, o conhecimento é adquirido por meio de compreensões influenciadas por indivíduos e por produções coletivas desenvolvidas cotidianamente, “A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social. Assim Moscovici propôs uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos” (ARRUDA, 2002, p. 131).

Entretanto, as representações não se refere à uma resposta individual sinalizada em relação a um estímulo social, mas a maneira como os respectivos grupos sociais organizam e criam diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de respostas que podem acompanhar esse estímulo, tornando familiar o “não familiar”, ou a forma pelos quais o senso comum expressa seu pensamento, guiando a ação social determinada e justificada as decisões, posições e condutas diante de um determinado evento.

Analisamos os desenhos produzidos pelos/as estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, durante a oficina²⁵ realizada na qual

²⁵Organizamos um círculo para construirmos uma história sobre os povos indígenas, a partir de questionamentos e diálogos. Solicitamos que as crianças produzissem desenhos para a ilustração da história e a construção coletiva de um título para a mesma. As falas foram gravadas e depois transcritas para a análise. Optamos pela oficina para romper com a forma tradicional e paradigmática do ensino de história, com datas, fatos históricos e muitos “heróis” de forma acriticamente, sem qualquer indagação. E em se tratando de turmas em processos de alfabetização, escolhemos uma forma mais lúdica para coletar dos discentes os olhares e impressões.

buscamos identificar a definição dos Direitos Humanos das crianças e adolescentes estudantes e quais representações possuem sobre as indígenas crianças. Na ocasião fizemos também uma análise qualitativa das informações coletadas no decorrer do processo. Portanto, a partir das análises das imagens produzidas pelos discentes, observamos a presença de uma visão estereotipada e preconceituosa, que representa o índio originário, natural e fadado a cristalização, a uma representação de tribalidade, ou seja, aquilo que é tratado como “subcultura”, sem regras, limites, sem educação e/ou “aculturados”. “O discurso escolar parece colaborar para produzir os povos indígenas como sujeitos de outro tempo e de outro espaço” (BONIN, 2007, p. 147). Analisamos nas representações dos/as estudantes os reflexos das experiências cotidianas, os possíveis significados e símbolos historicamente adquiridos e expressos sobre as crianças indígenas.

O que pensam as crianças não indígenas

Discutir a infância é tratar de conceitos social e culturalmente construídos, não estabelecidos hegemonicamente e uniformizados como discutido anteriormente. No entanto, ao buscarmos uma ideia do que é ser uma/um indígena criança para os/as estudantes da turma pesquisada, observamos que criança foi representada de forma estereotipada, homogênea e coisificada, reflexo das imagens expressadas pelo livro didático e seus discursos; das representações midiáticas, familiares, comunitárias, docentes, que trazem um papel inóspito, com saberes alienados, desconexos das situações vividas, acrílicos, sem maiores reflexões.

Imagens da infância, como reprodução de experiências trazendo em si as marcas históricas da colonização, que sempre se esforçou pela anulação da participação dos indígenas na sociedade brasileira e ou quando evidenciaram as sociedades ameríndias foram sempre como subordinadas, inferiores, invisíveis; e pela contradição do Programa Alfabetizar com Sucesso, que apesar de apontar os conteúdos com a temática indígena, apresenta de modo grotesco,

como conteúdo: “*vamos brincar de índio*” no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental (o currículo do 4º ano, não era o foco da pesquisa). Porém, não é possível deixar de fazer uma reflexão sobre uma ideia que contribui para representação social do ser indígena como brincadeira, algo para além das situações com vivem, da imaginação, surreal. E, não dispõe aos docentes, formação sobre a cultura e história dos povos indígenas na atualidade e o papel dos povos indígenas nos processos históricos no Brasil, particularmente o papel e o lugar das crianças nas populações indígenas.

A cultura dos chamados “povos primitivos”, vista como pura e imutável, era objeto de investigação dos antropólogos preocupados em compreendê-la em suas características originais e autênticas. Processos históricos de mudança por eles vividos não eram valorizados por pesquisadores interessados em desvelar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável (ALMEIDA, 2010, p. 14).

Cabe enfatizar que, a ideia dos “sem” cultura, primitivos e tribais permanecem viva e com toda força no imaginário das crianças na atualidade. E “o discurso escolar parece colaborar para produzir os povos indígenas como sujeitos de outro tempo e de outro espaço” (BONIN, 2007, p. 147) Nesse aspecto, ao perguntarmos o que é ser indígena criança, de imediato foram expressas às características dos corpos nus, artefatos e roupas, como podemos constatar nas afirmações das crianças durante a oficina. Uma criança disse: “*ela... Pra não ficar nua, os homens ficam nu e as mulher usam uma sainha*” (Criança 1) Rapidamente outra complementou, “*É. Pra ser igual a uma calcinha!*” (Criança 2), Na fala da criança 1 que além de uma visão estática da cultura ameríndia, observamos como as diferenças biológicas são determinantes para definir as relações de gênero, na qual o homem pode ficar nu, mas a mulher tem que se vestir, consequência de uma educação androcêntrica,

Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados [...] As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres [...], assimilando-lhe lugares inferiores, ensinando-lhe a postura correta do corpo [...], enfim, em geral tirando partido, no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais (BOURDIEU, 2005, p. 34).

Em seguida a Criança 3 falou que, “*ele usa um pouquinho de palha.*” E de imediato a criança 4 acrescentou: “*ele usa uma folhinha.*” A Criança 5 também faz referência ao modo de vestir: “*eles botam uma folhinha na frente e um pedaço atrás ...pra não mostrar a bunda (risos)*” Nesse aspecto, as falas reportam a um olhar na perspectiva adâmica (CUNHA, 1992), corpos nus com as partes íntimas tapadas por folhas, típica imagem da colonização. A Criança 1 pronunciou ainda que, “*eles têm um molhinho de pauzinho aqui, parecendo um gato*” o que remete a ideia de animalização do outro.

Nessa fala, ocorreu uma discordância por parte da turma que aos gritos verbalizava, “*é não!!!*” Porém a Criança 1 na tentativa de reafirmar sua opinião, disse: “*é sim, que eu vi na TV!!!*” O que evidenciou a influência dos meios de comunicação na reafirmação dos indígenas considerados puros e imutáveis.

O “índio” é mostrado através de ampla variedade de artefatos, constituída por jornais, revistas, livros didáticos, programas de televisão, selos e cartões postais etc., e os discursos que circulam nessas produções se tramam numa rede, inventando conceitos, produzindo identidades (OLIVEIRA, 2002, p. 25). (Grifado no original).

E em meio a murmúrios foi possível captar quando falavam que “*eles se pintam com lama e se pintam com tinta*”. Nesse momento houve uma concordância nas respostas ao se referirem à pintura corporal estabelecida, naturalizada e eternizada no senso comum.

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2005, p. 49).

As (crianças 1 e 2) afirmaram que os indígenas “*botam uma pinça aqui assim*”, apontando para o queixo, “*E também bota um pauzinho no nariz*”, aludindo as imagens de povos que habitantes no Parque do Xingu e tão propagadas pela televisão. No entanto, ainda insistindo em uma definição do que é ser criança e em uma resposta que não fosse sobre os corpos, nudez, artefatos, todos responderam por unanimidade, que ser indígena criança é ser, “*diferente!!!*” Todas as afirmações se concretizam também nos desenhos produzidos pelas crianças, demonstrados a seguir.

Figura 1: Desenhos, remetendo ao diferente, a generalização e a naturalização



Fonte: Oficina com crianças da escola pesquisada (2016)

É possível afirmar que os/as discentes estabeleceram uma associação com o que está posto nos Livros Didáticos/LDs, no que visualizam na televisão e também pelo que é representado em sala de aula. Pois em atividades realizadas também com as docentes e o

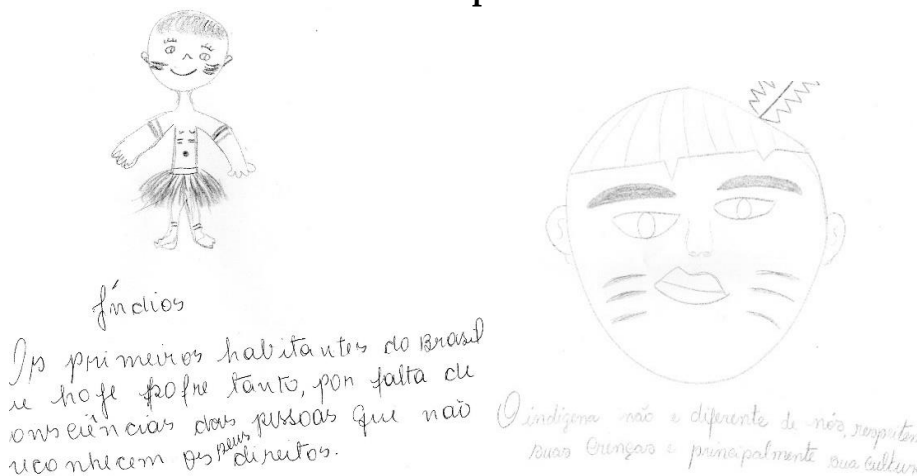
coordenador pedagógico, essas imagens mais uma vez se associam da mesma forma. Como visualizamos na Figura 2.

Figura 2: Imagem que alude um ser a parte da sociedade contemporânea



Ao analisarmos os desenhos produzidos pelos docentes, observamos uma visão estereotipada e preconceituosa, que representa o índio originário, natural e cristalizado. Apesar da tentativa da maioria representá-lo diferentemente na escrita, ocorreu ainda os que não conseguiram, evidenciá-los no presente, como apareceu em um dos desenhos que revelou ao escrever à Natureza, o Ambiente e sequer apareceu o nome índio. O indígena foi colocado como habitante do Brasil, como se os povos indígenas não antecedessem a história colonial. Como visualizamos nas Figuras 3.

Figura 3: Imagem que representa o indígena congelado no tempo



Fonte: Trabalho realizado com os docentes da escola (2016)

Em todos os desenhos as indígenas crianças aparecem, nuas ou vestidas com palhas, em contato com a Natureza, com cocar na cabeça. Como um ser a parte da sociedade contemporânea, mitificado. Em nenhuma fala ou desenho, foi representada a indígena criança nas condições sociais atuais,

[...] a “criança como um sujeito ativo na construção da vida social e no desenrolar dos processos educativos”, a partir dos dados de campo que nos auxiliam na compreensão do papel das crianças e suas participações no contexto político-religioso de sua “comunidade” [...] (GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 10).

A concepção de infância indígena que se sobressaiu no imaginário foi o ser diferente. E essa diferença foi marcada por diversos instrumentos ou classificações naturalizadas de que seu ser é produto, pela retirada da humanidade do outro. Em questionamento a Criança 1 perguntou: “índio é humano” ?! Expressando a ideia da inferiorização, da anulação, pois de acordo com as falas coletadas durante a oficina, ser indígena criança é ser uma “pintura”, o que

remete a ideia de abstração, é estar com pouca ou totalmente sem roupas. Dessa forma,

Os povos indígenas são frequentemente narrados como habitantes naturais das florestas e nesse lugar geográfico e social eles são posicionados e reconhecidos a partir de um conjunto de atributos que são colados ao corpo, como partes de sua natureza (BONIN, 2007, p. 141)

Diante desse contexto percebemos que existia uma dificuldade em visualizar a indígena criança como humana, sujeito de direitos, protagonista. A criança foi colocada na invisibilidade, trocada pelos artefatos, que no atual sistema são vislumbrados mais que as pessoas, não apenas nas falas das crianças, mas também nos estudos acadêmicos e principalmente quando se trata das/os infantis indígenas em Pernambuco,

Em relação aos povos indígenas no Nordeste, que possuem a especificidade de um longo tempo de contato colonial, de relações quase sempre em sua totalidade conflituosas com as populações próximas às aldeias, em disputas pelos territórios e negações de suas identidades étnicas, até onde temos conhecimento inexistem estudos que tratem da criança e da adolescência nesses grupos indígenas (SILVA, 2011, p.156).

E mesmo que exista pouco ou nenhum estudo sobre as indígenas crianças no Nordeste, ainda não percebemos nos LDs, no senso comum, no meio escolar, sua presença nos centros urbanos, em nosso meio e em diversos locais de nossa sociedade desempenhando as mais diversas atividades, como atores sociais. Não são reconhecidas como protagonistas, afirmadas como sujeitos de direitos, pessoas em desenvolvimento no seio de sua família e do povo indígena.

Como as crianças não indígenas retratam os direitos fundamentais

Perante a chamada crise da humanidade que estamos vivendo, parece ser imprescindível apontar meios que responsabilize ou garanta a convivência das crianças em meio à família e a comunidade, embora nem sempre a família ou a comunidade é lugar do cuidado, da proteção diante uma sociedade que enfrenta a crise de sua própria existência e identidade.

A família nem sempre é “ninho”, às vezes é “nó”, e é por isso que é fundamental construirmos uma nova pedagogia para compreensão da sociedade brasileira, tomando a família em suas relações cotidianas, como unidade de análise, considerando aspectos que estão interrelacionados com o acesso aos produtos e serviços necessários à garantia de direitos da criança, adolescente e ao desenvolvimento humano e social do núcleo familiar como um todo (FERNANDES, 2011, p.125).

Porém, como vivemos diante de diferentes sociedades esse contexto merece uma reinterpretação, uma vez que as famílias e povos indígenas vivenciam visões integradoras do ser, como o lugar de onde deriva todo o mundo simbólico, mítico, religioso e sacramental da própria vida, compreendida não como traço divisório, mas como uma aproximação dos seres, numa esfera celebrativa da existência sociocologicamente.

E diante da diversidade étnica representada pelos povos indígenas existente em nosso país, buscamos saber dos citados discentes do 2º Ano qual ideia possuíam a respeito do como seria uma família indígena. A Criança 4 respondeu: “é bem grande!” Apesar de ser uma ideia homogeneizada,

Sobre o lugar e o tratamento da infância e da adolescência entre grupos indígenas no Brasil, é possível evidenciar alguns aspectos comuns. As aldeias indígenas são ambientes comunitários de famílias extensas, lugares de expressiva

afetividade e reciprocidade. E nesses espaços não existem órfãs/as nem abandonados/as. Além disso, a criança e o/a adolescente têm uma participação ativa na vida sociocultural do grupo. A educação acontece por meio de ritos, em liberdade com responsabilidades, em um processo educativo de crescimento e contínuo amadurecimento (SILVA, 2011, p. 156).

A indígena criança tem papel bem definido na convivência familiar e comunitária, estar entre seus parentes é estar recebendo educação e sendo reconhecida como protagonista. A educação recebida do grupo de parentesco tem papel fundamental no fortalecimento do círculo de pertencimento e reafirmação identitária.

Para tanto, as crianças guacho devem receber educação dentro do círculo de parentesco e, por vezes, na escola. A educação recebida da parentela tem função de fortalecimento dos vínculos de pertencimentos e aprendizado das normas do grupo, impedindo que haja rompimento da relação de parentesco que provoca, na maioria das vezes, a formação de grupos de “delinquentes” *guacho* (PEREIRA, 2002), temidos por todos devido à sociedade Kaiowá não dispor de mecanismos de controle e coerção social fora das unidades de parentesco (OLIVEIRA, 2014, p.181).

Desse modo, buscamos compreender a partir do material resultante da oficina que concepção de vivência familiar às crianças estudantes pensavam das indígenas crianças, como pensavam a família indígena, o lugar e o papel da indígena criança nessa família. Como mencionamos acima a definição de grandeza não evidencia a diversidade existente nas mesmas, pois “as diferenças entre as famílias se expressam desde as disputas políticas gerais, como a escolha do capitão, distribuição dos cargos remunerados e até no cotidiano das crianças na escola” (CARIAGA, 2014, p.41 - 42).

Por serem crianças que vivem no campo, as respostas das crianças presentes na oficina se aproximaram de suas vivências familiares sobre a realização de atividades laborais, onde as atividades domésticas, do roçado e o trato dos animais são de grande importância

na produção de conhecimentos, saberes e “valores que os identificam como pertencentes ao grupo” (CARIAGA, 2014, p.41).

De acordo com a Criança 12 a indígena criança “*ajuda a família a limpar a casa*”. As crianças 8 e 2 responderam que “*ajudam a mãe a preparar a comida*” Em seguida a Criança 3 afirmou que a indígena criança ajuda “*a arrumar a casa, a fazer comida, a pegar palha... a pegar... mandioca*”. A Criança 1 afirmou que “*ajuda a caçar*”.

Essas afirmações se aproximam também com o que trouxeram as referências estudadas,

A construção dos conhecimentos de uma criança ocorre coletivamente, mas individualizado no grupo social de parentes. As crianças convivem com os pais, ficam pequenas temporadas com as avós e avôs, tios, tias e outros membros da rede de parentes. Essa circulação temporária permite que elas convivam e compreendam outros saberes tais como: novas espécies de mandioca, pontos de capturas de peixes e insetos etc. Os conhecimentos compartilhados são múltiplos, com algumas singularidades nos bharceyé (benzimentos), nos kírthí (narrativas curtas), criação dos utensílios domésticos, atividades do cotidiano familiar, entre as quais seleção de sementes e plantas para cultivo. Assim são construídos e circulados os saberes (PEREIRA, 2014, p.19-20).

O convívio familiar é de extrema importância para o amadurecimento pessoal, cultural e o aprendizado social da indígena criança, mas este com variações de acordo com cada povo ameríndio, a composição das famílias também diverge, no entanto é no meio comunitário que se mantem os fortes laços de parentescos, reciprocidade, cuidados e que se alarga outras maneiras de crescimento das indígenas crianças. Este convívio, o trabalho e o aprendizado são permeados pela ludicidade. Trataremos a seguir a ideia de ludicidade, enfim dos direitos representados pelas crianças estudadas.

As ideias de direito indígena e acesso a bens

Quando pensamos em direito, remetemos nossas ideias a um conjunto de fatores que possibilitem toda e qualquer sociedade ou pessoa a viver em situações dignas, de liberdade e não excludentes, mas, levando em conta que os avanços ocorridos nos marcos legais estão postos de forma universalizada, o que dificulta o reconhecimento dos direitos dos indígenas crianças em suas especificidades,

Essa universalização dos direitos da infância, notadamente pautada em valores burgueses, em larga medida desconsidera os valores de comunidades tradicionais ou etnicamente diferenciadas. É nesse sentido que a legislação que trata dos direitos de povos indígenas e comunidades tradicionais, ao reconhecer e valorizar a sua diversidade cultural, questiona o caráter geral dos instrumentos pautados em “direitos universais” (TASSINARI, 2014, p.101).

Buscamos qual a ideia de direito que permeia os saberes das crianças não indígenas e estes foram definidos como deveres. E como podemos observar nas falas de várias crianças, o direito indígena foi afirmado como “*é respeitar*”. Essa foi a mesma definição usada quando definiram seus próprios direitos. A Criança 4 expressou que “*Direito é... quando eles quiserem uma coisa tem que perguntar como nós*”. *Se nós quisermos fazer uma coisa tem que perguntar a mãe... ao pai...*” Nessas afirmações a criança relacionou a uma visão evolutiva dos saberes das crianças não indígenas e que devem agir e pensar como nós, supostamente “*evoluídos*”.

Em seguida a Criança 8 disse que era “*Respeitar as professoras, respeitar a mãe, respeitar os pais*”. E a Criança 9 abordou que seria “*Respeitar os mais velhos, respeitar a avó, respeitar as professoras... as mães... a avó... e os colegas*”.

As crianças denunciaram em suas falas o quanto é precária a discussão e a ausência de ações sobre a temática, tanto pela instituição escolar, quanto pelos Conselhos de Direito e Conselhos Tutelares. E o

quanto o discurso dos deveres são difundidos, subentendidos e expressos como direitos. Por sua vez a LDB apontou a temática dos direitos como tema transversal e os LDs trazem pouca ou nenhuma abordagem a esse respeito.

Percebemos nas análises que as crianças apresentaram dificuldade para definir o que é direito, mas conseguiram dizer quais direitos possuem, porém com um agravante quando se referiram aos direitos dos indígenas crianças com relação ao acesso aos bens.

A Criança 6 mencionou que as indígenas crianças têm “direito... *Uma bicicleta de pau.*” A Criança 4 afirmou que “*Tem direito de ter uma casa pra dormir.*” A Criança 8 falou que tem direito de “*Respeitar!!!*” O que aludiu ao discurso da obediência ameríndia ao longo do processo colonizador. Logo após, a Criança 4 afirmou que “*Eles têm o direito de brincar, direito de comer... Eles comem bambu.*” As crianças também expressaram ideias controversas a respeito da alimentação.

As representações das crianças não indígenas estavam associadas aos discursos ideológicos docentes, dos LDs e do senso comum, estabelecendo que para ser ameríndio não devesse ter acesso aos bens que possuímos, permanecendo nos moldes originários, como inferiorizados e estáticos, vinculando as ideias de primitividade e tribalização, afirmações que sugeriram aqueles que teriam sido os caminhos da invisibilidade e ou extinção das sociedades ameríndias, decorrentes de sucessivas estratégias coloniais de violências, alicerçadas na concepção de cultura como fixa, imutável e hierarquizada.

[...] são os efeitos desses discursos no aprisionamento da existência indígena no passado e, desse modo, outro tipo de visibilidade conferida aos sujeitos no presente, bem como aos seus projetos de futuro. Ser feliz, estar bem, manter-se vivo, sonhar o futuro. Ser feliz, estar bem, manter-se vivo, sonhar o futuro: essas são condições interditas aos índios no presente, quando estes são narrados como sujeitos no tempo passado (BONIN, 2007, p. 147).

Uma vez dito que os indígenas têm direito a casa, a brincar e comer, passamos a inquirir que imagens as crianças presentes na oficina tinham a respeito de como são as casas, as brincadeiras e a alimentação indígenas.

No que se referiu às casas as crianças disseram que eram, “*de tijolos*” (Criança 2). E apenas essa criança afirmou que as casas eram feitas com tijolos, o que provocou discordância entre as demais que na sua maioria disseram que as casas são “*de palha, pau, madeira*”, estas afirmações foram ditas pelas Crianças 6, 7, 8, 9 e tantas outras. A Criança 4 que as casas são construídas “*de pau e graveto*” E ao dizer como era a escola indígena, afirmou: “*uma casa beeem grande, chamada de oca*”. E a Criança 7: “*O nome dessa casa bem grandona é oca*”, o que foi também reafirmado em seus desenhos, como podemos observar abaixo:

Figura 4: desenho que representa a concepção generalizada de moradia



Fonte: Oficina com crianças da escola pesquisada (2016)

Identificamos que são nos conteúdos destinados às turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, que o tema moradia indígena aparece com maior recorrência, sendo aquelas moradias, nomeadas geralmente como “Ocas ou malocas”. Onde “Essas designações são carregadas de tons pejorativos, na medida em que remetem a um tipo de habitação considerada “primitiva” por ser construída com capim, paus, cipós e sem o acompanhamento de um profissional com uma certa qualificação, como um engenheiro ou um mestre-de-obras. (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

Segundo o Dicionário Houaiss (2008), moradia significa: “lugar onde se mora; habitação; moradia”. No entanto, pensamos que o termo “moradia” pode ser visto para além de uma construção arquitetônica servindo de abrigo para pessoas. No que se refere às moradias indígenas, pensamos ser recomendado considerarmos as suas diferentes funções sociais inerentes à diversidade dos indígenas habitantes no Brasil. Portanto, preferimos olhar para as moradias indígenas como um lugar de produção cultural; espaço de sociabilidades e definição de papéis sociais e relações de gêneros, dentre outras possibilidades.

Entretanto, por ser comum os livros didáticos exibirem imagens de povos que vivem em aldeias, onde as moradias são construídas de madeiras e palhas enfatizando uma visão generalizada, induzindo o/a estudante não indígena a ideia de uma cultura estática, hegemônica e imutável, advinda do olhar antropocêntrico, etnocêntrico e eurocêntrico sobre o “outro”, o indígena.

Com relação à aquisição de bens de acordo com as crianças na oficina, a ameríndia criança não tem direito de ter carro, porque como afirmou a Criança 4 [...] *lá na floresta, tem espinhos e eles não podem ter carro*”. Diversas foram as falas que negaram aos indígenas o acesso à TV e a energia elétrica. Bicicleta e brinquedos só se fariam de madeira, pau e palha. Não teriam direito ao transporte, pois deveriam andar a pé. Essas são supostas expressões socioculturais ligadas ao passado e tão presentes, pois “transmitidas” por discursos competentes (CHAUÍ, 2012).

No tocante as brincadeiras, as crianças expressaram situações lúdicas as quais refletiam as suas prediletas e que fazem parte do lugar onde vivem. De acordo com as falas em uníssono, afirmaram que as indígenas crianças brincam de “*toca*” e de “*esconde-esconde*”, “*polícia e ladrão*”; “*de... roda, amarelinha*”, Criança 3; “*de pega-pega, polícia e ladrão!!!*”, Criança 2; “*descongela*”, Criança 4; “*de caçar!!! De caçar!!!*”, Criança 1; “*de flecha!!!*”, Criança 6.

Apesar de associarem as próprias brincadeiras como sendo também as possíveis brincadeiras indígenas, mencionaram a caça e a flecha, as falas pareceram querer enfatizar a ideia sobre o indígena cristalizado no tempo, morando nas matas, brincando de caçar com flechas, pescando, explorando os recursos naturais como forma de brincadeira e numa relação harmoniosa com a Natureza. No senso comum, essa visão ainda é tão forte, que ambos (índio/Natureza) podem ser confundidos. Nesse caso, os/as indígenas são animalizados e vistos como selvagens, assim distanciando-se da sua condição de ser humano.

Observando-se ainda, uma inflexão na insinuação que o trabalho indígena é caça e pesca ou enfatizando a ideia de incapacidade indígena em lidar com a complexidade de outras atividades citadas repetidamente,

Como se pode perceber, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB construiu uma categoria – Índio – na qual incidem certos predicados: submissão – ao europeu, à natureza – sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas sim para o seu aniquilamento (COELHO, 2007, p.3).

As indígenas crianças tão ausentes dos processos históricos continuam sendo pensadas de maneira uniforme e preconceituosa quanto também trata-se de sua alimentação. De acordo com as falas das crianças na oficina os indígenas comem, “*bambu com peixe!*”, Criança 4, “*pega a mandioca e rala... aí, eles fazem fogo e assa a mandioca*”, Criança 7; Observamos a maneira caricata do olhar para a

indígena criança e por esses e outros motivos, entendemos que apresentar as experiências indígenas como outras formas de viver, de ser e estar no mundo, é importante para ampliar a visão de mundo das crianças que vivem no ambiente campestre que e muitas vezes são discriminadas e desvalorizadas pela condição social associada à ideia desse ambiente ser atrasado, assim com os/as indígenas.

Considerações finais

Apesar da Lei nº 11.645/2008 tornar obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas na Educação Básica, a legislação não foi efetivada. Pois a abordagem sobre o indígena na escola continua limitada a data de 19 de abril, o Dia do Índio, e ainda não ocorrem discussões sobre as expressões socioculturais indígenas no contexto atual. Na pesquisa realizada, observamos condicionantes para negação da indígena criança, uma vez que só são pronunciados de forma genérica como “índios”, sob o olhar adultocêntrico. Dessa forma, são negados os direitos a afirmarem as expressões socioculturais, de possuir os bens que toda e qualquer criança ou os protagonismos.

Portanto, observando as representações percebemos que os marcos legais ainda não incluem as crianças indígenas de maneira satisfatória, pois foram pensados de forma homogênea, invisibilizando a diversidade sociocultural do ser criança e o papel de protagonistas. Protagonismos, igualdade e diferenças são os principais marcos para a interculturalidade de direitos entre indígenas e não indígenas e para as possibilidades de superarmos a universalidade dos textos normativos que imputados como normas no âmbito geral. Exigindo para efetivação dos direitos das indígenas crianças a partir a própria existência com [...] o alargamento das práticas socioculturais de constituição da infância e dos direitos das crianças para outros segmentos populacionais, em especial os povos e comunidades tradicionais [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 223).

Considerando a materialização das representações e classificações repetidas pelos mais diversos subsídios que circulam na escola, notadamente os livros didáticos, e os mais diversos veículos de comunicação no imaginário das crianças não indígenas, o discurso docente que na maioria das vezes reproduz estereótipos, um indígena coisificado, incapaz, observamos a necessidade da escola e seus pares apresentarem novas perspectivas sobre as populações ameríndias atuais, possibilitando um novo olhar sobre as indígenas crianças e seus direitos, inquirindo saberes muitas vezes cristalizados no ambiente escolar.

Dessa forma, observando que eu existo a partir do outro, da ótica do outro, do contato estabelecido com o mundo que nos rodeia, partindo tanto do diferente quanto de si próprio; percebendo que a vida social se constitui das diferenças, das dinâmicas das relações sociais, não no enquadramento, no que é fixo, habitual, aparentemente evidente, mas do que é mutável, diferente e diverso. Entretanto, constatamos a ausência de um olhar que rompa com os mais diferentes paradigmas, pois como percebemos ser criança é algo além do biológico ou de concepções superficiais, é uma construção história e sociocultural. Esperamos que esse estudo contribua com essa perspectiva, para pensarmos a criança não indígena e o indígena criança.

Referências

ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em 29/10/2015.

ALMEIDA, Maria Regina C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas**: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_povosindiginas.pdf. Acesso em 19/03/2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

CARIAGA, Diógenes Egídio. Transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'yikue: histórias e sociabilidade. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. ALMEIDA, José Nilton de. RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.). **Diversidade, Educação e infância**: reflexões antropológicas. Florianópolis, SC: UFSC, 2014, p. 39-62.

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente**. Disponível em: <http://www.abimaelcosta.com.br/2012/10/o-discurso-competente-marilena-chau.html>. Acesso em 09/04/2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo, Cia. das Letras, 1992.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30.^a. Caxambu. **Anais eletrônicos do GT 13**: Educação Fundamental. Caxambu, 2007.

FERNANDES, Raquel de Aragão Uchôa. Os 20 anos do estatuto da criança e do adolescente: Reflexão sobre família, infância e comunidade. Recife, Universitária UFPE, 2011, p. 125 - 140.

GRANDO, Beleni Saléte. ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. Convite às reflexões sobre Educação Indígena e infância. *In*. TASSINARI, Antonelle Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.). **Educação indígena: reflexão sobre noções nativas, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis-SC: UFSC, 2012, p. 07-14.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas**. Curitiba: Juruá Editora, 2014.

OLIVEIRA, Terezinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25-34, jan./fev./mar./abr. 2003.

PEREIRA, Rosilene Fonseca Pereira. Um olhar Waíkhana sobre a infância e a circulação de conhecimentos. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.). **Diversidade, Educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis, SC: UFSC, 2014, p. 19-38.

SILVA, Edson. Infância e adolescência indígena Xukuru: o direito à diferença e à dignidade. *In*: MIRANDA, Humberto. (Orgs.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios**. Recife: Universitária UFPE, 2011, p. 155-176.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. ALMEIDA, José Nilton de. RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. (Orgs.). **Diversidade, Educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis, SC: UFSC, 2014, p. 45-62.

CAPÍTULO 7

A LEI nº 11.645/2008 E AS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR: A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES²⁶

Gizeli dos Prazeres Fonseca²⁷

Marta Margarida de Andrade Lima²⁸

Introdução

Com este apresentamos os resultados da pesquisa, a partir das análises de questionários, como as instituições privadas de ensino e os discentes percebem a temática indígena de acordo com a Lei nº 11.645/2008 tornando obrigatório o ensino da História da África e culturas afro-brasileira e dos povos indígenas na Educação Básica. A pesquisa foi realizada em duas instituições de Ensino Superior privadas na Região Metropolitana do Recife. Como resultado, observamos que havia dificuldades no compreensão no ensino e na pesquisa sobre a referida Lei. Com o estudo, desejamos contribuir para reflexões sobre a formação dos futuros docentes acerca da temática indígena atuando na Educação Básica, fundamentado na citada Lei, para um repensar sobre o ensino da temática indígena.

Atualmente o Brasil está vivenciando diversas mudanças sociais, políticas e educacionais e neste contexto as questões indígenas estão sendo abordadas com bastante propriedade, só que, infelizmente,

²⁶Recorte da monografia intitulada “Ensinar e Aprender sobre História e Cultura Indígena na Formação Inicial de Professores”, apresentada à Universidade Federal Rural de Pernambuco – Departamento de Educação – Curso de Especialização em Culturas e História dos Povos Indígena. Junho de 2016.

