

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/ REGIONAL JATAÍ
CURSO DE HISTÓRIA

**EMERGÊNCIA DE NOVAS ABORDAGENS NA ESCRITA E NO
ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA**

JOSHUA ALMEIDA CHIMITI

Jataí
2018

JOSHUA ALMEIDA CHIMITI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em História.

Jataí
2018

Joshua Almeida Chimiti

**EMERGÊNCIA DE NOVAS ABORDAGENS NA ESCRITA E NO
ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA**

Trabalho de conclusão de Curso do aluno Joshua Almeida Chimiti, apresentado ao Curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em História.

Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Nara da Silva Novais
Orientadora

Prof. Dr. Murilo Borges Silva
Examinador

Prof. Me Robson Pereira da Silva
Examinador

Resumo

Diante das novas abordagens e possibilidades do fazer histórico e historiográfico, essa investigação se propõe a apresentar e discutir os principais aportes teóricos e conceituais para se pensar e compreender as populações indígenas na contemporaneidade. Problematicar as abordagens que permeiam o ensino da história e cultura indígena e analisar a implementação da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena na educação básica. Partimos da seguinte problematização: A emergência de novos paradigmas na escrita e no ensino de História tem possibilitado ampliar o conhecimento sobre as populações indígenas? A pesquisa em curso se utiliza das contribuições da Nova História Indígena cujo principal objetivo consiste em: “conhecer as ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da história do Brasil” (Wittmann, 2015, p. 14). Utilizaremos das contribuições propostas por Cunha (1987), Monteiro (1994), Celestino de Almeida (2010), Silva (2015), Gruppioni, entre outros. Entre as principais fontes podemos citar: Constituição Federal de 1988 enquanto ruptura de paradigmas, uma vez que as legislações anteriores visavam uma “incorporação” do indígena na sociedade nacional através de políticas integracionistas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 que traz um capítulo sobre os índios e o direito de uma educação diferenciada que atenda os interesses de suas comunidades e povos. O Plano Nacional de Educação, a Lei 11. 645/ 2008, o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: História – cultura indígena – Ensino de história

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de prestar meus agradecimentos para minha professora e orientadora, Sandra Nara Silva Novais, pela compreensão. Sou grato pela oportunidade de trabalhar no projeto Prolicen, um programa de bolsas no qual fui contemplado ainda no segundo período do curso de História.

Agradeço aos meus familiares que me prestaram apoio durante esses anos de faculdade. Minha mãe, Rafaella Cadide Almeida Chimiti, meu pai Josenir Chimiti Junior e meus irmãos Cauê Almeida Chimiti e Iohan Almeida Chimiti.

Aos docentes do curso de História da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Ana Lorym Soares, Iara Toscano Correia, Marcos Antônio de Menezes, Murilo Borges Silva, Renata Cristina de Souza Nascimento, Raimundo Agnelo Soares, Claudia Graziela Ferreira Lemes. (Clarissa, Robson, Cristiane).

Aos meus amigos de graduação do curso de História, em especial aqueles que me acompanharam na minha trajetória: Natalia Peres Carvalho, Lucas Rodrigues do Carmo, Francielly Pereira Menezes, Augusto de Matos Ribeiro.

Grato aos amigos: Leandro Silva Onofre Junior, João Mauricio de Melo Carvalho, Telma Carvalho de Lima, Luan Claro de Lima Mendonça, Diego Sousa de Oliveira, Ciro Moraes do Couto, Jonathan Evangelista Martins, Lázara Brenda Oliveira Sousa, Leandro dos Santos Silva, Vinícius Alves Silva, Jully Azevedo Oliveira.

Introdução

A pesquisa em curso foi redimensionada de um trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Licenciatura - Prolicen da Universidade Federal de Goiás¹ e tem como objetivo principal analisar e compreender a emergência de novas abordagens na escrita e no ensino da história indígena. Traçamos como objetivos específicos apresentar e discutir os principais aportes teóricos e conceituais para se pensar e compreender as populações indígenas na contemporaneidade; problematizar as abordagens que permeiam o ensino da história e o ensino de história indígena; analisar a implementação da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena na educação básica. Partimos da seguinte questão de pesquisa: A emergência de novas abordagens na escrita e no ensino de História tem possibilitado ampliar o conhecimento sobre as populações indígenas?

Nesse estudo nos utilizamos das contribuições propostas pela Nova História Indígena cujo principal objetivo consiste em conhecer as estratégias protagonizadas pelos povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da história do Brasil. Entre os autores inseridos nessa revisão historiográfica cabe destacar as contribuições de Manuela Carneiro da Cunha (1992) na organização da coletânea *História dos Índios no Brasil*, espécie de tratado pioneiro de História indígena; John Manuel Monteiro (1995), cujo objetivo é dar visibilidade à presença indígena na História; Maria Regina Celestino de Almeida (2010), com a concepção de protagonismo indígena.

Entre as fontes utilizadas, cabe destacar a Constituição Federal de 1988 enquanto ruptura de paradigmas, uma vez que as legislações anteriores visavam uma “incorporação” do indígena na sociedade nacional através de políticas integracionistas. No Campo educacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 que traz um capítulo sobre os índios e o direito ha uma educação diferenciada que atenda os interesses de suas comunidades e povos; o Plano Nacional de Educação; a Lei 11. 645/ 2008 que torna obrigatório o ensino da História Indígena nas escolas da educação básica, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ O projeto foi desenvolvido durante os anos de 2015 e 2016, sob a orientação da professora Sandra Nara da Silva Novais. O principal objetivo consistiu em analisar a implementação da Lei 11.645/2008, no Ensino de História da Rede Municipal de Ensino do Município de Jataí-Goiás, buscando compreender os desafios, limites e possibilidades que permeiam a abordagem da temática indígena em sala de aula, especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental (6º - 9º anos).

A relevância da pesquisa se justifica dada a constatação de que a diversidade de povos e culturas indígenas é desconhecida aos olhos da grande maioria da população. O senso comum, muitas vezes, concebe o indígena como extinto, ou em processo de extinção, diante do avanço da sociedade capitalista. Frente a essa constatação, faz-se necessário no âmbito educacional, proporcionar debates que possam assegurar aos povos indígenas serem respeitados na diferença e enquanto coletividades. Povos que não estando congelados no tempo, foram aos poucos, adquirindo elementos culturais novos, ressignificando práticas e, até mesmo, criando outras formas de se relacionarem uns com os outros, com a sociedade envolvente não-indígena e com a política indigenista em curso. A diversidade cultural e étnica dos mais de aproximadamente 230² povos indígenas que vivem atualmente no Brasil permanece desconhecida, ou quando apresentada, se faz de forma genérica, descontextualizada e estereotipada. Entendemos que a compreensão da diversidade implica dar sentido às experiências vividas no mundo contemporâneo, marcado por conflitos étnicos, raciais, religiosos e políticos.

Para entendermos a trajetória histórica vivida pelos povos indígenas na contemporaneidade faz-se necessário conhecer os debates em torno de conceitos como cultura, identidade, etnia. Essa grade conceitual permite compreender as lutas, resistências, conquistas, mudanças e permanências com as quais os povos indígenas se viram envolvidos, durante esses longos anos de contatos com a sociedade civil e o Estado brasileiro. Autores como Stuart Hall (2000), Geertz (2011), Laraia (2006) Cunha (1986, 1995), entre outros, permitem entender as culturas como sendo dinâmicas e em constante movimento, fruto da experiência e vivências e resultado das trocas interculturais. O que não seria diferente em relação aos povos e culturas indígenas.

Ao discorrer sobre o conceito de cultura Roque Laraia (2006) no livro *Cultura um Conceito Antropológico* enfatizou que, ainda na década de 1950, o antropólogo americano Alfred Kroeber se deu ao trabalho de compilar as definições de cultura e achou, naquela ocasião, mais de 250 variações do conceito. Ao sistematizar essas concepções Kroeber entende que: 1- Cultura pode ser entendida como sinônimo de erudição, conhecimento, refinamento, etiqueta; 2- Cultura diz respeito à arte e suas manifestações; 3- Cultura como os hábitos e os costumes de um povo; 4- Cultura é a

² Quanto ao número de povos indígenas, observamos uma variação entre 230 a 300 povos. Isso se explica devido aos processos de etnogênese e reitinação em curso. Optamos por manter aproximadamente 230 com base nos dados do IBGE e da FUNAI.

identidade de um povo ou de uma coletividade que se forma em torno de elementos simbólicos compartilhados; 5- Cultura é aquilo que está por trás dos costumes e das atitudes de um povo; 6- Cultura é uma dimensão que perpassa todos os aspectos da vida social e lhe dá sentido; 7- Cultura é tudo aquilo que o homem vivencia, realiza e adquire por meio da linguagem.

A primeira definição de cultura foi formulada pelo antropólogo Edward Tylor em sua obra *Primitive Culture* (1871). Tylor considerou que cultura representa quaisquer capacidades ou habilidades adquiridas pelo homem como membro de uma sociedade. Ou seja, todo o comportamento que é aprendido, sem necessitar de uma transmissão genética: “Cultura é o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (TAYLOR, 1871, Cap. I p. 01).

Partindo dessa definição Tylor possibilitou que a cultura fosse objeto de estudos sistemáticos, pois a concebia como um fenômeno natural que possuía causas e regularidades. Devemos levar em consideração que Tylor produziu seu livro na época em que o darwinismo atingira a Europa, conseqüentemente os estudos antropológicos desse período, foram marcados por uma ideia de evolução linear. Faz-se necessário pontuar, pois Tylor se preocupou também com a questão da igualdade existente na humanidade. Segundo o autor a diversidade pode ser explicada como sendo diferenciações nos níveis de evolução da sociedade. Dessa forma seria dever da antropologia estabelecer, grosso modo, uma escala evolutiva de civilização.

Franz Boas (1858 - 1949) no estudo *The Limitation of the Comparative Method of Anthropology*, criticou a perspectiva evolucionista para se pensar a cultura³, e atribuiu à Antropologia a execução de duas tarefas importantes: a reconstrução da história de povos ou regiões particulares; a comparação da vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas leis. Ao criticar o método comparativo simplista, afirma que são necessárias investigações históricas para poder interpretar os contextos socioculturais de diferentes povos. Avesso ao método evolucionista Frans Boas inaugura a chamada Escola Cultural Americana, que tem como alicerce o particularismo histórico, e a compreensão de que cada cultura tem seus próprios caminhos em função dos diferentes contextos históricos enfrentados. Cabe ressaltar que Boas, foi um teórico

³ No ano de 1896 Frans Boas publicou o artigo “The Limitation of the Comparative Method of Anthropology” – O método Comparativo em Antropologia em que refutou o método evolucionista e defendeu o estudo histórico das diferentes sociedades.

coerente com seu posicionamento político na luta contra qualquer forma de racismo. Na década de 1930 iniciou uma forte campanha contra o nascente nazismo na Alemanha.

Lévi- Strauss (1976) também refutou a abordagem evolucionista baseada na compreensão que as sociedades “simples” dispõem de um pensamento mágico que antecede o pensamento científico. Logo essas sociedades ocupam um lugar inferior na escala evolutiva da cultura. Propõe que ao contrário do contínuo: magia, religião e ciência, temos fatos e sistemas simultâneos e não-sucessivos da história da humanidade. Nesse caso, a tarefa da Antropologia consiste em descobrir na estruturação dos domínios culturais - mito, arte, parentesco e linguagem, os princípios da mente que geram normas e interditos. Para Lévi-Strauss a cultura surgiu no momento em que o homem convencionou a primeira regra, criou a primeira norma. Essa primeira regra consiste na proibição do incesto, que seria um padrão de comportamento comum, presente em todas as sociedades humanas. Ou seja, todas proíbem a relação sexual de um homem com certas categorias de mulheres. Entre nós, a mãe, a filha e a irmã.

No século XX, por voltados dos anos de 1960, Clifford Geertz estabeleceu um paradigma interpretativo para substituir o “todo mais complexo” proposto por Tylor. Geertz não contesta a força do conceito de Tylor, porém acredita que, pela abrangência, na atualidade, mais confunde do que esclarece. Propõe diminuir a amplitude do conceito para transformá-lo num instrumento mais preciso e forte teoricamente.

Compartilhando das considerações de Max Weber:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2011, p. 4).

O autor propõe pensar a cultura como uma teia de significados por meio da qual o homem define o seu mundo, sendo esse padrão de significados transmitido historicamente e incorporado em concepções e expressões simbólicas, por meio das quais, os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida. Essas teias são estruturas psicológicas que regem o comportamento dos indivíduos, de tal forma que para compreendermos a ação do sujeito devemos analisar a perspectiva cultural na qual ele está inserido. A história, e a experiência de gerações

passadas estão intrínsecas na nossa cultura, e o ser humano como um animal social aprende a se inserir na sociedade que vive. Nesse processo de aprendizado, a socialização, somos capazes de adquirir padrões de comportamento coletivo. Esclarece que não podemos entender a cultura como uma realidade “superorgânica”, autocontida, pois: “a cultura (está localizada) na mente e no coração dos homens” (GEERTZ, 2011, p. 8).

Ginzburg (2006) no prefácio à edição italiana de “O Queijo e os Vermes”, estabeleceu uma discussão acerca do conceito de cultura popular. Afirma o autor que a escassez de documentos sobre as classes subalternas e marginalizadas representam um empecilho para a pesquisa histórica. Ressalta que ainda é recente a aproximação dos historiadores com as populações subalternas. Considera que isso se justifica devido a questões de cunho ideológico e metodológico. A questão ideológica remonta a uma concepção aristocrática de cultura, a metodológica reside na dificuldade encontrada pelos historiadores, uma vez que as tradições e a cultura das classes subalternas eram predominantemente orais.

A existência de desníveis culturais no interior das assim chamadas sociedades civilizadas é o pressuposto da disciplina que aos poucos foi se autodefinindo como folclore, antropologia social, história das tradições populares, etnologia europeia. Todavia, o emprego do termo *cultura* para definir o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas num certo período histórico é relativamente tardio e foi emprestado da antropologia cultural. Só através do conceito de “cultura primitiva” é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como “camadas inferiores dos povos civilizados” possuíam *cultura*. (GINSBURG, 2006, p. 12).