²⁷Com Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas pela UFRPE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

²⁸Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora na UFRPE.

por poucos grupos sociais e políticos, e por isso esta discussão não abrange toda a sociedade. Pensando numa perspectiva educacional, depois de muitas mobilizações do Movimento Negro (Lei nº 10.639/2003) e posteriormente do Movimento Indígena, foi publicada a Lei nº 11.645/2008, com a obrigatoriedade do ensino da História da África e Culturas dos afro-brasileiros e povos indígenas na Educação Básica.

A legislação é a expressão de uma política pública instituída a partir das reivindicações sociais e faz-se necessário para a concretização, a formação de professores mais ampliada e consistente, com a atenção necessária às temáticas para atender as demandas da educação nacional na perspectiva das diversidades. Nesse texto, foi abordada a formação de professores na Licenciatura em Pedagogia dos municípios do Recife e Paulista, em instituições privadas acerca da Lei nº 11.645/2008 o ensino e pesquisa.

Historicamente as populações indígenas foram excluídas da sociedade e a legislação citada vem tentar amenizar os preconceitos e os erros cometidos pelos professores nas discussões do tema em sala de aula. Para elaboração desse texto, houve a apropriação de textos especializados referentes à temática indígena, bem como os subsídios e suportes teóricos para fundamentar as argumentações. A exemplo de Nóvoa (1997), Bergamaschi e Gomes (2012), Silva (2012), dentre outros.

A pesquisa apresentou como instituições privadas no Ensino Superior na cidade do Recife e Região Metropolitana com cursos de Pedagogia contemplam nas matrizes curriculares a Lei nº 11.645/2008 para os estudos sobre a temática Indígena. No sentido de contribuir para a problematização da formação docente referente a temática que tradicionalmente foi silenciada nas instituições e que na atualidade emergem como aspecto de formação das identidades sociais, a exemplo, da história e culturas indígenas. As informações e análises na pesquisa apresentou estão voltadas para inquietações que talvez não possamos responder de imediato, tampouco oferecer resoluções prontas, mas refletir as diversidades de contextos onde os

docentes estão inseridos e como vem sendo “formado” nas instituições privadas de Ensino Superior.

Os diferentes ideais que não se fazem presentes apenas nos embates em sala de aula e fora dela, relatos dos estudantes e também nas demais disciplinas, e discussões entre docentes com posicionamentos distintos acerca das propostas didático-pedagógicas para a disciplina Educação Escolar Indígena. Várias concepções sobre como deve ser chamada a temática, permeavam e ainda na atualidade há discussões entre os docentes de diferentes faculdades sobre o tema da disciplina.

Essa e tantas outras questões parecem comuns, em alguns casos refletem inquietações, dúvidas e preocupações acerca de como atuarão estes futuros profissionais em sala de aula lecionando para milhares de futuros formadores de opinião. Logo, pretendeu-se com este estudo evidenciar perspectivas para o ensino da temática indígena em instituições privadas, voltadas especificamente aos discentes em formação na Licenciatura de Pedagogia.

A temática indígena na formação de docentes

Formar professores no Brasil é um desafio imenso, pois, há uma demanda e procura na Educação Básica, e a oferta de educação em nível superior vem crescendo a cada ano. É neste momento que as universidades e instituições privadas usufruem dos espaços para um grande número de vagas. A ampliação da oferta de formação escolar em uma sociedade reflete a importância que a educação representa para o desenvolvimento, pois como afirmou Demo (2006, p.16), “a educação necessita de conhecimento, para poder tornar-se fator de inovação e conhecimento precisa de educação, para tornar-se intervenção ética”.

Alguns discentes possuem o magistério, outros estão a mais de 10 anos sem estudar, e a maioria são oriundos de escolas públicas. Estes alunos que lutam contra o tempo para ter um diploma, e parecem que os no curso de Pedagogia são considerados os mais

fáceis de serem adquiridos. Contudo, há aquelas que se destacam e assumem o papel de professor. E é exatamente neste ponto crucial que pensamos e repensamos, qual a formação de professores queremos? O que deve ser ensinado para os futuros professores na Educação Básica? Quais abordagens teórico-metodológicas para os professores em formação? Nóvoa (1997) contribui escrevendo que a “formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de e (construção) permanente de uma identidade pessoal (p.25)”.

Com os movimentos sociais, as várias reivindicações, os direitos à cidadania, os governos foram obrigado a rever a legislação educacional, para incluir temática ausentes nos currículos escolares. Nessa perspectiva, a Lei nº 11.64/2008 determinou o ensino da História da África e Cultura dos afro-brasileiros e povos indígenas.

De questões curriculares que evidenciem contradições e conflitos existentes na escola e no mundo acadêmico, questiona e desconstrói saberes históricos eurocêntricos que ainda hoje funcionam como orientadores de uma concepção estereotipada do negro e do índio, ainda presente em alguns livros didáticos. A introdução da história da África, das Culturas Afro-brasileira e indígena insere-se na condição contemporânea do sentido do ensino de História e da Educação como formadores de valores e identidades (FERRAZ, 2012, p.29).

Sendo necessário mudanças em diferentes formas na abordagem das temáticas afro e indígena, como determinou a Lei. Possibilitando novos conteúdos, temas para debates e discussões, elaborações de documentários, etc. Enfim, diversas maneiras para que se aprenda, e se ensine a História do Brasil.

Existindo uma grande dificuldade permeando determinados valores morais, sociais e religiosos os quais os discentes não conseguem desassociar estes conteúdos históricos, discutidos em sala de aula. Comprometendo assim, a aprendizagem proposta pela matriz curricular, dos estudos mais aprofundados sobre religiões, onde os

estudantes evitam pesquisas, leituras específicas, e por vezes, não participam de certas atividades por causa de suas ideologias. No caso das instituições privadas de ensino, no que diz respeito à formação dos docentes, a formação específica em uma área do currículo é pré-requisito necessário.

É pertinente mencionar o fato que cada docente\discente deverá se aprimorar nos estudos acerca da temática indígena, pois, assumirão um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, repassar, desmitificar, reconstruir e construir novas perspectivas que venham atender a esta abordagem. Percebe-se as dificuldades enfrentadas por estes em trabalhar a temática indígena que vão desde material específicos, que visem mais conhecimentos para a formação destes professores, as próprias formações continuadas e especialistas voltados a estes conteúdos (NASCIMENTO & FONSÊCA, 2016, p. 05).

A formação dos educadores para atuarem nas discussões sobre a temática indígena trata-se, pois de uma formação buscando integrar conteúdos sobre os povos indígenas, história e conceitos. A partir da base legal da educação escolar, a formação do educador, metodologias, a inclusão. O indígena e a suas expressões socioculturais, incluindo linguagens, costumes, religião, práticas, etc.

Discutir a temática indígena tendo como objetivo ampliar e aprimorar os conhecimentos sobre os povos indígenas, conhecendo e respeitando suas diferenças. A compreensão acerca do como se configuram as cosmologias indígenas (linguagens, ritos, formas de ser) bem como a produção de uma forma de educação autônoma desses povos, são também características desse tipo de educação. De acordo com Nascimento:

Específico seria o tratamento especial dado às escolas com características multiétnicas dentro do sistema educacional brasileiro; quanto à diferenciado, seria à autonomia que cada escolas, em cada comunidade, teria para garantir suas experiências singulares, articuladas com os elementos essenciais da cultura universal (NASCIMENTO, 2004, p. 100).

As discussões sobre a educação escolar indígena em geral ocorrem há algum tempo, principalmente na academia entre os próprios docentes. Mas, os indígenas afirmam que nos territórios onde habitam existem outros espaços, além da escola, onde as crianças aprendem os costumes e tradições do povo, ensinados pelos mais velhos, mas fazendo ressalvas que a escola contribui nessa formação. Com ênfase ainda a grande importância do papel da família e da comunidade na educação.

A formação inicial para professores nas instituições de ensino superior tem em média 60 horas de atividades e conteúdos discutidos com os futuros docentes. Parte do entendimento de que uma proposta pedagógica como a formação de professores requer mudanças, seja na gestão do sistema, seja na atuação dos educadores na sala de aula. Considerando que em geral, os discentes não estão preparados, pois a formação tradicional costuma ser uma transmissão de conteúdos específicos. Não havendo uma integração interdisciplinar.

Nesta nova perspectiva, ensinar sobre os povos indígenas será muito além de liderar equipes ou grupos, nas ações realizadas nas instituições escolares, creches, projetos e outros. Nessa mesma direção, percebe-se que o cotidiano é marcado por situações e eventos que o levam o docente a ordenar frequentemente a vida com atuações imediatas, na descoberta de novos horizontes. O professor deve buscar alternativas de trabalho para o dia a dia, material de apoio não só para si, mas também para enriquecer e ampliar as atividades dos discentes ajudando nas dúvidas encontradas nos conteúdos e procedimentos, proporcionando reflexões mais amplas a partir das atividades propostas. Para isso sua função tem um papel fundamental. Como afirmaram Collet, Paladino e Russo (2014):

Desse modo, consideramos importante que o professor fale com seus alunos a respeito das lutas e reivindicações do movimento indígena, sem perder de vista as inúmeras diferenças existentes entre as etnias em suas formas de organização, na economia, no sistema de crenças e

religiosidades, nos rituais e festas, e nos conhecimentos, entre outros aspectos (COLLET, PALADINO, RUSSO, 2014, p.12).

Isto implica lidar com planejamento e desenvolvimento profissional e, especificamente, em formação de docente nas relações sociais e interpessoais na escola, é saber lidar com a complexidade e formação de um ser humano sujeito da transformação de si e das situações no campo da educação. E isto exige a aplicabilidade da Lei nº11.645/2008, onde a união entre escola, professores, coordenação e comunidade possibilita uma atuação organizada, buscando uma rotina integrada para onde todos sejam capazes de construir e ampliar a competência no ato do educar.

A diversidade da temática indígena inquieta diante dos poucos conhecimentos que possuímos em relação aos povos indígenas, pouco difundidas nos meios sociais e nos livros didáticos com pouco embasamento sobre o assunto. E quando citados apresentam apenas o que conhecemos sobre o dia 19 de abril, conhecido como o Dia do Índio. Os professores na Educação Básica normalmente seguem o que estes livros apresenta como as moradias, vestimentas e alimentação dos “índios”. Pouco se sabe sobre suas expressões socioculturais e de maneira equivocada trazem as religiões indígenas como feitiçarias. Dificilmente são questões discutidas como uma construção ao longo do tempo, desde seus antepassados, baseadas na ancestralidade dos povos indígenas. Os professores não-indígenas pouco conhecem ou compreendem a interculturalidade destes povos para que assim, respeitem suas diversidades. Esta diversidade é essencial para compreender os indígenas. Conforme Coimbra (2012)

Na interculturalidade da educação escolar indígena, reconhece-se a diversidade cultural e linguística de diferentes etnias, e sempre está em situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e de histórias dos antepassados, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e respeito entre seres humanos de identidades étnicas existentes (COIMBRA, 2012, p. 105).

A temática indígena requer do professor um conhecimento prévio. O docente preparado para encontrar um público estudantil que durante anos construiu uma imagem pitoresca do “índio”. Portanto, a desmistificação não irá acontecer em apenas uma semana, como por exemplo, no mês de abril, dedicado às comemorações do “dia do índio”.

Respeitar às diferenças, como um dos princípios do ensino. O respeito às diferenças para compreender as diversidades. Conhecer as variedades linguísticas e socioculturais são as grandes tarefas dos professores na atualidade, pois “Diferença e desigualdade. Apesar de estar na maioria das vezes, intrinsecamente relacionados, a desigualdade se manifesta como desigualdade socioeconômica enquanto a diferença transparece nas práticas culturais” (CANCLINI, 2004, p. 12). Estes profissionais que se especializam nesta temática precisam ter um olhar diferenciado para discutir sobre a diversidade, a alteridade, a interculturalidade, pois possibilitarão “reconhecimento de incompletudes mútuas [como] condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (SANTOS, 1995, p.118). Na atualidade este profissional deve ter a preocupação de reeducar-se de forma contínua, uma vez que a sociedade tem a percepção que depois de 500 anos de colonização conseguiu apenas reforçar as desigualdades sociais.

O currículo focaliza como elemento central os projetos político-pedagógicos das escolas, as propostas dos sistemas de ensino, bem como as pesquisas nas teorias pedagógicas, a formação inicial e continuada dos profissionais na educação. Arroyo escreveu: (2008, p.123) “o currículo estrutura a prática docente e produz diferentes valorações ao trabalho desenvolvido pelos professores, pois, define maior ou menor prestígio aos conteúdos praticados”. A problemática é saber se os futuros docentes que estão sendo formados são preparados para este currículo necessário a compreensão de discutir a temática em questão, na sala de aula. É necessário um processo de formação continuada sobre a temática de forma que contextualize o processo pedagógico deste docente. Salientando que antes de qualquer formação estes docentes tenham também interesse nestes estudos.

A falta de autonomia e interesses fazem com que estes discentes não se comprometam em buscar o novo, em descobrir um mundo de conhecimentos, comprometendo assim, futuramente, o processo de ensino e aprendizagem quando atuarem. As formações são lecionadas por profissionais preparados acerca da temática, porém, para muitos desses discentes, após outros períodos de estudos, a disciplina torna-se cansativa ou muitas vezes, de forma aligeirada e serve somente para suprir às necessidades da carga horária exigida pela Lei.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em duas instituições privadas de Ensino Superior, que foram identificadas por A e B. Estas nas suas matrizes curriculares contém a abordagem da temática indígena nomeando de formas diferentes. Na Instituição “A” como “Educação Multicultural e Movimentos Sociais”, e na “B” como “Relações Étnico-Raciais”. A instituição “A” tem dois polos na Região Metropolitana do Recife, e mais dois no interior de Pernambuco. Foram entrevistados 38 discentes de quatro turmas. E com uma certa frustração, pois a instituição “A” é pioneira na formação de professores na Licenciatura Plena em Pedagogia. Os entrevistados cursavam o 6º e 7º períodos.

Como na instituição “B” existem vários polos na Região Metropolitana do Recife, a pesquisa foi realizada no polo do Município do Recife e de Paulista, nas salas do 7º período e 8º períodos. Nesta instituição no momento da aplicação dos questionários só haviam quatro turmas. Na instituição a temática indígena somente é lecionada no 7º período. A instituição tem uma quantidade significativa de alunos no curso de Pedagogia, porém no momento da pesquisa o quadro de alunos não estava completo.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário fechado e também aberto com 9 questões abordando o tema pesquisado. Por isso, dentre os 200 possíveis alunos, só quiseram

responder ao questionário 38 estudantes, mesmo sabendo que a pesquisadora fora aluna da instituição, não responderam, pois achavam que não tinham conhecimento do assunto. Os docentes nesta instituição também propuseram diversas atividades extras-classe, porém muitos discentes não aceitavam essas atividades.

Na instituição “B”, o questionário também foi apresentado à coordenação, aguardando 3 dias a resposta com a devida autorização para a realização da pesquisa. Para nossa surpresa tiveram toda a atenção voltada à temática, de forma totalmente diferente da instituição “A”. O corpo docente tem apropriação das Relações Étnico-Raciais, em uma única disciplina englobando as questões indígenas e afrodescendentes, como determinado pela citada Lei. Após a apresentação em quatro salas com aproximadamente 40 alunos por sala, mas no momento da aplicação do questionário dos possíveis 160 alunos estavam presentes apenas 68 e ao contrário da instituição “A”, todos responderam sem problema. A realização da pesquisa foi por demais essencial para a construção de conhecimentos, pois as análises evidenciaram como a matriz curricular dos cursos de Pedagogia, contempla a Lei nº 11.645/2008.

Considerações finais

A pesquisa foi motivada por muitas inquietações situações e a partir das vivências da pesquisadora, quando estudante na graduação e atualmente no contexto da docência em sala de aula, quando diante de uma percurso exigente e sistemático para atender à legislação percebeu a urgência para não tornar a Lei nº 11.645/2008 apenas mais um papel, um documento, sem muita relevância.

Durante a pesquisa foi observado, como ouvinte, várias aulas nas citadas instituições e os questionamentos sempre apontavam para os estudantes de Pedagogia uma mudez relativa sobre as expressões socioculturais indígena e afro. Sendo fácil pensar e pronunciar “índio ou negro”, mas difícil fazer com que estas duas palavras tenham uma

pronuncia ativa assim como a importância nos estudos sobre a temática.

Analisando o contexto da situação das respostas apresentadas no questionário, foi de extrema relevância, pois ainda há uma necessidade de mostrar uma realidade vivida por vários estudantes, uma vez que em sua formação há dificuldades em estudar a temática indígena em sala de aula. Algumas escolas permanecem na mesmice apresentando para os alunos um “índio” inexistente e defasado há muito tempo, as expressões socioculturais e os diversos povos indígenas evidenciam mudanças diante da idealização dos indígenas na atualidade. Renomadas lideranças se articulam para a efetivação da citada Lei com ênfase nas salas de aulas e instituições educacionais para discutires na perspectiva conhecer os indígenas.

A pesquisa realizada contribuiu para reflexões mais aprofundadas sobre as formações de professores, os quais vários estudantes de Pedagogia a cada ano concluem os cursos e atuarão diante da obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008. O ensino sobre a história e culturas dos povos indígenas nos cursos de Pedagogia é um grande desafio, porque exige novas apropriações de conhecimentos, uma cadeira que comumente requer bastante estudos, e por sua vez, muitos dos discentes não contemplam esses conhecimentos nas práticas pedagógicas. Isto por diversos motivos, como a não aceitação na escola, falta de conhecimentos sobre a temática, os valores religiosos, morais e socioculturais que são diferenciados, entre outros fatores.

Diante da grande parcela de profissionais do ensino necessária para suprir o que demanda a Lei nº 11.645/2008, as instituições formadoras precisam se adequar às exigências que faz parte de uma matriz curricular nos cursos de Pedagogia. Com isso, faz-se necessário a participação desses alunos discutindo a temática por meio de seminários, palestras, cursos, minicursos entre outras formas abordando a temática indígena. Observou-se no decorrer da pesquisa que muitas vezes os discentes não contribuem para a própria formação acadêmica. Em contrapartida, a instituição “B” realizou eventos,

palestras, seminários, etc. A instituição “A”, não realiza e não permite eventuais formações sobre a temática indígenas. Como também percebemos que poucos discentes absorvem o assunto e realmente estudam para uma formação de professores com mais aprofundamento.

Entretanto, foi de extrema importância e enriquecedora a pesquisa, provocando vários momentos de reflexões sobre as diversas práticas pedagógicas que conhecemos. Uma situação relevante foi que os docentes nas instituições pesquisadas tinham a preocupação em discutir as temáticas com todo o cuidado, com informações precedentes e principalmente, com suas experiências acadêmicas. Ao concluirmos a pesquisa constatamos que não somente o professor deve se apropriar da temática indígena, pois são as instituições formadora que devem atender às demandas legais direcionadas à formação docente, além da preocupação em contribuir com reflexões e respostas significativas para as demandas sociais que batem nas suas portas.

Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BERGAMASCHI & GOMES. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf. Acesso 29 abr. 2021.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004.
- COIMBRA, Ana Carolina Gomes. **Educação Escolar Indígena: afirmação da alteridade do grupo Étnico Fulni-Ô**. Águas Belas, Pernambuco. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2012. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5934> . Acesso 29 abr. 2021.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos:** subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2014.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 2006.

FERRAZ, Maria Cláudia de Oliveira Reis. Por que estudar a África na escola? *In:* OLIVEIRA, Cristiane Gomes de et al. (Orgs.). **Escola, culturas e diferenças:** experiências e desafios na educação básica. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso 29 abr. 2021.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso abr. 2021.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena:** palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, Rosimary Carvalho; FONSÊCA, Gizeli dos Prazeres. **A formação dos docentes de História e Pedagogia para trabalhar a temática indígena no âmbito escolar.** Anais da Caravana 25 anos da ANPUH Pernambuco: diálogos entre a pesquisa e o ensino [recurso eletrônico] / [Gestão ANPUH, Departamento de História da UFPE]. - Recife: Editora UFPE, 2016. Disponível em: https://www.pe.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=2132 Acesso 29 abr. 2021.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural dos Direitos Humanos**. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007 Acesso 29 abr. 2021.

SILVA, Edson H. **Povos indígenas**: História, culturas e o ensino a partir da Lei 11.645. Disponível em: https://edmundomonte.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Texto5_Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-o-ensino-a-partir-da-Lei-11.645_Edson-Silva.pdf Acesso 29 abr. 2021.

CAPÍTULO 8

MITOS E COSMOLOGIA INDÍGENAS COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA ASTRONOMIA

Fabiola Nascimento dos Santos²⁹

Vânia Fialho³⁰

Superar os clichês em torno da temática indígena e o reducionismo que nos impõe tratar sobre a história e as culturas indígenas apenas no dia 19 de abril, Dia do Índio, é um dos desafios dos professores e das professoras dos diferentes níveis de ensino. O desafio fica ainda maior quando a proposta é inserir a temática indígena em áreas não muito convencionais para o tema, como é a Astronomia. Enfrentando essa provocação, a pesquisa foi realizada no âmbito do Curso de Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e tem por finalidade apresentar aos docentes algumas possibilidades de como trabalhar a história e as culturas indígenas nas escolas, tendo como base os seus mitos e seus conhecimentos cosmológicos voltados ao ensino da Astronomia para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (SANTOS, 2016).

Nos tempos modernos, com o excesso de luz que jogamos para cima (condição conhecida como poluição luminosa), é praticamente impossível contemplar aquilo que nossos antepassados um dia viram: enormes quantidades de estrelas no céu, que ainda hoje nos fascina. Acredita-se que essa relação do ser humano com o céu tenha surgido há mais de 8.000 anos, quando esse, enquanto caçador, começava a desenvolver a agricultura, via as estrelas não apenas algo grandioso,

²⁹Professora da Rede Municipal de Paulista/PE. E-mail: biolla@msn.com.

³⁰Antropóloga, Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco/UPE. E-mail: vania.fialho@upe.br

encantador e misterioso, mas como sinalizadores de certos fenômenos sazonais, como os períodos de chuvas, e até divinos (FARES et al, 2004).

Mas, à medida que deixava a vida de nômade para habitar num lugar fixo, usava as estrelas também como guias para encontrar o caminho de volta surgindo, nesse momento, a ideia de constelação, para passar a ser vinculada a um fenômeno da natureza (como, por exemplo, as estações e duração do dia e da noite) ou social (tempo para plantio, colheita, comemorações festivas) (*Ibidem*). E, mais tarde, utilizadas pelos navegantes e viajantes de longa distância como Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral e Vasco da Gama.

Com isso, destacamos, em concordância com Afonso (2006), que a observação do céu sempre esteve na base do conhecimento de todas as sociedades desde o passado. E os indígenas há muito desenvolveram uma Astronomia própria que lhes orientava, por exemplo, sobre a duração das marés e na contagem de dias, meses e anos, e para utilizá-la em favor da sobrevivência da comunidade. E dessa relação com o céu, também elaboram seus mitos, genericamente referidas como lendas, seus conhecimentos e seus códigos morais.

EtnoAstronomia: uma via de inserção da temática indígenas na educação básica

No âmbito educacional, a questão da interculturalidade está presente na proposta do tema transversal Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Básica (BRASIL, 1998). A presença de tal tema busca promover o conhecimento da cultura e da história de dois segmentos importantes para a da população brasileira: dos afro-brasileiros e indígenas.

Para Goularte e Melo (2013), a interculturalidade, em termos educacionais, é promovida por estratégias, propostas didáticas ou metodologias orientadas pelo diálogo entre diferentes grupos socioculturais, como uma educação para o reconhecimento do “outro”. O que não significa dizer ser a educação intercultural um simples

diálogo entre conhecimentos produzidos por grupos sócio, cultural e historicamente diferentes, pois vislumbra “[...] uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer à discussão a temática do poder e da desigualdade que muitas vezes são desconsideradas” (RUSSO e PALADINO, 2014, p. 34).

O cuidado com o diálogo intercultural favorece a introdução no ambiente escolar e, por consequência, na formação dos educandos, de valores que incentivam “[...] o respeito pelas diferenças culturais, assim como promove o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade” (GOULARTE e MELO, 2013, p. 36).

É a essa a razão que justifica a instituição da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que incluiu no currículo escolar a obrigatoriedade, juntamente com o ensino da história e cultura afro-brasileira, do ensino da história e culturas indígenas, haja vista a participação destes grupos na diversidade étnica e cultural do povo brasileiro a partir do momento de sua colonização até os dias atuais. Valores similares ao da interculturalidade estão presentes no conceito de EtnoAstronomia, que, segundo Fares e colaboradores (2004, p. 77-78), objetiva estudar os conhecimentos astronômicos de um determinado povo ante aos seus costumes “[...] com o intuito de difundir valores pautados na tolerância à diversidade cultural e na necessidade da convivência harmônica entre o ser humano e o meio onde vive”.

Em decorrência das intenções presentes nesta lei, pesquisas como as de Garcia e colaboradores (2016), Goularte e Melo (2013), Oliveira e Goulart (2012) e de Russo e Paladino (2014), a temática indígena se estabelece no processo educacional brasileiro para realizar uma modificação, do que se vem sendo abordado da cultura e história dos povos indígenas. Novas práticas de ensino precisam ser realizadas nas unidades de ensino, de forma a fechar as lacunas que existem referentes ao tema quando trabalhado na sala de aula. São recorrentes os relatos sobre as práticas na sala de aula, que insistem em tratar de

maneira equivocada a temática indígena. O desconhecimento da realidade indígena promove a constante associação a estereótipos, como se os povos indígenas vivessem no passado, longe da “civilização” e ainda carregados de adjetivos pejorativos, como preguiçosos ou primitivos.

No ano de 2015, foi possível participar, juntamente com outros professores, de um congresso no Centro de Convenções do Estado de Pernambuco, no qual aconteciam apresentações culturais de todos os estados do Brasil. Ao nos depararmos com os indígenas do Estado do Amazonas, tivemos a oportunidade de observar a apresentação e notamos quão negros eram seus cabelos, vimos de perto as penas e os diversos adornos que usavam. Uma das professoras comentou: “Esses são índios, e não aqueles de Pesqueira!”, fazendo menção ao povo Xukuru, situado no município de Pesqueira, agreste pernambucano. A visão que a professora teve dos indígenas não é diferente da que é compartilhada por muitos professores que, hoje, lecionam nas escolas particulares e públicas do Estado de Pernambuco, e provavelmente, no mês de abril, sua posição a respeito dos índios será retratada de forma estereotipada, de um indígena de tempos remotos descrito na carta de Cabral.

Essa representação sobre o índio como primitivo está muito viva e presente nas mais variadas manifestações discursivas dos brasileiros, inculcada de modo inconsciente nas artes, na literatura, no chiste e na charge política. É bastante fácil, portanto, compreender a perplexidade e mesmo a indisposição que muitos setores da opinião pública (mesmo aqueles esclarecidos e progressistas) expressam frente aos debates sobre o problema indígena e os direitos dessa população originária (OLIVEIRA, 2001, p. 248).

A Lei nº 11.645/2008 garante a abordagem da temática indígena e, por ela ser um tema transversal, perpassam várias disciplinas e conteúdos, também relacionados à noção de cidadania e de ética. Essa abordagem torna possível que professores, das mais

diversas disciplinas, possam usar o material como base para sua prática pedagógica.

Astronomia indígena como uma temática transversal

Desde a antiguidade, o ser humano busca respostas para suas inquietações, muitas das quais vêm sendo expressas na forma de mitos. Cada sociedade tem a sua mitologia, algumas ainda buscam nos mitos a essência de sua existência.

Não ando longe de pensar que, nas nossas sociedades, a História substitui a Mitologia e desempenha a mesma função, já que para as sociedades sem escrita e sem arquivos a Mitologia tem por finalidade assegurar, com um alto grau de certeza – a certeza completa é obviamente impossível –, que o futuro permanecerá fiel ao presente e ao passado (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 40).

A transmissão dos mitos geralmente se dá de forma oral; os mais velhos cantam e contam a sua cultura para os mais jovens a fim de que seus conhecimentos e suas histórias não morram. Podemos citar como exemplo o mito da Vitória Régia, muito conhecida na Região Norte do Brasil. A partir desse mito, podem ser exploradas várias áreas do conhecimento. Segundo Dantas (s/d, parágrafo 1): “A Lua era um deus que namorava as mais lindas jovens índias e sempre que se escondia, escolhia e levava algumas moças consigo. Em uma aldeia indígena, havia uma linda jovem, a guerreira Naiá, que sonhava com a Lua e mal podia esperar o dia em que o deus iria chamá-la”.

Em Geografia pode ser explorada a região de origem da narrativa mítica, neste caso, a região Norte do Brasil, como a bacia hidrográfica, o relevo, o uso de mapas e até mesmo a presença indígena na região em que os estudantes vivem. Em Língua Portuguesa, é possível explorar a oralidade, a escrita e a leitura. O estudante poderá criar uma história a partir do mito da Vitória Régia, levando em consideração algumas características: gênero textual, localização, palavras de origem indígena.

A abordagem na disciplina de Matemática poderá ser feita pelo professor apresentando os desenhos dos animais, seres, plantas e objetos que se são identificados nas constelações, tanto as ocidentais, como os zodíacos, ou indígenas, realizando desenhos gráficos e associando com figuras geométricas. A disciplina de História ajudará a refletir sobre a situação dos povos indígenas, em especial da região que o estudante mora. Poderá ser realizado um trabalho em grupo em que o estudante escolherá um povo indígena e falará sobre sua cultura, bem como sua história de luta e resistência. Em Ciências, é importante lembrar que os povos indígenas têm um grande respeito pela natureza, vendo nela a presença do sagrado e sua importância para a humanidade, retirando da mesma o necessário para a sua subsistência.

Percebemos o quanto é rico o tema, porém o que vemos, hoje, é a abordagem do índio apenas no dia 19 de abril. No ano de dois mil e dezesseis, ao navegar nas redes sociais, foi possível visualizar postagens de crianças retratando o índio com penas elaboradas de papel, com rosto pintado, e segurando arco e flecha. Tais práticas reificam a imagem do indígena retratada no documento epistolar que foi grafado no século XVI, a carta de Pero Vaz de Caminha (1450?-1500, p. 2): “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram”.

O texto acima é o do início da colonização retratado na carta há mais de quinhentos anos atrás, e podemos perceber que os povos indígenas construíram e constroem a cada dia uma história, e foram modificando seus costumes como os demais povos. Os portugueses, na atualidade, por exemplo, não se utilizam das vestimentas de quinhentos e poucos anos atrás, então, por que motivo o indígena de hoje tem que permanecer como um povo estagnado? O professor, no seu planejamento, deverá incluir propostas, discussões que abordem a cultura indígena, durante o ano letivo, fazendo referências sobre arte, Astronomia, dentre outros campos, buscando não apenas a influência

que os homens brancos causam na sua vida mais também o que podemos aprender com as sociedades indígenas.

Conhecimentos astronômicos dos povos indígenas

A Astronomia desperta fascínio e curiosidade para muitos; para os povos indígenas não é diferente. A contemplação e as constantes observações resultaram nas ações, nos mitos, cosmologias e imagens, como a representação do Homem Velho na mitologia Guarani do sul do Brasil, formada a partir de das constelações ocidentais do Touro e de Órion, para demonstrar ou explicar situações que aconteciam no seu cotidiano.

A Astronomia apresenta-se nas aldeias como práticas do cotidiano, expressa nos rituais, nas músicas práticas de sobrevivência. A lua é um dos astros mais brilhantes à noite e que tem uma grande interferência social nas aldeias. Como muitos indígenas vivem da caça, pesca e colheita, eles precisam saber ao certo o momento ideal para realizar as atividades, pois incidentes naturais podem resultar em plantação sem sucesso ou até ocasionar doenças. É possível ilustrar esses acontecimentos, como manifestação de inúmeros insetos na fase da Lua Nova, dificultando as atividades durante essas noites. Como cita Afonso e Silva (2012, p. 68, destaque dos autores).

Os povos Tupi-Guarani, em prática de observação da lua, contam que, durante o período de Lua Cheia a quantidade de mosquito é maior que na Lua Nova e, se houver plantio de arroz nessa fase, a quantidade de percevejo do Arroz (*Scotinophara coarctata*) é maior, impedindo que a planta se desenvolva sadamente.

É interessante notar que, através das observações, os indígenas conseguiram apreciar a influência dos movimentos da lua na vida terrestre e adaptar o cotidiano das aldeias baseado nas fases

da lua, e a posição das constelações apenas através das visualizações a olho nu.

Os mitos indígenas na Astronomia

Presente nos mitos, também está a contagem do tempo ou calendário. Alguns povos indígenas não usam calendário como o nosso com números e representações para contar os meses. Eles observam a noite e o dia para identificar o período com maior ou menor precipitação de chuvas por exemplo.

A Mulher da Lua

O planeta Vênus era muito observado pelos tupis-guaranis por ser, depois do Sol e da Lua, o objeto mais brilhante do céu. Vênus era utilizado principalmente para orientação, por ser visto pouco antes do nascer ou logo após o pôr-do-sol, sempre próximo ao Sol. Os indígenas pensavam que se tratava de duas estrelas que apareciam em períodos diferentes: a estrela matutina (kaaru mbija), que chamamos de estrela d'alva, e a vespertina (ko'e mbija), que chamamos de Vésper, cada uma delas visível por cerca de 263 dias. Os tupis-guaranis chamam o planeta Vênus, quando aparece como estrela vespertina, de "Mulher da Lua". Eles contam que a mulher da Lua é muito linda, vaidosa e nunca envelhece. Ela só fica ao lado do seu marido enquanto ele é jovem, afastando-se dele à medida que fica mais velho. Ao anoitecer, no dia seguinte à lua nova, os dois astros se encontram bem próximos, no lado oeste. Nas noites seguintes, a Lua vai crescendo e se distanciando de Vênus. Na lua crescente, Vênus continua aproximadamente no mesmo lugar, mas a Lua se encontra no alto do céu, perto da linha norte-sul. Na lua cheia, ao anoitecer, a Lua está no lado leste e sua mulher, bem afastada, no lado oeste. Na lua minguante, Vênus e a Lua não são mais visíveis ao mesmo tempo. Na lua nova, o ciclo recomeça. Esse mito, que pode ser considerado uma maneira alternativa de explicar as fases da Lua, nos foi relatado pelos guaranis do sul do Brasil e pelos tembés do norte do país, duas etnias da família tupi-guarani que não têm contato entre si (AFONSO; SILVA, 2013, p. 52).

Com base nas discussões e ilustrações apresentados acima, serão apresentadas sugestões para que professores do ensino fundamental possam explorar a temática indígena associada à Astronomia, como base na experiência vivenciada por uma das autoras deste trabalho

Sugestão de atividades

As atividades, a partir do mito que representa a constelação da Ema, nos permite oferecer, como exemplo, um leque de opções para desenvolver os assuntos como o sistema solar, período das chuvas, o dia e a noite, a importância do ciclo da água, animais que são ovíparos, o habitat do animal e atividades de coordenação motora recriando o desenho, ligando os pontos ou colagem com materiais recicláveis explorando a imaginação e o desenvolvimento da criança.

A ema, ave de grande porte que vive na América do Sul, é retratada em mitos por diversos povos indígenas de etnias diferentes do país. A Ema é uma formação de estrelas de brilho intenso e ocupa um grande espaço no plano celestial, quando aparece para índios do sul do Brasil indica o período das chuvas. A constelação da Ema (*Rhea americana alba*) se localiza numa região do céu limitada pelo Cruzeiro do Sul e Escorpião.

Seja com base nesse mito, seja em outro qualquer que faça referência às constelações, é possível o professor discutir a valorização dos indígenas no Brasil, podendo também considerar os seguintes objetivos:

- Reconhecer a existência dos atuais povos indígenas em diversas regiões do Brasil e o aumento significativo dessa população;
- Respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, desconstruindo estereótipos difundidos ao longo da história;

- Identificar os principais preconceitos e estereótipos existentes em nossa sociedade em relação aos povos indígenas e contribuir para minimizá-los;
- Reconhecer a importância da terra para os povos indígenas, contribuindo como defensor dos direitos desses povos;
- Inteirar-se dos problemas que os indígenas atravessaram no passado e sobre os problemas atuais.

Experimentação da proposta

Numa turma de sexto ano de geografia, no turno da tarde na escola Municipal Ministro Marcos Freire, foi feita uma explanação do mito indígena, A Mulher da Lua. A atividade foi proposta em duas aulas, primeiro um texto foi entregue impresso e, num segundo momento, exposto num televisor. Após a leitura, ocorreu uma discussão, quando os alunos indagaram sobre como os indígenas conseguiram fazer uma observação, como eles, sem escrita e equipamentos, e conseguiram perceber os movimentos da lua e do planeta Vênus e sua associação com a Natureza.

As perguntas e dúvidas que os alunos foram apresentando foram sendo respondidos no decorrer da aula. O mito levanta uma série de questionamento na mente das crianças, perguntas como: Eles tinham luneta? Onde anotavam o que observavam? Vivemos dentro da terra?

Uma argumentação considerada bastante pertinente foi quando um deles mencionou que, no final de semana, tinha ido com a família à praia de Porto de Galinhas no litoral Pernambucano, localizado no município de Ipojuca, quando o guia turístico comentou sobre a influência que a lua tem na praia e na observação dos peixes represados nas piscinas naturais³¹.

³¹ As piscinas naturais da praia de Ipojuca se formam pela posição do mar e do grande arrecife que está próximo a sua costa, medindo aproximadamente 700 metros. Dentro deste espaço encontram-se buracos ou “piscinas” nos quais você pode entrar (tendo em mente o horário das marés) e nadar cercado por milhares de

Nesse momento, foi mencionado pela professora que, dezoito anos antes do renomado pesquisador Galileu Galilei ter descoberto a influência da lua com o ciclo dos mares, os índios já tinham observado essa ligação, como afirma o monge capuchinho Claude D'Abbeville.

Na segunda aula, foi realizada a leitura do trecho abaixo:

Os tupis-guaranis, em virtude da longa prática de observação da Lua, conhecem e utilizam suas fases na caça, no plantio e no corte da madeira. Eles consideram que a melhor época para essas atividades é entre a lua cheia e a lua nova (lua minguante), pois entre a lua nova e a lua cheia (lua crescente) os animais se tornam mais agitados devido ao aumento de luminosidade (AFONSO; SILVA, 2013, p. 49).

Nos dias em que a lua se encontra nas fases cheia e nova, o brilho que observamos é maior que nas demais fases, fazendo com os mosquitos se tornem mais agitados devido a luminosidade e visíveis. Esta informação é importante para relacionar a sabedoria dos indígenas com o mosquito *Aedes aegypti*, mosquito que atualmente vem causando preocupação para a população brasileira devido a transmissão de doenças como a Zica, a Dengue e Chikungunya, que são derivadas da picada do mosquito.

Na sequência, foi entregue um texto com informações sobre o planeta Vênus. O texto foi lido e trabalhado na sala de aula. Vênus³², que é um dos astros mais reluzentes, superado apenas pela Lua e pelo sol, é popularmente denominada de “Estrela Dalva”. A inclusão destes textos durante as aulas da disciplina de geografia ofereceu suporte para se trabalhar a temática indígena na sala de aula. Foi observado o interesse dos estudantes no momento em que foi contado o mito. Como atividade, além da do livro didático, foi proposto que olhassem o céu, ao término do horário, pois como são alunos do turno

peixinhos. Durante a visita à praia, que nas suas águas permite que peixes fiquem represados e, durante a sua observação na lua nova e cheia, o mar tem o seu nível das águas mais baixo, tornando os peixes bastante visíveis.

³² Vênus é um planeta que compõe o sistema solar sendo o segundo no lugar entre os planetas a partir do sol. Para os ocidentais, o nome do planeta tem a origem romana.

vespertino, é possível ver “a mulher da lua”, estrela d’alva (Vênus) antes do retorno para a residência.

O assunto foi aguçando a curiosidade dos alunos, que buscavam mais informações, então foi assistido o documentário “O Céu dos nossos Avós”, com informações sobre as constelações e mitos indígenas dos povos Torá, Desana, Tikuna, Tupi-Guarani e Baré etnias presentes no Brasil.

Duas semanas depois, numa reunião de pais e mestres, uma das mães se aproximou e comentou: “Professora, consegui identificar a mulher da lua!”. É gratificante perceber que o conhecimento atingiu não apenas a sala de aula, mas foi bem além, chegando aos responsáveis. Para além das informações, é possível ressaltar a importância de a temática indígena ser abordada pelo estudante com a sua família, pois possibilita a sua desmitificação de uma forma mais ampla.

Considerações finais

A temática indígena brasileira contribui de forma bastante construtiva para a prática na sala de aula, pois partindo do princípio de como as sociedades indígenas se desenvolvem no contexto da EtnoAstronomia, para é também possível compreender a grande diversidade cultural que existe no nosso país. Com a perspectiva de se trabalhar o tema de forma transversal e no cumprimento da Lei nº 11.645/2008, os mitos e as cosmologias dos índios conseguem agregar informações e servir de instrumento para o ensino da temática indígena nas disciplinas do currículo do ensino fundamental.

A abordagem da temática em diversas disciplinas, tais como a Geografia, História, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa faz emergir um diálogo a respeito do preconceito, que muitas vezes, os indígenas vêm sofrendo. Os professores das disciplinas, ao abordar o assunto de maneira interdisciplinar, poderão a partir de mitos e observações do céu noturno, realizar discussões que buscam a

implementação do respeito aos povos indígenas, reconhecendo seus processos históricos, suas identidades e seus conhecimentos.

Referências

AFONSO, G. Mitos e estações no céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil**, São Paulo, ed. esp., v. 14, p. 46-55, 2006.

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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso 10 fev. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMINHA, P. V. de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília: Fundação Biblioteca Nacional, 1450?-1500. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

DANTAS, T. Vitória-régia. **Brasil Escola**, São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/folclore/vitoria-regia.htm>>. Acesso e 12 fev. 2017.

FARES, E. A. et al. O universo das sociedades numa perspectiva relativa: exercícios de etnoAstronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, São Carlos, São Paulo, n. 1, p. 77-85, 2004.

OLIVEIRA J. P. O efeito "túnel do tempo" e a suposta inautenticidade dos índios atuais. *In*: COHN, C. (Org.). **O Diálogo dos 500 anos: Brasil-Portugal: Entre o passado e o futuro**. Rio de Janeiro: EMC, 2001, p. 247-286.

GARCIA, C. da S. et al. "As coisas do céu": etnoAstronomia de uma comunidade indígena como subsídio para a proposta de um material paradidático. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, São Carlos, São Paulo, n. 21, p. 7-30, 2016.

GOULARTE, R. da S.; MELO, K. R. de. A lei 11.646/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Revista Entretexos**, Londrina, Paraná, v. 13, n. 2, p. 33- 54, jul./dez. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso 03 fev. 2017.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1978.

OLIVEIRA, J. P. de; GOULART, T. E. E. História e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula: a implementação da Lei 11.645/08 nas escolas. **Revista AEDOS**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, set. 2012.

RUSSO, K.; PALADINO, M. Reflexões sobre a lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, Sergipe, 8, v. 16, p.31-60, jul./dez/ 2014.

SANTOS, F. N. dos. **Mitos e cosmologias indígenas como instrumento para o ensino da Astronomia**. 2016. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

Sugestões de leitura sobre o tema etnoAstronomia indígena

AFONSO, G. *EtnoAstronomia dal Brasile*. **Le Stelle**, Roma, n. 19, p. 84-86, 2004.

AFONSO, G. B. Determinação dos Pontos Cardeais com o Gnômon. **Astronomy Brasil**, v. 2, p. 76-77, 2007.

AFONSO, G. B. Galileu e a Natureza dos Tupinambá. **Scientific American Brasil**, São Paulo, n. 84, p. 60-65, 2009.

FARIA, F. C. P. **Os astrónomos pré-históricos do Ingá**. São Paulo: Ibrasa, 1987.

GALDINO, L. **A Astronomia indígena**. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

MINDLIN, B. **Mitos indígenas brasileiros**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SILVA, W. de A. **Lendas e mitos dos índios brasileiros**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

CAPÍTULO 9

O QUE SABEM OS PROFESSORES? UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MACAPARANA (PE)

Fernanda Cristina de Lima Andrade³³

Tarcísio Augusto Alves da Silva³⁴

Introdução

No período da redemocratização no Brasil, os movimentos sociais articularam-se de forma mais efetiva e atuaram junto no campo da educação em busca de qualificar o ensino da temática indígena do país. A partir disto foi instituída a Lei nº 11.645/2008 que regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. No entanto, o que podemos perceber na realidade, é a difícil materialidade daquilo que estabelece a Lei. Embora tenha ocorrido um acréscimo importante na quantidade e qualidade do que se produz de conhecimento sobre as sociedades indígenas no país, isto ainda pouco repercute naquilo que se ensina nas escolas brasileiras. Temas que estão ligados a esta questão são frequentemente desconsiderados ou tratados de forma inadequada, veiculando a imagem “de um índio genérico, estereotipado, que vive nu, na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que a fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação” (GRUPIONI, 2000 p. 483).

³³ Professora na rede municipal de ensino no município de Macaparana (PE). Especialista em Cultura e História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco pela UFRPE.

³⁴ Doutor em Sociologia, professor na UFRPE e Supervisor do Curso de Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas na UFRPE.

Nestes termos, percebe-se que os índios permanecem reservados como herança cultural, tendo seus valores e tradições folclorizados pela escola, invisibilizando as lutas e a história de massacre, preconceito e extermínio na qual essas populações têm sido submetidas para que ocorra o “desenvolvimento” do Brasil. O maior desafio encontrado, na atualidade, pela Lei nº 11.645/2008 é tornar legítimo os valores culturais, e dar visibilidades as demandas e movimentos dos povos indígenas, uma vez que as práticas pedagógicas correntes não têm possibilitado a abordagem coerente da temática, reforçando a imagem do índio estereotipado e folclórico.

Assim, considerando o professor da educação básica um ator importante para o processo de desconstrução destes estereótipos, observando a precária formação destes profissionais em espaços que se distanciam dos grandes centros de produção de conhecimento e acreditando ser necessário conhecer a realidade para melhor diagnosticá-la o objetivo do presente texto é apresentar o que sabem os professores dos anos iniciais do município de Macaparana – PE, sobre a temática indígena. Além disso, desejamos discutir que imagem do índio tem sido construída por eles professores.

A pesquisa que subsidia nossa análise foi realizada em uma escola municipal de Macaparana – PE, tendo 05 professoras do ensino fundamental como sujeitos da investigação. Estas foram selecionadas a partir da sua disponibilidade, uma vez que ocorreu, inicialmente, a recusa de várias pessoas selecionadas justificada pela timidez, e outras por insegurança em relação ao assunto, até chegarmos as participantes selecionadas. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestrutura, com uso de gravador, sendo essa posteriormente transcrita e realizada a análise das respostas dadas pelas professoras investigadas.

A formação de professores, livro didáticos e o ensino da temática indígena

Os profissionais da educação, que consigo trazem uma formação bem diferente daquela própria da área de humanas, em especial Ciências Sociais e História têm apresentado dificuldade para desenvolver a temática indígena em sala de aula. Muitos dos cursos de formação inicial de professores abordam o assunto de forma superficial e a depender também da formação desses docentes tenderam, ou não, a priorizar a temática indígena. Por essa razão é necessário que as secretarias de educação dos estados ou municípios, proporcionem cursos, grupos de estudos para os profissionais da educação, seja para aqueles que lecionam a disciplina de História ou aqueles inseridos nas séries iniciais.

O Brasil é um país que acolhe muitas culturas e por este motivo é importância que os professores possam se apropriar de conteúdos relativos a temática das sociodiversidades. Segundo Candau:

A inclusão do tema pluralidade cultural no processo educacional procura favorecer a mudança de mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias. Estas são as finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa da sociedade como um todo. Nesse processo se afirma que a escola tem um papel central no combate à discriminação, na divulgação das contribuições das diferentes culturas e na eliminação dos conceitos preconceituosos a respeito dos grupos e povos que conformam o Brasil (2002, p.138).

Por isso por meio da formação os professores conseguiram construir um novo olhar sobre os povos indígenas, reconhecendo a necessidade de priorizar a sociodiversidade existente em nosso país. A partir desses momentos de encontros, pesquisa e troca de experiência, acontecem uma ampliação e esclarecimento em relação aos conceitos relacionados a história e cultura destes povos.

No entanto, mesmo após a implantação da Lei nº 11.645/2008, observa-se que muitos professores têm como única referência de informação os livros didáticos. Estes por sua vez precisam ser reformulados à luz das orientações desta lei, pois ainda trazem em suas páginas à imagem folclórica dos povos indígenas, fossilizado no dia 19 de Abril. Por ocasião desta data, a escola prepara seus estudantes utilizando-se de pinturas, ornando-os com penas, e assim de forma “inocente” continuam apresentando às crianças a ilusão uniforme de uma única perspectiva da história dos povos indígenas, ou seja, aquela de um índio que pouco existe pois, a maioria deles já não está vivendo como viviam a mais de 500 anos.

Observa-se que mesmo evidenciada a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, a falta de informação e conhecimento faz com que os professores continuem disseminando em salas de aulas uma forma estereotipada com a qual a história dos povos indígenas é ensinada. O despreparo é visível no momento de planejar a aula, ficando evidente que eles sentem dificuldades em adquirir informações, e por essa razão, se prendem aos livros didáticos, que comumente encontramos poucos dados sobre a realidade das populares indígenas. Isso ocorre porque existem nas escolas públicas do nosso país poucos materiais e referências adequadas, que sirvam de subsídios para os professores.

A temática indígena nas aulas de História no ensino fundamental é ainda é um problema, pois existe uma falta de conhecimento real da história dos índios, focalizando uma narrativa estereotipada, em que as aulas são planejadas tendo como referências apenas os livros didáticos. Esses por sua vez promovem uma imagem dos índios como pessoas primitivas e que são apenas uma parte de nosso passado. Encontramos em livros didáticos, imagens que distorcem a realidade e vivência destes povos e contribuem para que a sociedade se relacione com suas comunidades expressando estereótipos e preconceitos.

Como afirmou Oliveira,

As representações sobre os índios, presentes nos livros didáticos, acabam inventando conceitos e identidades. Assim eles assumem aquelas produções como formuladoras de práticas discursivas que conferem ao índio uma imagem que lhe é atribuída pelo narrador (2003, p. 22).

Desse modo é preciso ressignificar a prática pedagógica dos educadores de modo que ela possa dialogar com uma narrativa na qual a história dos povos indígenas seja revelada a partir das vozes que lhes representam. Isso se faz necessário para que os alunos entendam o significado das culturas, experiências, demandas e tensões que são produzidas no cotidiano das comunidades indígenas. Portanto uma abordagem adequada dessa temática deve mostrar que os índios não são vítimas passivas, que eles lutaram e lutam até os dias atuais pelos seus direitos, mesmo vivendo em uma sociedade que ostensivamente os excluí.

O perfil dos professores entrevistados

No momento das entrevistas as profissionais entrevistadas, estavam atuando no ensino fundamental (anos iniciais) e possuíam idade entre 25 e 56 anos, possuem formação em ciências biológicas, licenciatura em geografia, pedagogia e havia aquelas que possuem apenas o magistério. Como se vê, a maioria delas são graduados em áreas bem distintas, o que pode por sua vez, dificultar o debate sobre a tematização da cultura e história dos povos indígenas no cotidiano de suas escolas se durante seu processo formativo (inicial e continuado) não foi possível acessar o debate que se instaurou por meio da lei 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”.

A deficiência quanto a tematização da história e cultura dos povos indígenas nos cursos de formação de professores é discutida por Silva ao apontar que:

Todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) deveriam se atentar para o fato de que a Lei no. 11.645/2008 não delega apenas aos professores de História a tarefa de ensinar sobre a história e culturas indígenas. O que se vê, contudo, é que muitas iniciativas esbarram na ausência de profissionais qualificados para atender a demanda criada pela lei e muitos acabam por improvisar, prestando um desserviço a educação de crianças, adolescentes e jovens (2015, p. 04).

O que sabe os professores nos anos iniciais sobre o ensino da temática indígena: a imagem construída sobre o índio

A partir da pesquisa realizada com as professoras aqui identificadas pelas letras A, B, C, D e E, pudemos perceber que a falta de conhecimento em relação à temática indígena conduziu-os um ensino equivocado do conteúdo de História e Cultura dos povos indígenas. As práticas continuam evocando a imagem de um índio estereotipado, preso no passado, demonstrando um certo desconforto quando questionadas sobre como desenvolviam essa temática em suas aulas. Boni relata os efeitos que a ausência de um debate qualificado sobre a temática dos povos indígenas pode produzir, afirmando:

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 indígena 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 (BONI 2008, p.318).

De acordo com o relato da professora D, a mesma nunca participou de uma formação relacionada a história e cultura dos povos indígenas. Afirma não se sentir segura com a temática e admitiu que seu planejamento se baseia em um índio antigo do passado. Considera que mesmo ouvindo os noticiários que todo dia é dia do índio, ela continua levando para suas aulas a história indígena do calendário escolar, mostrando que eles vivem nus, que moram em ocas e usam cocais. O planejamento de sua aula toma como referência apenas os livros didáticos. Ao mesmo tempo essa professora expõe que as capacitações providas pelo município, servem para mostrar o que todos sabem: preenchimento de documentos. Do mesmo modo, segundo a professora a temática indígena é focalizada apenas no dia 19 de Abril, dizendo aos alunos que eles foram os primeiros habitantes do Brasil, abordando a forma do viver e vestir e que toma os livros didáticos como base de seu planejamento.

Segundo a professora A, suas aulas apresentam aos alunos que os índios são importantes e que fazem parte da sociedade atual. Ela procura trabalhar com projetos, em que relaciona a cultura indígena priorizando o modo de viver, suas roupas e as pinturas nos corpos. Levando para sala de aulas, imagens de cocas, pinturas penas, índios caçando, pescando e a oca. Já a professora B, deixa claro que nunca participou de nenhuma formação voltada ao ensino da cultura indígena, e que suas aulas são baseadas em projetos, mas que faz isso apenas quando o conteúdo permite, informando aos alunos a importância e o reconhecimento da sua cultura. Prioriza o respeito, a etnia, e a valorização da contribuição na nossa herança cultural. Descrevendo para os alunos que os índios são seres humanos, que tem costumes e peculiaridades diferentes. Utiliza recursos como: vídeos, notícias e livros didáticos.

A professora C, afirma trabalhar a temática indígena através de sequências didáticas, Só leva esse tema para suas aulas quando está próximo da data comemorativa do dia do índio, ou, quando o conteúdo está descrito no livro didático, sua abordagem é feita realizada por meio da comparação com os índios do passado e dos

atuais, mostrando seu modo de viver, a cultura que eles desenvolviam na chegada dos portugueses, depois mostrando os atuais, como diferentes. Afirma ainda que, os índios não vivem da mesma forma que a 500 anos atrás, levando para sala de aula imagens do passado e dos dias de hoje, procurando apresentar fotos que relacionem as diferenças. A partir dos relatos das professoras percebemos que a prática pedagógica demonstra o que a literatura especializada sobre o tema tem afirmado:

Há um desconhecimento em relação à temática que faz com que esta seja trabalhada como mera data comemorativa que deve ser somente lembrado de forma superficial, enquanto os professores poderiam estar trabalhando o passado do nosso país e entendendo a formação do nosso povo, considerando, principalmente os povos originários e os movimentos que estes nos fizeram a mais de 500 anos de ocupação europeia (GOMES, 2009, p.3).

Por outro lado, podemos afirmar que no que tange o ensino da temática indígena em sala de aula dois movimentos ocorrem. De um lado, a realidade desses povos é silenciada, contribuindo para sua visibilização como grupo social, pois a escola tende a tratá-los com a mesma exclusão com a qual o estado, governos e a sociedade, de modo geral, relacionam-se com as comunidades indígenas. Outro movimento presente na escola é o ensino caricaturado desses povos, contribuindo para o processo de inclusão via folclorização de sua cultura, o que se produz via imagem fossilizada e homogeneizada das comunidades, ora presas no passado, ora detentoras de uma história e demandas únicas.

Acreditamos que um dos caminhos possíveis para superação dessa realidade seja o investimento em formação continuada. Porém, no contexto estudado (período de julho a novembro de 2016), foi possível verificar que os professores do município se encontram apenas para encontros pedagógicos, onde são repassadas orientações relativas ao preenchimento de cadernetas e as discussões sobre o índice de aproveitamento no IDEB (Índice do desenvolvimento da

educação básica).

Por outro lado, se verifica uma contradição no município em relação aos professores, pois, se exige a elaboração de projetos, mas não se oferta o principal: conhecimento sobre o assunto, pesquisas, e outras atividades que os auxiliem em sua atividade didática. Toda essa oportunidade serviria como motivação para que pudessem preparar e encontrar subsídios para suas aulas, modificando as primeiras conclusões construídas por eles sobre os índios. Como observou Pimenta:

A formação docente passa pela mobilização de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, estes não compõem um corpo acabado de conhecimentos. Pois os problemas da prática docente não são mera situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidades e de conflitos de valores (PIMENTA, 2002 p. 30).

Considerações finais

A pesquisa demonstrou as dificuldades que as professoras entrevistadas das séries iniciais, no município de Macaparana (PE), têm para desenvolver aulas tematizando a história e cultura dos povos indígenas. Fica evidente que por falta de conhecimento as mesmas sentem-se inseguras para realizar atividades coerentes que abordem a temática indígena em sala de aula. Quando apresentamos a proposta de entrevistá-las percebemos a inquietação de algumas, muitas delas se negaram em participar, outras ficaram curiosas e deixavam claro que trabalhavam de “forma correta”, ou seja, faziam a inclusão do assunto apenas meio de projetos.

Verificamos ao longo da pesquisa que mesmo havendo um esforço pela busca de recursos como: internet, vídeos, imagens atuais e etc. as docentes, tendem a tratar o tema de forma ingênua, explorando a imagem estereotipada do povo indígena a sala de aula. Na verdade, a problemática aponta muito mais para o conteúdo do que

propriamente para a forma. Embora essa última componha parte importante da configuração de um saber escolar sobre os povos indígenas ela é resultado de uma dificuldade que se anuncia para formação inicial e continuadas dos professores para o trato de uma temática específica.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. **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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso 13 mar.2016.

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto – juvenil que chega às escolas? *In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). Estudos Culturais para professor@s*. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

CADAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Culturas**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes: 2002.

GOMES, Luana Barth. A temática indígena e a educação escolar: A produção de identidades indígenas através da escola. *In: VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino da História*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

OLIVEIRA, Terezinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista brasileira de Educação**. 2003, p. 22-25.

PIMENTA, Selma G (Org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

SILVA, Giovanni José da, Ensino de História Indígena. *In*: WITTMANN, Luísa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 21-46.

CAPÍTULO 10

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM QUESTÃO URGENTE

Rosely Tavares de Souza³⁵
Juliana Alves de Andrade³⁶

Introdução

Os estudos sobre a temática indígena buscam cada vez mais, discutir propostas que visam aprofundar o entendimento sobre esses sujeitos como indivíduos políticos nas mobilizações pelo reconhecimento de sua historicidade, de seus conflitos territoriais, da formação escolar e afirmação das práticas culturais indígenas. Nesse sentido, compreendemos que a Lei nº 11.645/2008 inaugurou um novo canal de diálogo entre os diversos grupos da sociedade brasileira: acadêmicos, professores, gestores, estudantes e os povos indígenas acerca dos debates sobre a história e cultura dos povos indígenas.

Compreendemos que a legitimação desses debates se configura no contexto das discussões e consolidação das políticas de ações afirmativas, a exemplo das cotas nas instituições de Ensino Superior Federal para indígenas e negros e da implementação da citada Lei no currículo de formação inicial e continuada dos professores. Desta maneira, o diálogo tem contribuído para que possamos conhecer e entender, as mobilizações dos povos indígenas pela demarcação de terras, pela afirmação das formas culturais nos ritos presentes nas

³⁵Doutoranda em História na UFPE. Com Especialização em História e Cultura dos Povos Indígenas (UFRPE). Professora de História na Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco.

³⁶Doutora em História (UFPE). Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História de História.

aldeias e territórios indígenas, assim como sua história que são tangenciadas por transformações e permanências nas suas práticas. Entendemos que, tais ações são pontuais, sobretudo, no que tange, a formação dos professores, isso porque, via de regra, estes deverão atuar na Educação Básica.

Entre as grandes dificuldades sinalizadas pelos estudiosos da temática, indígenas ativistas e gestores da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI com relação implantação do estudo da temática indígena no espaço escolar, conforme identificamos em nossa pesquisa, encontra-se no processo de formação de professores. Desde então, muitas perguntas sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 formaram um caminho que possibilitou elaborar questões sobre as narrativas e as representações da figura do “índio” no espaço escolar, assim como nos livros didáticos. Neste sentido, a partir da inquietação frente ao ensino da temática indígena, este estudo buscou compreender em que medida se configurou a aplicabilidade da referida lei sancionada em 2008 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que modificou alguns artigos da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases (1996). Com a alteração, o instrumento normativo, obrigou a inclusão do estudo da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, possibilitando o reconhecimento das sócio-diversidades no Brasil.

Para Mércio Pereira Gomes (2014), os povos indígenas são integrantes do conjunto que é entendido como humanidade, pois, suas sociedades são regidas por princípios comuns a todos que se enquadram nessa categoria, ou seja, são comuns aos mesmos princípios biológicos, psíquicos e sociais que definem os seres humanos como um ser da Natureza como também de cultura. Assim, o “índio” não deve ser compreendido como integrante de um grupo homogêneo e a- histórico nos livros didáticos e para que essa temática possa ter uma abordagem crítica nas escolas, identificamos que se faz necessário uma formação sobre os povos indígenas nos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Para problematizar esse debate a pesquisa fundamentou-se na análise das leis acima citadas, observação dos currículos e as ementas de dois cursos de uma das Universidades Pública de Pernambuco no que se refere a formação de professores, tais como: Pedagogia e Licenciatura em História. Assim, a partir desta primeira análise, buscamos entender como a temática indígena esteve presente nestas graduações. Após esse momento, avaliamos também alguns subsídios didáticos. Para isso delimitamos para o estudo dos livros didáticos os anos 2008 até 2016. Este recorte está pautado na experiência em sala de aula ministrando as disciplinas de Fundamentos da Educação e História da Educação Brasileira. Soma-se a isto, a vivência como professora de História da Educação Básica e como discente nos anos de 2015 e 2016 do Curso de Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Partimos primeiramente analisando os currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em História da Universidade, a partir de 2008 - 2016, ou seja, após a implementação da Lei nº 11.645 sancionada em 2008. Como a temática indígena se faz presente durante a formação desses graduandos que ao final do curso e até mesmo durante a formação devem atuar nas salas de aulas da Educação Básica. Avaliamos as ementas dos referidos cursos, problematizando as abordagens propostas. Concluído esse percurso, buscamos compreender a dimensão do livro didático seja ela: política, ideológica e, o diálogo que as narrativas presentes neste subsídio estabelece com as pesquisas acadêmicas. Acrescentando também a esta discussão, como a imagem do “índio” foi construída nas aulas, a partir do livros didáticos ministradas na escola e como este sujeito tal qual foi construído, ainda no século XIX permanece nos livros didáticos contemporâneos.

Em seguida, problematizamos as análises realizadas pelos estudantes dos cursos de graduação (Pedagogia e Licenciatura em História) aos livros didáticos, estes que foram selecionados pelos futuros docentes para uma atividade avaliativa durante uma oficina pontual nas disciplinas de História da Educação Brasileira na

formação dos pedagogos e Fundamentos da Educação no curso de Licenciatura em História. Procuramos questionar com a análise dos livros didáticos: quais as narrativas que constituem os indígenas enquanto sujeitos da História? Desse modo, as análises do recurso didático realizadas pelos estudantes, apontaram um fosso entre a formação profissional e o que é ensinado em sala de aula da Educação Básica. Pontuamos como as graduações desses dois cursos ainda estão aquém dos debates sobre a temática indígena e a implementação da Lei nº 11.645/2008.

Por fim, apontamos que o debate foi construído pautado no relato de experiência vivenciado durante a atuação como professora em curso de Educação Superior. Sugerimos uma proposta de trabalho a partir das demandas analisadas durante a elaboração da Monografia e o estudo dos textos no Curso de Especialização em Cultura e História dos povos Indígenas.