Ginzburg afirma que a consciência do colonialismo e da opressão de classe contribuiu, pelo menos verbalmente, para a revisão da concepção de folclore e de cultura. Ao se debruçar sobre os aspectos da cultura entende ser esta uma espécie de jaula flexível e invisível, capaz de prover ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes, dada à existência de normas, regras e proibições. Assim como a língua.

Hobsbawm (2013)⁴ considera que as ciências sociais e a própria História necessitam de uma história que seja capaz de explicar e dar sentido analítico a todas as sociedades, inclusive a nossa. Partindo das contribuições de Eric Wolf, que faz duras

⁴ Trata-se do texto nº. 12 - Todo povo tem História (p. 240-249) – reunido no livro Sobre História de Hobsbawm..

críticas à tradição antropológica ao tratar as sociedades humanas como sistemas independentes, autorreprodutores e autorregulados. Hobsbawm, assim como Wolf sustentam que nenhuma sociedade é ou jamais foi uma ilha, e que o mundo, não consiste na soma de grupos humanos e culturas diferentes. Ambos defendem que, muitas vezes, o que se manifesta como imutável e autorreprodutor não é somente o resultado do enfrentamento do processo de tensões internas ou externas, mas sim fruto de transformações históricas.

O que aconteceu aos Mundurucu do Amazonas, que passaram da patrilocalidade e patrilinearidade para a rara combinação de matrilinearidade e ordenação patrilinear, sob o impacto do ciclo brasileiro da borracha, provavelmente aconteceu a muitas “tribos”, contatadas por etnógrafos do século XIX e consideradas como sobreviventes pré-históricas ou a-históricas “primitivas”, como uma espécie de celacanto humano coletivo. Não há povos sem história ou que possa ser compreendido sem ela. Sua história, como a nossa, é incompreensível fora de sua inserção em um mundo mais amplo (que se tornou limítrofe do globo habitado) e, certamente, no último meio milênio, não pode ser entendida exceto por meio das intersecções de diferentes tipos de organização social, cada um modificado por interações com os demais. (HOBSBAWM, 2013, p. 241).

Laraia (2006) ao revisitar o conceito de cultura afirma tratar-se de um termo polissêmico que abarca significações distintas. Os seres humanos são seres de cultura, isso implica em dizer que estamos imersos nela mesmo que não tenhamos consciência. A cultura condiciona a visão do homem, atuando como um prisma pelo qual o homem vê o mundo. Para o autor a cultura é como uma espécie de lente. Diferentes culturas usam lentes diferentes na compreensão dos fenômenos históricos. Entender a lógica de um sistema cultural implica em compreender as categorias constituídas pelo próprio grupo. Recorrendo as contribuições de categoria de Mauss (1969) enfatiza que “esses princípios de juízos e raciocínios... constantemente presentes na linguagem, sem que estejam necessariamente explícitas, elas existem ordinariamente, sobretudo sob a forma de hábitos diretrizes da consciência, elas próprias inconscientes”. (Apud, LARAIA, 2006, p. 93).

Sendo as culturas dinâmicas e ressignificadas pelos grupos sociais, Laraia (2006) destaca que as mudanças culturais podem ser provocadas por fatores internos e externos. As mudanças que resultam da dinâmica no âmbito interno, geralmente se fazem de maneira lenta e gradual, muitas vezes imperceptível para observadores

externos. Podendo ser catalisado por fatores externos. O segundo caso normalmente é brusco e as mudanças ocorrem mais rapidamente:

São essas aparentes mudanças que cavam o fosso entre as gerações, que faz com que os pais não se reconheçam nos filhos e estes se surpreendam com a ‘carece’ de seus progenitores, incapazes de reconhecer que a cultura está sempre mudando. (LARAIA, 2009, p. 98).

A estrutura familiar colocou o jamaicano Stuart Hall diante do conflito entre a cultura local jamaicana e a cultura imperialista em um contexto colonizado. É desse lugar que Hall reivindica um entendimento de cultura como algo profundamente subjetivo e pessoal, que é ao mesmo tempo uma estrutura vivida, formada ao longo do tempo, e não, algo inato. Pontua que as identidades modernas estão sendo descentradas. Isso implica em afirmar que, com o advento da modernidade, houve um rompimento das paisagens culturais que nos forneciam localizações sólidas como indivíduos sociais.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeia. [...] É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções. (HALL, 2011, p. 13).

Desse modo na concepção de um mundo pós-moderno os sujeitos também são pós qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2011, p. 13).

Outro argumento elaborado por Hall é o de que a identidade nacional não é inerente ao ser humano e sim algo criado e transformado. Para embasar seu argumento o autor explicita que uma nação não é apenas uma entidade política e sim um sistema que produz sentidos, um sistema de representação cultural. A cultura nacional por sua vez é um discurso capaz de produzir sentidos. Sentidos estes que as pessoas podem se

relacionar construindo identidades. Afirma que devemos ter em mente três conceitos ressonantes do que constitui uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”: “as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto, a perpetuação da herança” (HALL, 2011, p. 58).

Contraopondo-se a ideia das identidades nacionais unificadas, Hall (2011, p. 62): “propõe pensa-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade”. No entanto as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas, e uma das formas, consiste em representa-la como a expressão da cultura de um único povo. No mundo moderno essa crença não se sustenta⁵, mais difícil ainda é tentar unificar a identidade nacional em torno da raça: “A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica” (HALL, 2011, p. 63). O que não anula as implicações do racismo cultural e da ideia de raça.

Thompson no texto *Costumes em comum* (1998) considera importante reconhecer a historicidade da cultura que a faz dinâmica e flexível, fruto da experiência, vivência e da história dos diferentes grupos humanos.

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas [...] (THOMPSON, 1998, p. 189).

Manuela Carneiro da Cunha pontua no texto *O futuro da questão indígena* (1995), pontua que existem dois modos básicos para se compreender a noção de cultura e de identidade. A primeira seria a postura platônica que percebe a identidade e a cultura como “coisas”. A segunda consiste na cultura como um conjunto de características, regras, valores, posições que são previamente estabelecidos. A identidade consiste em um horizonte possível, uma essência, um modelo a ser seguido. No caso dos grupos indígenas a alternativa seria adotar a perspectiva “heracliteana” que concebe a identidade como memória coletiva e continuidade de um processo. Dessa forma a cultura, nessa concepção não se constitui de um conjunto de itens ou dados pré-

⁵ Hall argumenta que na Europa Ocidental, por exemplo, não tem nenhuma nação formada por apenas um único povo, cultura ou etnia. As nações modernas são todos híbridos culturais.

estabelecidos, e sim na possibilidade de gerar esses dados em sistemas cambiantes, nas trocas, diálogos e ressignificações culturais.

Utilizando-se da analogia do totemismo Cunha (1995) afirma que podemos conceber a cultura em sociedades multiétnicas de forma estruturalista e não essencialista. Da mesma forma a etnicidade utiliza de objetos culturais para produzir distinções dentro das sociedades. Partindo dessa premissa, os objetos culturais atuam como signos, garantindo a estes um caráter plural que em um primeiro sentido está vinculado ao sistema interno e num segundo ao sistema externo.

Os signos étnicos podem ser elaborados com todas as regras da arte tradicional e no entanto terem um significado externo a cultura em que se originaram: não por serem falsos mas por serem comandados por um sistema que extrapola a cultura tradicional. São, de certa forma, como trocadilhos, que participam de mais de um código semântico. (CUNHA, 1995, p.130).

Essas culturas constituem um patrimônio de diversidade, e nesse sentido, a sócio diversidade é constituída de gerações, processos e sínteses sociais. Na maneira de pensar e conceber o mundo, nas soluções de organização do pensamento e na adequação a um meio ao mesmo tempo social e natural. A autora ainda ressalta que quando pontuamos o valor da sócio diversidade, estamos falando de processos para mantê-los em andamento. E, nesse sentido, deve-se garantir a sobrevivência das sociedades que as produzem.

Cunha no texto *Antropologia do Brasil - Mito, história, etnicidade* (1986), entende que frente ao acelerado contato com a sociedade envolvente não indígena, a resistência indígena se manifesta no apego a alguns traços culturais que preservam a identidade do grupo. Para a autora, “[...] a seleção de alguns símbolos que garantem, diante das perdas culturais, a continuidade e a singularidade do grupo parece recorrente nos processos de afirmação étnica” (CUNHA, 1986, p. 116). Sendo assim, a cultura ao invés de ser o pressuposto de um grupo étnico, deve ser entendida como sendo um produto dele, pois está em constante processo de ressignificação e reelaboração. Nesse caso, uma cultura indígena só deixa de ser considerada assim, quando os membros do seu grupo perderam a consciência de seu vínculo histórico com sociedades pré-colombianas.

A antropologia social chegou à conclusão de que os grupos étnicos só podem ser caracterizados a partir da percepção que eles próprios e os outros grupos com os quais interagem têm de si em sua relação com os outros, não importando se esta distinção se manifesta ou não em traços culturais. (CUNHA, 1986, p. 15).

No Brasil é utilizado o critério do pertencimento ou da autoidentificação étnica, no reconhecimento das identidades indígenas. Sendo assim:

Grupos indígenas são aqueles que, tendo uma continuidade histórica com grupos pré-colombianos, se consideram distintos da sociedade nacional. E índio é todo aquele que se reconhece como pertencente a uma dessas comunidades, e é por ela reconhecido como um de seus membros. (CUNHA, 1986, p. 22).

Trata-se de uma continuidade histórica com grupos pré-colombianos e não de uma descendência direta, biológica, desses grupos. A identidade é algo íntimo e subjetivo, uma trama secreta tecida na experiência como afirma Stuart Hall. Um grupo étnico não pode ser definido por terceiros e sim pelo próprio grupo, e sendo as culturas dinâmicas, os povos indígenas se percebem somando culturas e não perdendo a sua. É a etnicidade que os diferencia dos demais grupos e que os conectam a suas origens e tradições.

O Trabalho apresentado está dividido em três capítulos. O Capítulo I – Nova História Indígena: protagonismo resistência e luta dos povos indígenas – tem como objetivo apresentar os principais pressupostos teóricos e conceituais da chamada nova história indígena cujo principal objetivo consiste em conhecer as ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da história do Brasil. Utilizamos das contribuições propostas por Cunha (1987), Monteiro (1994), Almeida (2010), Gruppioni (2009).

O Capítulo II – Ensino de História e ensino de História Indígena – tem por objetivo apresentar parte das abordagens que permeiam o ensino de história e o ensino da história indígena na educação básica. utilizando autores como Bittencourt, Bergamashi, Meirelles, Grupioni, Pinsky. Esses autores problematizam as abordagens presentes nos Livros Didáticos e demais suportes que contribuíram com a ideia de um índio genérico, portador de uma cultura ancestral e, portanto estática.

O Capítulo III – Aprendendo sobre História Cultura e identidade indígena – têm como objetivo apresentar um conjunto de atividades que possam auxiliar professores e alunos ao debater a história indígena em sala de aula, nas escolas da educação básica.

Capítulo I

Nova história indígena: protagonismo resistência e luta dos povos indígenas

A historiografia brasileira, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, têm se utilizado de diferentes abordagens rompendo com o paradigma positivista que privilegiava o estudo dos fatos passados apresentando-os numa sequência linear, progressiva e desprovida de problematização. Ao priorizar os documentos escritos na produção do conhecimento histórico o paradigma positivista considerava que povos sem escrita eram povos sem história, fato este que implicou na pouca atenção, por parte dos historiadores dessa vertente ao estudo da história indígena. Contrapondo-se a essa maneira de pensar e produzir o conhecimento histórico, na contemporaneidade emergem diferentes modos de investigação e interpretação do passado. Autores como Foucault, Le Goff, Thompson, Hobsbawn, Ginsburg, Certeau, Chartier, Hall, entre outros, tem trazido para o campo da produção historiográfica, novos temas, sujeitos, fontes, objetos e problemas.

John Manuel Monteiro (1995) no texto “O desafio da História Indígena no Brasil”, afirma que muito embora a historiografia brasileira das últimas décadas tenha voltado seu interesse para o estudo de grupos sociais antes ignorados, ao mesmo tempo em que abordagens antropológicas têm penetrado o campo da história, ainda é de se estranhar a pouca atenção dos historiadores pelo estudo da história indígena. Entre os antropólogos é possível situar um conjunto de autores⁶ que, dentro dos limites e possibilidades teóricas e metodológicas de seu tempo, se dedicaram ao estudo dos povos indígenas. Ao se debruçar sobre esses estudos identifica Monteiro um traço comum: o pessimismo que encaravam o futuro dos povos nativos. “A tese da extinção, sustentada por sucessivas correntes do pensamento social brasileiro e reforçada, mais tarde, pelas teorias que orientavam a antropologia no país, encontrava na história uma sólida base de apoio”. (MONTEIRO, 1995, p. 221).

Amarrados ao paradigma evolucionista os cientistas do final do século XIX e início do XX eram enfáticos ao afirmar que diante do avanço da civilização, não havia

⁶ O autor destaca inicialmente Gabriel Soares de Sousa, Simão de Vasconcelos, Alexandre Rodrigues Ferreira, Carl F.P. Von Martius, F.A. Varnhagen, Karl Von de Steinen, Capistrano de Abreu, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro.

lugar para esses “homens da idade da pedra”. A perspectiva em curso acenava para o desaparecimento total dos povos indígenas. De um lado o avanço das frentes de expansão parecia confirmar a história da destruição e transfiguração das etnias indígenas. Do outro a perspectiva teórica da aculturação se apresentou enquanto possibilidade e passou a orientar a política indigenista no país.

Para Monteiro (1995) as consequências desse suporte teórico resultaram na prática: no deslocamento de populações; na imposição de sistemas de trabalho que desagregavam os grupos indígenas; na assimilação forçada; na descaracterização étnica, na violência premeditada e no extermínio físico. Entende que mesmo na fase mais esclarecida da chamada “proteção oficial”, o órgão indigenista buscou amenizar os impactos do processo “civilizatório” que, mais cedo ou mais tarde, levaria a integração dos índios à nação brasileira.

Nos últimos anos do século XX e início do século XXI, o pressuposto que acenava para o fim das populações indígenas começou a ser revisto. A principal voz discordante desse processo é a dos próprios índios, que passaram a reivindicar direitos históricos que lhes foram negados. Monteiro (1995) enfatiza que o surgimento da nova história indígena nasce na conjuntura da antropologia e do indigenismo, tendo como base uma série de elementos dos quais destaca: 1- a estabilidade e até mesmo a tendência de aumento das populações indígenas⁷; 2- o avanço dos movimentos em prol dos direitos históricos dos índios e de organizações indígenas e indigenistas que tanto no campo teórico como no Legislativo, resultaram na Constituição de 1988; 3- ambienta-se no meio acadêmico como resultado do renovado diálogo entre antropologia e história que possibilitou questionar as abordagens estruturalistas e as teses globalizantes e obrigou antropólogos e historiadores a reverem seus próprios conceitos e fundamentalmente seus preconceitos.

Nesse sentido a nova história indígena deve ser capaz de redimensionar o papel histórico dos indígenas na formação das sociedades e culturas do continente Americano, e, além disso, repensar a relação da história com as populações de tradição oral, fazendo valer as suas experiências e memórias. Nesse contexto a história indígena no Brasil tem um duplo desafio:

Por um lado cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente,

⁷ Cabe destacar que essa não é a realidade vivida por todos os grupos indígenas no Brasil, alguns apresentam uma diminuição em sua população como os Ofaiê do Mato grosso do Sul, por exemplo.

revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade. [...]. (MONTEIRO, 1995, p. 225).

Maria Regina Celestino de Almeida (2010) compartilha das considerações de Monteiro e afirma que, até recentemente, os índios eram sujeitos praticamente ausentes na historiografia, ou relegados à condição de vítimas passivas do processo de colonização. No entanto ressalta que nas últimas décadas do século XX, significativas mudanças no campo teórico e metodológico, proporcionaram o surgimento de novas abordagens sobre os povos indígenas. Nesse cenário:

Pesquisas interdisciplinares, que conjugam teorias e métodos históricos e antropológicos, vão aos poucos desconstruindo compreensões simplistas e interpretações equivocadas sobre os índios e suas relações. Da mesma forma, ideias preconceituosas que, por muito tempo, predominaram e influenciaram o pensamento dos intelectuais responsáveis pela construção do saber sobre os índios, também vão sendo ultrapassados. (ALMEIDA, 2010, p. 11).

Nessas novas abordagens os índios passam a ser vistos como agentes dos processos de mudanças. Enfatiza Almeida que as próprias fontes históricas, lidas e problematizadas de outras formas têm revelados que os inúmeros grupos indígenas do continente americano não estavam simplesmente à disposição dos europeus, e que, muitos se mostraram abertos ao contato, não por ingenuidade ou tolice. O que nos remete às indagações de Stuart Hall quando este afirma que:

[...] as sociedades da periferia têm estado *sempre* abertas às influências culturais ocidentais e, agora mais do que nunca. A idéia de que esses são lugares “fechados” — etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas das modernidades — é uma fantasia ocidental sobre a “alteridade”: uma “fantasia colonial” sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos apenas como “intocados”. (HALL, 2011, p. 80).

Para Almeida as novas abordagens redimensionam o lugar dos índios na história, num movimento que vai dos bastidores ao palco. Insiste a autora, na importância de uma nova interpretação tendo o indígena como protagonista o que vai permitir, uma maior compreensão sobre suas histórias e a própria história do Brasil. Uma vez que,

ainda que tenham permanecido ausentes na historiografia não saíram da história. Uma leitura mais cuidadosa da própria documentação revela um conjunto de ações, negociações e estratégias adotadas pelos diferentes grupos indígenas no processo de colonização.

Maria Regina Celestino de Almeida no texto *Catequese, aldeamento, missionação* (2014), ao estudar o processo de catequese, aldeamento e missionação, afirma que, sem dúvida, as novas aldeias constituíam uma peça chave para a política de colonização, uma vez que concentravam os povos indígenas facilitando a inserção na ordem administrativa portuguesa, cujo papel era: cristianizar, ressocializar e tornar os povos autóctones súditos e cristãos. Contudo, ressalta que não podemos compreender os povos indígenas como vítimas passivas nessa relação, uma vez que, possuíam papel fundamental na dinâmica interna das aldeias. Para os índios, as aldeias tinham significados distintos, podendo representar: terra e proteção, dessa forma ingressavam na aldeia e participavam de sua construção, eram atuantes e sujeitos ativos dos processos de ressocialização e catequese vivenciados nesses espaços: “Optavam pelo mal menor, mas nem por isso abdicavam de negociar suas perdas, como informam instigantes documentos sobre seus conflitos e suas reivindicações no interior das aldeias”. (ALMEIDA, 2014, p. 443).

Nesse contexto o processo de ressocialização dos povos indígenas se deu através de imposições, trocas e negociações com a sociedade europeia, em que os povos indígenas não foram simplesmente transformados e sim se transformaram, valorizando suas tradições e costumes. A experiência do contato com diferentes etnias nas aldeias missionárias resultou numa resignificação de valores, tanto por parte dos indígenas quanto por parte dos próprios jesuítas. Podemos entender que o processo de missionação foi aos poucos sendo subvertido diante da complexa realidade das aldeias.

Andréa Daher enfatiza no texto *Narrativas quinhentistas sobre o Brasil e os Brasis* (2014), que desde o início da história da colonização do Brasil, os documentos produzidos se encarregaram de construir narrativas que ressaltavam a natureza exuberante da terra e os costumes dos povos encontrados. A carta de Pero Vaz de Caminha de 1500, primeiro documento contendo descrições da terra e de seus habitantes, dá início à construção de narrativas em que os indígenas são descritos como inocentes e benevolentes, justificando assim a necessidade de torna-los cristão. O indígena é descrito sob o olhar do colonizador, para então, justificar a dominação, escravização e os massacres.

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos (...) se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual preza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa (Caminha, 1999, p. 54).

Andrea Daher (2014), chama a atenção para a conversão do gentio em um documento de Manuel da Nóbrega, que procura responder a discussão ético-jurídica da conquista das almas, como maneira de integrar o indígena, à ordem hierárquica do Império português. A primeira questão apontada é o problema da “bestialidade” do gentio que impossibilitaria a conversão das almas. Esta pretensa “bestialidade” que fora atribuída aos povos indígenas, garante a eles a categoria de bárbaros inveterados, com uma ressalva: admite-se que possuíam alma, assim como os europeus. Para a autora Nóbrega contribuiu com a construção da representação do índio através do prisma da inconstância do indígena, que carece dos bons costumes e não conhece a fé, a lei ou rei. Possuíam entendimento natural, porém eram desprovidos de razão. Diante disso, a solução para realizar as conversões jaz em “desfazer” os maus costumes.

A justificativa da conquista se faz então baseada na suposta superioridade cristã diante da “barbárie” dos nativos. Resquícios de um imaginário medieval em que as práticas dos povos autóctones eram incompreendidas e tidas como “bárbaras” e demoníacas, enfatizando o valor filantrópico e humanitário da conversão e colonização. O sistema colonial português dividia os indígenas em aliados ou inimigos, dentre os quais cabiam diferentes tipos de tratamentos. Os índios aliados, ou mansos, deveriam se converter a fé cristã e residir nas aldeias coloniais sob a administração portuguesa. Os inimigos, ou selvagens, poderiam ser escravizados através da chamada guerra justa. Na América portuguesa o projeto de colonização funcionou de maneira articulada com a catequização dos povos indígenas. No entanto, subvertendo os mecanismos do projeto colonizador, uma leitura mais atenciosa da própria documentação permite verificar que as resistências e as estratégias adotadas pelos diferentes grupos indígenas.

Antônio Carlos de Souza Lima no capítulo *Um olhar sobre a presença das populações indígenas no Brasil* (1995) pontua que, se por um lado a crítica

antropológica é mais antiga e contundente, os historiadores tem se empenhado no trabalho de investigar como a historiografia aborda as populações indígenas, procurando problematizar essas narrativas nos materiais didáticos, e que acabam fomentando a imagem de um índio genérico e estereotipado. De fato, essa revisão da historiografia tem um papel decisivo para garantir aos povos indígenas o protagonismo de suas próprias histórias, e redimensionar o papel de vítimas que lhes foi atribuído no processo de expansão europeia.⁸

Afastando-se da perspectiva essencialista que pensa as culturas indígenas como ideal e estática, a nova história indígena busca agrupar um conjunto de trabalhos que dialogam com as ações e interpretações dos indígenas diante do processo histórico por eles vividos, na compreensão de que os índios tem história e não apenas etnografia como afirmou Varnhagem em meados do século XIX. De fato, essa revisão historiográfica tem um papel decisivo para garantir aos povos indígenas, o protagonismo de suas próprias histórias e redimensionar o papel de vítimas do processo de expansão europeia, que lhes foi atribuído. Com o modelo advindo da homogeneidade cultural ruindo, surgem interpretações que procuram dar conta da heterogeneidade das experiências vividas por grupos sociais distintos, em diálogos, interações e conflitos.

1.2 – Trajetória de luta dos povos indígenas: reivindicações e direitos

Cunha em *História dos índios no Brasil* (1998) identifica duas tendências diferentes na relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. A primeira foi marcada pela dominação, por meio de políticas em que o Estado buscava uma integração e homogeneização cultural. Teve início ainda no período colonial brasileiro e permaneceu até o final dos anos de 1980 do século XX. A segunda começou a despontar por volta da metade dos anos de 1970 e contou com o apoio de setores da população brasileira, que passaram a exigir a criação de entidades capazes de apoiar, colaborar e fortalecer a luta dos povos indígenas. Os povos indígenas puderam, a partir de então, se reorganizar e se opor ao processo de dominação que lhes fora imposto pela política integracionista e protecionista adotada pelo Estado.

⁸ Um Olhar Sobre A Presença das Populações Nativas Na invenção do Brasil. In: Aracy Lopez da Silvia; Luiz Donisetti Benzi Grupioni. (Org.). A QUESTÃO INDÍGENA NA SALA DE AULA. NOVOS SUBSÍDIOS PARA PROFESSORES DE 1º E 2º GRAUS. 1ed. BRASÍLIA: MEC, 1995,v.,p.407- 419.

Com a criação do Serviço de Proteção Indígena e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1910⁹, pelo decreto n. 8.072 o Estado brasileiro encontrou na figura do militar positivista Candido Mariano da Silva Rondon, o marechal Rondon, o aliado ideal para conduzir a política indigenista, cujas finalidades eram: a) estabelecer a convivência pacífica dos índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio a terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação brasileira. (Souza Lima, 1987).

Com o regime de tutela em curso fez-se necessário estabelecer uma definição legal de índio, e que foi formalizada no código civil de 1916 e no decreto n. 5.484, de 1928, que atribuiu a tutela especial dos índios ao Estado, por meio do SPILTN, órgão que deveria assisti-los na realização de atos da vida civil. Os índios foram assim classificados pelo decreto 5.484 de 1928: “1ª - Nômades; 2ª - Arranchados ou aldeados; 3ª - Pertencentes a povoações indígenas; 4ª - Pertencentes a centros agrícolas ou que viviam “promiscuamente” com “civilizados””.¹⁰ O que demonstra o viés evolucionista da política em curso, preocupada em enquadrar a diversidade de povos, culturas e identidades indígenas numa escala que os conduziria da condição de selvagem para a de civilizado.

O Serviço de Proteção aos Índios – SPI, órgão responsável por conduzir a política indigenista, não possuía em seu quadro, funcionários com formação para lidar com a diversidade dos povos indígenas. Mesmo assim o órgão organizou atividades de pacificação e atração em vários Estados. Muitas em regiões conflituosas, como dos Kaingang em São Paulo e no Paraná e dos Urubu-Kaapor no Maranhão, e que, resultou na morte de servidores do SPI, transformados em heróis e mártires pelo antropólogo Darcy Ribeiro¹¹. Todavia as informações sobre as mortes dos indígenas no pós-contato

⁹ Cândido Mariano da Silva Rondon, conhecido como Marechal Rondon, foi um militar e sertanista brasileiro. Trabalhou chefiando a Comissão Construtora de Linhas Telegráficas do Mato Grosso em 1900. O trabalho resultante das comissões que possibilitaram que Rondon se posicionasse no debate público que surgira no Rio de Janeiro e em São Paulo sobre o futuro dos povos indígenas e a colonização do país. Nesse âmbito se dava o contexto da elaboração do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores (SPILTN). (Souza Lima, 1987).

¹⁰ Diário Oficial da União – Secção 1 – 14/7/1928.

¹¹ O SPI adotou o Lema: “Morrer se preciso for, matar nunca”. Na prática o número de mortes de indígenas, sugere o contrário.

são escassas. Casos parcialmente documentados nos permitem inferir as limitações das técnicas adotadas pelo SPI, em que morreram centenas de índios por doenças, fome e falta de assistência do próprio órgão indigenista.

João Pacheco de Oliveira e Carlos da Rocha Freire na obra *A presença indígena na formação do Brasil* (2006), pontua algumas contradições existentes no âmbito do SPI:

[...] enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 114-115).

Os autores questionam o regime tutelar que tem seu dinamismo estabelecido por uma condição básica e fundadora conhecida como “paradoxo da tutela”. Oliveira lança o seguinte questionamento: “O tutor existe para proteger o indígena da sociedade envolvente ou para defender os interesses mais amplos da sociedade junto aos indígenas?”. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 115).