Desafios para o debate sobre o Ensino da temática indígena em sala de aula.

Em face as questões sobre a formação de professores nos cursos de graduação, entre eles: licenciatura em História e Pedagogia, buscamos compreender um dos principais desafios a serem enfrentados pelos futuros professores para o Ensino da temática indígena, a partir do estudo do professor Edson Silva (2015). O pesquisador afirma que o cenário sobre o ensino da temática indígena é desafiador, não apenas para essas áreas do conhecimento, mas,

na ausência ainda de uma normatização que detalhe as ações para a implementação da Lei 11.645, se tem notícias de pouquíssimas iniciativas em centros de formação de professores/as que incluíram cadeiras específicas sobre a temática indígena. Essa inclusão se faz necessária não somente apenas nos cursos de Pedagogia, mas também em todos os cursos de licenciaturas em todas e diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Matemática, Química, Física, Botânica, etc.

No entanto, evidencia-se que existe uma demanda nas Universidades que formam professores, estabelecer um diálogo mais profícuo entre os cursos é uma caminho possível para sanar as lacunas no ensino sobre a referida temática, pois segundo Silva (2015), esta necessidade

Esbarra-se em pelo menos duas situações limites: a inexistência de definição explícita legal em razão da citada ausência de normatizações complementares e, sobretudo, a carência de profissionais especializados para atender a demanda instaurada sejam nos espaços educacionais públicos ou privados. As universidades enquanto centros de formação de formadores, não priorizaram a formação de profissionais sobre a temática indígena, isso porque o assunto foi sempre considerado residual e, por conseguinte de menor relevância, ignorado até na maioria dos cursos de Ciências Humanas e Sociais.

Os desconhecimentos sobre os povos indígenas por parte dos graduandos e professores, esta situação sinaliza outro importante problemática. Analisa-se que mesmo com a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008 no âmbito escolar é patente a falta de compreensão dos termos para uma atualizada abordagem sobre os indígenas. Pois, é comum a figura do “índio” ser mencionada na escola como silvícola, selvagem e primitivos. Os grupos serem denominados como “tribos”, entre outros. Diante dessas incoerências nos termos, anuncia-se uma urgência de disponibilizarmos o diálogo e explicitarmos posicionamentos teóricos e políticos frente a questão e isso só será possível quando o ensino da temática indígena for encarada como prioridade como anunciou Silva (2015).

Neste sentido, mesmo diante deste distanciamento entre os centros de formação de professores e o ensino da temática indígena, um dos caminhos urgentes para superação do “olhar caduco” sobre estes, encontra-se na possibilidade de elaborar novas propostas formativas para os graduandos de História e Pedagogia. Essa alteração, sobretudo, curricular proporcionará um novo olhar para com

a temática, possibilitando a compreensão do indígena como autor e construtor da sua própria história.

O ensino da temática indígena e a escola

Diante deste cenário, evidenciamos que o Ensino da cultura e história dos povos indígenas nas escolas, ainda precisa de uma longa discussão. Haja vista que, desde a institucionalização da História enquanto disciplina escolar, no século XIX, que a temática indígena se fez presente no cotidiano de crianças e adolescentes. Apesar da Lei nº 11. 645/2008, institucionalizar a obrigatoriedade do ensino da temática da história e cultura dos povos indígenas, para além do paradigma das “três raças” ou ainda da “subalternidade” e da “folclorização”.

Mas precisamos entender que dialogar sobre os povos indígenas nas instituições escolares, é sair do lugar comum. Ainda presenciamos, mesmo depois da Lei que em algumas escolas comemoram o “Dia do índio” 19 de abril, além disso, caracterizam os estudantes com penas e roupas que legitimam uma representação do povo indígena ausente de historicidade. Percebemos, no entanto, que ao ensinar sobre a temática indígena, consagram-se o “índio” em uma única temporalidade, aquela que remete ao período da colonização do Brasil, com imagens do índio que foram construídas a partir de um olhar europeu. E estas narrativas e representações tornam-se presentes nas salas de aula e nos livros didáticos.

Desse modo, desconstruir essas imagens do “índio” junto aos estudantes não é uma tarefa fácil. É preciso conhecer um pouco mais sobre os processos históricos dos povos indígenas, desfazer uma visão etnocêntrica e reformular discussões convidando os “índios” ao debate. Para compreender melhor que mesmo após o ano de 2008 ainda se reproduz uma imagem equivocada sobre os povos indígenas, foi necessário analisar os currículos dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia ambos uma das Universidades Pública de Pernambuco, buscando entender como os graduandos destes cursos

estão sendo formados, evidenciamos que a temática indígena passa ao largo da formação.

Pois, em ambos os cursos, o componente curricular para educação das relações étnico – raciais é proposto como eletivo, ou seja, os graduandos não são obrigados a se matricular em nessa disciplina. Além disso, a ementa deste componente tanto para o curso de História, quanto para Pedagogia, não fica claro se/como a temática indígena será discutida, mas, percebe-se que aparece uma melhor definição no que se refere a temática afro-brasileira ou negra. Analisamos os currículos entre os anos de 2008-2013 e, após a análise, percebemos que a temática indígena não foi contemplada apenas na disciplina da educação étnico-racial, mas, também é silenciada disciplinas durante a graduação.

Compreende-se que as finalidades das formações acompanharam e dialogaram com os processos históricos locais e nacionais. A última atualização dos currículos aconteceu em de 2012³⁷. Ressaltando-se que foi analisado no referido documento as ementas de cada componente curricular e cotejamos entrevistas com os estudantes dos citados cursos nos semestres 2015.2 e 2016.1. Evidenciada a questão, compreendemos que tais visões naturalizadas sobre os povos indígenas ainda continuam a existir, entretanto, se faz necessário superarmos certos obstáculos, conforme afirmou Vânia Fialho: “A temática indígena é sempre reportada ao passado, às reminiscências dos que foram alguns de nossos antepassados e àqueles que hoje são os remanescentes indígenas”.

No tocante ao ensino básico, refletir sobre esse tema e as repercussões nas práticas de ensino e aprendizagem em História no Ensino Fundamental (ainda que tardiamente no Brasil), significa repensar alguns aspectos constitutivos da educação e do ensino de História, um deles a historiografia. Segundo Fonseca (2014), currículos, identidades e culturas, livros e subsídios didáticos, a

³⁷ Pedagogia - Renovação de Reconhecimento do Curso: Portaria nº 286 de 21/12/2012 - Diário Oficial da União: Publicada em 27/12/2012.

formação de professores, os saberes históricos escolares, metodologias de ensino e avaliações, em todos esses componentes, tradicionalmente, estão naturalizadas essas ideias sobre a temática indígena, são valores, noções que podem contribuir ou robustecer práticas de exclusão, sobretudo dos povos indígenas.

No entanto, no que diz a formação docente no curso superior e o ensino em sala de aula, segundo Selva Guimarães (2014), o processo de transposição do saber apreendido na formação enquanto graduandos e a simplificação no âmbito da difusão no momento da prática nas salas de aulas da Educação Básica, implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações discutidas simplificadamente trazem consigo a marca da exclusão, os povos indígenas se configuram nessas representações como sujeitos à-históricos e destituídos de ações políticas.

Livro didático e as narrativas e representações sobre os povos indígenas

Um caminho para superarmos interpretações ultrapassadas no que se refere as representações e narrativas sobre os povos indígenas, se faz necessário compreendê-los como uma composição de sujeitos plurais. Sendo assim, a partir da constituição de 1988 e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases-LDB/1996 que buscou promover os reconhecimentos e a valorização da diversidade étnico –racial na educação escolar brasileira. Uma trajetória constituída através de políticas públicas, de instrumentos legais, programas, orientações e diretrizes educacionais que visam um estabelecer um debate sobre o temática e resinificar os povos indígenas nos conteúdos presentes nos livros didáticos.

Portanto, a tarefa de adotar, abolir, complementar ou diversificar os usos dos livros didáticos no ensino de História se constitui como fundamental para essa discussão e, superação de equívocos quando se refere ao tema. Pois, segundo os dados levantados por Fonseca (2014)

(esse instrumento viabilizado para o público escolar é o segundo livro mais lido no Brasil, superado apenas pela Bíblia)! Nesse artigo, compreendemos o livro didático como um sistematizador de conhecimentos que são determinados por diversos sujeitos da sociedade como aspectos importantes que socializados de geração a geração. Este subsídio é um dos principais veiculadores de conhecimentos para um público que tem acesso a escola ou não. Fonseca (2014).

A Dissertação de Mestrado Leonardo Machado Palhares que tem o título *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História*, o autor avaliou os impactos da Lei nº 11.645/2008 sobre coleções de livros didáticos que constam do Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. Em 2008, a promulgação da Lei nº 11.645 de 10 março daquele ano, alterou os princípios estabelecidos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996).

No decorrer do citado estudo, foi questionado que, apesar das conquistas garantidas, os recentes avanços não foram suficientes para promover uma modificação geral na sociedade sobre a percepção dos indígenas como sujeitos históricos e portadores de uma cultura dinâmica. Essa afirmação por parte do pesquisador nos fez refletir sobre o livro didático de História a Lei nº 11.645/2008 orientam a partir de então, sua elaboração. Porém, no livro didático, verifica-se ainda que a pluralidade, os confrontos entre europeus e indígenas no período colonial, os inúmeros enfrentamentos de “índios” e não “índios”, são retomados a partir de lugares comuns. Ignorando (por omissão ou por interesses ideológicos) as situações concretas vivida pelos indígenas.

Neste sentido, faz-se necessário compreender a construção da figura do índio no recurso utilizado na escola, acima citado. Assim, priorizamos neste texto, o processo histórico dos “povos primeiros”, revisitados em grande parte, nas pesquisas sobre os indígenas. Conclui-se que apesar das mudanças na Lei, nos centros de formação,

e nos programas de elaboração dos livros didáticos no que se refere ao trabalho com a temática indígena, distorções sobre a historicidade indígena ainda se faz presente. Pois, observa-se nas discussões contemporâneas é possível perceber um grande desafio para superar a distância que se apresenta entre a formação de professores, livros didáticos, a Lei e a Educação Básica.

Para não concluir esse debate anuncio uma pausa com o depoimento de alguns estudantes do 2º semestre de Licenciatura em História,

(...) é sabido que a discussão da implementação da Lei 11.645 do ensino da História dos povos indígenas e afrodescendentes é pauta desde os anos 70, porém essa implementação, no livro em questão, é vaga, tendo em vista a perspectiva eurocêntrica da abordagem (...).

(...) no livro em questão a representação indígena se coloca como um “sujeito a- histórico” uma vez que, mostra-se enquanto agentes passivos frente a presença e imposição cultural portuguesa (especialmente falando sobre as missões jesuíticas). Sendo está toda a maior representação indígena em todo o livro(...)³⁸.

As possibilidades para a implementação da Lei nº 11.645/2008 e o ensino da temática indígena.

Por fim, um dos aspectos mais relevantes é considerar a articulação nas produções sobre os estudos ao tema anunciando o indígena como protagonista da sua história. Segundo Bergamaschi (2010), as publicações produzidas hoje por intelectuais e professores indígenas oferecem possibilidades singulares para os estudos na escola. Além disso, a relativa quantidade de publicações de escritores indígenas no Brasil, produzidas na atualidade por dezenas de etnias constituem um outro movimento possível para as escolas não indígenas.

³⁸Livro analisado “História das cavernas ao terceiro milênio – 2º ano – da conquista da América ao século XIX. Editora Moderna – PNL D 2015-2017.

Outro aspecto que a autora levanta é de considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, refletir sobre sua presença em diversos setores e variados campos de atuação. O “índio” preserva suas práticas tradicionais, mas também é capaz de se adaptar a novas maneiras de viver: ele estuda, trabalha, faz faculdade, moram em aldeias, cidades, campo, atua no comércio, são advogados, médicos, professores, agrônomos, entre outros. Essas publicações de Bergamaschi (2010) apontou que buscam um redirecionamento no olhar para os conhecimentos e os saberes dos povos originários. Na perspectiva de transformar o olhar para as imagens referentes aos povos indígenas até então vigentes. Imagens geradoras de preconceitos e discriminações, como mencionamos durante todo o trabalho.

Diante desse breve diagnóstico construído a partir da vivência como estudante do curso de especialização Cultura e História dos povos indígenas (UFRPE) e como professora nos cursos de formação de professores, assim como da educação básica em História, constatamos que faz parte da rotina do professor continuar seus estudos, atualizando-se, participando de congressos, colóquios, seminários, especializando-se, reelaborando suas ações, refletindo de maneira permanente a prática docente. Não podemos perder de vista que professor também é fruto dos seus processos de escolarização permeados por saberes legitimados, hábitos estruturados, naturalizações de conceitos apreendidos durante a vida escolar. Muitas vezes, estes saberes não são desconstruídos nem mesmo no curso de graduação.

Para não concluir

Sinalizamos o difícil diálogo entre os cursos de formação de professores, as políticas públicas educacionais, livros didáticos e o currículo da educação básica. Neste sentido, estudando com atenção a História da Educação brasileira, vamos verificar que ainda estamos construindo um projeto de Educação para a Nação e que o sistema de

educacional é muito frágil. Os conteúdos que deverão ser ensinados nas séries iniciais da Educação Básica se desconectam de todos os outros processos, assim como o do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Para a pesquisadora em Educação Bernadete A. Gatti (2014) investigando as ementas dos componentes curriculares dos Cursos de Licenciaturas e Pedagogia constatou que esses cursos não formam professor para atuarem na escola. Tais documentos permanecem com um perfil de bacharelado, ou seja, formar pesquisador, porém sem diálogo com a realidade que será vivenciada pelos futuros professores. Durante a experiência com os estudantes na UFPE, observei que estes se apresentam com o projeto de “mudar o mundo”, mas não conseguem compreender a complexa atuação de um professor.

Ainda para Gatti (2010)

Educação Nacional – em dezembro de 1996, com as alterações propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e

adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.³⁹

O licenciado desde então, precisa ter conhecimento da complexidade desses currículos, as dimensões para além da sua área específica, por exemplo, História, mas de toda a demanda que envolve a educação, tais como: as leis, os aspectos sociológicos, psicológicos (como uma criança aprende ou jovem), políticos, pedagógicos, filosóficos dados ainda sobre a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares e ainda, permanecer em constante formação realizando permanentes leituras, buscando fundamentar suas práticas.

Alguns estudantes nos seus relatos durante a oficina de análise de livro didático demonstraram-se surpresos, sobretudo, os graduandos de Pedagogias que estavam concluindo o curso. Mencionaram que caso não tivessem esta experiência em sala de aula, chegariam em suas turmas reproduzindo narrativas sobre os indígenas sem conseguirem estabelecer qualquer problematização. Desta maneira, articulando teoria e prática, fazendo uso dos fundamentos da educação para que as ações que serão vivenciadas em sala de aulas com os estudantes em processo de escolarização, se configurem a partir de uma prática para não reproduzir processos de exclusões de sujeitos na escola.

Nesse cenário de desinformação sobre a cultura e história dos indígenas por parte dos professores acreditamos ser uma responsabilidade em certa medida do próprio Estado, assim como da universidade analisada em procurar meios para que situação seja resolvida. Sobre isso, percebemos a importância dos cursos de Especialização que contemple a temática dos povos indígenas, a

³⁹Idem, pp.1347 - 1348

formação continuada para professores e profissionais que atuam na educação como gestores, coordenadores e formadores dos cursos para docentes, para que dessa maneira sejam superadas as visões distorcidas e preconceituosas sobre um índio que se configura genérico, folclorizado, vivendo na floresta sobrevivendo da caça e da pesca, não apenas nos livros didáticos e outros recursos didáticos que utilizamos em sala de aula, mas também em nossas falas durante as aulas com os estudantes.

Nesse sentido, acreditamos que esse trabalho contribuiu para que se conheça a temática indígena analisando as suas transformações ao longo da História não apenas nacional, mas de cada etnia e que estes possam ser tratados não apenas nas escolas, mas em todos os espaços com o devido respeito. Desse modo, conhecer a História do Brasil é também conhecer seus processos, como foram sendo construídos e como ainda persistem informações equivocadas no que se refere aos indígenas. Consideramos que para superar essa situação somente através da Educação, de uma formação docente que dialogue com os mais variados campos científicos e saberes e assim tendo escola como o principal campo de atuação de um professor bem formado, conhecendo as dimensões e responsabilidades de seu ofício.

Referências

ALAIN, Choppin. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo, SP. Editora: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, M.M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

FIALHO, Vânia. **Diversidade e intolerância: a construção do nosso olhar sobre o outro.** História: Ensino Fundamental. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** 13. ed. São Paulo, Ed. Papyrus. 2014.

LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil.** 9. ed. Rio de Janeiro, Editora. Elsevier, 1990.

PEREIRA, Nilton Mullet, BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos.** Associação Nacional de História-ANPUH-RS. Edições Est. Porto Alegre, 2010, p.151-166.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008.** In: FERREIRA,

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

Sites consultados

[Disponível em:] <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> [acesso em:] 06\06\2015.

[Disponível em:] <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>>. [Acesso em: 06\06\2015.

[Disponível em:] <<https://www.ufpe.br/nepe/povosindigenas>> [acesso em:] 06\06\2015. [Disponível em:] <<http://indigenas.ibge.gov.br>> [acesso em:] 01\08\2016

CAPÍTULO 11

O OLHAR DOS/AS CURSISTAS INDÍGENAS SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA DA UFPE; CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Maria da Penha da Silva⁴⁰

Vânia Fialho⁴¹

Introdução

Partindo do pressuposto que as discussões sobre a temática indígena são necessárias na Universidade, enquanto um espaço privilegiado de formação de professores/as. Portanto, a proposta do presente estudo foi abordar esse campo de debates, buscando uma aproximação com o ensino da temática indígena no curso de História na UFPE. A opção pelo referido curso se deu por esse constituir-se um como um espaço de formação de professores/s e pesquisadores/as que atuarão na educação escolar pública ou privada, como também em outros espaços formativos como museus, arquivos públicos, meios de comunicações em massa, dentre outros, e por considerarmos também a sua importância para a efetivação da Lei Federal de n.º 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da História e Culturas indígenas na Educação Básica.

Nesse propósito, o nosso objetivo principal foi compreender os conteúdos curriculares e as formas de abordagens históricas sobre os

⁴⁰ Doutoranda em Antropologia (UFPE) Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE). Licenciada em Pedagogia pela FUNESO (Olinda/PE), Especialista em Cultura e História dos Povos indígenas (UFRPE). Professora no Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino no Recife/PE. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas-NEPHECs/UFRPE. E-mail: dpenhasilva@gmail.com.

⁴¹ Antropóloga, Professora na Universidade de Pernambuco/UPE.

povos indígenas no citado curso de História, a partir do olhar de estudantes indígenas. Como procedimentos metodológicos, recorreremos ao estudo bibliográfico, à análise documental e ao trabalho de campo. Dentre os documentos analisados encontram-se os *Relatórios do Perfil Curricular* do Curso de História da UFPE, onde estão expostas as ementas dos componentes curriculares que suscitam a abordagem sobre os povos indígenas na História. No que diz respeito ao trabalho de campo, optamos pela aplicação de um breve questionário impresso com perguntas objetivas para o público estudantil, o qual favoreceu a identificação de estudantes indígenas no citado curso. Feito isso, estabelecemos um contato direto com esses por meio de conversas informais e entrevistas.

No presente texto, considerando os limites do seu formato e da sua proposta, pois articula diferentes questões, buscamos evidenciar informações acerca: das diferentes demandas dos movimentos indígenas pelo acesso e permanência no ensino superior; das políticas públicas para atender tais demandas; sobretudo, do olhar desses cursistas indígenas sobre a temática indígena no referido curso. Trata-se de uma iniciativa que pode contribuir para a formação de professores/as e pesquisadores/as que visam à efetivação da Lei 11.654/2008, visto que terão acesso à compreensão e a crítica dos estudantes indígenas de história sobre os conteúdos que são trabalhados na Universidade.

Indígenas no ensino superior: questões para além da formação de professores/as indígenas

Tem sido comum quando se fala de indígenas no ensino superior pensar em primeiro plano nos cursos de Licenciatura Intercultural destinados à formação de professores/as indígenas. Entretanto, segundo Barroso (2013), nas últimas décadas, tem emergido um movimento por parte dos povos indígenas que defende a inserção de estudantes indígenas nas mais diversas áreas de formação no ensino superior. Com essa possibilidade, vislumbram, cada vez

mais, garantir a autonomia dos povos, na medida que contarão com profissionais indígenas qualificados para atuarem tanto nos territórios indígenas, quanto no diálogo com a sociedade não indígena, de forma a reduzir a necessidade de assessorias.

Dentre as demandas expressas por esse movimento, estava a criação de cursos específicos, a exemplo dos focados na gestão dos territórios; políticas públicas e etnodesenvolvimento. Também se percebia a necessidade de estabelecer uma interface para o diálogo com cursos universitários existentes, a partir de ações institucionais como: a incorporação de conhecimentos acerca dos direitos indígenas nos currículos universitários; o ensino de línguas indígenas, ministrado por indígenas não necessariamente graduados; incorporação dos saberes das lideranças espirituais à medicina convencional nos cursos da área de saúde. Pensava-se nestas iniciativas, buscando reconhecer a “autoridade intelectual” dos detentores dos respectivos conhecimentos. (LIMA; BARROSO, 2013).

Nessa perspectiva, defendia-se também a criação de universidades indígenas, embora essa ideia não fosse consenso no movimento indígena. Nesse sentido, erguia-se um debate que se opunha à formação universitária indígena específica e diferenciada, defendendo a inserção de indígenas nos cursos universitários regulares. Em meio às distintas demandas e propostas emergentes sobre esse assunto, surgiu uma questão comum: as dificuldades de acesso e permanência de indígenas nas universidades perpassava principalmente pela necessidade de deslocamentos até às instituições de ensino, considerando que os Centros Universitários geralmente estão distantes das áreas indígenas.

Enfim, as demandas mencionadas suscitavam os debates em torno do fomento de políticas institucionais e governamentais voltadas não só para o acesso, mas também para a permanência de estudantes indígenas nas universidades, inclusive definindo os critérios de ingresso; as condições favoráveis para moradias, deslocamentos, alimentação e subsídios pedagógicos exigidos nos cursos. Como

resposta as essas reivindicações, viam-se as primeiras iniciativas do governo federal no sentido de favorecer o acesso dos indígenas às universidades públicas no país. No último mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso foi instituído o *Programa de Diversidade na Universidade* como uma ação afirmativa. Uma das ações previstas no respectivo Programa foi a oferta de cursos pré-vestibulares para essa parcela da população. (ALMEIDA, 2013).

No cenário atual, também é possível ver iniciativas que variam de instituição para instituição. Os arranjos institucionais eram e são formas de suprir a ausência de planejamento prévio acerca da efetivação das leis que regulamentam o acesso dos indígenas ao Ensino Superior quando no processo de formulação não foram previstas as políticas de permanência desses sujeitos na Universidade. (PAULINO, 2013). Sobretudo no que diz respeito às formas de acesso, esbarravam em questões complexas como os critérios de identificação de quem seriam ou não indígenas, uma vez que a legislação prevê o critério de auto identificação.

Enfim, em todo o Brasil, embora existissem as inúmeras questões referentes às lacunas no processo de acesso e permanência dos/as indígenas na Universidade, em 2013, contava-se 72 instituições de Ensino Superior desenvolvendo algum tipo de ação afirmativa junto aos povos indígenas. Eram 26 cursos de licenciatura intercultural em universidades públicas, significando aproximadamente 10 mil indígenas matriculados no Ensino Superior. Surgiram, nesse contexto, cursos específicos como de *Gestão territorial indígena* e faculdades interculturais, a exemplo da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR), (BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013), e a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) na Universidade Federal da Grande Dourados/MS, inaugurada em 2012.

No caso específico da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), notamos que, nos últimos anos, houve significativo avanço no trato da questão indígena. Primeiro, em 2008, a universidade aderiu ao Programa de Licenciatura Intercultural Indígenas (PROLIND); em

2013, aderiu à política de cotas étnico-raciais destinadas à estudantes oriundos da rede pública de ensino, negros, pardos e indígenas. Naquele ano, a seleção para o ingresso do público estudantil destinou 12% das vagas para as cotas; em 2014, o percentual foi elevado para 25%; em 2015 para 37,5%; atingindo em 2016 a meta estabelecida pela lei de cotas⁴². Isso significa que no total de 6.972 vagas oferecidas no processo de seleção unificada, foram reservadas 50% para as cotas sociais e étnico-raciais, seguindo os critérios iniciais associados ao vínculo com a rede pública de ensino, renda familiar e pertencimento étnico-racial. (UFPE, 2016).

Especificamente no curso de História da UFPE, dentre os/as indígenas participantes do presente estudo, localizamos duas pessoas que ingressaram via as cotas étnico-raciais. Uma se identificando como indígena, e outra como pardo. Uma terceira se submeteu à seleção unificada. Com isso, nota-se que foram situações de ingresso distintas, uma vez que mesmo os/as estudantes que recorreram à política de cotas se diferenciaram em suas identificações étnico-raciais. Por exemplo, enquanto uma pessoa se declarou indígena, a outra se declarou parda por desconhecimento das regras adotadas pela instituição referente à política de cota; temia a exigência de comprovação documental sobre sua auto identificação como indígena.

A esse respeito, observamos que foi após ter ingressado no curso, e se deparado com as teorias sobre os índios na história do Brasil e sobretudo no Nordeste, que a estudante que se identificou, inicialmente, como parda, se sentiu segura o bastante para afirmar publicamente sua identidade indígena. Isso significa que, embora aqueles estudantes indígenas tenham críticas negativas ao curso de História acerca do perfil curricular e das abordagens pedagógicas

⁴²A Lei nº 12.711 de 2012, chamada Lei das Cotas, determinou que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas sociais e étnico-raciais. A lei não destinou-se às instituições de ensino estaduais ou privadas. (SEPPPIR, 2012) ver: <http://www.une.org.br>, acesso: 07/06/2016.

sobre os índios, a inserção no referido curso contribuiu para a reafirmação da identidade indígena de cada um/a deles/las.

O olhar dos/as estudantes indígenas sobre o ensino de “História” na Universidade

Os/as estudantes indígenas no Curso de História da UFPE eram de etnias distintas, Fulni-ô/PE, Pankararu/PE e Xukuru-Kariri/AL, mas apresentaram algumas características comuns entre si: nasceram em contextos urbanos, netos/as ou bisnetos/as de indígenas que migraram dos seus territórios de origem e se estabeleceram no Recife ou Bezerros, ambas cidades pernambucanas. A partir das narrativas e memórias dos seus parentes mais velhos, esses/as estudantes se apropriam do critério de auto identificação previsto na Constituição Federal de 1988, e se afirmam como indivíduos dos citados povos indígenas.

Para Souza (1998), a questão da identificação étnica envolve situações e processos de contatos interétnicos, onde geralmente os grupos que reivindicam o reconhecimento de uma identidade sociocultural diferenciada da sociedade envolvente estão inseridos no jogo de interação com o outro. Para Oliveira (2004, p. 32), a identidade indígena também “supõe uma trajetória (histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem se acoplar).” Portanto, ao pensarmos a identidade indígena das famílias que migram para os centros urbanos, deve ser considerado que o distanciamento da “Terra indígena” não significa o abandono dessa identidade. (LIMA, 2009).

A esse respeito, por vezes mediante o medo dos preconceitos raciais e a discriminação, as famílias indígenas nessas situações preferem esconder sua identidade étnica. Porém ao primeiro sinal de condições favoráveis se revelam e se afirmam como tais. Nesse sentido, pensamos que as instituições educacionais, tanto as escolas quanto as Universidades tem contribuído para ambas as situações, às

vezes usando diferentes estratégias pedagógicas, ora visibilizam os povos indígenas, ora silenciam.

No caso do Curso de História da UFPE, quando desenvolvemos o presente estudo, conforme a fala dos/as indígenas entrevistados/as, nota-se situações pedagógicas tanto de silenciamento, quanto favoráveis à uma visão positiva sobre os povos indígenas. As situações favoráveis em especial, contribuíram não somente para a afirmação e reafirmação da condição étnica daqueles/as estudantes, mas também para a sensibilização e adesão às causas indígenas, sobretudo relacionadas ao ensino sobre os índios na história do Brasil e no Nordeste. Um exemplo disso, foi o fato dos/as indígenas que inicialmente optaram pelo curso de bacharelado, posteriormente terem mudado para a licenciatura. Mudança está justificada pelo seu interesse em contribuir no ensino de História sobre os índios.

A esse respeito, a estudante Pankararu e o estudante Fulni-ô, quando iniciaram o Curso de História não tinham interesses em lecionar, entretanto, no período em que foram entrevistados manifestaram intenções de atuar como professores/as no âmbito da temática indígena. A fala da estudante Pankararu confere essa afirmação: “No começo eu pensava muito em só ser pesquisadora. Hoje eu penso em dar aulas também. Até mesmo sobre a temática indígena, porque faltam profissionais nessa área”. Semelhante situação se encontrava o estudante Fulni-ô: “Atualmente eu penso em contribuir com a Educação, na perspectiva de uma história voltada para os povos indígenas, em especial os povos indígenas no Nordeste”. Ao término do presente estudo, ambos estudantes haviam se transferido para a licenciatura, onde permanecem.

A estudante Xukuru-Kariri foi a única que ingressou desde o início na licenciatura. Embora não tivesse uma motivação diretamente relacionada à temática indígena, tinha as expectativas de ser uma ativista social e atuar profissionalmente como professora, assim afirmando que: “Eu sempre gostei muito de política, eu sempre tive o interesse de mudar o mundo, isso é o que me move. Eu entendi que eu

poderia contribuir para mudar o mundo, transmitindo o conhecimento para as pessoas sendo professora”. Para esta estudante, o interesse pela temática indígena surgiu quando estava no curso, tanto em razão das lacunas sobre essa temática no referido curso, como também motivada pelas vivências que priorizaram conteúdos relacionados.

Para as estudantes Xukuru-Kariri e Pankararu, uma das lacunas sobre essa temática, no curso de História da UFPE, encontra-se no componente curricular *História do Brasil Império*. A esse respeito, as entrevistadas afirmaram que tal vivência curricular não possibilitou um conhecimento aprofundado sobre a temática indígena, considerando que as discussões sobre os índios foram diluídos entre os demais conteúdos curriculares. Assim, a referida temática foi abordada superficialmente. Salientemos que ambas entrevistadas cursaram com professores/as distintos/as.

Enquanto que, para o estudante Fulni-ô, cursar esse componente curricular foi bem significativo:

Brasil Império já foi bem bacana porque tivemos a oportunidade de ter uma professora que embora não fosse do quadro efetivo da UFPE, mas é uma pesquisadora na área da História indígena. Então foi feito um link com os índios na História, ou seja, na Revolução Pernambucana, nos grandes acontecimentos aqui do Nordeste de Pernambuco e do Brasil. O que nos permitiu ver os índios como sujeitos com seus interesses, seus projetos, suas intenções, seus objetivos.

As afirmações acima indicaram um diferencial na forma da abordagem histórica e pedagógica associada ao respectivo componente curricular. A professora mencionada pelo referido estudante é pesquisadora da História Indígena, com ênfase na História Indígena em Pernambuco, sobretudo no que diz respeito às formas de mobilizações e participações indígenas nos movimentos políticos “revolucionários”. Assim, provavelmente, favoreceu leituras “outras”, menos convencionais, sobre a História do Brasil no Período Imperial.

Em relação aos olhares divergentes acerca das vivências curriculares dos entrevistados, percebemos que, além estarmos

tratando de sujeitos e olhares distintos, onde cada um atribuiu significados diversos aos processos de ensino, também cursavam períodos letivos diferentes. Embora que tratassem do mesmo componente curricular, e sendo ministrado por professores/as distintos, significando diferentes formas de abordagens históricas e pedagógicas.

Outra expressão de insatisfação nota-se em relação ao componente curricular *História do Brasil Colônia*. A esse respeito, o estudante Fulni-ô afirmou: “Em relação à cadeira de Brasil Colônia, os povos indígenas eram vistos numa perspectiva da homogeneização, o que não corresponde à realidade. Fala de um índio romantizado, superficial, o índio no passado”. Comentário nesse sentido, também fez a estudante Xukuru-Kariri: “A cadeira de Brasil Colônia, tratou sobre os índios superficialmente”.