O SPI ao adotar o regime de tutela atuava sobre o prisma da “incapacidade indígena”, onde caberia ao órgão promover a assistência mínima: terra, saúde, educação e subsistência. Quanto aos territórios indígenas, a política indigenista foi marcada pelo descaso dos governos estaduais que dificultavam a cessão de terras devolutas para o domínio da União. Freire (2005) pontua que durante a existência do SPI, inúmeras propostas de criação de terras indígenas foram negadas pelos governos estaduais. O órgão também não conseguia prover assistência sanitária e educacional que atendesse as demandas dos povos indígenas.

Se lembrarmos os primeiros contatos dos povos indígenas com a sociedade não indígena, uma das causas de sua dizimação fora o contágio de doenças advindas do Ocidente, para as quais, os povos indígenas não possuíam imunidade. Esta realidade não se alterou muito nas primeiras décadas do século XX. O pós-contato muitas vezes era marcado por um aumento das taxas de mortalidade, ocasionadas por doenças pulmonares e surtos epidêmicos. Diante disso o SPI não conseguia estabilizar ou melhorar as condições sanitárias dos povos indígenas. Em meados dos anos 50, o

antropólogo Darcy Ribeiro testemunhara a morte de dezenas de índios Urubu Kaapor dizimados por sarampo e coqueluche.¹²

Em 05 de dezembro de 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em substituição ao SPI, acusado na época de envolvimento em desvio de dinheiro público e não atendimento às demandas apresentadas pelos indígenas. Demais fatores como má gestão, falta de recursos e corrupção funcional levaram a extinção do órgão.

No ano de 1867, o ministro Albuquerque Lima solicitou uma investigação para apurar graves violações aos direitos indígenas. Uma expedição composta por técnicos e policiais acompanhou o procurador Jader de Figueiredo Correia, quando este percorreu mais de 16.000 Km Brasil a fora para entrevistar funcionários do SPI e visitar postos indígenas com o objetivo de averiguar denúncias de diversos crimes. No documento, conhecido posteriormente como “Relatório Figueiredo”, Correia registrou a expulsão e o extermínio de diversos grupos indígenas, além do uso de tortura e de outras formas de violência. (SILVA, 2018, p. 84 – 85)¹³.

Em termos de política indigenista, a FUNAI deu continuidade à política assimilacionista e integracionista do Estado e passou a aplicar, nas comunidades indígenas, a política imposta pelos militares. Com base na repressão e no controle, associado ao desenvolvimento econômico, passou a explorar os recursos naturais das terras indígenas. Atualmente o órgão está vinculado ao Ministério da Justiça e tem por objetivo estabelecer e executar políticas de proteção aos direitos dos índios.

No que diz respeito à população indígena Cunha (1995) considera que a partir da década de 80 do século XX, a previsão do inevitável desaparecimento dos povos indígenas se mostrou incorreta¹⁴. Os grupos indígenas que sobreviveram deram início a

¹² RIBEIRO, Darcy. *Diários índios: os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Trata-se do Diário de campo do pesquisador.

¹³ A expedição que deu origem ao Relatório Figueiredo visitou mais de 130 postos indígenas do antigo SPI. O documento foi dado como desaparecido durante quase meio século, supostamente queimado em um incêndio no Ministério da Agricultura. Em 2013 o documento foi encontrado nos arquivos do antigo Museu do Índio, no Rio de Janeiro. Mais de 7 mil páginas preservadas e contendo 29 dos 30 tomos originais.

¹⁴ Ainda na década de 70 dois fatores colaboram para o fomento da luta e preservação do movimento indígena: a Igreja católica renovada e as organizações civis ligadas a setores progressistas da academia (universidades). O Conselho Indigenista Missionário – CIMI era um órgão político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas. O CIMI fora responsável por apoiar 16 Assembleias nacionais de povos indígenas em um contexto de regime militar onde o governo dificultava ou até mesmo impedia a participação indígena. Nessa época temos articulações em prol do movimento indígena advindas da sociedade civil, as comissões pró-índios (São Paulo, Rio de Janeiro e Acre), as regionais da Associação Nacional de Apoio aos Índios/ANAI (Rio Grande do Sul e Bahia) e outras ONGs indigenistas. Essas primeiras manifestações são de suma importância se considerarmos

um processo de reestruturação demográfica, grupos indígenas estigmatizados e que ocultaram suas origens durante décadas, passaram a reivindicar sua identidade étnica. A garantia de terras, apoio sanitário e políticas na área da saúde indígena, também foram imprescindíveis na retomada demográfica dos índios. Desse modo contrariando as estatísticas podemos observar um aumento significativo na população indígena, assim como uma participação maior na sociedade atual, procurando reivindicar seus direitos e serem reconhecidos e compreendidos na diferença.

Luciano Gersen dos Santos (2006)¹⁵, afirma que com o surgimento do movimento indígena organizado fez-se necessária a discussão em torno da categoria Índio. Ocasão em que os povos indígenas se articularam e decidiram ressignificar a denominação genérica de índio e indígena. A partir de então, esse termo passou a ter um significado positivo de identidade multiétnica, de união e luta. Também, entra em cena outra categoria que os povos nativos do continente Americano irão adotar: parentes. Essa denominação, não quer dizer que os índios são semelhantes uns aos outros, e sim que compartilham ideias, lutas e interesses em comum. Ou seja: direitos coletivos, a história da colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global não indígena.¹⁶

Nas considerações de Brighenti:

O movimento indígena surgido no período de 1970 marcou sua posição na relação com a alteridade. Nos registros dos pronunciamentos das lideranças indígenas é possível perceber com bastante profundidade a dimensão do “nós” indígena em relação ao “outro”, ao não indígena. Essa relação permeia e gera laços de afinidade, de pertencimento, mesmo em grupos históricos e culturalmente distintos. (BRIGHENTI, 2015, p. 167).

Ao tecer algumas considerações quanto as concepções dos não-indígenas sobre os indígenas, Santos (2006) afirma que estas podem ser resumidas em três diferentes perspectivas. A primeira é a do índio romântico, descrito por cronistas, romancistas e intelectuais. Nessa perspectiva, o índio é tido como bom selvagem, conectado a mãe

que até o início dos anos 70, as reivindicações indígenas eram isoladas, tampouco adotando críticas gerais que envolvessem a situação de todos os povos indígenas no Brasil. (Oliveira, 1985).

¹⁵ Gersen é índio Baniwa e atualmente Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2006 - 2011).

¹⁶ SANTOS, Luciano Gersen Jose. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje*. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UF RJ, 2006. v. 1. 232p

natureza, protetor das florestas, corajoso, incapaz de compreender o mundo e a sociedade dos brancos.¹⁷ A segunda compreende os adjetivos: bárbaros, preguiçosos, selvagens, traiçoeiros, entre outros e vistos como empecilhos ao desenvolvimento econômico do país, pelo simples fato de não aceitarem se submeter à exploração injusta do mercado capitalista, uma vez pertencem a culturas igualitárias e não cumulativas (SANTOS, 2006, p. 36). A terceira perspectiva leva em consideração o índio enquanto cidadão, sujeito que possui direitos civis e políticos, assim como deveres. Esta concepção se fortaleceu após a promulgação da Constituição de 1988. Nas considerações de Guimarães (2002, p. 110): “A substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado”. Todavia se pela primeira vez o Brasil admitira ser um país pluricultural e pluriétnico, pouco se sabe da história e da presença indígena.

Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro da Costa na obra *Histórias e Culturas indígenas na educação básica* (2018), ao analisarem os direitos indígenas nos textos constitucionais do Brasil republicano mostra que a Constituição de 1891, a primeira do período republicano, não fez nenhuma menção direta aos índios e atribuiu aos Estados Federados (províncias) as terras devolutas, inaugurando certa confusão jurídica entre a União e os Estados. Com o fim da primeira república fez-se necessária a elaboração de uma nova carta constitucional. A Constituição de 1934 em seu artigo 129 consagrou o direito dos índios à suas terras¹⁸, sendo vedada a alienação por terceiros. Nesse sentido, representou um avanço na garantia dos direitos ao aprovar a competência exclusiva da União de legislar sobre questões referentes aos povos indígenas.

A Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas e que implantou o Estado Novo conservou o reconhecimento dos direitos dos índios sobre suas terras, modificando os termos do artigo 129, que passou a ser o artigo 154 da nova Constituição. Em 1946 no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951), manteve-se o artigo 129 da Constituição de 1934, posterior artigo 154 e finalmente artigo 2016, que reconheceu a posse imemorial dos índios sobre as terras. “Os dispositivos

¹⁷ Destaque para O Guarani e Iracema de José de Alencar.

¹⁸ A Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850 (Lei de Terras), regulamentada pelo decreto n. 1.318, de 30 de janeiro de 1854, instituiu a propriedade privada e o comércio de terras. A mesma Lei reconheceu o direito indígena sobre os territórios ocupados, não necessitando de legitimação de posse. Considerou que o título legítimo era o indigenato, referendado no Alvará de 1º de abril de 1680.

constitucionais da Carta de 1946 constituíram, portanto, uma proteção permanente e não mais transitória dos direitos indígenas sobre suas terras”. (SILVA, 2008, p. 106).

A Constituição de 1967, ao criar uma hierarquia centralizadora aumentou consideravelmente a influência do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário. Atribuiu a União a propriedade das terras indígenas para evitar que os Estados se dispusessem das terras, em detrimento dos índios. O Artigo trazia: “É assegurado aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam, e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes”.

A promulgação da Constituição de 1988 significou um momento decisivo, tornando-se um marco histórico para o fortalecimento da luta dos povos indígenas, uma vez que significou a ruptura com a política integracionista adotada pelo Estado brasileiro ao reconhecer o direito dos povos indígenas à prática de suas formas culturais tradicionais próprias. Ao abandonar o termo: “relativamente incapazes”, presente no Estatuto do Índio, a Constituição Federal de 1988, considerou a União como responsável em proteger e fazer respeitar os direitos indígenas. Quanto à capacidade civil o artigo 232 reconheceu aos índios capacidade processual no entendimento que “os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo, em defesa dos seus direitos e interesses”.

A Constituição de 1988 legitimou o direito originário dos índios sobre suas terras, que passaram a ser bens da União, destinadas a posse permanente e com usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nela existentes.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Entre as inovações da Constituição de 1988 cabe destacar a garantia da capacidade processual, que permite aos índios, acionar a justiça em defesa de seus interesses. Esse dispositivo anulou o Artigo 37 do Estatuto do Índio, que previa a assistência do órgão tutor, ou do ministério público. Ao analisar os direitos indígenas na

Constituição de 1988, Junior (2018) considera que o texto constitucional é inovador ao propor uma ruptura com a com o paradigma assimilacionista e integracionista. No entanto, a prática constitucional continua assimilacionista, são muitos os problemas decorrentes de interpretação constitucional pelo Executivo e pelo Legislativo.

No entanto considera o autor que é no poder judiciário que se identifica o embate mais crítico, a exemplo da tese do marco temporal, que desconsidera a trajetória de diversos povos indígenas que foram expulsos de suas terras, e que não tem respaldo na Constituição de 1988. Percorrendo os textos constitucionais do Brasil republicano observa-se que desde a Constituição de 1934, todas as que se seguiram reconhecem os direitos originários dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam. A tese do marco temporal, sustentado para embasar algumas decisões do STF, tem sido, de acordo com Júnior (2018), aplicada com base em uma análise exclusivamente gramatical do texto constitucional: o termo “ocupam”, ao invés de “venham a ocupar” ou “ocupadas em outras épocas”¹⁹.

Com o marco temporal, o STF promoveu uma leitura limitada da Constituição e pensou nos povos indígenas como descendentes diretos dos grupos sobreviventes que remanesciam em 1988, olvidando-se do fato de que o texto viabilizou a afirmação das identidades, as etnogêneses e apropriação de territórios para o desenvolvimento de seus interesses. Nesse contexto, considerando os direitos fundamentais dos índios e a máxima da proporcionalidade, o tribunal incorreu em uma proteção deficiente, já que minimizou a efetividade das normas constituintes e causou riscos ao núcleo essencial desses direitos territoriais. (JUNIOR, 2018, p. 220).

Além do marco temporal, O STF fixou dezenove condicionantes, ou seja, dezenove regras, sobre o usufruto das terras indígenas e a atuação do governo sobre o tema em questão. Na prática as decisões do STF têm impactos negativos para as populações indígenas, e a questão não é a Constituição de 1988, mas sim a prática constitucional assimilacionista, eurocêntrica, que tem minimizado o histórico de violações a que os povos indígenas foram e são submetidos.

Cunha (2018)²⁰ salienta que a tese do marco temporal sustentada pela segunda turma do STF gira em torno da seguinte questão: povos indígenas, expulsos de seus territórios em pleno século XX, perdem seus direitos à terra?

¹⁹ Essa defesa foi feita pelo ministro Ayres Brito do Supremo Tribunal Federal – STF.

²⁰ Trata-se da apresentação feita por Manuela Carneiro da Cunha. *Direitos dos povos indígenas em*

Resolveu a segunda turma do Supremo que perdiam, sim, a não ser que tivessem resistido pela força ou por vias judiciais até um dia específico, 5 de outubro de 1988. Esse dia, celebrado por ser o da promulgação da Constituição Cidadã, passaria a ser sinistro; excluiria, conforme a nova interpretação, os povos indígenas escorraçados. (CUNHA, 2018, p. 7).