Mesmo que o referido componente curricular trate sobre um período histórico longínquo, com ênfase na abordagem sobre a população indígena no passado, a ideia sobre a negação da diversidade desses povos não é uma questão recente. Para Zeneide Rios (2013, p. 50), em geral, a ideia de homogeneização da população indígena é comum no ensino de História, afirmando que essa ideia se consolidou com a produção historiográfica no Século XIX, mais precisamente no processo de formação do Estado Nacional. Na construção de uma identidade nacional não havia lugar para a diversidade étnica. Afirmou ainda a autora, que essa ideia teve grande impacto na historiografia e na Literatura Brasileira no Século XX, possivelmente repercutindo também no Ensino de História nas Universidades.

Entretanto, a estudante Pankararu que cursou mais recentemente esse componente curricular, afirmou ter vivenciado uma abordagem histórica mais coerente com a chamada Nova Historiografia. Enfatizou que foi por meio desse componente curricular que teve o primeiro contato com os textos do renomado pesquisador John M. Monteiro (1999; 2001). Segundo a referida estudante, isso lhe pareceu ser muito relevante para compreender os indígenas como sujeitos históricos. Salientamos que o citado

pesquisador foi um dos responsáveis por visibilizar as estratégias de resistências dos povos indígenas no Brasil no período colonial (ARRUTI, 2013). De forma que, seus textos toraram-se necessários e relevantes para o ensino sobre a História do Brasil Colonial.

Outro avanço mencionado pelos/as entrevistados/as no âmbito do ensino sobre a temática indígena no Curso de História da UFPE foi a oferta do componente curricular *História dos Povos Indígenas*, sobretudo no Curso de Licenciatura. A opinião dos/as três estudantes indígenas entrevistados/as a esse respeito foi unânime quanto à aprovação dos conteúdos e a forma de abordagem adotada pelo professor que ministrou o referido componente curricular. Vale ressaltar que este professor, semelhante à professora que ministrou *História do Brasil Império*, é pesquisador da história indígena, com ênfase nos povos em Pernambuco, e, como também semelhante àquela, não faz parte do quadro efetivo dos/as professores/as no curso em História/UFPE.

Segundo a estudante Pankararu, o componente curricular *História dos Povos Indígenas* evidenciou dois aspectos importantes para o ensino da história numa perspectiva da visibilidade dos povos indígenas. O primeiro se referiu às fontes bibliográficas sugeridas e acessadas, por serem contribuições acadêmicas de referências para compreender os índios como sujeitos históricos na História do Brasil e no Nordeste. Nesse sentido, dentre as referências bibliográficas nessa área, tanto a referida estudante quanto seus colegas também indígenas mencionaram os estudos dos/as pesquisadores/as John Manuel Monteiro (1999), Sidnei Peres (2004), João Pacheco de Oliveira (2004), Edson Silva (2004), Maria Regina Celestino de Almeida (2010) e Mariana Dantas (2011).

Um segundo aspecto importante observado nas afirmações da estudante Pankararu, foi que aquela vivência curricular favoreceu reflexões e questionamentos às narrativas e imagens difundidas pela historiografia brasileira ao longo dos séculos; como também a problematização acerca das formas de organizações socioculturais dos grupos e indivíduos indígenas na atualidade, visibilizando questões

relativas às novas configurações sociais, a exemplo da presença indígena em contextos urbanos e a autoafirmação como critério de identificação étnica.

A estudante Xukuru-Kariri acrescentou outro aspecto não mencionado pela colega Pankararu, lembrando que além do acesso às referências bibliográficas e aos debates recentes dialogando sobre as configurações dos povos indígenas na atualidade, foram estabelecidas relações entre essas configurações e os processos históricos vivenciados por essa parcela da população. Destacou o quanto foi importante a forma de abordagem sobre a história indígena naquele componente curricular, no sentido de confrontar os conhecimentos teóricos construídos na universidade com as condições “reais” em que vivem os grupos étnicos, na medida em que foi realizada uma aula de campo, com a visita à Terra Indígena Xukuru do Ororubá (Pesqueira/PE).

Outro aspecto relevante mencionado a respeito do referido componente curricular, foi no sentido daquele contribuir para que os estudantes indígenas pudessem compreender a importância do ensino sobre a temática indígena na Educação Básica, sobretudo evidenciando questões atuais referentes aos povos indígenas. Esse aspecto levou a estudante Pankararu e o estudante Fulni-ô que cursavam o bacharelado, a optarem pela licenciatura a partir do semestre seguinte e assim podendo se dedicar ao ensino.

De forma geral, os estudantes indígenas entrevistados/as, conforme as suas vivências no Curso de História da UFPE afirmaram que embora existissem limites a ser superados, o referido Curso de alguma forma favorecia a desconstrução dos muitos equívocos, estereótipos e pré-conceitos sobre os povos indígenas ainda muito reproduzidos na Educação Básica. Por outro lado, ressaltaram que a contribuição por ora disponível seria relativamente instável, considerando que as professoras que ministraram os componentes curriculares *História do Brasil Colônia* e *História do Brasil Império* não fazem mais parte do quadro de professores/as efetivos atuando no referido Curso. Destacando também o componente curricular *História*

dos Povos Indígenas como o que mais lhes deu suporte nesse processo de desconstrução dos equívocos sobre os indígenas, por não sendo obrigatório, pode não ser mais oferecido.

Essas considerações evidenciaram que, no Curso de História na UFPE, ainda não existe uma política pública efetiva que favoreça o ensino de História sobre os povos indígenas. Sobretudo coerente às atuais configurações socioculturais desses grupos étnicos, de forma que ocorra uma contribuição efetiva para a formação de pesquisadores/as e professores/as habilitados/as para tratar sobre a temática indígena, tanto nas instituições de fomento à pesquisa, quanto nas escolas da Educação Básica.

Considerações finais

Compreendemos que no processo de acesso e permanência dos indígenas em instituições de Ensino Superior de qualidade ocorreram grandes avanços nas últimas décadas no Brasil. Todavia, ainda são vivenciados também grandes desafios, sobretudo, para aqueles indígenas que nasceram e vivem em contextos urbanos. Na medida em que não contam com políticas públicas mais específicas, geralmente destinadas às coletividades indígenas, como no caso dos/as professores/as indígenas que cursam a Licenciatura Intercultural.

Quando se trata do olhar de estudantes indígenas sobre o Curso de História na UFPE, observamos que são válidas as expectativas acerca da visibilidade desses grupos étnicos na atualidade, em contraponto a um histórico secular de silenciamentos não só na sociedade envolvente, mas, também e principalmente, nas instituições que fomentam a produção de conhecimentos acadêmicos, como no caso das Universidades. Todavia, entendemos que as políticas educacionais estão imbrincadas com o contexto político geral. E dessa forma, considerando que a atual conjuntura política brasileira não está favorável à visibilidade dos povos indígenas e muito menos à garantia dos seus direitos, parece que não há muito a esperar da Universidade nesse sentido.

O desafio passa a ser assumido pelos/as aos/as estudantes indígenas, que, juntamente aos “parentes” vivendo em contextos urbanos ou nos seus territórios tradicionais possam pressionar o poder público para suprir tais demandas. Nesse sentido finalizamos esse texto com as afirmações do estudante Fulni-ô:

O Curso de História pode contribuir para conscientização da sociedade brasileira, sobre a importância de se conhecer os diversos povos tradicionais, que a gente convive hoje no campo ou na cidade. De forma que a sociedade possa ver o Brasil atual, a configuração étnica, cultural e social na qual a gente vive, visando a tolerância, a não violência, certa paz no sentido de respeitar o outro nas suas diferenças. Para que a gente de fato possa ter uma sociedade democrática.

No atual momento político de perplexidade que atravessamos, os desejos expressos nas afirmações acima, são os mesmos de parte considerável dos habitantes em nosso país, sonhando, desejando e mobilizando-se com os povos indígenas por um Brasil que se reconheça pluriétnico e realmente democrático. Espera-se que todas as pessoas tenham acesso à educação formal pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis desde a Educação Básica ao Ensino Superior. E o ensino da temática indígena, a partir das novas abordagens é um passo significativo.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina C. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina C. **Metamorfoses indígenas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALMEIDA, Nina Paiva. O Programa de Diversidade na Universidade e as ações afirmativas para o acesso de negros e indígenas ao Ensino Superior. *In*: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO, Maria

Macedo. (Orgs.) **Povos indígenas e universidade no Brasil:** contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro, E-papers, 2013, p. 163-194. Disponível em <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em 20/10/2015.

ARRUTI, José Maurício. John Monteiro e o projeto ampliado de história indígena: Apresentação do Dossiê História e Índios. *In:* **História Social**, n. 25, segundo semestre de 2013, p. 7-17.

BARROSO, Maria Macedo. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo Ensino Superior. *In:* LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. (Orgs.) **Povos indígenas e universidade no Brasil:** contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro, E-papers, 2013, p. 79-108. Disponível em <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso em 20/10/2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andréa Rosa da Silva. Estudantes indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Revista Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CES 492/2001, sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de História. Brasília, 2001. Publicado no **Diário Oficial da União de 9/7/2001**, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso 04 abr. 2016.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Estratégias indígenas: dinâmica social e relações interétnicas no aldeamento do Ipanema no final do século XIX. *In:* OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A presença indígena no Nordeste**. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011, p. 413-445.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. *In*: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. (Orgs.) **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro, E-papers, 2013, p. 45-78. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso 20 out. 2015.

LIMA, Carmem L. As perambulações: etnicidade, memória e territorialidade indígena na serra das matas. *In*: PALITOT, Estevão M. (Org.). **Na Mata do Sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. 2. ed. Fortaleza, Secult/Museu do Ceará/ IMOPEC, 2009, p. 233-250.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. *In*: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999, p. 237- 249.

MONTEIRO, John Manuel. Redescobrimo os índios da América Portuguesa: Antropologia e História. *In*: AGUIAR, Odílio Alves; BATISTA, José Élcio; PINHEIRO, Joceny. (Orgs.). **Olhares contemporâneos**: cenas do mundo em discussão na universidade. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001, p. 135-142.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialidade e fluxos culturais. *In*: OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004, p. 13-42.

PAULINO, Marcos Moreira. Ações afirmativas para indígenas no Paraná. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. (Orgs.) **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro, E-papers, 2013,

p. 273-306. Disponível em <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>. Acesso 20 out. 2015.

PERES, Sidnei. Terras indígenas e ação indigenista no Nordeste (1910-1967). *In*: OLIVEIRA, J. P. de. (Org.) **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004. p. 43-91.

RIOS, Zeneide. As universidades e o ensino de história indígena. *In*: SILVA, Edson; SILVA, M. da Penha (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife: Edufpe, 2016, p. 41-56.

SILVA, Edson H. “Os caboclos” que são índios: história indígena no Nordeste. **Revista Portal do São Francisco**, Belém de São Francisco, ano 3, n. 3, p. 127-137, 2004.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **As fronteiras do ser Xukuru**. Recife, Fundaj, 1998.

UFPE. **Notícias**: UFPE terá 6.972 vagas de graduação no Sisu para o ingresso 2016. Recife, 2016. Disponível em www.ufpe.gov.br, acesso 30 abr. 2016.

CAPÍTULO 12

PARÂMETROS CURRICULARES DE PERNAMBUCO E SOCIODIVERSIDADE INDÍGENA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Leandro Arnóbio da Gama⁴³

Juliana Alves de Andrade⁴⁴

Introdução

O contexto para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos 1990 faz lembrar o caloroso debate sobre o que ensinar e aprender nas aulas das diferentes áreas do conhecimento. Os especialistas se mobilizaram para organizar um documento que pudesse trazer a tona um conjunto de temas, objetivos e metodologias que dialogassem com a proposta de uma formação cidadã. Passado o tempo, vemos que os famosos PCNs, sob a influência do capital internacional e grupos educacionais estrangeiros tornaram-se um instrumento de orientação dos percursos formativos por quase duas décadas. Esse cenário só será modificado, quando novas diretrizes curriculares começam ser implementadas, quando a escola e a sociedade civil apontam para a necessidade de inclusão de novos conteúdos a serem abordados no espaço escolar.

O cumprimento da Lei nº 11.645/2008 fez com que o currículo editado e prescrito incorpore como conteúdo a história e cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Nesse sentido, o presente trabalho abordará como a temática da história e cultura dos povos

⁴³Licenciado em História pela UFRPE. Especialista em Culturas e História indígena pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor de História da Rede Privada de Ensino na cidade do Recife.

⁴⁴Doutora em História (UFPE). Professora Adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

indígenas foi incorporada nesse processo de revisão dos conteúdos a serem sugeridos pelas propostas curriculares. Assim, trataremos como os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, produzido em 2013, como fruto desse movimento de (re)formulação abordam a temática indígena nos núcleos conceituais e temáticos propostos e como tratam a sociodiversidade indígena, ainda será tratado como o ensino de História tem sido realizado e a influência das propostas curriculares referente à temática indígena nos conteúdos ensinados nas aulas de História.

Propostas curriculares e a temática indígena

As propostas curriculares dos anos 1990 tiveram o objetivo de trazer para Educação Básica, a partir da criação da Base Comum o que estava previsto na Constituição 1988, no Art.210, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, p.1387). Mesmo a Constituição trazendo a importância de valores culturais e de serem ensinados nos conteúdos abordados no Ensino Básico, no entanto, as propostas de certa maneira eram limitadas na prática pelos interesses de mercado, por questões sociopolíticas pertinentes da época, pois o Estado não estava preocupado de modo concreto com Educação e seus entraves regionais e com as peculiaridades culturais.

Houve uma pouca participação de especialistas da educação para criação do currículo, por causa das dificuldades estabelecida pelo órgão representante da Educação o MEC. Pois as propostas realizadas pelo governo como educação para todos e uma avaliação nacional como está previsto nos PCNs, tiveram dificuldades econômicas resultante da concentração de riquezas que não favorecia o reconhecimento das heterogeneidades regionais as propostas curriculares não estavam de acordo com a realidade socioeconômica do Brasil nas implementações no currículo de forma concreta como está exposto na avaliação do MEC Sobre o Plano Decenal,

Embora haja potenciais significativos para a retomada do desenvolvimento, persistem alguns obstáculos consideráveis: a heterogeneidade e a rigidez das estruturas econômicas; a concentração do progresso técnico e da riqueza acumulada; os elevados índices de desigualdades regionais e social de renda: um mercado interno relativamente limitado em face de seu porte demográfico (BRASIL, 1993, p.18).

Alguns especialistas da ANPED se colocavam contrário a ideia de um currículo comum, que não considerasse as especificidades regionais, pois argumentavam que era uma forma de “controle político do conhecimento” (p.87). Defendiam que o currículo fosse flexibilizando, mesmo com conteúdos mínimos, que se considerassem as particularidades locais de cada região não homogeneizando o ensino.

Os objetivos do governo eram divergentes das entidades educacionais como a ANPED, o MEC não oferecia tempo suficiente para o debate acerca da elaboração dos PCNs, e não tiveram um número relevante de especialistas da Educação para que pudessem contribuir com suas experiências para elaboração do currículo para o Ensino Básico. Assim as particularidades de regionais que refletem na educação escolar não foram levadas em conta como exposto no parecer da ANPED “a ANPED lamenta que a primeira etapa de elaboração dos PCNs tenha passado ao largo de parte importante do acervo de conhecimento e experiência acumulado no país sobre o currículo, o saber e a cultura escolar” (ANPED, 1996, p.87). Apesar de disso, foram efetivas a participação das entidades educacionais na elaboração do currículo, assim como contribuíram na elaboração da Constituição vigente do País, procuraram garantir que os princípios contidos na Constituição de 1988, referente à Educação estivessem contidos nas propostas curriculares como destacam o parecer da ANPED,

O Artigo 210 da Constituição de 1988 foi formulado a partir da iniciativa da ANPEd, endossada por muitas outras entidades, as quais se mobilizaram durante o processo constituinte, defendendo a necessidade da “formação básica comum” ali mencionada (ANPED, 1996, p.86).

Entre os integrantes da ANPED existiam divergências sobre base curricular comum, pois acreditavam que poderia dificultar o estudo das minorias, como está destacado no parecer a entidade:

A posição mais crítica aponta para o risco de um currículo nacional eliminar os espaços de contestação e de expressão de grupos sociais subordinados, como exemplos “minorias” raciais, populações de trabalhadores rurais, trabalhadores de periferias urbanas, entre outros (ANPED, 1996, p.87).

A preocupação de alguns integrantes da ANPED sobre o currículo oferecer destaque para as minorias foi importante para que os PCNs contemplassem uma educação diferenciada para os povos indígenas, ou seja, as especificidades de cada etnia é imprescindível que seja reconhecida pelas propostas curriculares, fica difícil uma base comum curricular que sejam aplicadas em todas as circunstâncias sociopolíticas, sem considerar as diversidades étnicas e sociais existentes nas diferentes regiões do País, por isso, foi importante as observações dos especialistas da ANPED, sobre a relevância da minorias. Também é preciso destacar o protagonismo dos movimentos indigenistas que lutaram pela educação diferenciada, as minorias realizaram embates para que seus direitos fossem garantidos e abordados pelos PCNs como estavam garantidos em outros documentos oficiais como destacou Bergamaschi (2008),

Aproximando os temas da educação escolar indígena e da docência, Iara Tatiana Bonin analisa indígena específica e diferenciada que vem se constituindo no Brasil como um direito inscrito na lei, desde a Constituição de 1988. Os preceitos constitucionais são analisados pela autora, assim como a decorrente legislação, que vem solicitando a educação escolar indígena. Destaca, em especial, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Convenção 169 da

OIT e as normatizações estabelecidas para a escola indígena diferenciada pelo Conselho Nacional de Educação. Por meio, da abordagem das leis, a autora revela a escola indígena diferenciada como direito conquistado pelos povos indígenas originários do Brasil (BERGAMASCHI, 2008, p.13).

A ANPHU foi outra entidade educacional que teve uma contribuição importante para construção dos PCNs referente o Ensino de História, expondo a necessidade educação escolar indígena diferenciada reconhecendo as especificidades dos povos indígenas que compõe diferentes etnias como está exposto no site da instituição no trecho da apresentação do VIII Encontro Nacional de História:

Aproximando os temas da educação escolar indígena e da docência, Iara Tatiana Bonin analisa indígena específica e diferenciada que vem se constituindo no Brasil como um direito inscrito na lei, desde a Constituição de 1988. Os preceitos constitucionais são analisados pela autora, assim como a decorrente legislação, que vem solicitando a educação escolar indígena. Destaca, em especial, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Convenção 169 da OIT e as normatizações estabelecidas para a escola indígena diferenciada pelo Conselho Nacional de Educação. Por meio, da abordagem das leis, a autora revela a escola indígena diferenciada como direito conquistado pelos povos indígenas originários do Brasil (BERGAMASCHI, 2008, p.13).

Os PCNs do ensino de História foram propostos com intuito de que no Ensino Básico não se limite aos feitos de grandes heróis e personagens. O Ensino de História precisa trazer a concepção sobre a História local mantendo uma ligação com a História Nacional. E para os alunos de 5º a 8º série a disciplina deve ser ministrada por especialista, como formação em História. Nos primeiros ciclos a disciplina tinha o objetivo apresentar os conceitos históricos procurando uma harmonia entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos. Por isso, entre os objetivos da disciplina de História nos PCNs, destacamos situar acontecimentos históricos localizando-os em uma multiplicidade de tempos. (PCN, 1998, p.43).

Os PCNs promoveram avanços para o Ensino da História, no entanto, passaram por modificações posteriores com o intuito de adaptar o Ensino de História as demandas da sociedade. Algumas temáticas que não eram abordadas pelas diretrizes começaram a ser apreciadas pelas propostas curriculares. Pois os currículos que predominavam uma visão eurocêntrica, ou seja, o Ensino de História era marcada por grandes nomes e acontecimentos com significados para História Nacional. Por isso, o Ensino de História passou ser modificado com a contribuição de duas leis: a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. De acordo com Bittencourt (2004), um dos objetivos das leis foi ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos heroicos e dos grandes personagens, trazendo à tona a cultura e História de grupos étnicos que constituem a identidade do povo brasileiro.

Neste sentido os Parâmetros Curriculares de Pernambuco destacam em seus conceitos e propostas para disciplina de História as diversidades que existem na sociedade, considerando a pluralidade que compõe a escola e a sociedade. As modificações propostas Parâmetros Curriculares de Pernambuco são reflexos das mudanças propostas pelos PCNs nacionais que tem nos objetivos o reconhecimento da sociodiversidade existente no país como está destacado:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCNs, 1998, p.7).

A História Cultural foi valorizada nos conceitos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com novas abordagens para o Ensino de História, não sendo vista somente de maneira homogênea, a sociodiversidade que forma a sociedade é considerada no documento. As diversas etnias que compõe o País são

abordadas nos conceitos que são propostos nos PCNs, pois fazem parte da Construção da identidade nacional. É importante para disciplina de História debater essas questões pragmáticas, que durante tempo não foi considerada, predominando uma abordagem etnocêntrica.

Percebemos que conceitos novos no sentido historiográfico nos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram novas perspectivas para disciplina de História, como nos eixo-temáticos para o terceiro-ciclo, “propõe-se que as questões atuais Percebemos que conceitos novos no sentido historiográfico nos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram uma novas perspectivas para disciplina de História, como os eixo-temáticos para o terceiro-ciclo, “propõe-se que as questões atuais sensibilizem para o estudo do passado. Conhecendo outras realidades temporais e espaciais os alunos podem dimensionar a sua inserção e adesão a grupos sociais diversificados”. (PCN, 1998, p.56). Nessa abordagem o professor de História tem o papel de tratar das diversidades que compõe a sociedade, nesse sentido percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais, está em consonância com a nova historiografia que considerando a dinâmica da cultura e que a sociedade não formada por uma única cultural, por isso, BURKE (2011) escreveu,

Estudam as “culturas políticas” as suposições sobre que fazem parte de vida cotidiana, mas diferem amplamente de período para outro, ou de uma região para outra, por outro lado, a sociedade e a cultura são agora encaradas como arenas para a tomada de decisões, e os historiadores discutem “a política da família”, “a política da linguagem” ou as maneiras como o ritual pode expressar-se ou até, em certo sentido, criar poder (BURKE, 2011, p.37)

Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco procura está em consonância com exigências com as exigências dos PNCs quanto com a Constituição de 1988, aborda os direitos diferenciados dos Povos indígenas. O documento tem uma proposta curricular reconhecer a participação dos indígenas como protagonistas na História, por isso

expos a importância de temática indígena, ser ensinada nas aulas de História. Considerando a importância das minorias na construção da identidade nacional e local. Essa abordagem procura dialogar com as novas propostas historiográficas. Neste intuito os Parâmetros Curriculares de Pernambuco tem entre seus objetivos um modo de conceber e ensinar a História que considera a complexidade e pluralidade do ensino no Brasil. O documento destaca a “História como saber escolar que tem um papel fundamental na formação da cidadania, mediante a compreensão da experiência humana, em diversos tempos e lugares”. (PCHPE, 2013, p.16).

Por isso, ressaltamos que os currículos propostos a partir dos 1990, sofrendo a influência das políticas neoliberal, não houve a precaução de tratar as diversas identidades constroem o Brasil. Mas como as modificações ocorridas no século XXI, mas, especificamente com implementação da Lei nº 11.645/2008 procura trazer a relevância das diversas culturas que formam o Brasil, contrariando a ideia de cultura nacional hegemônica que predominava dos primeiros debates sobre as propostas curriculares. Pois é relevante que a legislação de maneira geral e a educacional reconheçam a sociodiversidade que a compõe como destaca Silva (2012):

A nossa sociedade como resultado da organização e mobilização dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas e etc. As minorias (maioria) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, portadoras de necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos (SILVA, 2012, p.219).

É importante para o ensino de História, que seja abordado sendo reconstruído, ou seja, significa que não é estático e definitivo, pois durante tempo a História foi vista pela ótica do colonizador, que subjugava os povos vencidos. Na abordagem proposta pelos Parâmetros Curriculares de Pernambuco a História é construída e

reconstruída por contradições, colocando em visibilidade as etnias indígenas como fazendo parte do campo de conflitos da História que se esforçam através de movimentos sociais pelos reconhecimentos dos seus direitos, como intuito que o ensino aprendizagem reconheça a participação dos povos indígenas na construção dos meandros da sociedade.

Para que seja desconstruído a imagem do índio folclórico que somente está presente nas florestas, pintados e nus, se faz necessário que nas aulas de História superar as dificuldades para o debate da temática indígena como destacam Edson Silva (2012) após mais de quatro anos da sua publicação, persistem vários desafios para efetivação do que determinou Lei nº 11.645/2008. Por isso, se tornou obrigatório o ensino sobre a temática indígena nos conteúdos abordos no currículo para que os desafios referentes os estereótipos que reafirmam preconceitos referentes aos povos indígenas sejam superados e compreendidos pela sociedade nesse ponto os Parâmetros Curriculares de Pernambuco abordou a importância da temática indígena nos conteúdos propostos.

Sociodiversidade indígena nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco e aplicabilidade aulas de História

Com intuito de observa como esta aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 nas aulas de História foi realizado questionários com professores da rede pública do Ensino Fundamental II, levando em consideração a sociodiversidade dos povos indígenas. Desconstruindo a ideia dos índios folclóricos que predomina na visão hegemônica, pois a temática indígena precisa ser tratada a partir do índio como protagonista na História, não somente como subjugado.

Como os Parâmetros Curriculares de Pernambuco expõem expectativas de aprendizagem, como conteúdos que serão ensinados de acordo com a série divididos em gradações que significa os níveis de aprendizados. Neste sentido EA11 componente do (Núcleo 1) destaca “compreender, numa perspectiva crítica e histórica, os

diferentes significados de identidades diversidades, sociedades e cultura”. (PHPE, 2013, p.49).

Quando foi destacado pela expectativa de aprendizagem que significados identidades são diversificados, podemos destacar nesta categoria a participação dos diferentes povos indígenas para configuração das diversas identidades que fazem parte da sociedade como destacou Baniwa (2006) quando se refere aos indígenas afirmou,

Que eles configuram uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, sociais e políticos sumamente diferentes. A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como princípio fundamental o direito de se autodefinirem (BANIWA, 2006, p.47).

Essa expectativa de aprendizagem nas aulas de História o professor tem a possibilidade de considerar a diversidade dos povos indígenas e não apresentá-los como fossem iguais de maneira hegemônica, ao contrário, cada povo tem sua particularidade. Por isso, podemos destacar que a sociodiversidade, as pluralidades dos povos indígenas, nos possibilite reconhecer a sua diversidade sociocultural. Os indígenas são compostos por heterogeneidade, assim devemos colocá-los como tendo uma única cultura, onde tem as mesmas características, pois os povos indígenas devem ser visto em suas especificidades.

As expressões socioculturais dos povos indígenas são relevantes para ser abordado a partir dessa expectativa de aprendizagem. Pois trata das questões etnicorraciais de fundamental importância para compreender cada diversas etnias indígenas que diferencia um dos outros. As diversidades socioculturais e complexidades que existem na organização dos diferentes povos indígenas, nas diferentes regiões como destaca Baniwa (2006):

Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como Guarani, o Yanomami etc. Mas também muitos povos recebem nomes vindos de outros povos como se fosse um apelido, geralmente expressando a característica principal daquele povo do ponto de vista do outro. Ex.: Kulina ou Madjá. Os Kanamari se autodenominam Madjá, mas os outros povos da região do Alto Juruá os chamam de Kanamari (BANIWA, 2006, p.30).

A sociodiversidade dos povos indígenas se caracterizam pelas suas diversidades socioculturais, nas aulas de história os índios que compõe o Brasil ainda continuam sendo apresentados de maneira homogênea, baseado na visão etnocêntrica que não reconhece as diversas etnias no Brasil. As propostas dos Parâmetros Curriculares de História de Pernambuco, aborda e propõem que se considere as diversidades socioculturais do país, entre as quais os povos indígenas. Está proposto na EA17 do (Núcleo 1) que é necessário “reconhecer a diversidade dos povos indígenas que viviam no território hoje corresponde ao Brasil e a América e compreender modos de vida e suas culturas” (PCHPE, 2006, p.49)

Durante tempo se acreditou que os índios do Brasil tinham sido exterminados, e que não existiam no Brasil. O contato com os europeus provocou certa mortalidade de indígenas, porém não significa que os indígenas foram exterminados, logo eles habitam tanto o litoral quanto o sertão brasileiro. Uma ideia hegemônica que também permaneceu durante tempo de que no nordeste não teriam índios, contrariando e afirmando que nessa Região existem índios, Fialho (2011) enfatizou que:

A presença dos povos indígenas nas diferentes regiões de Pernambuco, mas concentradamente no sertão do São Francisco, já colocava em questão a diversidade de formas de apropriação, ocupação e uso da terra, indicando que, mesmo no contexto indígena, não poderia ser determinado um padrão que definisse essa relação (FIALHO, 2011, p.157-158).

Com aplicação do questionário foi possível verificar como os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, tem contribuído nas aulas de História. Foram feitas perguntas se as propostas feitas pelo currículo tem proporcionado um debate sobre os conteúdos referentes a temática indígenas nas aulas. O questionário foi aplicado na Escola X com os professores responsáveis pela disciplina de História e Sociologia, que serão identificados como professores P1 e P2.

A Professora P1 mencionou que utilizava os Parâmetros Curriculares como “guia, mas, que faz as devidas adaptações de acordo com o perfil da turma dentre os outros fatores”. Neste sentido foi relevante a atitude da docente que considera a importância das propostas curriculares do Estado para os planejamentos das aulas, porém não fica apreendida as propostas curriculares, pois são adaptadas a realidade dos alunos. Como destacam Candau (2012), a importância de perceber as diferenças culturais, de acordo com a realidade de cada escola:

Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito, temos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (CANDAUI, 2012, p.237).

Quando se tratam propriamente sobre como estava sendo abordada a temática indígena nos conteúdos trabalhados nas aulas, foi perguntado como os conteúdos indicados nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco eram utilizados para o debate sobre a temática indígena, sobre esse aspecto a Professora P1 foi delimitada, mencionando que a temática indígena era abordada através dos povos pré-Colombianos. Quando pergunta de maneira indireta como a temática indígena é abordada nas aulas, a professora enfatizou que os Parâmetros Curriculares de Pernambuco não trata sobre os indígenas no Brasil e muito menos em Pernambuco, além de justificar que existem dificuldades de tratar sobre a temática por falta de material

disponível e não ter formação para professores sobre a temática indígena.

Observamos que o programa não alcançou de forma eficiente a profissional de educação em relação aos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, no tocante as Expectativas de Aprendizagem (EA) que trazem os conteúdos sobre a temática indígena e devem ser discutidos na sala de aula do 1^a ano ao Ensino Médio. Como está destacado na EA10:

Analisar as relações de igualdade e desigualdade social específicas de cada forma de produção e organização social do trabalho, existente, em diversos tempos históricos e espaços sociais, destacando as comunidades indígenas, a escravidão de negros africanos no Brasil e o trabalho assalariado (PCHPE, 2013, p.56).

Quando se limitava na aula de História tratar apenas dos povos pré-colombianos, especificamente “Maias, Astecas e Incas”, não foi tratado no indígenas do Brasil e suas participação na Historia do Brasil, além disso, se continua perpetuando a ideia que os índios foram exterminados pelos europeus, não reconhecendo a pluralidade indígena no território brasileiro. Para desconstruir a visão etnocêntrica sobre os povos indígenas é necessário romper com a ideias do índio isolado, mas compreender a sociodiversidade dos povos indígenas que, a partir do contato com branco houve uma interculturalidade, ou seja, o índio foi sujeito agente na História Brasil, é necessário desconstruir essa visão romântica sobre os povos indígenas que ressaltou Baniwa (2006):

A primeira diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. O índio vivera numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa é uma visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500, perdura até os dias de hoje (BANIWA, 2006, p.35).

A professora P2 ressaltou que utiliza os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, como guia para planejamento das aulas de história, porém não como única fonte. Quando mencionou os conteúdos referentes à temática indígena utilizado em sala, foram destacados:

As comunidades “primitivas” de Pernambuco, o processo de conquista e colonização europeia nas Américas e a participação da Igreja, e a visão dos dominados (povos indígenas) em especial. Na proposta curricular na EA4 no (NUCLEO 8), destaca, “Analisar a chegada e as formas de dominação dos portugueses e os confrontos com as populações indígenas que habitavam o território que hoje pertence ao estado de Pernambuco” (PCHPE, 2013, p.63).

Percebemos que a proposta curricular tem o intuito de colocar os indígenas como protagonistas, e não somente como vítimas da colonização, mas que também participaram no contexto da colonização. Quando afirmou “as comunidades primitivas de Pernambuco”, estamos qualificando os indígenas como inferiores, que estiveram e estão submissos desde a colonização à cultura do branco, conservando uma visão eurocêntrica. Como destacou Almeida (2010), além disso, os chamados povos primitivos eram considerados, isolados e sem história. Moviam-se com base em suas tradições e mitos considerados também a históricos” (p.15).

Considerações finais

Acreditamos que a análise sobre que a proposta curricular que aborda a temática indígena e o ensino nas aulas de história, ainda pode ser aprofundada para que seja identificado as dificuldades que impedem que os conteúdos propostos na legislação educacional, se materialize na sala de aula, pois somente através da verificação dos motivos que provocam o distanciamento entre o que está na legislação e o que está sendo ensinado em sala é possível garantir que Lei. nº 11.645/08 de fato seja cumprindo nas escolas não indígenas.

Percebemos que os debates promovidos em torno das propostas curriculares têm avançado a ponto de considerar a importância da temática indígena nos conteúdos ensinados em sala de aula, mas, o importante é garantir o ensino sobre a sociodiversidade dos povos indígenas nas aulas das escolas não indígenas com a formação continuada dos professores sobre a temática indígena, possibilitando o ensino da pluralidade e do protagonismo dos povos indígenas no país, e especificamente no estado de Pernambuco como pretende a proposta curricular.

Referências

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

ANPEd. 1996. **Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Revista Brasileira de Educação. nº 2, mai/jun/jul/ago, p. 85-92.

ANPEd. 1996. **Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Revista Brasileira de Educação. nº 2, mai/jun/jul/ago, p. 85-92.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Plano Decenal**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2011.

CANAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 12 mai.2016.

COSTA, M. A. F.; MARTINS, M. L. B. **A interface Currículo e “Ensino de” História: sentidos de currículo mobilizados na ANPUH (2011) e no Perspectivas do Ensino de História (2012)**. Boletim Historiar, Sergipe, n. 03, mai./jun. 2014. Disponível em: <[http://seer .ufs.br/index.php/historiar](http://seer.ufs.br/index.php/historiar)>.

FIALHO, Vânia. Tensões e dinâmicas territoriais: povos e comunidades tradicionais no contexto do desenvolvimento de Pernambuco. **Raízes** (UFPB), v. 31, p. 111, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio Pernambuco, 2013**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/historia_parametros_efm2013.pdf >

SILVA, Edson. O ensino da temática indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *In: Revista História Hoje*, v. 1,2, p. 213-223, 2012.

CAPÍTULO 13

OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA: OS INSTITUTOS HISTÓRICOS, A CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE E AS IDEIAS SOBRE OS INDÍGENAS NO SÉCULO XIX

Gabriel Valença Rios⁴⁵
Alexandre Oliveira Gomes⁴⁶

Introdução

A emergência do Brasil como um estado independente em 1822 trouxe a necessidade de elaborar uma identidade para assegurar a singularidade perante os outros países e garantir uma autoimagem afirmando a coesão social e política. Mas do que um lugar, o Brasil precisava ser uma ideia. Para Carlos Guilherme Mota a busca pela definição do que seria o “Brazil” como se a delinear ainda no começo do século XIX e adensara-se no período compreendido entre 1817 e 1850, quando se consolidaram as “estruturas de dominação da sociedade estamental-escravista” e se adaptaram as “teorias sociais e culturais que embasariam o nascente modelo autocrático-burguês” (MOTA, 2000), provenientes da Europa. O processo de estruturação do emergente Estado foi buscar a consolidação da unidade constitucional e territorial através da ideia de nação. No século XIX a noção de nação será o arcabouço pilar para caracterizar o perfil dos

⁴⁵Licenciado em História (UPE). Com Especialização em História do Nordeste (UPE) e Especialização Culturas e História dos Povos Indígenas (UFRPE). Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA/UFPE> Professor História e Geografia na Educação Básica no município de Pombos/PE.

⁴⁶Doutor em Antropologia (UFPE). Mestre em Antropologia (UFPE). Licenciado em História (UFCE).

nascentes Estados daquela época, um programa político concebendo o vínculo social unificador da coletividade habitando o país.⁴⁷

Com o Golpe da Maioridade em 1840 D. Pedro II ascendeu ao poder para garantir a integridade do Império, e reforçando a necessidade do Estado construir uma imagem para fortalecer o modelo centralizador da Monarquia – e consequentemente a figura do Imperador – de modo a suplantar e articular essas diversas localidades insurgentes, que haviam promovido constantes ameaças de fragmentação do recém-criado Estado imperial durante o conturbado Período Regencial. A busca pela definição do que seria, ou deveria ser, a nação brasileira se tornará um projeto institucional para legitimar a Monarquia, e ganhará formas explícitas a partir de 1839, quando ocorreu a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB).

O IHGB: espaço cosmopolita da fabricação da nação brasileira

A instituição foi fundada como um órgão filial à Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN) – uma associação de importância na época sem “um caráter dissidente ao sistema político-econômico”, mas que pretendia “explorar a Natureza e colocá-la a serviço do progresso e da transformação do país”,⁴⁸ congregando no mesmo espaço cientistas, letrados, políticos e homens vinculados ao mundo dos negócios. Em 1839, os secretários Marechal Raymundo José da Cunha Mattos e o Cônego Januário da Cunha Barbosa pronunciavam no Conselho Administrativo da SAIN a necessidade da criação do instituto histórico:

⁴⁷Para uma discussão mais categórica sobre a formação do conceito de nação no século XIX ver: HOBBSAWM, 2008; GUERRA, 2003; ANDERSON, 2008.

⁴⁸BARRETO, Patrícia Regina Corrêa. Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional: oficina de homens. In: **Anais do XIII Encontro de História da ANPUH/RIO**, 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212685654_ARQUIVO_ARTIGOREVISADO.pdf

Sendo inegável que as letras, além de concorrerem para o adorno da sociedade, influem poderosamente na firmeza de seus alicerces, ou seja no esclarecimento de seus membros, ou pelo adoçamento dos costumes públicos, é evidente que em uma monarquia constitucional, onde o mérito e os talentos devem abrir as portas aos empregos, e em que a maior soma de luzes deve formar o maior grão de felicidade pública, são as letras de uma absoluta e indispensável necessidade, principalmente aquelas que, versando sobre a história e a geografia do país, devem ministrar grandes auxílios à pública administração e ao esclarecimento de todos os brasileiros.⁴⁹

Ficando evidente que para Mattos e Barbosa a atividade intelectual era fundamental servindo de base de legitimação para a Monarquia, na retórica do Iluminismo, onde os conhecimentos devem ministrar “grandes auxílios à administração pública”. Não por acaso o IHGB foi agraciado pela patronagem de D. Pedro II, desde a fundação participante assíduo nas reuniões, contribuindo para a construção da imagem de um monarca instruído e amigo das letras (GUIMARÃES, 1988) onde 75% do orçamento do grêmio era advindo de verbas de Estado Imperial. Desse modo, o IHGB tornou-se o orador oficial da fabricação de uma “nação brasileira” no processo de delineamento do Estado nacional sob a égide do poder monárquico, construindo um passado consolidando a imagem daquele regime com uma nação ao qual lhe fosse correspondente.

Entre os principais objetivos expressos pelo primeiro estatuto da instituição, estava a meta de “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos para a história e geografia do império no Brasil; e assim também promover os conhecimentos destes dois ramos filológicos por meio do ensino público, logo que o seu cofre proporcione esta despesa”, rezando o artigo 1º.⁵⁰ Assim, duas

⁴⁹Breve Notícia sobre a Creação do Instituto Historico e Geographico Brasileiro. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**. Tomo I – 1º Trimestre de 1839 – n.1.

⁵⁰Extracto dos Estatutos do Instituto Historico e Geographico do Brazil. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**. Tomo I – 1º Trimestre de 1839 – n.1.

diretrizes norteavam os trabalhos: a coleta e a divulgação de documentos relevantes para a História do Brasil e o incentivo ao ensino público de estudos de natureza histórica. Também se previa no artigo 3º o lançamento de um periódico a cada três meses, onde seriam publicadas as

(...) atas de trabalhos do Instituto, as memórias de seus membros que forem interessantes à história e geografia do Brasil; e assim também as notícias ou extratos da história e geografia das obras publicadas em outras sociedades e pessoas literatas, estrangeiras ou nacionais, precedendo a respeito delas o relatório da comissão do seu seio para esse efeito nomeada.⁵¹

Essas prerrogativas estariam na ótica romântica, que no início do século XIX impulsionava à “moda da história”, imbricando o pensar a História com a questão nacional. Todavia, Philippe Tétart ressaltou que a ótica do romantismo desenvolveu uma produção de conhecimento respondendo mais a uma expectativa de “vulgarização da história” no seio da elite. Tratava-se de uma história erigida em uma poética erudita alicerçada em sólida pesquisa documental – uma retórica aclamada pelas elites ao qual esse saber era dirigido (TÉTART, 2000, p.81).

Esse caráter elitista foi notório também na própria seleção dos membros do grêmio, onde os sócios eram escolhidos por suas relações sociais, um processo afastado dos padrões acadêmicos das universidades europeias, nos quais os critérios de escolhas privilegiavam uma suposta competência na área de atuação (SCHWARCZ, 1993), com uma organização bem mais próxima dos moldes das academias ilustradas de fins do século XVIII. Portanto, era um espaço de caracterizado propriamente como uma sociedade de corte (SCHWARCZ, 1993). Para muitos o IHGB significava um local de projeção intelectual, para outros um espaço de promoção pessoal, uma maneira de obter privilégios e prestígio.

⁵¹Idem.

Esse aspecto fica bem evidente quando se observa a composição social dos 27 fundadores do IHGB: 12 eram conselheiros de Estado – deste grupo, 7 eram também senadores –, 1 era exclusivamente senador, 3 eram professores (2 do recém-fundado Colégio Pedro II e 1 da Academia Militar); havia ainda outros membros ligados à burocracia estatal: desembargadores, funcionários públicos, militares, um pregador imperial. Aparecem apenas 2 advogados (sem qualquer outro indicador de cargo público), 1 comerciante e 1 engenheiro (CALLARI, 2001). Para Callari a maioria dos fundadores do IHGB, além de desempenhar funções dentro do aparelho de Estado, tinha como elemento nivelador o fato de integrar uma geração ainda nascida em Portugal e socializada pela educação fornecida por Coimbra – refratária, portanto, aos ideais iluministas da Revolução Francesa – tal grupo seria dominante até o início da década de 1850, quando seria substituído pela geração formada no Brasil (CALLARI, 2001).

Max Weber salienta que a ideia de nação é “quase sempre uma construção elaborada por um grupo dominante que se atribui o papel de unir território e estado a partir de sua cultura específica”. (SILVA; SILVA, 2005, p. 310) Dessa maneira, o Estado Nacional fundamentou-se numa cultura específica de um grupo dominante que “sob as justificativas de que seus valores são os verdadeiros “nacionais”, de que são os que melhor representam o Estado e o território ao qual pertencem, exclui todas as outras culturas também existentes em seu território”. (SILVA; SILVA, 2005, p. 310).

Como ressaltou Guimarães, a construção de ideia de Nação, num processo muito próprio ao caso brasileiro, não se assentou sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa. Muito ao contrário, a nova nação brasileira se reconhecia enquanto continuadora de certa “tarefa civilizadora” iniciada pela colonização portuguesa. As noções de *Nação*, *Estado* e *Coroa* aparecendo enquanto uma unidade no interior da discussão historiográfica relativa ao problema nacional (GUIMARÃES, 1988). Desse modo, ao invés da Independência promover uma ruptura com sua metrópole, foi interpretada como uma

continuidade da tradição política europeia, identificada na permanência do modelo monárquico de Estado, como também na proeminência do catolicismo e na elaboração de um projeto político centrado nas pretensões aristocráticas das elites – a Constituição de 1824 –, fatores definiriam essa “nação” enquanto representante da continuidade da civilização do Velho Mundo.

Por esse viés, também se definia a alteridade tanto interna como externamente. No plano interno, índios e negros ficariam excluídos deste projeto de nacionalidade por não serem portadores da noção de civilização. Em âmbito internacional olhava-se com desconfiança para as outras nações latino-americanas por corporificarem modelos de Estado diferentes – por terem adotado o modelo republicano – após os processos de emancipação política. Comprometidos com a ordem política que representavam, os intelectuais do Instituto partilhavam o Estado monárquico como único exemplo de *ordem* consolidada por uma poder central, em contraposição ao caos das repúblicas vizinhas pelo modelo federalista desintegrado após as independências desses países (GUIMARÃES, 1988).

A construção da base da nacionalidade também seria pautada em outras áreas de conhecimento, como estudos de Etnografia, Arqueologia e Linguística, tinha significava um empenho sério e consequente de criar um conhecimento próprio para o Brasil, não apenas através da coleta e sistematização da documentação histórica, como também em levantamentos geográficos, em estudos etnográficos e linguísticos através de expedições científicas ao interior do país, para então destacar as especificidades da realidade e selecionar aquilo a ser visto como uma característica eminentemente da nação brasileira.

De acordo com Manuel Guimarães, “lançar mão dos conhecimentos arqueológicos, etnográficos e linguísticos seria a forma de se ter acesso a uma cultura estranha”: a dos indígenas. A partir desses conhecimentos seria possível afirmar a inferioridade dos elementos indesejáveis em relação à sociedade branca, e assim o

pesquisador da História do Brasil iria recuperar a cadeia civilizatória, demonstrando a inevitabilidade da presença branca como forma de assegurar a plena civilização (GUIMARÃES, 1988). É necessário ressaltar que no início do século XIX as áreas de conhecimento ainda estavam em processo de disciplinarização, ou seja, caminhavam ainda para individualizarem-se umas das outras através da delimitação de seus objetos de estudo e os procedimentos de pesquisas. Portanto, nesse momento era comum a atitude dos intelectuais do IHGB aproximarem aportes metodológicos dos campos de conhecimentos em gestação, para auxiliar na construção dos objetos de análise, onde o maior acúmulo de informações sinalizava o tamanho da erudição do pesquisador – ainda na lógica iluminista de conhecimento.

A Etnografia do início do século XIX buscava os conhecimentos sobre os povos “sem história”, cujo acúmulo de informações serviria a um intuito classificador. A historiadora Kaori Kodama explicou a utilização do termo *etnografia* para definir os trabalhos acerca dos povos indígenas no IHGB, tendo como justificativa o próprio emprego da palavra pelos intelectuais do grêmio para se referir ao tratamento dos índios como objeto de estudo. Por se tratar da “sciencia” estudando os costumes dos povos, em detrimento de outra “sciencia”, a Etnologia, comumente utilizada como arcabouço teórico para os estudos dos intelectuais europeus sobre as comunidades não-ocidentais, embora os limites teóricos entre essas as foram bastante fluídos naquela época (KODAMA, 2009, p.142-146).

Para Kodama, a etnografia elaborada pelo instituto compôs tanto um campo de interesses e de estudos – expresso pela criação da seção de Arqueologia e Etnologia do IHGB em 1851 –quanto um “campo de debate político sobre os grupos indígenas, envolvendo setores mais amplos que criavam um determinado discurso sobre a relação que se deveria fomentar entre esses grupos e a sociedade imperial nascente”. Esse campo de estudos vinculado com uma questão fundamental do saber histórico engendrado pelo grêmio: o lugar do índio na narrativa da História do Brasil. Não obstante, a Etnografia e a História mantinham uma estreita relação graças aos

interesses comuns pelos “vestígios” dos povos ancestrais que habitavam o território brasileiro (KODAMA, 2009, p.146).

Ainda em 1838 os membros do grêmio carioca discutiam quais foram as “verdadeiras” épocas da História do Brasil. Quem respondeu essa questão foi o Marechal Raimundo José da Cunha Matos, falecido em 1839, com a “Dissertação acerca do sistema de escrever a História Antiga e Moderna do Império do Brasil” publicada postumamente em 1863. Nesse texto, o militar periodizou a História do Brasil em três épocas: a primeira, referente aos “aborígenes ou autóctones”; a segunda, abordando a era dos descobrimentos e da administração colonial; e a terceira para “abranger todos os acontecimentos nacionais desde a Independência” (KODAMA, 2009, p.148). Portanto, a primeira época seria relativa à abordagem sobre os indígenas, os “primitivos” habitantes nas terras naquele momento o Império brasileiro. O militar descreveu os problemas relacionados ao estudo da primeira época do Brasil:

A primeira época que apresente é a dos aborígenes ou autóctones, em a qual infelizmente andaremos quase às apalpadelas, por falta de monumentos bíblicos ou lapidares que sirvam ao menos para dar uma cerca cor de probabilidade às nossas conjecturas. Essa parte da história do Brasil existe enterrada debaixo de montanhas de fábulas, porque cada tribo ao mesmo tempo que apresenta origens as mais extravagantes, não sabem dar razão clara das emigrações, e a atual residência; e para cada uma delas um século dos nossos, é a eternidade. A historia dos nossos aborígenes não tem sido estudada, e ninguém pode afirmar autenticamente que os índios do território do Brasil são da mesma raça dos peruvianos, dos chilenos, ou dos habitantes de Nova Granada. Ao norte do Amazonas existem tribos que fizeram e ainda fazem uso dos quipos na contagem por meio de nós à moda dos mais antigos chineses, e dos naturais do México, e do Peru; está reconhecido que aqueles índios também fizeram uso do ferro e aço, e que provavelmente foi com esses instrumentos ou com os de cobre encalcado que eles abriram certas figuras em diversos rochedos contíguos aos rios Orenoco, Atapabo, Negro e Cassiquera. Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio, em a sua interessante viagem pela capitania do Rio Negro, dá noticia da existência de uma tribo da margem do rio Izano em que se conservam alguns

nomes próprios do povo hebraico, o que a ser certo, levar-nos-há a grande questão da vida dos fenícios às terras novo mundo (*apud* KODAMA, 2009, p.66).

Como observou Kodama, o militar queixava-se da ausência de “monumentos bíblicos e lapidares” comprovando a existência de uma alta civilização em tempos remotos nas terras brasileiras, uma vez que em outras partes da América houve a formação de altas sociedades legando grandes monumentos, como era o caso do México (*apud* KODAMA, 2009, p.67). Por causa disso, o marechal apontava como solução o estudo das línguas dos indígenas a partir da “sciencia” linguística, que com base nas filiações “das línguas mães e irmãs” se poderiam estabelecer a “história da origem, separação e emigração das diversas tribos encontradas no litoral e nos sertões aquém dos Andes, e nos vales do Amazonas” (*apud* KODAMA, 2009, p.69). Pois acreditava que as comparações filológicas explicariam a origem dos índios como descendentes dos povos da antiguidade (*apud* KODAMA, 2009, p.71).

Outro consócio do Instituto apontando a importância do estudo das línguas para estudar os povos indígenas foi Francisco Adolfo Varnhagen. Para o pesquisador, a coleta precisa das línguas possibilitaria “esclarecer e distinguir melhor as ‘raças’ indígenas, indicando que o caminho para o estudo da etnografia precisaria se iniciar pelo estudo filológico”, pois este seria capaz de caracterizar os diversos grupos indígenas existentes no território brasileiro, como também medi-los em uma “escala civilizacional” possibilitando “avaliar o grau de barbárie dos povos” (*apud* KODAMA, 2009, p.87).

A comprovação da diversidade dos povos indígenas atenderia a outra razão, como citou Manuela Carneiro da Cunha, constituía um problema para a constituição da representação do índio como símbolo nacional. No decorrer do século XIX havia uma bipolaridade marcando a imagem do indígena e os diferenciava genericamente entre “bravos” e “domésticos”, terminologia que “não deixa dúvidas quanto à ideia subjacente de animalidade e de errância” (CUNHA, 1992, p.135). Os índios domésticos ou “mansos” supunha àqueles

aldeados durante o processo de colonização, enquanto os bravos seriam os grupos encontrados e combatidos nos sertões do vasto Império brasileiro. Essa categorização desdobrava-se em outras dicotomias justapostas classificando os índios entre tupis e não-falantes tupis, “tribos” no litoral e as no sertão, tratáveis e selvagens, e finalmente os extintos e os “decadentes” (KODAMA, 2009, p.127). Porventura, dois grupos indígenas genericamente representaram essa dicotomia: os Tupi e os chamados Botocudos.

Os Tupi – também se enquadrava nesse grupo os Guarani – seriam os índios que tiveram o primeiro contato com os portugueses, e “já então virtualmente ou extintos ou supostamente assimilados, que figuram por excelência na autoimagem que o Brasil faz de si mesmo”. Foi o índio servindo como emblema da nova nação, no seio do Romantismo na literatura de autores como José de Alencar e Gonçalves Magalhães. Era a imagem do índio “bom” e, convenientemente, o índio morto, distante do presente, enterrado no passado (CUNHA, 1992, p.136). A suposta ausência dos indígenas naquele presente favoreceu a formação de um imaginário para a ideia de índio com os valores europeus, enquanto tornavam invisíveis e atestavam o estado de degradação dos povos indígenas contemporâneos naquele tempo (ALMEIDA, 2010, p.117).

Os Botocudos, por sua vez, eram os índios não somente vivos, mas também contra aquele que se combatia para incursões ao interior do continente, cuja reputação era de “indomável ferocidade”. Coincidentemente ou não, os Botocudos são “Tapuias”, inimigos dos Tupi no início da colonização. Manuela Carneiro da Cunha salientou essa rivalidade transposta pela literatura indigenista da época: “Peri, um Guarani, salva a donzela Ceci e seu pai do ataque dos Tapuia” no romance de José de Alencar (CUNHA, 1992, p.136).

Paralelamente, os Botocudos seriam um objeto de grande curiosidade dos naturalistas e viajantes europeus, com crânios dos indígenas enviados para coleções suecas, alemãs e também norte-americanas, sendo minuciosamente descritos e comparados entre si, onde os estudos discutiam sobre a humanidade ou animalidade dos

índios. Esse lugar pensado pelos intelectuais do IHGB reservou para os índios os primórdios da História do Brasil, ao mesmo tempo sustentava o “não lugar” do índio na trajetória da nacionalidade, “uma vez que a sua imagem formava-se ali como alteridade da boa sociedade do Império e contratava com a marcha da civilização que a história se propunha a contar” CUNHA, 1992, p.137). A tese decadentista e a afirmação científica do desaparecimento indígena mostravam-se um guia seguro e como uma luva para indicar o lugar dos índios antes da ocupação portuguesa.

O Instituto Archeologico de Geographico Pernambucano a visão regionalista da história nacional

Esse viés da construção da narrativa da história nacional tornara-se hegemônico, também na produção de conhecimento do IHGB, mesmo como o surgimento do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco (IAGP) em 1862, o segundo dessa categoria de instituição a surgir no país. Mantendo praticamente a mesma estrutura de organização do instituto carioca, mas com um tom mais regionalista, profundamente preocupado em resgatar os “heroicos feitos” na Província pernambucana para situa-los no processo de construção de identidade nacional. Em luta contra a indiferença das elites locais em relação ao passado de glória, como também cobrava maior importância de determinados acontecimentos na história de Pernambuco “desmerecidos” pelos discursos emanados da Corte (GUIMARÃES, 1996).

Durante a segunda metade do século XIX, Pernambuco vivenciou uma “secundarização” da importância no cenário nacional. Os áureos tempos do setor agroexportador de açúcar e algodão tinham ficado para trás, e o futuro incerto de Pernambuco era uma preocupação para uma elite rural decadente. Dessa maneira, resgatar um passado destacando os momentos de glória de Pernambuco, era uma forma de afirmação e quem sabe, uma tentativa de arrefecer a distância, cada vez maior, em relação ao eixo Centro-Sul do país.

No *Diário de Pernambuco* em setembro de 1867, foram publicados vários anúncios com apelos dirigidos ao “público letrado de Recife”, para doações ou, ao menos, disponibilizar para cópias, quaisquer documentos com significado importante para a história da região (*apud* SOUZA, 2010). Para isso também se organizariam bibliotecas e museus em cada uma dessas instituições por todo o país onde avultavam doações de livros, periódicos, documentos, e objetos como moedas, selos, espadas, fósseis, manuscritos, retratos, etc. No Recife, uma grande preocupação era a aquisição e preservação de acervos documentais dispersos pela Província. Secretarias de paróquias, gabinetes de governo, irmandades e cartórios foram objeto de atenção por parte da instituição pernambucana.

Qualquer evidência contribuindo para elucidar fatos relativos à história pernambucana deveria ser identificada, adquirida, catalogada e preservada nos arquivos do Instituto. Esses documentos serviriam para o embasamento teórico das pesquisas publicadas nas Revistas do IHAGP. Previa-se o lançamento trimestral desses periódicos expondo os resultados das pesquisas. Contudo, o instituto pernambucano enfrentava um profundo problema financeiro – os recursos do governo da Província eram ínfimos, comparado ao destinado pelo Estado Imperial para o grêmio carioca – provocando os lançamentos das revistas muitas vezes com atrasos, ou mesmo deixava-se de publicar por um longo período, enquanto o instituto brasileiro realizou publicações ininterruptamente. O baixo orçamento também justificaria a ausência de expedições científicas entre as atividades do IHAGP.

Assim o IHAGP surgiu como um espaço para garantir a recuperação dos heroicos feitos do passado, onde pudessem fazer representar os interesses e aspirações político-culturais dos grupos agrários locais, alguns setores da Igreja Católica Romana e profissionais liberais. Esse enaltecimento provincial estaria longe de intuítos federalistas e completamente a parte de intentos separatistas. O tom dos discursos elaborados nessa época foi completamente consoante à necessidade de construir um passado comum à vastidão do território brasileiro, mas com uma retórica mais local região (*apud*

SOUZA, 2010). O grêmio pernambucano enfocaria aos fatos que segundo os membros eram negligenciados pelo instituto carioca. Entre os acontecimentos selecionados estariam a Restauração Pernambucana de 1654, a Guerra dos Mascates (1710), a Revolução de 1817 e a Confederação do Equador (1824). Desses eventos, selecionaram as personalidades que se tornariam verdadeiros mitos representantes essenciais do processo de formação das identidades pernambucana e nacional.

Destes acontecimentos, o mais destacado em análises e pesquisas foi a Restauração Pernambucana de 1654, vista como a primeira manifestação de nacionalidade região (*apud* SOUZA, 2010). Sendo eleitos os quatro heróis, aos quais se redigiriam biografias para exemplificar a benéfica ação em nome da pátria: André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Henrique Dias e Filipe Camarão – embora os dois últimos tenham as representações de maneira coadjuvante em relação aos dois primeiros. A escolha desse fato não foi casual.

De acordo com Eduardo Guimarães o movimento seiscentista foi resgatado como lição de justiça do “bem comum” de um lugar ameaçado por uma suposta “ação maléfica” estrangeira. A luta contra a dominação dos flamengos representava uma ação de regeneração, para corrigir um suposto desvio da ordem: através do movimento se restabeleceria a Coroa portuguesa e expulsando os invasores das repúblicas batavas. Nesse sentido, a seleção desse fato simbolizando a restauração da tradição política permanecendo após a Independência e a destituição da ameaça republicana personificada nos invasores holandeses.

Por essa razão os movimentos liberais de 1817 e 1824 não tiveram a mesma importância: com um caráter republicano, pretendiam destituir a Monarquia. Para alguns sócios do grêmio pernambucano lembrando esses eventos pretendendo desestabilizar a ordem vigente não seria um bom exemplo. Com exceção do liberal Aprígio Guimarães reivindicando a Revolução de 1817 como o movimento precedendo a Independência.

A Restauração Pernambucana representava desde o século XVII uma das maiores referências de identidade da elite local, contando com festas celebrativas de caráter cívico-religioso reafirmando a pactação dos colonos com a monarquia portuguesa, quando foram suspensas na década de 1830 pela província (MELLO, 1996, p.46). A importância desse evento era tamanha, pois a própria fundação do grêmio pernambucano aconteceu em 27 de Janeiro, dia do aniversário da Restauração.

De acordo com Eduardo Guimarães, essa atitude revelou o interesses do instituto em reestabelecer a comemoração da Restauração, mas lhe atribuindo outro sentido, “saindo das ruas de Recife e Olinda, com suas procissões e repiques de sino, para adentrar nos salões de letrados e as páginas da nascente história nacional”, promovendo dessa maneira um deslocamento das referências identitárias das elites locais, deixando de ser uma celebração cívico-religiosa para tornar-se ornato básico das celebrações cívicas de Pernambuco. Buscava-se resgatar uma “tradição” em esquecimento.

Mas essa “tradição” havia se modificado: não tinha mais a pretensão de ser um ritual festivo da “nobreza” colonial; estava articulada à “urdidura percepção orgânica da alma nacional”. À vista disso, percebe-se uma mudança da sua natureza simbólica o que a caracteriza como uma tradição inventada, pois surgia de um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas, para inculcar certos valores ou normas através da repetição, implicando numa continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM; RANGER, 1997). No caso observado, a rememoração da Restauração de 1654 foi uma reação às situações novas (a indiferença das elites locais e do IHGB) assumindo a forma de *referência* de situações anteriores (as festas cívico-religiosas do século XVII). Essas “novas” tradições lançam mão de um amplo repertório de aspectos do passado, para sofisticá-los e manipulá-los de acordo com as necessidades do momento presente, como também para servir de instrumento de autenticidade das práticas de uma instituição ou de reconhecimento de um modelo político.

Essa tradição trazia uma lógica comemorativa também foi percebida no IHGB, mas em relação a outras datas festivas como o dia da Independência. Evidência também pela produção de monumentos, medalhas, hinos, lemas – símbolos capazes de *fazer lembrar*, de articular a memória para dar credibilidades às representações vigentes sobre a identidade nacional. Como exemplos de monumentos estariam entre as ações do grêmio pernambucano na localização e registro em lápide da casa de Vieira em Olinda e a inauguração da coluna comemorativa do Arraial Novo em 1872.

A partir da década de 1870 o Instituto teve as atividades abaladas devido as divergências internas fazendo o periódico do instituto findar a publicação em 1876 e somente retomando na década seguinte, introduzido nos debates republicanista e abolicionista, onde o instituto pernambucano aparece como um importante fórum de discussões (GUIMARÃES, 1996). Durante a segunda metade dos oitocentos, O IHGB e IAGP seriam os lugares privilegiados da escrita da História do Brasil, até que o produzido por esses espaços enfrentaram um profundo abalo. “Nocauteados ante a rapidez do desmoronamento de um regime a quem fervorosamente serviam” (HRUBY, 2008), esses institutos tiveram que reavaliar aquele projeto de escrita da história nacional gestado desde meados do século XIX, assim como elaborar estratégias de acomodação à nova conjuntura, a ascensão das ideias republicanas.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CALLARI, Cláudia Regina. Os institutos históricos: do patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. **Revista Brasileira de História**, v. 21, n. 40, p. 59-82, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política Indigenista no século XIX. CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GUERRA, François-Xavier. A nação moderna: nova legitimidade e velhas identidades. In: JANCSÓ, István. (Org.). **Brasil: formação do Estado e da nação**. São Paulo: HUCITEC; Ed. Unijuí; FAPESP, 2003, p 33-60.

GUIMARÃES, Eduardo Henrique de Lima. **Religião, pátria e liberdade**: a historiografia do IAGP entre 1862 e 1876. Recife: UFPE. Recife, 1996 (Dissertação Mestrado em História).

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismos**: desde de 1780. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008;

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HRUBY, Hugo. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no limiar da República (1889-1912): momentos decisivos. **Anais do IX Encontro Estadual de História Anpuh-RS**, 2008.

KODAMA, Kaori. **Os índios no Império do Brasil**: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; São Paulo: EDUSP, 2009.