Diante do que representa um retrocesso, universidades, indigenistas e o movimento indígena tem se mobilizado. Acerca disso o protagonismo indígena no Brasil tem gerado consequências diretas das quais podemos ressaltar, primeiramente a questão referente à superação da perspectiva do desaparecimento dos povos indígenas; conquistas territoriais, e a importância e pertinência do assunto no cenário nacional e internacional. Alguns exemplos de conquistas do movimento indígena: Direitos conquistados na Constituição de 1988; Ratificação da Convenção 169/OIT em 2003; Participação política: 3 prefeitos, 3 vice-prefeitos e 76 vereadores; Programas governamentais inovadores: PPTAL (Projeto de Proteção às Terras Indígenas na Amazônia Legal), PDPI, DSEIs (Distrito Sanitário Especial Indígena), Carteira Indígena; Proposta de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada – bilíngue, pluricultural, autônoma e autogestada pelos índios; Demarcações de terras principalmente na Amazônia. (SANTOS, 2006, p. 81)

Capítulo II

Ensino de História e Ensino de História Indígena

Cristian Laville (1999) no estudo “A guerra das narrativas”, aponta que durante muito tempo o ensino de história nas escolas era constituído por um modelo que privilegiava os mitos nacionais sobre a formação da sociedade brasileira. Esse modelo de história possui como principal característica a exclusão em que, sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos em prol da ideia de que a história é feita por alguns e para alguns. A história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, eurocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. Na maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino de história é a manutenção de uma determinada tradição. É interessante notar quanto interesse, vigilância e intervenções o ensino de história suscita, nos mais altos níveis. A história é certamente a disciplina escolar que recebe intervenções diretas, o que mostra quão importante ela é em termos políticos.

No Brasil o ensino de história tem assumido nos últimos anos diferentes configurações, nos diversos contextos políticos vividos pela nação. No projeto educacional das décadas de 60 e 70, durante a ditadura civil militar, por exemplo, a história ensinada nas escolas brasileiras foi estrategicamente atingida de diversas formas. Por meio dos estudos sociais se promoveu uma diluição do objeto de estudo da história e também da geografia, privilegiando conteúdos voltados para a formação cívica, e o ajustamento dos jovens de acordo com os objetivos e interesses do Estado, moldado pela doutrina da segurança nacional e do desenvolvimento econômico. A história do Brasil nesse conjunto privilegiava os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira, bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva a ideia de progresso como algo global, positivo e inevitável em que a história tem um início, meio e fim determinado.

As lutas sociais e políticas em curso desde a década de 1970, e o processo de redemocratização e de reorganização da sociedade brasileira trazem no conjunto das mudanças anunciadas outros horizontes de conhecimento histórico e de cidadania. A partir de 1982, com as eleições diretas para os governos dos Estados e a vitória da oposição ao regime militar em importantes estados da federação, iniciam-se de norte a

sul do Brasil, discussões visando às reformulações curriculares. Esse debate ocorreu articulado ao movimento de revisão e ampliação da produção historiográfica no âmbito das universidades e também à modernização da indústria editorial brasileira. As décadas de 1980 foram tempos do repensar de tudo: educação, história e seu ensino, a política educacional, a escola, os professores, os alunos, pressupostos, métodos, fontes e os temas. Desse movimento emergiram outras proposições de ensino em contraposição à chamada história oficial dominante nas escolas.

Fonseca (2007) considera que do movimento historiográfico e educacional ocorrido nos últimos anos é possível apreender uma nova configuração do ensino de História no que diz respeito aos objetos, temas, recortes, problemas, fontes e referenciais teóricos.

Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados, questões até então debatidas apenas no ensino de graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. É possível observar que se consolidou entre nós uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de História desenvolvidas nas redes públicas e privadas. (FONSECA, 2007, p. ?)

Nessas propostas o ensino de História tem como objetivo contribuir com a formação de um cidadão crítico em relação à sociedade em que vive. As formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superar um ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-Nação. E nessa perspectiva, propõe-se a trabalhar as diferentes temporalidades e diferentes sujeitos.

Abud (2010) nos adverte que os currículos das escolas públicas, guias propostas e parâmetros são produzidos por órgão oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os interesses dos alunos. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, esta participação tem se restringido, na maioria das vezes, a leituras e discussões posteriores a elaboração das políticas públicas, cabendo aos professores e à escola apenas cumprir tais programas.

Nesse sentido cabe destacar os debates que envolveram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no dia 20 de dezembro de 2017. O documento se propõe normatizar e padronizar os conteúdos ministrados nas escolas da educação básica, de tal forma que as aprendizagens essenciais, garantam aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais²¹. O processo de construção da BNCC teve início no ano de 2014, quando o Ministério da Educação convidou 116 especialistas para montar uma primeira versão submetida a consulta pública no ano de 2015. Com mais de 12 milhões de contribuições, o documento fora levado a seminários organizados pelo Consed (Conselho dos Secretários Estaduais de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em setembro de 2017 o MEC recebeu o relatório com as recomendações dos seminários. Vale ressaltar ainda que BNCC contempla apenas a educação básica e o ensino fundamental, não vigorando para o ensino médio.

Numa primeira leitura do documento observamos que os objetivos propostos consistem em valorizar; exercitar, compreender, argumentar, exercitar, a exemplo da competência nº 9 da BNCC: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos

²¹ São as seguintes competências: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”, promovendo um esvaziamento das lutas dos grupos sociais historicamente marginalizados. No debate educacional cabe ressaltar o papel da escola como um espaço de construção, diálogos e trocas. Nesse sentido a escola deve preparar os alunos para o exercício da cidadania, para que estes se insiram no mundo de maneira participativa e sejam capazes de respeitar as diferenças.

Vasconcellos (2006) no texto “Planejamento projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico” discorre sobre o papel do professor na formulação destes documentos e na possibilidade de elaboração do projeto político pedagógico, que garante o debate no espaço democrático da escola. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados em sala de aula não podem se limitar, meramente a apresentar conceitos e informações. É possível construir novas abordagens, superando as narrativas dos documentos oficiais e dos materiais didáticos, na construção de práticas pedagógicas com base nos saberes docentes.

2.2 Os povos indígenas nos manuais didáticos

Os manuais didáticos e demais materiais que auxiliam o trabalho do professor em sala de aula tem como função principal propiciar a mediação do conhecimento produzido pelos diferentes campos do saber e se constitui segundo Fonseca (2003), no principal veiculador do conhecimento sistematizado dos que tem acesso à educação no Brasil, e tem sido constantemente, objeto de críticas. Parte das críticas recai sobre os conteúdos apresentados pelos livros didáticos que por serem uniformizantes, não levam em consideração as particularidades regionais e as especificidades locais.

Luis Donizete Grupioni no artigo *Imagens contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos* (2009), estabelece três perguntas: “Qual a imagem do índio nos materiais didáticos? Em que momentos os índios aparecem na história do Brasil? De que forma são tratados?”. Considera que mesmo com a emergência de novas abordagens na escrita da história indígena geradas em âmbito acadêmico, essa produção se encontra restrita nos muros da academia. No ensino de História, às concepções acerca dos povos indígenas ainda são, em grande parte, genéricas e estereotipadas. No que diz respeito à questão das terras indígenas, por exemplo, predomina a ideia de que existe muita terra para pouco índio, que os indígenas

são improdutivos, tem muitos privilégios, entre uma série de outras visões equivocadas e preconceituosas.

De acordo com Grupioni (2009) a partir da análise dos livros didáticos pode se observar um quadro evidente de preconceito e desinformação em relação à história indígena. Esses manuais operam com a noção de um índio genérico, ignorando a diversidade e generalizando traços culturais distintos, se utiliza dos marcos e eventos significativos da historiografia europeia, ignorando o processo histórico ocorrido no continente; apresentam os povos indígenas pela ausência de traços culturais (escrita, governo, tecnologia para trabalhar com metais).

Ao historicizar as representações sobre os índios nos livros didáticos de história, Circe Bittencourt na obra *Livros didáticos entre textos e imagens* (2008), aponta variações significativas bem como mudanças e permanências. Assinala que nas décadas de 60 e 70 do século XX os grupos indígenas eram representados nos livros didáticos de história como selvagens, privilegiando imagens que remetiam às guerras e aos rituais antropofágicos. Com o fortalecimento e difusão do ideal racista por Nina Rodrigues a partir de 1915, as representações sobre os índios nos livros didáticos de história ainda os mantinham na condição de selvagens e lhes atribuía a responsabilidade pela mestiçagem e preguiça, destacando a aversão ao trabalho como sendo um traço cultural marcante da população brasileira, e que fora herdada dos índios. Na contemporaneidade as representações sobre os índios nos livros didáticos de história, ao privilegiar aspectos da pintura corporal, danças e demais rituais de maneira descontextualizada os aproximam do exótico ou dos grupos folclóricos.

Ao destacar aspectos relacionados à imagem dos índios nos livros didáticos de história do ensino fundamental Lídia Maria Meireles na obra *A temática indígena no ensino de história* (2011), aponta os seguintes aspectos: superficialidade no trata da questão; lacuna entre o período colonial e o presente; silêncio em relação à resistência indígena ao projeto colonizador; predominância dos povos Tupi ou Tupi-Guarani em relação aos demais grupos; as populações indígenas são mencionadas sempre no passado. Geralmente nesses manuais os indígenas são apresentados como fazendo parte do passado da nação, ou seja: são aqueles que estavam aqui quando os portugueses chegaram em 1500, eram selvagens, andavam nus, caçavam, pescavam, viviam em ocas com suas várias mulheres e filhos, usavam cocares e enfeites de penas, arco e flechas.

Maria Aparecida Bergamaschi na obra *A temática indígena no ensino de história: possibilidades para diálogos interculturais* (2011), ao lançar um olhar sobre o

ensino de história considera que os livros didáticos da primeira metade do século XX contribuíram na construção de uma mentalidade assentada nas seguintes questões: 1- índio genérico - a pluralidade de identidades étnicas fica completamente apagada; 2- índio exótico - apresentado por diferenças e sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente; 3- índio romântico - bom selvagem do passado, figura ambígua de herói e perdedor; 4- índio fugaz - que anuncia um fim inexorável seja pelo extermínio físico ou pela assimilação. Considera a autora que existe um silêncio ao se tratar dos povos indígenas, mas que, vislumbram-se nos tempo recentes concepções que enfatizam a historicidade e o protagonismo das sociedades ameríndias. Mas em geral, quando o tema é povos indígenas, se observa na escola e no Ensino de História o predomínio do silêncio e do desconforto.

Ao considerar o livro como *documento*, ele passa a ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica e, portanto objeto produzido em um determinado momento e sujeito de uma história da vida escolar ou da editora. O livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e de comercialização. Nele atuam e interferem vários personagens: editor, autor, programadores visuais, ilustradores. No caso dos manuais didáticos brasileiros cabe destacar o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), no estabelecimento de critérios para a aprovação das coleções. O que não implica necessariamente em novas abordagens e sim na adequação dos manuais para serem aprovados.

Como objeto da indústria cultural o livro didático impõe uma forma de leitura organizada por profissionais, e não exatamente pelos autores, o que nos faz concordar com Chartier, (1990, p. 126) quando este afirma que: “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas”. (CHARTIER, 1990, p. 126). Essas interferências podem ser percebidas numa análise mais detalhada e cuidadosa desse material.

Devemos considerar que o livro didático é também um depositário de conteúdos escolares, e funciona como suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares. É também um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição inseparável, tanto na elaboração como utilização, das estruturas, métodos e condições do ensino de seu tempo. O livro didático elabora as estruturas e as

condições do ensino para o professor. Assim os manuais escolares não apresentam apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. O livro didático tem sido utilizado desde o século XIX como o principal instrumento de trabalho por professores e alunos nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder, expresso nos programas curriculares de todo Brasil. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para a história local, que possa contemplar a diversidade cultural em suas múltiplas expressões em contextos multiculturais como a América Latina.

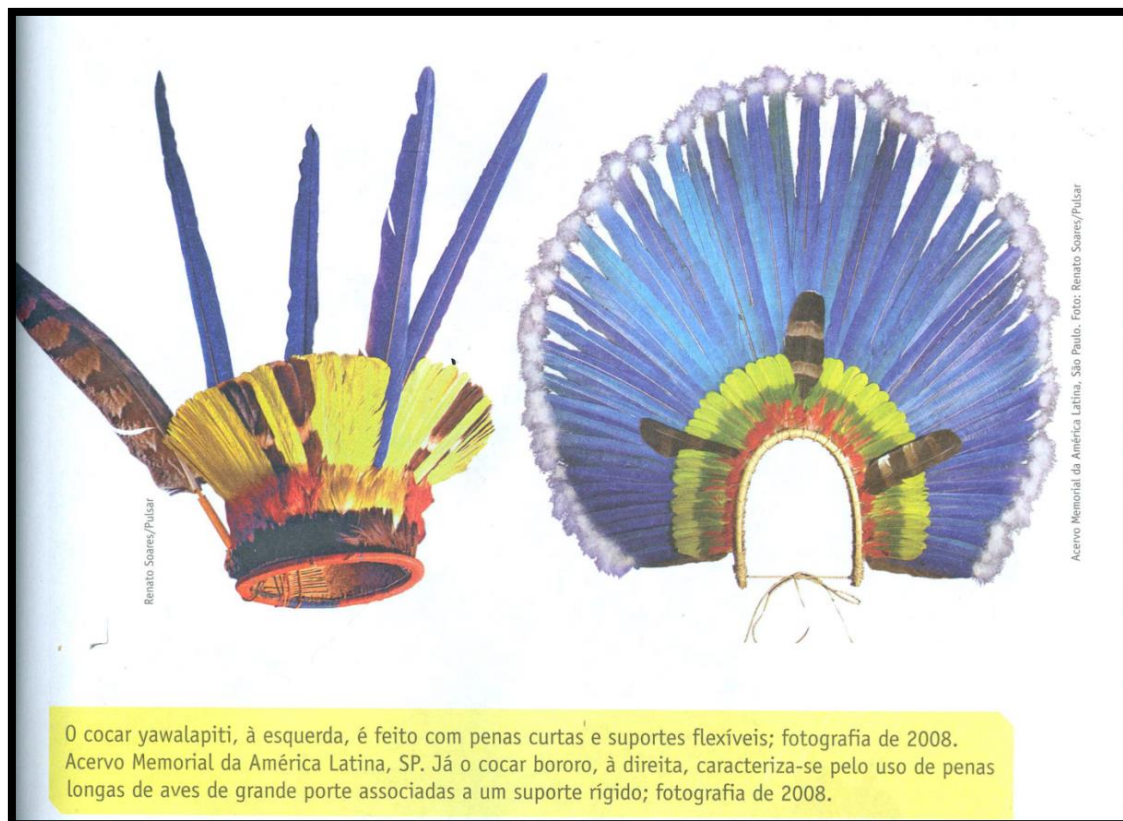
Diante das considerações apresentadas analisamos o Livro didático “História Sociedade & Cidadania” do 6º ano de Alfredo Boulos Junior, utilizada na escola Estadual Emília Ferreira de Carvalho. O manual didático em questão é organizado em unidades: são quatro unidades somando um total de 14 capítulos. Aborda os povos indígenas na unidade 2: O legado dos nossos antepassados. O capítulo 4 - “Pré-história” Brasileira; e o capítulo 5 “Os indígenas: diferenças e semelhanças” discutem a história indígena. No Capítulo 4 o enfoque são as primeiras populações que povoaram a América. São apresentados tópicos que irão abordar a questão indígena, ressaltando-os como os primeiros habitantes da América.

Podemos destacar os seguintes tópicos: *O povo de Lagoa Santa, O povo de Umu, Os povos dos sambaquis, Agricultores e ceramistas da Amazônia*. Apesar de o título do capítulo “Pré-história” se encontrar entre aspas não há uma problematização ou análise acerca do emprego do termo. Acerca do conteúdo dos tópicos, o livro discorre brevemente sobre registros arqueológicos e ferramentas e demais objetos materiais que eram utilizados pelos povos indígenas. O último tópico *Agricultores e ceramistas da Amazônia* aborda o conhecimento de práticas agrícolas por parte da população da região amazônica, assim como sua cultura ceramista. Partindo de um enfoque arqueológico, cita os primeiros povos como caçadores e coletores. Não há um aprofundamento acerca do estudo desses povos, ressalta como as populações se alimentavam e como produziam suas ferramentas.

O Capítulo 5 aborda os povos indígenas partindo da apresentação de dois tipos distintos de cocares com algumas questões para os alunos refletirem: “Você já tinha parado para observar os enfeites e adereços indígenas? Será que eles servem apenas para enfeitar o corpo?”. Essas questões não contam com uma resposta direta, cabendo ao aluno, indagar e responder. Ao longo desse capítulo, encontramos também um mapa

com referência aos povos indígenas das Américas no início do século XVI e um box explicativo sobre a categoria índio.

Imagem 01 – Cocares indígenas



Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania, 6º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 3 ed. – São Paulo: FTD, 2015, p. 93.

Box 01- Para saber mais

Para saber mais**A palavra "índio"**

Sabemos que a palavra "índio" nasceu de um erro histórico. Ao chegar à América, Cristóvão Colombo pensou ter chegado às Índias e, por isso, chamou de índios os nativos do continente. Hoje em dia, muitas pessoas continuam vendo os índios como se fossem todos iguais. Ocorre, porém, que o "índio" genérico não existe. Existem os tupiniquins, os caetés, os kaiapós, os yanomamis e muitos outros. Cada grupo se vê como um todo e diferente de outros grupos.

Fonte BOULOS Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania, 6º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 3 ed. – São Paulo: FTD, 2015, p. 93.

Este box problematiza o termo índio, mostrando que trata-se de um erro histórico, e que na realidade o índio genérico não existe, existem diferentes etnias como os tupiniquins, os caetés, os caiapós, os yanomanis e muitos outros. É importante discorrer acerca desta categoria, pois questiona a concepção dos alunos de um índio genérico, todavia a discussão presente no box é breve, e o professor necessita saber aprofundar essa questão. Na mesma página encontramos o seguinte questionamento: "Os indígenas continuam a viver exatamente como viviam no passado?" Novamente a questão é reflexiva, e propõe que o aluno indague sobre a presença do indígena na atualidade.

A partir da observação desses elementos iniciais podemos afirmar que há uma preocupação por parte do livro em fugir da imagem do índio genérico, apontando possibilidades de se compreender as diferentes etnias. No entanto na página 95 deste capítulo no tópico "*Diferenças entre os indígenas*", notam-se simplificações no que concerne a estas diferenças ao discorrer sobre os aspectos fisionômicos e os troncos linguísticos.

Imagem 02- Conhecendo os povos indígenas

Conhecendo os povos indígenas

Cada povo possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com os outros povos. As histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente nosso modo de ser, nossos hábitos e nossa língua. Apesar disso, sabemos pouco sobre sua contribuição para a história e a cultura brasileiras.

Comparando os povos indígenas entre si, percebemos que há diferenças e semelhanças entre eles.

Diferenças entre os indígenas

As diferenças entre os indígenas podem ser percebidas, por exemplo, nos traços físicos e nas línguas que eles falam.

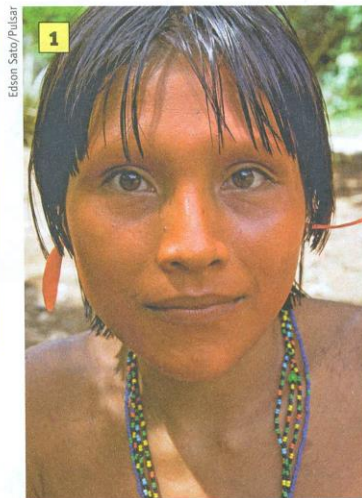
Os traços físicos

Observe o desenho do rosto e os adereços usados por esses indígenas da atualidade.

1. Indígena yanomami em Santa Isabel do Rio Negro (AM), 2011.
2. Líder indígena paresi durante a 12ª edição dos Jogos dos Povos Indígenas (MT), 2013.

Dialogando...

O que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos e os enfeites que eles usam?



As línguas

Os povos indígenas falam línguas diferentes umas das outras. Há, pelo menos, 180 línguas indígenas faladas no Brasil de hoje. Os estudiosos da linguagem agrupam as línguas em famílias, e estas, em troncos.

Observamos que o material inicialmente se propõe dar conta da diversidade de povos e culturas indígenas. No entanto ao focar as diferenças com base nos traços físicos e línguas verifica-se um problema nesta simplificação, pois, acabam por restringir as diferenças entre os mais de 230 povos indígenas entre traços físicos e línguas. Nesse tópico o aparece uma tabela com algumas línguas indígenas organizadas em troncos: Tronco Macro Jê e Tronco Tupi. O que pode sugerir a existência de apenas dois Troncos Linguísticos, com a predominância do Tronco Tupi.

No próximo tópico “*As semelhanças entre os indígenas*” o manual procura explicar a relação que os povos indígenas mantêm com a terra, e como se dá divisões de trabalho entre os sexos. Apresenta uma lista com as tarefas que competiria às mulheres: plantar, acompanhar o crescimento da lavoura e colher, coletar frutos, transportar produtos, produzir farinha, tecer, fazer cestos, vasos e outros objetos, preparar alimentos e cuidar das crianças. Aos homens: derrubar a mata e preparar a terra para o plantio, construir armas de guerra, canoas e moradias, cuidar da segurança do grupo, caçar e pescar. Nesse aspecto o tópico contém algumas generalizações, pois parte do princípio que todas as etnias concebem as divisões de trabalho da mesma maneira.

Buscando abordar a relação que os povos indígenas mantem com a terra o destaque é para a atuação do líder indígena Davi Kopenawa Yanomami do povo Yanomami. Nesse sentido podemos observar que o livro traz imagens dos povos indígenas na atualidade, mas as reflexões acerca dessas imagens são limitadas a legendas explicativas. O livro abre espaço para a realização de discussões sobre a história indígena em sala de aula, porém fornece pouco amparo para os alunos e professores. A proposta é que os alunos pesquisem em outros materiais para aprofundar o debate acerca dos povos indígenas. No final do capítulo, na parte destinada as atividades propõem questões reflexivas que pensam o indígena na contemporaneidade. Há também indicações de sites para pesquisas.

A parte referente às atividades traz textos explicativos sobre certas regiões e rituais, como por exemplo, o texto sobre a Cachoeira de Iauaretê que conta com duas perguntas que fazem o aluno indagar sobre o significado daquele território para os povos que lá habitam. Essas atividades são pertinentes, pois ajudam o aluno a conceber estilos de vida diferentes, e o fazem compreender melhor a diversidade.

Imagem 03: Vozes do presente


▶▶ VOZES DO PRESENTE

O pajé (líder religioso) Davi Kopenawa Yanomami é um dos principais líderes indígenas da atualidade. Veja o que ele diz:

Uma voz indígena

Na nossa terra temos muitas serras. Dentro das serras moram os xaporis, hekuras, os espíritos da natureza. As serras são lugares sagrados [...] onde os espíritos dos mortos retornam para viver. Os nossos velhos deixaram seus espíritos nesses lugares. Nós, yanomamis, queremos que as serras sejam respeitadas, não queremos que sejam destruídas. Queremos que esses lugares sejam preservados para não acabar com a nossa história e com nossos espíritos.

ZENUN, Katsue H.; ADISSI, Valeria Maria A. *Ser índio hoje*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 83.



Davi Yanomami enquanto participava de um evento sobre meio ambiente e desenvolvimento, no Rio de Janeiro.

105

Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. *História sociedade & cidadania*, 6º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 3 ed. – São Paulo: FTD, 2015, p. 105.

No livro *Encontramos também uma seção: Leitura e escrita de história*, onde a sugestão de atividade é que os alunos pesquisem sobre o povo wajãpi e escrevam um pequeno texto. Apesar das atividades envolvendo pesquisas levarem ao aprofundamento e contribuírem para a formação do aluno, sabemos que no cotidiano escolar, muitas vezes essas atividades são negligenciadas, tanto pelos alunos como pelos professores. Faz-se necessário então um esforço por parte do corpo docente e discente em aprofundar sobre essa temática, uma vez que existem bons questionamentos e sugestões de pesquisa no próprio material, todavia o mesmo é limitado, e um estudo dos povos indígenas apenas nos dois capítulos presentes no livro não é suficiente.

Um aspecto que o livro ainda destaca é o cotidiano das crianças indígenas Yanomami brincando com um mutum de estimação. O mutum é um passar da região

Imagem 04 – Crianças Yanomami da Comunidade Toototobí (AM)



Fonte: Fotografia de Edson Sato/pulsar, 2010²²

Em resumo, um aspecto positivo é que o livro não procura reproduzir a imagem do índio genérico, ressaltando diferenças entre as diversas etnias. Porém estas diferenças ainda não são bem explicitadas e ainda são generalizadas. Outro aspecto positivo é que o livro ressalta a presença indígena anterior ao ano de 1500. Existem questionamentos acerca do índio contemporâneo, mas sugerem na maior parte, que o aprofundamento deve partir de uma pesquisa do aluno.

2.3 – Lei 11.645/2008 e a inserção da temática indígena na educação básica

No bojo das discussões cabe destacar a aprovação da Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas públicas e particulares do Brasil. No entanto salienta Grupioni que a lei não será eficiente se não estiver aliada ao esforço por parte do Ministério da Educação (MEC) por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em incorporar nos manuais didáticos uma nova

²² BOULOS Júnior, Alfredo. História sociedade & cidadania, 6º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 3 ed. – São Paulo: FTD, 2015, p. 99.

perspectiva sobre a história e a presença indígena. Faz-se necessário também maior investimento nos cursos de formação de professores, bem como a implementação da Lei 11.645/2008 nos Sistemas de Ensino. Cabe ressaltar que o ensino da história e culturas das populações indígenas não deve se restringir apenas a uma disciplina, deve, pois transversalizar os conteúdos em disciplinas como História, Artes, Literatura, Biologia. O objetivo da Lei 11.645/2008 é redimensionar a perspectiva de que o povo brasileiro não conhece as resistências e lutas dos povos indígenas e concebe o índio como uma figura cristalizada no tempo.

Desde a aprovação da lei o problema enfrentado por muitos docentes é que não foram contemplados, durante a formação com esta temática em seus cursos de licenciatura.²³ Desse modo, temem reproduzir estereótipos e preconceitos. De fato, partindo do princípio de uma cultura escolar que negligenciava os povos indígenas, ou que os relegava ao papel de vítimas do processo histórico, a questão que se coloca é: como realizar este empreendimento? Como aprofundar os debates acerca das histórias e culturas dos povos indígenas?

Para responder a esses questionamentos me embasarei no texto “Histórias e culturas indígenas na educação básica” dos autores Giovani José da Silva e Ana Maria da Costa (2018). Os autores pontuam que um aspecto positivo da Lei 11645/2008, consiste na possibilidade de educar a população não indígena, de forma que enxerguem as histórias e culturas indígenas como um patrimônio a ser conhecido, reconhecido, compreendido, preservado e valorizado. Visando esta finalidade o ensino transversal da temática permeando o currículo da educação básica, exigiria ultrapassar a mera exposição de dados ou participação indígena na história. Ou seja, estudar os povos indígenas apenas no sexto ano no contato com os portugueses não é o suficiente para uma educação acerca da história e presença dos povos indígenas. Outra possibilidade seria trabalhar o próprio texto da lei, buscando a compreensão das contribuições indígenas ao longo do tempo “nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. O estudo a partir deste viés contribui para diluir as imagens estereotipadas dos indígenas, ou reproduzir atividades meramente lúdicas, que ainda é atribuída aos assuntos referentes aos povos indígenas, principalmente no dia 19 de abril nas comemorações do Dia do Índio.

²³ No curso de História da UFG Jataí a disciplina História e Cultura indígena, passou a constar como obrigatória na Matiz Curricular de 2013.

Partindo dessa premissa, os professores que desejam abordar o ensino de história indígena encontram empecilhos, tanto pela sua formação não contemplar abordagens diferenciadas acerca da cultura das sociedades indígenas, quanto pela questão das imagens fragmentadas e genéricas presentes nos materiais didáticos. De fato, se realizarmos o exercício de questionarmos professores do ensino fundamental, sobre o que eles se lembram de terem ministrado acerca dos povos indígenas, podemos nos deparar com respostas parecidas. Provavelmente irão relatar que “celebraram” a cultura indígena no mês de abril, através de um viés estereotipado que caracteriza o indígena como congelado no tempo, fomentando assim uma memória folclórica acerca dos povos indígenas.