MELLO, Evaldo Cabral de. **Rubro veio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MOTA, Carlos Guilherme. Ideias de Brasil: formação e problemas (1817-1850). *In*: MOTA, Carlos Guilherme. (Org.). **Viagem incompleta**: a experiência brasileira (1500-2000). Formação: histórias. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000, p. 197-240.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, George Felix Cabral *et ali*. **Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco**: breve história ilustrada. Recife: IAHGP, 2010.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

CAPÍTULO 14

O MOVIMENTO DAS MULHERES INDÍGENAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO

Lidiane Aparecida Nogueira Campos⁵²

Vânia Fialho⁵³

Introdução

Pensar e propor caminhos para a conquista de uma sociedade plural de fato, é um grande desafio que passa pela educação institucionalizada. Neste sentido, a aprovação da Lei nº 11.645 de 20 de março de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados em todo o território nacional, nos impele a questionar e revisitar a prática pedagógica a fim de que tal lei possa ser implementada. A promulgação da Constituição Federal de 1988, a constituição cidadã, propôs uma exigência a toda sociedade brasileira: a necessidade de consolidar no país um plano educacional capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como resposta, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) buscaram redefinir os rumos da educação nacional, a fim de não apenas assegurar a universalização da educação básica, mas também uma pedagogia mais adequada a um mundo em profundas transformações políticas, econômicas e sociais,

⁵²Mestranda em Antropologia, UFPE. Professora na Escola Americana, Recife/PE, E-mail: lidiane.nogueiracampos@gmail.com

⁵³Antropóloga, Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco/UPE. E-mail: vania.fialho@upe.br

tais como a globalização, as transformações tecnológicas e a afirmação de direitos das minorias. Diante desse contexto, justifica-se a obrigatoriedade do ensino das ciências sociais (Lei nº 11.684 de 2008/2008) por sua especificidade não encontrada em outras ciências humanas que já constam solidamente nos currículos oficiais e já foram amplamente discutidas, tais como História e Geografia.

Especificidade que necessariamente coloca o indivíduo diante do outro, do diferente e o impulsiona a buscar compreendê-lo a partir não de seu limitado campo de visão, mas por meio de métodos e teorias científicas, que propõem algo além do senso comum. Foi a partir desta perspectiva que o presente artigo, fruto do trabalho de conclusão do curso Culturas e História dos Povos Indígenas, traz uma proposição de aula para a inserção da temática indígena na educação básica, na disciplina Sociologia com um tema cotidiano aos povos indígenas e a sociedade nacional, desnaturalizando a imagem de índio genérico em detrimento do índio como sujeito histórico detentor de direitos. Para tanto, será apresentada, inicialmente, uma discussão sobre o ensino da sociologia, o conteúdo democracia, cidadania e justiça na sala de aula, o movimento indígena e a relação com a questão de gênero, finalizando com a proposta do plano de aula.

O ensino de Sociologia

A compreensão de mundo da maioria das pessoas é resultado de suas relações familiares e pessoais. É a sociologia que garantirá o abrir-se ao horizonte à frente de cada indivíduo muito além da singularidade de seu cotidiano – justamente o palco das transformações sociais. Na compreensão de diferentes culturas, asseguraremos a formação de um cidadão apto ao pleno exercício de sua vida, não apenas em âmbito privado, mas principalmente em suas relações públicas, em decisões que afetam diretamente os demais indivíduos da sociedade. Dois princípios epistemológicos definem esta mudança no olhar do educando: o *estranhamento* e a *desnaturalização*. Compreender que as ações individuais e coletivas

muitas vezes tidas como “normais” ou “aberrações”, na verdade, estão inseridas num contexto cultural-histórico-temporal (OCEM-Sociologia, p.47).

A compreensão das realidades cotidianas dos indivíduos exige muito mais abstração para serem compreendidas e clarificadas, uma vez que o exercício do distanciamento não é algo “natural” em nós, mas precisa ser forjado na relação professor/estudante, teoria/estudante e alimentado subsequentemente diante de cada nova discussão. Outro desafio do ensino da sociologia no ensino médio está no desenvolvimento curricular do professor da disciplina. Duas posturas diametralmente opostas são percebidas. De um lado, o professor teórico que leciona um curso de história da sociologia. Em outro extremo, o professor que se utiliza apenas de temas cotidianos e familiares aos alunos. Para alcançar tais objetivos descritos acima é imprescindível, ao docente, extrair os temas no cotidiano dos alunos sem, contudo, abrir mão de interpretá-los por meio dos conceitos e teorias, para que não se caia no risco de apenas informar, o que não constitui objetivo de tal disciplina (MEKSENAS, 1995).

Democracia, cidadania e justiça na sala de aula

A partir das OCEM, o Ministério da Educação, lançou um material, em 2010, de apoio ao professor intitulado “Coleção Explorando o Ensino”. O volume 15, trata da Sociologia e traz em sua segunda parte, temas básicos das ciências Sociais e no Capítulo 12, o tema “Democracia, Cidadania e Justiça”. O conceito de democracia, forjado na Grécia Antiga, mais precisamente na *polis* Atenas, era uma forma de governo exercida pelo “povo” – leia-se homens, nascidos em Atenas, que cumpriram serviço militar, ou seja, menos de 30% da população. Desde sua criação, tem sido considerado o governo mais apropriado para o exercício da plena cidadania.

Doravante as mudanças ocorridas nas sociedades e o distanciamento entre a democracia ateniense e a democracia atual, constitui-se a forma de governo com maior participação popular.

Contudo, notamos que, ao longo da História, a democracia não tem legitimado a cidadania, pelo contrário, tem se revelado limitadora de direitos civis, políticos e sociais, em detrimento da exclusão social, preconceito racial, étnico ou de classe, miséria, etc. Nesse sentido, temos visto emergir da sociedade civil – instituições e organizações sociais que desempenham atividade política sem fazer parte da estrutura do Estado - uma prática política legítima que provoca mudanças e permanências substanciais na sociedade.

Chamamos de movimentos sociais ações que caracterizam expressões políticas da sociedade civil, por meio de uma organização coletiva de um grupo que objetiva alcançar mudanças ou permanências sociais através de ações coletivas de caráter sócio-político e cultural, segundo seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de contextos específicos, permeados por tensões sociais (GOHN, 2011). Segundo Maria Glória Gohn, são as ações destes movimentos que determinam as demandas sociais, políticas e civis dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Embora seja possível identificar inúmeros movimentos sociais ao longo da história, podemos observar características peculiares a alguns movimentos que surgem a partir das décadas de 1980 e 1990, os chamados novos movimentos sociais. Para Gohn, há um fato decisivo na história da democracia brasileira: as demandas e pressões dos novos movimentos sociais contribuíram para a conquista de vários direitos sociais, que estavam inscritos na Constituição de 1988.

São chamados novos, obviamente por introduzirem questões novas ligadas mais à qualidade de vida do que a conquistas puramente materiais e “refletem uma transformação social muito ampla, de uma sociedade industrial, para uma pós-industrial”, como assinala Giddens (2012, p. 719.) Tais movimentos diferenciam-se dos anteriores também quanto à sua organização e em sua relação frente ao Estado. Menos centralizadores e de caráter mais global, esses movimentos disseminam suas ideias, caracterizando uma ruptura com o antigo modelo burocrático partidário e, ao mesmo tempo, não objetivando o domínio do aparelho burocrático do Estado, mas a transformação da

sociedade em uma sociedade plural. O que sugere um desencantamento com a política tradicional e um crescente envolvimento dos cidadãos com a vida política.

Para Giddens, os novos movimentos sociais possuem novos repertórios de ação, uso de atos diretos e não violentos, sugerindo um novo modelo de diálogo na sociedade. Além disso, “tendem a fazer um grande uso dos meios de comunicação de massa para gerar apoio – filmando seus próprios protestos, mostrando os vídeos na internet, organizando campanhas usando mensagens de texto” (2012, p. 721).

O movimento indígena

Ao analisar as características dos novos movimentos sociais, é possível destacar o movimento indígena⁵⁴ e enquadrá-lo nesse rol de movimentos que se diferenciam de ações coletivas em períodos anteriores. É certo que a causa indígena não é uma temática recente, uma análise história nos permite concluir que os povos indígenas sempre mantiveram ações em grupo em vista de sua sobrevivência. A cidadania é desejada pelo indígena a fim de que possa lhe serem asseguradas as suas práticas específicas e também o reconhecimento quando em contato com a sociedade nacional. É certo que não necessita de documentos oficiais que comprovem sua pertença à determinada etnia, estando em seu território (OIT, 2011). No entanto, o mesmo não se aplica na representação diante do aparelho burocrático do Estado

Neste sentido, a cidadania é instrumentalizada pelo índio e, por meio dela, ele garantirá a sua sobrevivência, terá sua luta legitimada e abrirá os caminhos para a construção de uma sociedade pluriétnica de fato, tal como propõe a já citada, Constituição de 1988. Não se trata da reivindicação a uma soberania política, mas à efetivação da lei e a consequente transformação da sociedade nacional em uma sociedade

⁵⁴Mesmo considerando a variedade de ações coletivas que destacam o caráter étnico e se definem como movimentos indígenas, para efeito deste texto, eles serão tratados no singular.

plural, a fim de que não sejam mais excluídos. Trata-se de uma imensa abertura ao diálogo intercultural. É evidente que muito ainda precisa ser conquistado. Porém, por meio dessas mobilizações, que chamamos “movimento indígena”, tais povos demonstraram que são capazes de definir suas demandas, deliberar seu modo de vida por si mesmos, preservando suas culturas e saberes tradicionais.

O lugar da mulher indígena

Ao pensarmos a inserção das mulheres indígenas no contexto amplo do movimento indígena, é preciso previamente retomar a noção de pluralidade étnica no contexto nacional. Cada etnia trilhou/trilha seu próprio caminho para o reconhecimento das diferenças frente ao Estado, ou até mesmo se recusa a tal feito, optando pelo total isolamento da lógica capitalista ocidental de organização social, por diversos motivos, entre eles destacam-se as perdas culturais.

O lugar das mulheres nas lutas do movimento indígena está na origem do próprio movimento, não como uma dissidência deste, mas como caminho de endossamento do movimento. É possível identificar, nas regiões Norte e Nordeste, articulações de associações de mulheres indígenas nas décadas de 1970 e 1980, como é o caso da criação da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e do Grupo de Mulheres – Educação Indígena (GRUMIN) representantes Potiguaras. Desde então, o número de organizações e associações de mulheres indígenas vêm crescendo, juntamente com as reivindicações.

Podemos destacar dois eixos de demandas nas lutas das indígenas: um eixo se refere do momento inicial ao tempo presente, trata-se da articulação e demandas do movimento indígena numa perspectiva de complementariedade às ações do movimento indígena protagonizado em grande parte por homens e um segundo eixo, com articulação recente, com demandas específicas de gênero (ORTOLAN MATOS, 2012).

O envolvimento de mulheres indígenas a partir da década de 1980 já aponta lideranças femininas, porém, devido à organização sociopolítica de alguns povos indígenas diante das tarefas a serem executadas no cotidiano das comunidades onde à mulher é reservado o espaço interno nas comunidades, enquanto que aos homens, as relações com o mundo exterior; a ação das mulheres era ao lado dos companheiros. Soma-se a stiação, a organização da sociedade tradicionalmente patriarcal em que o Estado e a sociedade nacional estão inseridos. A política era feita de homens, por homens, para homens. Embora, tivessem lugar político no âmbito domésticos em suas comunidades, de fato restou-lhes a invisibilidade.

A invisibilidade desta mulher, de sua prática, de sua ação política que inter-relaciona as esferas pública e privada, como afirmou Ortolan, comportam-se como complementares e não adversárias ou mesmo excludentes entre si.

Na grande maioria das vezes, o espaço público das plenárias era ocupado por falas masculinas, com os homens assumindo para si o papel de líderes e dirigentes do movimento indígena. As mulheres, por sua vez, desempenhavam nessas reuniões ampliadas o papel de articulação na esfera doméstica, participando de conversas paralelas e, aparentemente, secundárias às atividades discursivas masculinas (ORTOLAN MATOS, 2012, p.148)

Para a pesquisadora, estar nestes espaços propiciou-lhes a vivência intergrupais e pluriétnicas, ampliando suas perspectivas sociais e políticas de participação dentro e fora das comunidades. É a história vista de baixo, um outro olhar que não deve ser diminuído, ao contrário, deve ser discutido, uma vez que a participação das mulheres no processo de reconhecimento de direitos não é secundária.

Neste momento, as mulheres estão diante do fortalecimento de antigas lutas de seus povos a fim de reforçar a luta indígena diante do Estado brasileiro: pelo direito territorial; direito à saúde; o direito à educação escolar adequada; o direito a um ambiente saudável; o direito ao controle e à autodeterminação sobre os recursos naturais e à biodiversidade localizada nos seus territórios; o direito à proteção e ao apoio dos órgãos de Estado de defesa dos direitos humanos (VERDUM, 2008). É a partir da garantia de alguns direitos coletivos conquistados pelo movimento indígena e da visibilidade da ação das mulheres neste movimento, somada à exigência por pressão de alguns órgãos internacionais da inserção da temática de gênero (VERDUM, 2008), que surgem as necessidades de reorganização do movimento de mulheres indígenas, com demandas específicas.

Da complementariedade à especificidade

Segundo Ortolan Matos é recente a criação de departamentos de mulheres indígenas nas grandes organizações indígenas de representação regional da Amazônia Brasileira, a partir de 2002, com encontros, assembleias e fóruns, na exigência de espaços específicos que tivessem como consequência o empoderamento diante se situações tidas por elas como primordiais, em contrapartidas, deixadas em segundo plano pelas lideranças masculinas. Dentre as principais reivindicações estão: maior autonomia e poder de decisão, maior participação nos espaços públicos, saúde reprodutiva, criação dos filhos, combate à violência e ao alcoolismo, capacitação profissional.

A análise, realizada por Fialho *et all* (2015), de 22 documentos, produzidos pelas próprias indígenas, no período de 2002 a 2014, em todas as regiões do Brasil, obteve o seguinte resultado em relação às demandas:

Políticas públicas específicas, presente em 81% (17) dos documentos analisados; medidas de combate à violência contra a mulher, citado em 71% (15) dos documentos; melhorias na qualidade do serviço presente em 48% (10) dos documentos; e

reconhecimento e fortalecimento das práticas tradicionais esteve presente em 48% (10).

Não obstante a denúncia do movimento indígena quanto ao tratamento genérico “índio” por parte do Estado e suas instituições, as mulheres padecem do mesmo mal e não têm asseguradas suas diferenças étnicas, com políticas públicas efetivas. Fato perceptível quanto às soluções propostas por parte do Estado à violência – física, psicológica e moral – sofridas por mulheres indígenas dentro e fora da comunidade, por seus pares ou pelo contato com o homem “branco” (posseiros, traficantes, policiais, militares, patrões, vizinhos não indígenas). Destaca-se, ainda, a discriminação étnica que sofrem nos empregos e escolas, como é o caso das comunidades em áreas urbanas ou proximidades (SACCHI, 2014).

Cabe salientar ainda, a ação da Justiça diante dos atos de violências contra as indígenas, o despreparo de profissionais no atendimento à vítima. Embora seja indiscutível a aprovação da Lei Maria da Penha, nem sempre esta se aplica tal e qual aos casos de violência explicitados acima. O reconhecimento da especificidade dos direitos indígenas garantirá a efetivação do enfrentamento da violência, já o desconhecimento da legislação indigenista e as ameaças e pressões sofridas nas próprias comunidades geram a impunidade.

A impunidade poderia ter danos reduzidos caso outra reivindicação fosse atendida: o reconhecimento e fortalecimento de práticas tradicionais. A ausência do indígena infrator na comunidade gera uma sobrecarga de trabalhos, inclusive para as mulheres. Portanto, tirá-lo desse convívio nem sempre se apresenta como a melhor solução. Se faz necessário o fortalecimento do papel das autoridades, em particular, dos caciques, pajés e anciãos. A não efetividade do combate à violência, gera o enfraquecimento dos modos tradicionais da organização social. Torna-se urgente o fortalecimento da cultura, o resgate do controle social e das formas de trabalho coletivo (SACCHI, 2014). Não apenas estas, mas também as práticas tradicionais medicinais, religiosas, culturais, etc.

Outro aspecto importante na participação das mulheres indígenas em fóruns e eventos locais, nacionais e internacionais, que é a criação de novos espaços de discussão. Por meio de troca de experiências e conhecimentos, fortalecem e consolidam as suas organizações (VERDUM, 2008), além de se aprofundarem no conhecimento da legislação indigenista e dos direitos humanos das mulheres (SACCHI, 2014).

Experenciando a temática indígena no ensino das ciências sociais no ensino médio Plano de Aula

Neste último item, como anunciado, será apresentada uma sugestão de plano de aula articulando a temática das mulheres indígenas com o conteúdo relativo aos movimentos sociais. A iniciativa demonstra a possibilidade de trabalhar a história e as culturas indígenas vinculadas a questões mais amplas, superando a perspectiva equivocada de isolamento físico e temporal dos povos indígenas.

Eixo: Democracia, cidadania e justiça.

Carga horária: 2 h/a

Série: 2º Ano do Ensino Médio

Conteúdo Programático: Movimentos Sociais; Sociedade Plural pós 1988; Movimento de Mulheres Indígenas.

Objetivo geral: Compreender de que forma a sociedade civil pode exercer seu papel político por meio dos movimentos sociais.

Objetivos específicos: Identificar e compreender as diversas motivações para as organizações políticas e sociais; Desnaturalizar a presença do indígena na sociedade brasileira;

Compreender o que é cidadania diferenciada, pela qual os indígenas reivindicam seus direitos; Perceber a participação do indivíduo como fundamental para a existência da coletividade;

Refletir sobre relações sociais de poder pautadas pela diferença;
Compreender a política no cotidiano; Compreender alteridade.

Metodologia

- 1- Conversa inicial com os alunos para sondagem acerca dos povos indígenas e sua diversidade em território nacional;
- 2- Apresentação do trecho 1 do texto de Ana Valéria Araújo e discussão acerca do novo tempo inaugurado pela Constituição de 1988: fim do assimilacionismo e bases para uma sociedade plural;
- 3- Leitura do trecho 2 de Gersem dos Santos Luciano para compreensão da ação do movimento indígena, cidadania dos povos indígenas e a necessidade de se organizarem para garantia de direitos;
- 4- Apresentação de oito documentos produzidos pelas mulheres indígenas em fóruns de discussão, realizados no período de 2002 a 2014 em encontros e assembleias por todo o Brasil;
- 5- Os alunos serão divididos em 4 grupos, cada grupo analisará dois documentos e produzirá uma lista de reivindicações das indígenas a partir destes, sistematizando os resultados em cartazes que ficarão à vista de todos os alunos;
- 6- Em seguida, a professora apresentará o conceito de movimento social, na teoria dos novos movimentos sociais de Maria da Glória Gohn – trecho 3 e retomará alguns conceitos acerca da sociedade plural.
- 7- Após a explanação, os alunos deverão novamente em grupo, discutir e elaborar um pequeno texto relacionando a teoria de Maria da Glória Gohn às ações das mulheres indígenas, enquanto movimento social.

Avaliação: Serão realizadas avaliações individuais, nas atividades em grupo, nas discussões e debates ao longo do processo e ao final, uma avaliação do texto produzido coletivamente.

Trecho 1:

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma nova forma de pensar a relação com os povos indígenas em nosso território, reconhecendo serem eles coletividades culturalmente distintas, os habitantes originais desta terra chamada Brasil, por isso mesmo, detentores de direitos especiais. Ao afirmar o direito dos índios à diferença, calcado na existência de diferenças culturais, o diploma constitucional quebrou o paradigma da integração e da assimilação que até então dominava o nosso ordenamento jurídico, determinando-lhe um novo rumo que garanta aos povos indígenas permanecerem como tal, se assim o desejarem, devendo o Estado assegurar-lhes condições para que isso ocorra. A verdade é que, ao reconhecer aos povos indígenas direitos coletivos e permanentes, a Constituição abriu novo horizonte para o país como um todo, criando bases para o estabelecimento de direito de uma sociedade pluriétnica e multicultural, em que povos continuem a existir como povos que são, independente do grau de contato ou de interação que exerçam com os demais setores da sociedade que os envolve.

Trecho 2:

Nos últimos vinte anos, os povos indígenas do Brasil, por conta de muita luta, mobilização e pressão política, foram conquistando gradativamente o status político de cidadania brasileira, o que significa, na prática, a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros enquanto continuam adotando os seus modos próprios de viver, de pensar, de ser e de fazer. O alcance da cidadania significa para os índios uma faculdade ainda remota de dupla cidadania: indígena e brasileira ou planetária. Isso porque os povos indígenas conquistaram a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo

em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto esses direitos estão longe de serem respeitados e garantidos.

Trecho 3:

O que diferencia um movimento social de uma organização não governamental? O que caracteriza um movimento social? Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade, e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos. Há neles uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade. A igualdade é ressignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania. Finalmente, os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais.

Referências

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório / Comissão Nacional da Verdade. – Recurso eletrônico. – Brasília: NV, 2014. – (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 1 e v. 2).

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2009, p.100-115.

FIALHO, Vânia. Tensões e dinâmicas territoriais: povos e comunidades tradicionais no contexto do desenvolvimento de Pernambuco. **Raízes** (UFPB), v. 31, p. 111, 2011.

FIALHO, Vânia. et all. **Fóruns de mulheres indígenas: uma luta pela política diferenciada à saúde da mulher indígena**. In: Convegno Amerindiano, 2015 Perugia, Itália.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto alegre: Penso, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural. In: _____ **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006, p. 86-127.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: **Leituras & Imagens**, Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, p. 67-79, 1995.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT.
Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho.
- Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso 09 jun. 2016.

ORTOLAN MATOS, Maria Helena. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. *In*: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria. (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**. Rio de Janeiro; Brasília: Museu do Índio-FUNAI; GIZ, 2012, p. 140-171.

SACCHI, Ângela. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Revista Antropológicas**, ano 7, v. 14 (1 e 2), p. 95-110, 2003.

SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**. Brasília: Museu do Índio/ GIZ/ FUNAI, 2012.

VERDUM, Ricardo (Org.). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

CAPÍTULO 15

A CONSTRUÇÃO E O USO DO CONCEITO ÍNDIO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E APROPRIAÇÕES

Levi Cavalcanti Silva⁵⁵

Marta Margarida de Andrade Lima⁵⁶

Introdução

O presente texto é derivado de uma pesquisa realizada ao final da Especialização *Culturas e História dos Povos Indígenas*, concluída no ano de 2016, cujo objetivo foi identificar os sentidos atribuídos ao conceito *índio* empregados em livros didáticos de História para o Ensino Fundamental. Naquela pesquisa, analisamos o modo como os significados evocados do termo *índio* foram utilizados nas produções didáticas de História em relação à identidade, ao respeito e ao reconhecimento da autodenominação étnica dos povos originários no Brasil. Para isso, realizamos uma revisão de literatura, em que nos debruçamos sobre trabalhos acadêmicos que discutem o conceito índio e a diversidade cultural dos povos indígenas, e consultamos obras históricas de cronistas do período colonial nas Américas.

Também realizamos uma pesquisa documental, em que, para a construção de dados, definimos como fonte de pesquisa, livros didáticos de História para o Ensino Fundamental. As fontes consultadas à luz dos referenciais teóricos empregados possibilitaram-nos inferir a predominância de uma concepção dos povos originários de maneira estereotipada nas narrativas de livros de História para o

⁵⁵Mestre em Ensino de História pela UFPE; Especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFPE e em Culturas e História indígena pela UFRPE.

⁵⁶Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Ensino Fundamental, em razão de se evocar os predicados concebidos pelo significado atribuído ao *índio* a partir dos arquivos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no século XIX: de *povos submissos, preguiçosos e bravos inócuos*. Constatamos, no referido estudo, que a conceituação de *índio* gestada pela historiografia romântica e iluminista predominou em relação à conceituações de *índio* como *status jurídico-político*, derivada da relação do Estado brasileiro com os povos originários no Brasil, e sobre o *índio* emanado de um sentimento *pan-indígena* promovido pelo movimento indígena no Brasil.

Neste artigo, discorreremos sobre um dos aspectos da referida pesquisa, que é a proveniência (FOUCAULT, 1998) dos sentidos atribuídos ao enunciado *índio*, através de um panorama das mudanças de significados relacionados ao termo índio desde o século XV até os dias atuais. A ideia central foi discutir e analisar aspectos de uma revisão de literatura que buscou junto à consulta de algumas documentações históricas (crônicas históricas) os sentidos relacionados ao termo *índio* que constituíram o conceito de *índio* historicamente. O nosso objetivo foi verificar se haveria possibilidade de designar os diferentes povos indígenas pela identificação étnica dos sujeitos indígenas.

Destacamos num panorama histórico das significações em que foi empregado o termo índio que apesar dessa palavra receber marcas sociais depreciadoras ou de positividade duvidosa (que é o caso do índio dos indigenistas), alcançou no século XX dois sentidos que se inter-completam e se distanciam ao mesmo tempo: o índio como *status jurídico-político*, emanado do reconhecimento do Estado brasileiro a uma condição de indianidade de pessoas pertencentes à sociedades indígenas, e o índio político, do sentimento *pan-indígena* que adquiriu o sentido positivado a partir da união dos povos indígenas desde a década de 1970, como resposta, e *orgulho indígena*.

Desde quando se empregou pela primeira vez o termo *índio*, em referência ao habitante das sociedades do Novo Continente, desconhecido pelos povos da Europa, se iniciou um processo de não

reconhecimento das autodenominações dos povos originários desta parte do mundo. No que concerne ao Brasil, vários exemplos de documentos históricos escritos, desde o final do século XV (precisamente no ano de 1500) confirmam a não denominação dos povos primeiros das terras desse país, pela alcunha de *índio* (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 25).

Por esta razão, consideramos necessário conhecer uma possível trajetória histórica que construiu uma terminologia relacionada a uma palavra – *índio* – empregada para se referir aos grupos humanos considerados por muitos autores, inclusive indígenas ancestrais do que é hoje parte da população brasileira, que é o caso de Daniel Munduruku (2013) e de Kaka Werá Jacupé (*apud* THIÉL, 2006). Os povos indígenas atravessaram todo o processo histórico desde o século XV até os dias atuais, se organizando e se autodenominando em termos étnicos conforme denominações relacionadas às suas culturas. Em virtude disso, é importante saber como a palavra *índio*, que inicialmente foi uma denominação atribuída aos povos originários no continente chamado de *América* (esta, também, uma alcunha, criada pelos colonizadores espanhóis, no ano de 1492) passou a ser empregada em referência às pessoas de etnias originárias no Brasil: conforme Paiva (2015) os conceitos de ambas as colonizações estiveram em trânsito, a história da América portuguesa de 1500 a 1700 tem conexão com a América espanhola, e, na esteira disso, a formação lexical se espalhou entre os domínios lusitanos e castelhanos, onde vocábulos e sentidos atribuídos aos vocábulos circularam entre as duas Américas.

O que diz a literatura do conceito “índio”

O primeiro emprego do termo *índio* referindo-se às populações do *Novo Mundo* encontramos no Diário de navegação de Cristóvão Colombo. Nesse documento, Colombo se reportou apenas em uma parte do texto sobre habitantes das Ilhas que encontrou em 1492 como *índios*, enquanto acreditava estar se referindo às populações das

chamadas Índias: (...) arriaram todas as velas e ficaram só com a da popa, que é a grande sem suplementares, e puseram-se à capa, contemporizando até a sexta-feira, quando chegaram a uma ilhota dos lucaios, que em língua de *índios se chamava 'guanahani'* (COLOMBO, 2001, p. 43-44. Grifo nosso).

Anos mais tarde, o termo *índio* estava presente de modo bastante significativo nas crônicas de religiosos como Bartolomé de Las Casas, em seu *Historia de Las Indias* (LAS CASAS, 1986), e em outros documentos da época que se encarregaram de escrever sobre o *Novo Mundo* e a respeito das pessoas que o habitavam no século XVI. Mesmo que não seja do nosso interesse fazer um levantamento do quantitativo de uso do termo *índio*, registramos que essa palavra foi utilizada duzentas e trinta e seis vezes no “*Sumário de la Historia Natural de las Indias*”, de Gonzalo Fernández de Oviedo, escrita em 1526. Na América portuguesa, não encontramos o referido termo na carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, posto que o escrivão português em nenhum momento nomeie os tupinambás como a *índios*. Em sua descrição, reporta-se a “*homens, pardos e nus*”, na primeira vez que avistaram os habitantes da terra (CAMINHA, 1963. Grifo nosso).

O primeiro registro do termo *índio* atribuído a um povo originário no Brasil que encontramos, está na carta de navegação de Pero Lopes de Souza, datada de 1530 (embora somente publicada em 1839 por Francisco Adolfo de Varnhagen). Na narrativa elaborada pelo irmão de Martim Affonso de Souza, o emprego da palavra ocorreu para revelar o interesse de um povo originário oriundo de onde atualmente é o território do estado de Pernambuco em negociar pau brasil com os portugueses: “Como estive surto, lancei o batel fóra, por nenhum dos outros navios trazer batel, que os haviam deixado no cabo de santo Agostinho. Este dia vieram de terra, a nado, ás naos *índios* a perguntar-nos se queríamos brasil” (SOUZA, 1839, p. 12-13. Grifo nosso).

Pero Lopes de Souza em seu diário de bordo alternou o emprego do termo *índio* com o de várias expressões como “gente da

terra”, “homens da terra”. Pero Magalhães Gândavo, em “Tratado da Terra do Brasil”, de 1576, emprega o vocábulo “índio” cento e uma vezes, como num trecho em que explica o porquê dos portugueses ocuparem o litoral do Brasil, e não o Oeste do território: “Não há pela terra dentro povoações de portugueses por causa dos *índios* que não no consentem” (GÂNDAVO, 2008, p. 32. Grifo nosso). Entretanto, por mais que se refira aos nativos da “Terra do Brasil” como a “índios”, nomeia aos *Aimorés*, reconhecendo um suposto nome étnico: “...e dizem que *outros índios* contrários destes [...] e os destruíram todos e os que fugiram são estes que andam pela costa Chamam-se *aimorés*, a língua deles é diferente dos outros *índios*” (GÂNDAVO, 2008, p. 41. Grifos nossos).

Outro documento do século XVI, datado de 1560, de Mem de Sá, também se reportou aos povos originais da Terra Brasil pelo seu suposto nome étnico, quando diz: que “Neste tempo veio recado ao governador como o gentio *topenequin* da Capitania dos Ilhéus se alevantara e tinha mortos muitos cristãos e distroidos e queimados todos os engenhos dasuquares” (*apud* OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 63-64. Grifo nosso). No século XVII, uma documentação, um Regimento de 1º de abril de 1680, empregou o termo “*Índio*” revelando o intuito de escravizar pessoas dos grupos nativos: “(...) Ordeno e mando que daqui em diante se não possa cativar *Índio* algum do dito Estado em nenhum caso...” (*apud* OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 62. Grifo nosso).

Segundo Oliveira Filho e Freire (2006), existiam no território que veio a se chamar Brasil, povos indígenas de origens Tupi-Guarani, Aruák, Jê e Karib (pela família linguística), predominantemente, além das famílias Xirianá e Tucano, e de outras. Afirmam os autores, também, que o etnólogo Curt Nimuendaju “assinalou no seu mapa etno-histórico a existência de cerca de 1400 povos indígenas no território que correspondia ao Brasil do descobrimento” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 21). Sobre os sentidos que o termo de *índio* adquiriu, ao longo do tempo, pela apropriação dos significados ligados a essa palavra desde que Colombo a empregou, Oliveira Filho e Freire

(2006) identificaram duas representações do tipo singular de “homem originário no Brasil”: uma representação de um tipo baseado em relatos de navegantes de 1500, como Pero Vaz de Caminha e Américo Vespúcio, que o descreveu como a um habitante de um paraíso terrestre, inocente e bom, e a outra representação que advém de cronistas religiosos do século XVI, como André Thevet, que o descreveu como canibal e mau. Esses autores afirmam que ao final “entrechocavam-se duas concepções sobre a humanidade dos gentios” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 28).

Oliveira e Freire (2006) analisaram as características das duas visões díspares construídas no século XVI sobre as pessoas dos povos originários da “Terra Brasilis”: primeiro, que eram “seres humanos que estavam degradados, vivendo como selvagens e canibais, mas possuíam todo o potencial para se tornarem cristãos”; segundo, “Eram seres inferiores, animais que não poderiam se tornar cristãos, mas podiam ser escravizados ou mortos”. Interpretação que, segundo os autores, decorria da divulgação de estereótipos sobre os povos bárbaros, “sendo manipulada por colonos em proveito próprio, para legitimar as ‘guerras justas’ e a escravidão” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 28-29).

A perpetuação de tais representações negativas sobre os povos indígenas discutidas por Oliveira Filho e Freire (2006) é argumentado por Delgado e Silva (2011) em um estudo que evidenciou como a ausência de tais representações no povo Camba lhes trouxe consequências sérias no tocante ao seu direito à afirmação étnica: “não possuem um padrão linguístico de uso corriqueiro e tampouco podemos esperar encontrá-los usando adornos e penas de aves ou pintura corporal, sinais identitários de certos grupos indígenas, utilizados como estereótipos de *índio* no Brasil (DELGADO; SILVA, 2011, p. 130, grifo nosso). Esses autores afirmaram que por falta de tais sinais diacríticos, os Camba são acusados de “fraudadores étnicos”. As declarações do modo seguinte: “a comprovar de alguma maneira que eram (são) índios” é um tipo de proposição que mostra que o termo adquire um significado de *status* jurídico ou político.

Outros autores que analisaram o emprego do termo *índio*, como Rosa (2015), consideraram que o uso dessa palavra é bastante pertinente quando o intuito é silenciar e invisibilizar as histórias das diversas sociedades nativas no Brasil, posto que o referido enunciado não apenas generaliza as culturas como uma suposta cultura singular e fantasiosa, como nega a autodenominação étnica de cada sociedade originária no Brasil (ROSA, 2015, p. 263). As expressões utilizadas por essa autora definem bem a ideia que o termo *índio* suscita: “visão homogeneizadora”, “protótipo de identidade alicerçada no modelo europeu” de ver e conceber o mundo e de “marginalizar possíveis variantes de uma condição bestializada, inacabada e inferior” (ROSA, 2015, p. 263). Ainda segundo Rosa (2015), tal conceito, do modo como foi forjado (de “enunciados discursivos alheios à própria esfera da autodenominação nativa”), pode possivelmente carregar tais sentidos originais de negação da etnicidade e de afirmação da inferioridade, ou nulidade. Entretanto, é preciso verificar se tais sentidos da etimologia original ainda estão presentes no dito termo *índio* atualmente. Também é possível questionar se a naturalização do conceito *índio* atribuído ao conjunto de etnias originais que habitam o território do Brasil seria uma violência equivalente ao não reconhecimento da humanidade do outro com o não reconhecimento da autodenominação étnica.

Ainda sobre a elaboração do conceito de *índio*, Coelho (2007) afirmou que se tratava de uma categoria criada pela cultura histórica (que diferenciou do “saber escolar”, embora este seja relacionado àquela), onde incidem predicados como “submissão” tanto ao europeu quanto à natureza, além da sensualidade, da preguiça, e “uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas sim para o seu aniquilamento” (COELHO, 2007, p. 1-3).

De modo que somos induzidos por essa discussão a concluir que um termo que nasceu de um equívoco de Cristóvão Colombo, em atribuir aos moradores de uma Ilha do Oceano Atlântico, o adjetivo pátrio conveniente *índio* por pensar que seriam moradores das *Índias*, possibilitou uma conceituação formada a partir de uma dualidade de

representações falsas e negativas, que opõem a uma bondade dos povos originários uma maldade exacerbada. Séculos mais tarde, apesar do termo carregar os sentidos negativos ao longo do período colonial, o conceito de *índio* ganha dois novos significados. Um derivado do texto constitucional que institui o *índio* como um status jurídico, e outro sentido, este, político, segundo as palavras de Daniel Munduruku (2012): “[...] essa eclosão foi possível graças à retomada do uso político do conceito índio que as lideranças daquele movimento passaram a fazer, inaugurando uma nova relação com a sociedade brasileira” (MUNDURUKU, 2012, p. 44).

Então, para fins de análise conceitual da temática do nosso estudo, identificamos pelo menos cinco sentidos que comporiam o conceito *índio*, a partir das consultas a cronistas dos séculos XV e XVI como Cristóvão Colombo, Gonzalo de Oviedo, dentre outros, e aos referenciais teórico-metodológicos extraídos de análises e reflexões sobre o tema, dos autores: Almeida (2010), Baniwa (2006), Coelho (2007), Cunha (2012), Kalil (2015), Laplantine (2003), Munduruku (2012), Rosa (2015), Rouanet (1998), Terena (2003) e Viveiros de Castro (1999). Seriam os seguintes os significados possíveis que compõem o conceito *índio*: 1 – o sentido primordial, 2 – o sentido do Romantismo, 3 – o sentido derivado dos arquivos do IHGB (que influenciou uma historiografia positivista no século XIX), 4 – o sentido de *status* jurídico-político, 5 – o sentido político pan-indígena. Vejamos, a seguir, de maneira pormenorizada cada um deles.

O *índio* do sentido primordial

O sentido primordial. Esse sentido foi desenvolvido a partir do equívoco de Colombo, e foi assimilado pelos colonizadores no século XVI e nos séculos posteriores. Em seu sentido inicial, a palavra *índio* negou a etnicidade dos povos nativos do continente recém-conhecido pelos europeus, por ocultar seus nomes étnicos, além de incorporar os significados que foram sendo arrolados ao termo por cronistas do

século XVI (como Bartolomé de Las Casas, Gonzalo de Oviedo, Américo Vespúcio, André Thevet, José de Acosta, Gândavo, dentre outros), evocando ideias de *inferioridade cultural, ingenuidade, incapacidade ou capacidade limitada, incivilidade e barbarismo*.

O índio da historiografia romântica

O sentido do Romantismo foi derivado do sentido primordial, cunhado a partir de Colombo e outros navegadores espanhóis e cronistas europeus. Esse sentido evocou para os povos indígenas, como sujeitos históricos, a ideia de um herói fraco e civilizado, chamado de *bom selvagem*, considerados sábios o bastante para auxiliarem os europeus na edificação da nação brasileira, de acordo com Coelho (2007), e uma junção do *bom selvagem mau civilizado* com o *mau selvagem bem civilizado*, de acordo com Rouanet (1998) e Laplantine (2003).

O índio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)

O sentido construído a partir dos documentos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) é o *índio* submisso, preguiçoso e o que se poderia chamar de *bravo inócuo*. Esse sentido foi forjado em meados do século XIX, segundo Coelho (2007) e adotado pela historiografia brasileira e pelos estudos da Antropologia no início do século XX. É composto pelas ideias de atraso cultural e de inferioridade a partir da imagem redimensionada do termo *índio*, pelo Romantismo, (imagem esta que fora derivada do sentido primordial do século XVI), e não teve seu atributo principal alterado, tendo sido somada a essa imagética dos povos originários no Brasil, a concepção de uma *bravura inócua*, posto que o resultado dos esforços desse *índio* teria resultado em seu aniquilamento. Coelho (2007) afirmou que, se antes, no Romantismo, o personagem histórico indígena era um herói sem independência, ou seja, *sem vontade*, agora se tem o personagem indolente e incapaz de realizar tarefas simples,

deixando de ser herói, ressaltando seu caráter passivo. Afirmando também que a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB construiu a categoria *índio*, na qual incidem certos predicados: “*submissão* – ao europeu, à natureza – *sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores*, mas sim *para o seu aniquilamento*” (COELHO, 2007, p. 3. Grifo nosso).

Corroborando com este pensamento, no que diz respeito ao anacronismo da construção semântica do termo *índio*, Kalil (2015) afirmou que no século XIX “há a identificação de um índio ‘nacional’, geralmente restrito ao passado [...] grupos considerados como mais avançados procederiam de povos diferentes dos grupos “inferiores” que habitaram e ainda habitavam o continente”. (KALIL, 2015, p. vii). Sobre a ideia de incapacidade, Baniwa (2006) atestou este fator ao registrar sua percepção de dois desses sentidos aqui classificados, o *índio* bom/mau selvagem do Romantismo e o nostálgico e anacrônico do IHGB. Ele afirmou que desde a primeira invasão de Cristóvão Colombo que a denominação de índios dada aos habitantes nativos dessas terras continua até os dias de hoje. Para Baniwa, a denominação tem um sentido pejorativo para os “brasileiros brancos”, pois, para esses, o *índio* representa “um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc.”, para outros ainda, o *índio* é “*um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza*, quase um ser como o das lendas e dos romances” (BANIWA, 2006, p. 30. Grifo nosso).

De modo que inferimos que para Baniwa (2006), tanto o sentido de bom/mau selvagem (evocativo as ideias de incivilidade e selvageria), quanto o sentido de apenas *bom selvagem*, do Romantismo, que retratou um *índio* romântico e puro, ainda devem ser entendidos como significados emanados do termo *índio*, atual. Então, pelo raciocínio desse autor, o termo que denomina as sociedades originárias no Brasil carrega consigo sentidos pejorativos quando empregado pelos *não-índios* (que o autor chamou de “*brasileiros brancos*”) ao se reportar aos povos originários no Brasil. Ainda sobre esse aspecto, antes, Terena (2003) seguiu esse raciocínio que vai ao

encontro do pensamento que Baniwa expressou, quando alegou que o conceito *índio* do “homem branco” o define como *incapaz*.

Segundo Terena (2003), o “homem branco” criou um modelo para o “*ser índio*”, desde o “dito ‘*amansamento*’” até as “doutrinas de uma geopolítica territorial”. Terena ainda afirmou que com a justificativa de proteger o índio criaram-se reservas, criaram-se padrões estéticos, modelos educativos, “onde o senhor indígena era transformado em vítima, dependente e, *até hoje*, *incapaz*” (TERENA, 2003, p. 99. Grifo nosso). Esse autor questionou a tutela sobre os povos originários no Brasil, a vitimização desses povos e a dependência deles do Estado brasileiro. Foi perceptível que para Terena (2003) são esses fatores – vitimização e dependência – que promoveram uma incapacidade dos povos indígenas, apesar dos direitos adquiridos como cidadãos brasileiros.

O *índio* como *status* jurídico

O sentido conferido aos integrantes dos povos originários no Brasil de *status* jurídico-político foi criado pelas relações do Estado brasileiro com esses povos. Autores como Cunha (2012), Almeida (2010) e Viveiros de Castro (1999) trataram desse tema, e discutiremos aqui sobre ele, numa síntese do que escreveram. Cunha (2012) afirmou que, em termos políticos, os *índios* foram, no início da Colônia, “percebidos como nações autônomas”, a partir de um documento de 1718, onde o Rei de Portugal declarou os “índios” não somente livres, segundo a autora, “mas isentos de sua jurisdição” (CUNHA, 2012, p. 114).

Nessa mesma perspectiva, Almeida (2010) escreveu que os povos indígenas reelaboraram suas culturas e suas identidades, e quanto à reelaboração de suas identidades, esta ocorreu em razão de os grupos étnicos indígenas terem se tornado *índios* na classificação dos europeus a partir de uma identidade imposta. Entretanto, “em muitos casos” a identidade de *índio* foi “assumida” pelos povos nativos “como condição que lhes garantia alguns direitos jurídicos”

(ALMEIDA, 2010, p. 25). A dedução que se pode ter das proposições das duas autoras é que foi nessa relação de busca por direitos, e por se sentirem forçados a aceitação de uma identidade genérica, que se constituiu o sentido jurídico do termo “índio”, na atualidade.

Sobre esse aspecto, Viveiros de Castro (1999) questionou o *índio* como categoria jurídico-política constituída a partir da relação dos povos indígenas com o Estado, como sendo definidora do que vem a ser cada povo indígena em termos de caráter identitário. Viveiros de Castro afirmou que a necessidade de se “romper” com o “senso comum” que identificaria a condição de índio a uma “essência étnico-cultural naturalizada” (que poderia ser “quantificável em graus de pureza”) não poderia desembocar em uma “nova reificação, dessa vez *savante*, que toma [...] a categoria jurídico-política ‘índio’, expressão de uma certa relação com o Estado” (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 164). Ainda segundo esse autor, um “movimento de anexação sociopolítica dos povos indígenas pelo Estado nacional”, transformou as sociedades originárias no Brasil “em populações indígenas, isto é, em *objetos administrativos* de um Estado-sujeito (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 164. Grifo nosso).

O ser *índio* foi questionado por Viveiros de Castro (1999) por ser um termo evocador de um sentido genérico, e de constituir as sociedades indígenas em “objetos administrativos do Estado”. No que concerne a relação dos povos indígenas com o Estado, Baniwa (2006) destacou que o “índio”, nesse sentido político, está preso à tutela do Estado de modo a não esquecer que “o abandono dos modos próprios de vida pelos povos indígenas, além de lhes trazer o não reconhecimento como povos indígenas, faz com que percam os principais direitos, como à terra coletiva e às políticas diferenciadas” (BANIWA, 2006, p. 83). Isto nos levou a deduzir que a condição para receber os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 foi aceitar a designação de *índio*.

O índio político do sentimento pan-índigena

O sentido político derivado do sentimento pan-índigena ocorreu a partir da aliança política e identitária de “parentes indígenas” nos anos de 1980 (Cf. BANIWA, 2006, MUNDURUKU, 2012). Ou seja, esse sentido foi gestado pela assunção do termo pejorativo *índio* pelos povos originários no Brasil, como um modo de valorizá-lo positivamente, no intuito de superar o sentimento de inferioridade imposto pelos colonizadores com o emprego da alcunha de *índio* no sentido negativo do termo. Baniwa (2006), no tocante à decisão tomada pelos povos indígenas no Brasil de conceder uma valorização positiva à denominação genérica de índio ou indígena, afirmou que “simboliza a superação do sentimento de inferioridade imposto [...] pelos colonizadores durante todo o processo de colonização” (BANIWA, 2006, p. 31).

Percebe-se, por este esquema classificatório dos sentidos atribuídos a categoria *índio* que tanto o sentido de *status* jurídico quanto o do sentimento *pan-índigena* são de caráter político. O caráter político do sentido derivado da união dos povos indígenas foi exemplificado por Baniwa (2006):

Deste modo, foi sendo possível construir uma nova conformação *política pan-índigena* em torno de direitos e interesses comuns, superando a maior inimiga interna dos povos indígenas durante os séculos de colonização e tão bem aproveitada pelos colonizadores europeus: as guerras intertribais. De inimigos tornaram-se parentes, companheiros, irmãos de história na luta por direitos e interesses comuns contra um inimigo comum, aquele que os quer indistintos, portanto, extintos, enquanto povos etnicamente diferenciados. A nova estratégia de aliança política *pan-índigena* é a responsável pelas mais importantes conquistas dos povos indígenas do Brasil: a superação do trágico projeto de extinção dos índios e a arrojada promessa de construção de uma unidade política dos povos indígenas que não signifique igualdade ou homogeneidade sociocultural e política, mas sim uma unidade articulada de povos culturalmente distintos, na defesa de seus direitos e interesses comuns. Dentre esses direitos e interesses encontra-se a própria continuidade das diferenças de projetos

societários, de garantia das territorialidades e da conquista de cidadania global diferenciada” (BANIWA, 2006, p. 33-34. Grifo nosso).

O sentido derivado do pan-indigenismo está diretamente relacionado ao sentido de *status* jurídico-político, posto que ambos ocorrem a partir de uma relação com o Estado. A diferença é quanto ao lugar social de onde foi pensado o conceito. Enquanto o sentido do movimento pan-indígena parte das sociedades originárias no Brasil, o sentido de *status* jurídico-político parte da relação Estado/nações indígenas. Então, o questionamento que decorreu desta asserção foi: qual o significado de *índio* pela perspectiva pan-indígena? E, principalmente, o significado da perspectiva de *status* jurídico-político, que não pode ser o mesmo gestado pelas sociedades indígenas, por partir de lugar social distinto, contempla o significado atribuído pelo pan-indigenismo ou ao menos vai ao encontro dele?

Baniwa (2006) na assertiva a seguir, possibilitou que sejamos induzidos a uma definição do significado de *índio* pela perspectiva pan-indígena:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (BANIWA, 2006, p. 30).

Ou seja, para Baniwa (2006), ser *índio* pelo conceito gestado da aceitação da alcunha dantes rejeitada pelos povos indígenas *é uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece os povos originários no atual território do Brasil*, e que demarca a fronteira étnica entre as demais etnias não originárias dessa terra, descendentes dos portugueses e dos africanos. Para a compreensão dessa discussão

sobre os sentidos do conceito *índio*, foi necessário entender que existia uma diferença entre o termo *índio* e o conceito *índio*, a partir do estudo de Koselleck (1992) que afirmou que não é toda palavra que pode se transformar num *conceito*, pois nem toda palavra pode ter uma história. Segundo esse autor, é preciso estabelecer a distinção entre *conceito* e *palavra* porque “cada palavra remete a um sentido, que por sua vez indica um conteúdo” mas que “nem todos os sentidos atribuídos às palavras deve-se considerar relevantes “do ponto de vista da escrita de uma história dos conceitos” (KOSELLECK, 1992, p. 134-135).

Koselleck (1992) afirmou posteriormente que para uma *palavra* ser considerada um *conceito* teria que requerer um certo nível de teorização e um entendimento que fosse reflexivo. E que todo conceito “articula-se a um certo contexto sobre o qual também pode atuar, tornando-o compreensível. Pode-se entender esta formulação tornando-o mais instigante” (KOSELLECK, 1992, p. 136). Entendamos que quando falamos de “índio” não estamos nos reportando à palavra em si, mas aos sentidos historicamente construídos e constituídos a partir dela. Embora nos importe também o termo, para além dos sentidos atribuídos, em razão de se tratar de um vocábulo de caráter polissêmico e ambíguo, cuja ambiguidade iniciou em um equívoco histórico e resultou de num erro histórico que vem gerando novos equívocos.

O que empregam os livros didáticos quanto ao termo *índio*: breves considerações

O balanço sucinto sobre os livros didáticos de História que analisamos a partir dos cinco sentidos relacionados ao conceito (ou a categoria) *índio*: o sentido primordial, o sentido do romantismo (do bom/mau selvagem bom/mau civilizado), o sentido concebido a partir dos documentos do IHGB, definido por Coelho (2007), o sentido de status jurídico-político e o sentido pan-indígena, concluímos que apesar de a maioria dos livros que foi analisada ter empregado uma

estratégia de evitar o emprego do termo *índio*, predominou, em termos gerais, o sentido do IHGB identificado por Coelho (2007) que evoca o sentido de submissos ao Europeu e à Natureza, preguiçosos, sensuais, e de uma bravura que só serviu para o seu aniquilamento (em nosso estudo foi entendida como “bravura inócua”), quando se reportam ou retratam os povos originários no Brasil, mesmo se utilizando de outros termos.

Podemos exemplificar esta percepção, à luz da categoria *índio* definida por Coelho (2007) pelas situações em que os povos nativos no Brasil são retratados como *submissos ao europeu e à Natureza* e como *bravos inócuos*. Tais situações estão presentes nos livros do 4º ano, que interpretou o comércio de pau brasil como um empreendimento exclusivamente português, ou retratando pessoas nativas em estado de nudez e sempre em contato com a Natureza, e que ao relatar a bravura citou que apesar de combater contra os lusitanos, os que sobreviviam precisavam fugir dos portugueses.

De um modo geral, a pesquisa mostrou que os livros de História seguem as recomendações derivadas das pesquisas dos autores que se dedicaram ao tema referente à História dos povos indígenas no Brasil, tais como evitar o uso do termo *índio* de forma indiscriminada e cujo emprego no contexto indique uma ideia explícita de estereótipos historicamente relacionados ao termo, que define pessoas das sociedades originárias no Brasil como povos sem cultura e inferior. Entretanto, as análises dos contextos em que o conceito foi empregado e conforme o exame da ordem em que o tema era tratado evidenciaram que o conceito de *índio* relacionado a outros fatores do texto do livro, e o tema referente aos povos originários no Brasil resultaram num desprestígio dessa temática em comparação aos demais temas da história tratados pela escrita da história escolar.

Os livros analisados demonstraram como os autores se reportaram aos povos originários no Brasil negando-lhes, na maioria das vezes, o seu nome étnico, evidenciando que apesar de o emprego do termo “índio” ser evitado, o uso do termo substituídor *indígena* está sempre relacionado a descrições que direcionam o sentido do

termo ao conceito gestado pelos arquivos do IHGB. Além disso, ficou patente que as histórias desses povos são contadas de modo genérico, como a história dos *indígenas*, lançando-se mão da alternativa de silenciar sobre as histórias específicas das principais etnias, impedindo que sejam conhecidos aspectos importantes da historicidade dos povos originários no Brasil.

As análises de livros de História para o Ensino Fundamental (4º, 5º e 6º anos), em termos sucintos, atestam o possível desconhecimento do pensamento de autores indígenas como referência de conhecimento histórico. Um aprofundamento nas ideias de Baniwa no tocante ao conceito de *identidades étnicas particulares* seria vital para compor uma narrativa em livros didáticos que evitasse equívocos quanto à questão de identidade e historicidade dos povos indígenas.

Baniwa (2006) evidenciou que o *índio* do pan-indigenismo foi possibilitado porque promoveu uma união de povos outrora inimigos. De modo que os livros didáticos deveriam atestar a historicidade desse fato, que o que ocasionou a aceitação do termo pelos indígenas foi o sentimento de união que, uma vez positivado o termo *índio*, ele promoveu. Esse autor afirmou que a decisão qualificada tomada pelos povos indígenas do Brasil quanto à valorização positiva da denominação genérica de índio ou indígena, “expressa por meio do termo parente”, simboliza “a superação do sentimento de inferioridade imposto a eles pelos colonizadores durante todo o processo de colonização (BANIWA, 2006, p. 31).

Entretanto, esse autor deixou claro que se trata de uma *identidade multi-étnica*, que requer o adicional étnico ao final do termo índio, adjetivando-o (exemplo: índio-guarani, índio-terena, índio-xucuru), quando destaca que quando falam de identidade indígena não afirmam existir uma identidade indígena genérica, mas que estão falando “de uma identidade política simbólica” que “articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade *baniwa*, a *guarani*, a *terena*, a

yanomami, e assim por diante” (BANIWA, 2006, p. 40-41. Grifo nosso).

O que se espera dos livros didáticos de História pela perspectiva de Munduruku (2015), que propõe uma revisão do conceito *índio*, levando em consideração que o livro pode ser um agente de socialização é evitar que as representações dos nativos do Brasil enveredem por caminhos que evocam sentidos anteriores que o termo *índio* adquiriu, pois, as representações equivocadas ao estar presente em livro didático “destituem as populações indígenas da condição de agente histórico pleno” (COELHO, 2007, p. 3). De modo que, para que o protagonismo dos povos originários do Brasil ocorra em condições de igualdade com os outros atores no processo histórico, é necessário que se evite a vitimização dos povos indígenas e que não sejam retratados como ingênuos e ignorantes. Sobretudo, é necessário que seja respeitado seus direitos à autodenominação étnica, que preconiza uma educação intercultural pautada na diversidade cultural humana.

Considerações finais

Esse artigo resumiu parte de uma pesquisa que analisou a construção do conceito *índio* através de um panorama histórico dos empregos da palavra *índio*, consultando documentos históricos e uma literatura que se debruçou sobre o tema, no intuito de definir os sentidos relacionados ao termo “índio” que compõe o conceito *índio*. Também foi exposto de maneira sucinta os resultados de uma análise realizada a partir de consultas a livros didáticos de História para o Ensino Fundamental buscando identificar como essa literatura didática se apropriou dos sentidos ligados ao termo, em referência às identidades dos grupos humanos originários no Brasil e suas historicidades.

Como resultado das análises em livros didáticos de História, foram identificados o emprego do *índio* como termo em algumas das obras aqui examinadas, onde foi atestada a predominância do *índio*

construído pelo conhecimento histórico no século XIX, baseado nos arquivos do IHGB. Embora não tenha sido um dos objetivos desse trabalho, foi possível perceber que o modo como os textos foram ilustrados no livro, com imagens muitas vezes estereotipadas, findam por promover o efeito, a partir da junção das imagens com os textos, de evocar os sentidos do conceito “índio” gestado a partir dos documentos do IHGB, no Século XIX. Em razão da importância desse tema, deduzimos haver a necessidade de se desenvolver projetos de pesquisas para um maior aprofundamento sobre essa questão da relação de textos com imagens que acionam os sentidos pejorativos do termo “índio” como submisso, preguiçoso e bravo inócuo.

No tocante às discussões referentes aos sentidos de *índio* concebidos historicamente, percebemos que, diferentemente da *identidade contrastiva* de Cardoso de Oliveira (2003), em que a identidade surge por oposição ao outro, as designações das sociedades indígenas advieram de observadores exógenos que lançaram suas visões etnocêntricas e coloniais sobre os povos nomeados, conforme a ideia de *adscrição*, de Puntoni (1998), que define a identidade como uma marca indelével de toda percepção da alteridade dos grupos humanos americanos durante o período colonial. Inferimos pela perspectiva de Puntoni, que os observadores nomearam o outro “envoltos nas tramas das possibilidades perceptivas de seu próprio mundo” e em seu “contexto mental”. Por isso, as descrições sobre os povos indígenas não foram “isentas”, mas, tais identidades étnicas, foram definidas “negativamente”, por se tratar de uma situação de “atribuição por outros” e não “auto-atribuição” (PUNTONI, 1998, p. 17).

Consideramos que a identificação étnica das culturas indígenas devam partir das autonominações dos próprios indígenas, tanto pela perspectiva da *identidade contrastiva* de Cardoso de Oliveira (2003) como pela perspectiva observada por Thiél (2006) a partir do pensamento de Kaka Werá Jecupé, para quem o termo índio é uma *palavra-máscara* que o nativo se apropria dela apenas para “construir uma unidade, mesmo que somente para olhos ocidentais que sinalize uma representação da diferença (branco/índio) e uma vontade política

de resistência à sujeição colonial” (THIÉL, 2006, p. 244). Também concordamos com a perspectiva de Baniwa (2006) ao falar de “*identidades étnicas particulares*”, em oposição à identidade de índio (p. 31), que segue na esteira do pensamento de Werá Jecupé (*apud* THIÉL, 2006) que aloca o índio como identidade genérica, preservando sua identidade étnica na palavra máscara de sua própria cultura.

Sobre o tratamento das questões identitárias relativas aos povos originários no Brasil, nos livros didáticos, a pesquisa demonstrou que existe uma negação das autodenominações étnicas em virtude de se adotar um termo genérico que evoca pelo menos cinco sentidos que estão relacionados ao conceito *índio*, cuja concepção constituiu-se ao longo do processo histórico sucedido desde que tal conceito se formou e foi atribuído aos habitantes do território que veio a se chamar Brasil. Também foi possível indicar que as situações em que os livros aplicam o termo *índio* para tratar de identidade dos povos originários no Brasil foram aquelas em que se considera uma situação peculiar vivenciada por um grupo étnico específico correspondendo a um exemplo das situações que uma “definição técnica” das Nações Unidas, de 1986, considerou comuns às sociedades originárias no Brasil: continuidade histórica com sociedades pré-coloniais, estreita vinculação com o território, sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos, língua, cultura e crenças definidas, identificação como diferente da sociedade nacional e vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas (BANIWA, 2006, p. 27).

Quanto ao objetivo de compreender como o emprego da categoria “índio” se relaciona com a historicidade das sociedades autóctones no Brasil, pela apropriação dos sentidos relacionados ao conceito, foi constatado que o emprego do sentido do termo “índio” construído no século XIX a partir das documentações do IHGB, evocou a ideia de povos submissos à Natureza e ao colonizador, preguiçosos e bravo inócuos (cuja resistência bélica não serviu para lhes garantir direitos nem dignidade) demonstrando que enquanto se

adotar um termo genérico para tratar das diversas sociedades humanas que habitavam a outrora “terra brasilis” (conforme denominação portuguesa), haverá um impedimento de se conhecer as histórias das sociedades originárias atuais no Brasil por uma perspectiva histórica que aborde a diversidade dos povos indígenas no Brasil e que contemple as diferenças étnicas e as experiências históricas distintas vivenciadas por esses povos.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); LACED/Museu Nacional, 2006.

CAMINHA, P. Vaz de. Carta a El Rei D. Manuel, Dominus, 1963. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso 15 dez. 2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, identificação, manipulação. **Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003, p. 117-13.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. *Anais...* Reunião da ANPED, 30. Caxambu, ANPED, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>. Acesso 24 mai.2016.

COLOMBO, Cristóvão. Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento. LP&MPOCKET, 2001. Disponível em

http://www.lpm.com.br/livros/Imagens/diarios_da_descoberta_da_america.pdf. Acesso 01 jun.2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/35025.pdf>. Acesso 19 mai. 2016.

DELGADO, Paulo Sérgio; SILVA, Ruth Henrique. Constructos identitários e territorialidade: ser ou não ser Camba no Brasil. **Iberoamericana** (2001-), v. 11, n. 42, p. 127-144, 2011. Disponível em: http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/42-2011/42_Delgado_y_Silva.pdf. Acesso 05 mai. 2016.

FOUCAULT, Michael. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: **Microfísica do poder**. 13. ed. Graal: Rio de Janeiro, 1998.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. Tratado da terra do Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf?sequence=1>. Acesso 24 mai.2016.

KALIL, L. G. de A. Filhos de Adão: **Análise das hipóteses sobre a chegada dos seres humanos ao Novo Mundo (séculos XVI e XIX)**. 2015, 365 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.

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

LAPLANTINE, 2003. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LAS CASAS, Bartolome. **Historia de las Indias**. Biblioteca Ayacucho: Caracas, Venezuela, 1986.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Em busca de uma ancestralidade brasileira. *In: O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. Reflexões no mês de abril: Mundurukando. 11/abril, 2015. Disponível em <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso 24 mai.2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto Rocha. **A presença indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OVIEDO, Gonzalo Fernández de. Sumario de la natural historia de las Indias. La Fundación El Libro Total y (Sic) Editorial, son proyectos de responsabilidad social e intelectual de la firma Sistemas y Computadores S.A. Disponível em: http://www.llibrototal.com/llibrototal/?t=1&d=6883_6614_3_1_6883. Acesso 29 mai. 2017.

PAIVA, Eduardo. **Dar nome ao novo**. Uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho). Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PUNTONI, Pedro. Tupi ou não Tupi. Ethnos. **Revista Brasileira de Etnohistória**, ano II, nº 2, Universidade Federal de Pernambuco: Recife, jan-jun - 1998.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. A invenção do índio. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 257-277, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/58523/36101>. Acesso 17 mar. 2016.

ROUANET, Sergio Paulo. As Migrações do Bom Selvagem. Caderno Idéias/Livros do J o r n a l d o B r a s i l. Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1998.

SOUZA, Pero Lopes de. Diário da Navegação da Armada, que foi Á Terra do Brasil em 1530, escripto por Pero Lopes de Souza. *In*: VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **Diário da Navegação de Pero Lopes de Souza 1530-1532**. Typographia da Sociedade produtora dos Conhecimentos Úteis - Lisboa, 1839.

TERENA, Marcos. Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou. *In*: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003, p. 99–104.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2006.

UNESCO. **Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas**. 2ª.ed. – Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Etnologia brasileira. *In*: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré/ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999,

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

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

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



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



Instagram.com/editoraolyver


OLYVER
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

The logo for Olyver Editora features a stylized green open book icon above the word 'OLYVER' in a large, black, serif font. The word 'EDITORA' is written in a smaller, black, sans-serif font above the 'Y' in 'OLYVER'. Below the name, the website address 'www.editoraolyver.org' and the email address 'editoraolyver@gmail.com' are listed in a black, sans-serif font.

Após 13 anos de publicação da Lei nº 11.645/2008 ainda são muitos os entraves para a efetivação da mesma. A exemplo das interpretações equivocadas de pessoas em órgãos públicos na área de Educação, como também em documentos administrativos as referências sobre os significados dos termos Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e, o ensino da temática indígena. São generalizações e confusões por desconhecimentos, desinformações, preconceitos contra os povos indígenas. É necessário indagarmos qual é mesmo a importância do ensino da temática indígena e qual o nosso papel enquanto professores/as, inseridos/as nesse contexto sociopolítico com a supressão de direitos sociais, dos direitos dos povos indígenas. A citada Lei exige o repensar das práticas pedagógicas e assim (re)conhecer os direitos indígenas na Constituição Federal aprovado em 1988 e em vigor, ratificado na LDB, definidos na Lei nº 11.645/2008 e nas pouco conhecidas “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008” publicada pelo MEC em 18/4/2016. (Re)conhecendo os significados que representam as sociodiversidades indígenas em nosso país. Esse livro é uma contribuição para respostas sobre a formação docente e o ensino da temática indígena.

ISBN: 978-855296283-3




OLYVER
www.editoraolyver.org