Partindo dessa concepção e das análises dos autores acerca do material didático podemos afirmar que o indígena ainda é concebido como pertencente ao passado da nação. Logo após estudar a chegada dos portugueses e o contato com as sociedades autóctones, os povos indígenas “somem” da história do Brasil, são invisibilizados e tratados como vítimas do processo histórico, como já havia ressaltado John Manuel Monteiro, (1995). A partir do século XIX se instaurou uma perspectiva do eventual desaparecimento dos povos indígenas no Brasil. Todavia esta perspectiva vai “cair por terra” uma vez que as populações indígenas passaram a apresentar considerável crescimento populacional. Mesmo assim as escolas, na maioria das vezes, continuam afirmando o desaparecimento inevitável dos povos indígenas, negando a esses povos serem reconhecidos na contemporaneidade e com direito a um futuro.

De acordo com Holien Bezerra (2003) existem conceitos fundamentais para o ensino de história na educação básica. Dentre esses conceitos um deles é o de cidadania, que possui imprescindível importância para a formação histórica do aluno, assim como sua vivência como cidadão. Este conceito objetiva construir e elaborar a perspectiva da valorização de si mesmo como sujeito histórico, no respeito a diferenças culturais, étnicas, religiosas e políticas. Ser um sujeito atuante, crítico e questionador das condições materiais de seu tempo, na resolução de conflitos e soluções para os possíveis problemas detectados, por meio da atuação contrária às injustiças e atitudes discriminatórias, num exercício de trocas interculturais.

José Alves de Freitas Neto (2008), no texto “A transversalidade e a renovação no ensino de história”, discorre acerca das dificuldades enfrentadas pelos educadores na capacidade de construir com o aluno um espírito investigativo que o leve, por exemplo, à exploração da realidade e à descoberta do mundo científico. Segundo o autor essas

dificuldades, no caso específico da História, podem surgir na escolha dos conteúdos. O professor, muitas vezes, valoriza de maneira excessiva os fatos do passado, e não instiga a produção da memória e a ação do aluno como construtor da História. Essa atitude dificulta que o aluno seja capaz de compreender os processos e intersecções entre sua história e os aspectos que o vinculam ao passado. Freitas ainda afirma que a fragmentação dos conteúdos dificulta a estruturação deste aspecto investigativo.

Partindo dessa premissa Neto discute a transversalidade e sua eventual aplicação nos sistemas de ensino do Brasil. A proposta transversal ultrapassa as fragmentações dos conteúdos e disciplinas ao propor um trabalho construído a partir dos temas apresentados. A partir de análises sobre a realidade brasileira, especialistas de diversas áreas de ensino apresentaram cinco temas transversais para a educação nacional: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. Desta forma esses temas que estão presentes em nosso cotidiano, devem se tornar referências constantes na prática escolar dos alunos de ensino fundamental e médio.

Contudo trabalhar a transversalidade pode ser complexo ao romper com a tradição escolar das disciplinas isoladas em seus saberes. A transversalidade pressupõe: **Trabalho interdisciplinar**, partindo de um tema que todos os professores apresentam elementos para compreendê-lo a partir da perspectiva de suas disciplinas. Segundo o autor esse procedimento possui uma grande virtude que é tentar englobar todos na busca de uma compreensão ampla sobre um determinado tema. Contudo apresenta dificuldades, como a manutenção da visão fragmentada que recai na questão: “o que minha disciplina tem a ver com isso?”. Outro aspecto consiste no **Espaço dentro da grade**, que leva as escolas tentar encontrar dentro da grade curricular e do horário semanal dos alunos, um espaço para debater os temas transversais. Acerca deste método o autor comenta que a designação de um horário específico para estudar temas transversais contraria o próprio princípio da transversalidade, o assunto se torna uma aula a mais reproduzindo uma visão fragmentária. Além disso, manter as disciplinas isoladas, com as aulas extras demonstra a visão da escola sobre as disciplinas: elas estão longe da realidade e não se adaptam a essa aproximação do mundo cotidiano. **As disciplinas como meios e a transversalidade como fim** se trata de fazer com que as disciplinas deixem de buscar objetivos em si mesmas, para se mostrarem como meios necessários para a realização dos objetivos expressos por meio dos temas transversais e dos PCNs. Dessa forma o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar

para o desenvolvimento da capacidade de o aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, e aprendendo a aprender.

No que concerne aos aspectos da transversalidade podemos afirmar que pressupõe alterações no ensino de história, não são apenas mudanças didático-pedagógicas, mas também conceituais sobre o ato de educar. O ensino de história visando explicar eventos através de uma ordem cronológica distanciou muito os alunos do cotidiano, gerando um senso comum que a disciplina só trata de coisas antigas. Desse modo a inserção dos temas transversais deve ser considerada nesse contexto. Torna-se fundamental alterar a compreensão de que a disciplina acaba em si mesma, quando na realidade ela é um meio para chegar a outros objetivos e questionamento das condições objetivas e materiais do presente.

Visando compreender a inserção da temática do ensino de história e cultura indígena no município de Jatai, realizamos uma intervenção no Colégio Estadual Emília Ferreira de Carvalho, com a turma do 6º ano C. O projeto de intervenção tinha como objetivo geral o ensino de história e cultura indígena através dos conceitos de identidade, etnia e cultura. Utilizamos material áudio visual, como fotos e apresentação de slides. No final da apresentação analisamos duas músicas com a temática indígena: “Um índio” de autoria de Caetano Veloso e “Brincar de índio”, interpretada pela apresentadora infantil Xuxa.

A primeira dificuldade encontrada consistiu na adequação da linguagem. Realizar a moderação entre conteúdos que circulam dentro da academia para o 6º ano da rede estadual de ensino não foi uma tarefa fácil. Para que os alunos compreendessem os conceitos utilizamos analogias e comparações para explicar estereótipo e identidade cultural. Procuramos valorizar as experiências prévias dos alunos, direcionando perguntas aos mesmos. A pergunta que abriu a intervenção foi: “O que sabemos sobre os povos indígenas?”. Na ocasião a expectativa era que os alunos respondessem que sabiam pouco, não conheciam os povos indígenas, ou que apenas tinham aprendido o contato dos indígenas com os portugueses. Todavia as respostas dos alunos foram contrárias às expectativas parafraseando: “Conhecemos a história, a cultura, os costumes dos povos indígenas.”.

A partir desse momento, tivemos que redimensionar a fala, não que os alunos estivessem errados ao fazer tais afirmações, mas fazê-los compreender que esse propenso conhecimento dos povos indígenas é superficial. Conhecimento de uma figura cristalizada do indígena que não condiz para com o índio contemporâneo. Quando

questionados acerca do que conheciam, eles narravam à imagem de um índio genérico que pinta seu corpo, caça com arco e flecha, usa cocar e negligenciam as diferenças das diversas etnias. Caminhamos para o segundo ponto: explicitar o conceito de estereótipo. Questionamos os alunos sobre o que é estereótipo. Responderam que não conhecia essa palavra. Perguntei em seguida se sabiam me dizer o que era generalização e dei um exemplo prático: “eu posso falar que todo brasileiro gosta de futebol?” A turma respondeu com um sonoro “Não!”. Isso é uma generalização, não podemos afirmar que todos os brasileiros gostam de futebol, mesmo que muitos gostem. Da mesma maneira não podemos afirmar que todos os indígenas usam cocar ou caçam usando arco e flecha. Dessa forma expliquei que estereótipo é um conjunto de generalizações que as pessoas fazem sobre algo, e no caso sobre as populações indígenas.

Uma vez que os alunos compreenderam o que é generalização e estereótipo, discorremos sobre alguns estereótipos comuns reproduzidos sobre os povos indígenas. Em seguida comentamos sobre diversidade cultural, pontuando que existem mais de 230 povos indígenas distintos no Brasil, com diferentes culturas presentes em nossa sociedade. A discussão perpassou um novo conceito identidade cultural: o conjunto de características de um povo, como tradições, cultura, religião, música, culinária, etc. Discutimos sobre o termo índio e como este termo generaliza uma enorme abrangência de etnias e povos distintos, que possuem hábitos e línguas diferentes. Novamente visando dialogar a partir das experiências dos alunos, pedimos que imaginassem as diferenças no modo de vida de alguém que mora em uma cidade grande, para alguém que mora em uma cidade pequena, alguém que mora em uma comunidade rural. Os alunos concordaram que existem diversos modos de vida distintos sem necessariamente existir um modo “correto”.

Feita a discussão no campo conceitual partindo para a análise de duas músicas ressaltamos previamente, que ambas abordavam o tema do índio. A primeira música trabalhada foi a *Um Índio* de 1977, composta por Caetano Veloso, Emmanuel Viana e Teles Veloso.

Um Índio

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério sul
Na América, num claro instante

Depois de exterminada a última nação indígena
 E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
 Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá
 Impávido que nem Muhammad Ali
 Virá que eu vi
 Apaixonadamente como Peri
 Virá que eu vi
 Tranqüilo e infálivel como Bruce Lee
 Virá que eu vi
 O axé do afoxé Filhos de Gandhi
 Virá

Um índio preservado em pleno corpo físico
 Em todo sólido, todo gás e todo líquido
 Em átomos, palavras, alma, cor
 Em gesto, em cheiro, em sombra, em luz, em som magnífico
 Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
 Do objeto-sim resplandecente descerá o índio
 E as coisas que eu sei que ele dirá, fará
 Não sei dizer assim de um modo explícito

Virá
 Impávido que nem Muhammad Ali
 Virá que eu vi
 Apaixonadamente como Peri
 Virá que eu vi
 Tranqüilo e infálivel como Bruce Lee
 Virá que eu vi
 O axé do afoxé Filhos de Gandhi
 Virá

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
 Surpreenderá a todos não por ser exótico
 Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
 Quando terá sido o óbvio

Perguntamos aos alunos se conheciam algumas das personalidades presentes na música (Muhammad Ali, Mahatma Gandhi, Bruce Lee) e os alunos responderam que conheciam Bruce Lee. Em seguida explicamos quem eram as outras personalidades e como a comparação destas com os povos indígenas eram uma exaltação a imagem do índio. Em seguida abordamos as partes referentes à denúncia que o autor faz a violência a que os índios foram e ainda são submetidos. Vale ressaltar que essa música, por ser

mais interpretativa trouxe aos alunos algumas dúvidas, principalmente pelas palavras empregadas.

A segunda música “Brincar de índio” de 1988 dos compositores Michael Sullivan e Paulo Massadas, interpretada pela apresentadora Xuxa, e ainda muito utilizada pelos professores na comemoração do dia do índio (19 de abril), foi acompanhada de um vídeo ao ser apresentada aos alunos.

Brincar de índio

Vamos brincar de índio
 Mas sem mocinho pra me pegar
 Venha pra minha tribo
 Eu sou cacique, você é meu par
 Índio fazer barulho
 Índio ter seu orgulho
 Vem pintar a pele para a dança começar

Pego meu arco e flecha
 Minha canoa e vou pescar
 Vamos fazer fogueira
 Comer do fruto que a terra dá
 Índio fazer barulho
 Índio ter seu orgulho
 Índio quer apito
 Mas também sabe gritar

Índio não faz mais lutas
 Índio não faz guerra
 Índio já foi um dia
 O dono dessa terra
 Índio ficou sozinho
 Índio querer carinho
 Índio querer de volta a sua paz

A primeira pergunta destinada a classe foi: “Em sua opinião qual das músicas trata melhor da temática indígena?”. A resposta dos alunos novamente se contrapôs a expectativa, eles responderam: a música da Xuxa. Entretanto esse foi o pressuposto para analisarmos a letra criteriosamente, começando pelo título: “Vamos Brincar de índio”. Perguntamos: ser índio é uma brincadeira? Em seguida, ressaltamos com os alunos vários dos problemas encontrados na música interpretada pela Xuxa. Problemas no quesito visual, pois os índios retratados no vídeo clipe da música se aproximavam de

um modelo genérico e estereotipado dos indígenas norte americanos: (utilizavam calças e cocares que não se assemelham aos índios brasileiros).

Fora isso os elementos sonoros presentes na música como batuques de tambor e vozes ao fundo, e a própria letra fomentam estereótipos. A música faz uso de trechos com irregularidades verbais, que faz com que o ouvinte chegue à conclusão que os indígenas não falam corretamente a língua portuguesa, o que remete á pouca inteligência e ignorância. Além disso, banaliza as relações de violência dos povos dominados como “brincadeira”. Os alunos então compreenderam que a música realmente constrói uma imagem generalizada e estereotipada dos povos indígenas. Atualiza a ideia de que os índios são parte do passado, que já foi um dia o dono dessa terra. Não é mais. Nesse promove um esvaziamento da luta dos povos indígenas pelo direito aos seus territórios tradicionais.

Capítulo III

História Cultura identidade: Novas linguagens no ensino da história indígena

Levando em consideração a realidade educacional brasileira Giovani José da Silva e Ana Ribeiro da Costa no texto *Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica* (2018), pontuam a necessidade dos professores em utilizar de novas tecnologias e conhecimentos, a fim de adequar o ensino às demandas dos alunos. Faz-se necessário pontuar que ao longo do século XX imagens preconceituosas e genéricas acerca dos povos indígenas foram fomentadas, tanto pelo cinema quanto pela televisão. Todavia acreditamos que com o exercício de análise e capacidade crítica dos professores, essas representações errôneas podem ser problematizadas juntamente com os alunos. Dessa forma, teríamos um ponto de partida para sugerir debates e discussões, e posteriormente, um aprofundamento em relação ao tema.

Partindo dessa premissa devemos considerar que o uso de diferentes fontes e linguagens como o cinema, literatura, programas de televisão, auxilia e enriquece o debate dos conteúdos, quando utilizados criticamente em sala de aula. No que concerne ao ensino de história e cultura indígena são ferramentas relevantes na desconstrução de preconceitos e atitudes discriminatórias²⁴. Permitem que o aluno possa compreender para além do que está sendo apresentado no material didático, que muitas vezes limita a participação indígena a um “cenário” do descobrimento. Nesse sentido Silva e Costa pontuam também os cuidados no tratamento destes recursos. O professor que deseja utilizar cinema e televisão no Ensino de história indígena necessita de um estudo sobre o material em questão, de modo que fomente diálogos e debates no decorrer da atividade. Muitas vezes o uso dos recursos sem uma problematização faz com que os alunos os compreendam como um entretenimento vazio.

A adoção de procedimentos básicos nos usos do cinema e da televisão em sala de aula oportuniza aos alunos compreenderem os recursos audiovisuais como portadores de representações e ideias, instigadoras de debates e não somente como veículos de entretenimento. (SILVA: COSTA 2018, p. 118.)

²⁴ Cabe enfatizar que diferentes fontes e linguagens como cinema, programas de televisão, se não problematizados no ambiente escolar, também podem atualizar o preconceito e reforçar estereótipos.

Nas considerações de Napolitano (2007) nessas linguagens: “o que está em jogo não é o conteúdo específico do produto, mas o consumo de uma mercadoria simbólica que nos reafirma como parte de uma sociabilidade massificada e nos torna indivíduos integrados ao sistema capitalista”. (Napolitano, 2007, p.33)²⁵. A articulação entre o cinema e a televisão com os conteúdos escolares, propicia uma perspectiva interdisciplinar entre os saberes de diferentes componentes curriculares: História, geografia, literatura, artes, entre outros. Ou seja, pode ser uma maneira de trabalhar os temas transversais como cidadania ética, meio ambiente. No caso específico da temática indígena, pode ser trabalhado, segundo Silva e Costa, a Pluralidade Cultural e Étnica. O estudo desses temas auxilia na construção de uma postura de cidadania, que possibilita desconstruir atitudes preconceituosas e discriminatória, vigentes na sociedade brasileira.

No decorrer deste capítulo indicamos algumas obras do cinema e da televisão, nacionais e estrangeiras, como curtas metragens e documentários, que procuram auxiliar o professor a transversalizar os conteúdos que concernem às histórias e culturas indígenas. Cabe ressaltar que partes das sugestões apresentadas foram extraídas do capítulo cinco da obra de Silva e Costa “Cinema, televisão e literatura: Novas linguagens no ensino de histórias e culturas indígenas” (2018). Recomenda-se também que o professor assista preferencialmente mais de uma vez o material que deseja utilizar em sala de aula, que conheça a obra em questão, e se possível, elabore um roteiro de atividades. A mediação do professor é fundamental para que os estereótipos contidos nas imagens, bem como os diálogos possam ser confrontados e discutidos na sala de aula com os alunos.

Ao abordar as produções cinematográficas estrangeiras que tratam a temática indígena, a representação do indígena norte americano se distancia da nossa, onde o indígena, comumente aparece como antagonista em filmes de faroeste, em uma dualidade de brancos “civilizados” e “mocinhos” contra os indígenas “selvagens” Cherokee, Apache, Sioux, dentre outras. Dentre os filmes de longa metragem estrangeiros que contam com representações que podem ser estudadas vale ressaltar: A educação de pequena Árvore (EUA, 1930); A missão (Reino Unido, 1986); Brincando nos campos do Senhor (EUA/Brasil, 1991); O pequeno grande homem (EUA, 1970); O último dos Moicanos (EUA, 1992). Pegando a produção cinematográfica nacional,

²⁵ NAPOLITANO, Marcos. Como usar a televisão na sala de aula. 7 .ed. São Paulo: Contexto, 2007.

merecem destaque: *Avaeté: semente da vingança* (Brasil/Alemanha, 1985); *Brava gente brasileira* (2000); *Terra vermelha* (2008); *Xingu* (2011).

No tocante à produção cinematográfica de cunho de um indigenismo militante, que integrou o projeto *Vídeo nas Aldeias*²⁶, cabe destacar os documentários: *Corumbiara* (2009), dirigido por Vicent Carelli, quando em 1985, o indigenista Marcelo Santos denunciou o massacre de índios na Gleba Corumbiara em Rondônia. Vicent Carelli filmou o que restava das evidências, num esforço de provar o extermínio dos índios, tentar contato com os remanescentes e punir os culpados. *Martírio* (2016) também dirigido por Vicent Carelli aborda a grande marcha de retomada dos territórios sagrados Guarani Kaiwá desde a década de 1980. Carelli busca as origens desse genocídio e denuncia os conflitos agrários envolvendo os índios Guarani Kaiwá de Mato Grosso do Sul, frente ao aparato do agronegócio que avança sobre suas terras. Ambos exibidos e premiados no Festival Internacional de Cinema Ambiental – FICA, realizada na Cidade de Goiás.

Também cabe destacar as séries: *Índios no Brasil* (2000), produzida pela ONG *Vídeo nas Aldeias* para a TV Escola. Trata-se de um conjunto de 10²⁷ programas de aproximadamente 20 minutos, apresentado por Ailton Krenak da etnia Krenak. Na série a questão indígena é abordada visando enriquecer o currículo escolar, romper estereótipos e inverter papéis, já que não apenas os índios são objeto de investigação, mas a própria sociedade não indígena ocupa o lugar do "outro". *O Povo Brasileiro* (2005), dirigida por Isa Grinspum Ferras, baseado na obra de Darcy Ribeiro (1913-1997), em que o autor procura responder a seguinte questão: Quem são os brasileiros?²⁸ A série é dividida em 10 capítulos e co-produzida pela TV Cultura, GNT e a Fundar e conta com a participação de Chico Buarque, Tom Zé, Antônio Candido, Aziz Ab'Saber, Paulo Vanzolini, Gilberto Gil, entre outros.

No tocante à produção cinematográfica podemos destacar: *Índio Cidadão* (2014) documentário dirigido Rodrigo Siqueira, procura mostrar a trajetória de luta dos povos indígenas da Constituição de 1988 até os dias atuais. *Indígenas Digital* (2010) dirigido por Sebastian Gerlic, documentário que aborda a questão referente aos indígenas e a

²⁶ O projeto tinha como objetivo capacitar as populações indígenas para que fossem capazes de produzir seus próprios documentários. Consistia na realização de oficinas que envolvem a produção áudio-visual.

²⁷ A série traz os seguintes episódios: 1- Quem são eles?. 02 – Nossas línguas. 03- Boa Viagem Ibutu!. 04- Quando Deus visita a aldeia. 5- Uma outra história. 6- Primeiros contatos. 7- Nossas terras. 8- Filhos da Terra. 9- Do outro lado do Céu. 10- Nossos direitos.

²⁸ Buscando compreender quem são os brasileiros, Darcy Ribeiro buscou as Matrizes culturais dos elementos sincréticos de nossa cultura. Particularmente, para a discussão apresentada nesse trabalho, o episódio 01 – Matriz Tupi contribuí com questionamentos e problematizações.

inclusão digital. Vale ressaltar algumas produções indígenas como, por exemplo, *Das crianças Ikpeng para o mundo* (2001), em que quatro crianças da etnia Ikpeng apresentam sua aldeia e modo de vida; *Guarani Mbyá – um ato legítimo* (2015), documentário que resalta a mobilização dos indígenas na cidade de São Paulo, durante um ato de reivindicação das terras das aldeias Jaraguá e Parelheiros em São Paulo.

A televisão brasileira possui inúmeras representações que contribuem para a construção de narrativas sobre os povos indígenas, muitas delas estereotipadas. Porém vale ressaltar algumas obras da teledramaturgia que versam sobre a temática indígena, possibilitando ao professor problematizar essas representações e aproximando a história indígena do cotidiano dos alunos. Entre essas produções podemos destacar: *Alma Gêmea* (Rede Globo, 2000); *A Muralha* (Rede Globo, 2000); *Aritana* (TV Tupi 1978/1979); e *Rondon o grande chefe* (Canal Brasil, 2014).

Partindo das análises de Silva e Costa (2018) discorreremos sobre algumas dessas obras, pontuando maneiras de se trabalharem em sala de aula. Levando em consideração que são apenas sugestões para orientar esse trabalho, podendo o professor aprofundar a discussão de outras maneiras, conforme a realidade das turmas e das escolas.

A *missão*²⁹ obra inglesa de 1986, se passa em meados do século XVIII e trata da época da expulsão dos jesuítas do reino português, devido à crise nas relações entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus. O personagem principal Rodrigo Mendonza é um mercador de escravos e caçador de índios, que muda sua trajetória de vida após cometer um crime passionai ao tirar a vida de seu irmão em um duelo, por conta de uma mulher. O remorso faz com que Mendonza se retire num mosteiro. No mosteiro aceita o convite para se tornar missionário, e o convívio com os povos indígenas o transforma em um jesuíta.

O filme conta com a presença de indígenas que interpretam os antigos Guarani. A maneira como os jesuítas são retratados é um tanto romantizada, aparecem como bem feitos de uma índole pura e honesta. Porém o filme aborda algumas questões em um âmbito mais realista, como a discussão se os indígenas possuem ou não alma. Além disso, o contexto da época é bem produzido. A questão da decisão da Igreja de por fim as missões jesuíticas nas Américas em troca da sobrevivência da ordem religiosa na Europa é relevante. Através dessa discussão os alunos podem compreender que, a

²⁹ A *missão*, Reino Unido, 1986, Versátil Home Video, colorido, 126 minutos. Dirigido pelo inglês Roland Joffé, recebeu Oscar de Melhor Fotografia (Chris Menges), entre outras premiações do cinema. No elenco podemos citar: Robert de Niro, Jeremy Irons, Aidan Quinn e Liam Neeson.

questão da sobrevivência dos povos indígenas, muitas vezes contava com interesses históricos externos a comunidade. Mas que também dependiam das articulações e enfrentamentos dentro das aldeias, conforme pontuou Almeida (2014) e Daher (2014).

*O último dos moicanos*³⁰ filme de longa metragem estadunidense de 1992 ambientado no século XVIII. O filme retrata a guerra entre franceses e ingleses pela posse do continente norte americano, no que era então a colônia britânica de Nova York. Nathaniel Hawkeye é um homem branco, que teve sua família assassinada quando ainda muito jovem, foi então adotado pelo índio moicano Chingachgook. Junto a eles vive também o filho biológico de Chingachgook, Uncas. Os três acabam se envolvendo no conflito da guerra ao defender um agrupamento de soldados e a filha de um oficial britânico. No filme podemos problematizar o mito do bom selvagem, perceber relações entre etnias diferentes que possuem concepções distintas sobre a guerra. Outro tópico pertinente é a inserção da cultura branca ocidental e o eventual extermínio dos povos indígenas.

*Avaeté semente da vingança*³¹ filme brasileiro de 1985, é baseado no massacre dos índios Cinta-larga ocorrido na região de Fontanillas, hoje município de Juína, no noroeste do Mato Grosso entre as décadas de 1960 e 1970. As filmagens utilizaram índio da etnia Rikbaktsa e retrata a história de uma criança indígena que sobreviveu a um dos massacres e é protegida pelo cozinheiro da expedição criminosa. Podemos discutir as chacinas de povos indígenas realizadas a mando de empresas, envolto em interesses políticos e econômicos, motivados pelo pretenso “progresso” e “desenvolvimento” da região.

*Xingu*³² filme brasileiro de 2011, conta a trajetória dos irmãos Villas-Boas a partir do momento que se alistam para a Expedição Roncador Xingu, que fazia parte da Marcha para o Oeste, preconizado pelo governo Vargas em 1943. O filme procura retratar a reconstituição de uma história tida como verídica, os dilemas enfrentados pelos sertanistas, assim como o convívio com os indígenas. É possível discorrer sobre as diferentes etnias dos indígenas brasileiros, como se deu o contato dos sertanistas,

³⁰ The last of the mohicans, EUA, 1992, Warner Home Video, colorido, 117 minutos). Dirigido por Michael Mann, roteiro baseado no livro homônimo de James Fenimore Cooper. Elenco: Daniel Day Lewis, Madeleine Stowe, Russel Means, Eric Schweig, Jodhi May e Wes Studi.

³¹ Avaeté: semente da vingança (Brasil, 1985, Globo Vídeo, colorido, 110 minutos). Dirigido por Zelito Viana, roteiro escrito pelo diretor e José Joffily. Elenco: Hugo Carvana, José Dumont, Macsuara Kadiwéu, Cláudio Mamberti e Sérgio Mamberti.

³² Xingu (Brasil, 2011, Sony Pictures, colorido, 102 minutos). Dirigido por Cao Hamburger roteiro dele e Elena Soárez e Anna Muylaert. Elenco: João Miguel, Felipe Camargo e Caio Blat.

levando em consideração que foram responsáveis por trazer um surto de gripe para as aldeias indígenas.

Alma Gêmea é uma telenovela brasileira produzida pela Rede Globo e exibida entre 20 de junho de 2005 a 10 de março de 2006, em 227 capítulos. A novela foi escrita por Walcyr Carrasco com auxílio de Thelma Guedes e um antropólogo e historiador. Os primeiros capítulos da novela contam com a presença de 70 índios da etnia Guarani-Mbyá. A história gira em torno de Serena, uma mestiça filha de índia com não índio, após sua aldeia ser atacado por seringueiros parte para São Paulo. *Alma Gêmea* foi inspirada nos índios Kadiwéu, do Mato Grosso do Sul. Podemos observar em alguns capítulos rituais indígenas e cerimônias, como “Festa da Moça” e “batismo” de uma criança. O professor pode debater acerca das representações dos indígenas, levando em consideração que as representações dos mesmos na novela em questão se distânciam dos estereótipos de indígenas com tangas e cocares que fomos habituados a ver.

Rondon o Grande chefe é uma mistura de documentário com ficção, que conta a vida e obra do sertanista Cândido Rondon, diretor do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) durante a existência do órgão. A série conta com cinco capítulos, todos disponíveis na internet³³. Compreender a figura de Marechal Rondon possibilita vários debates em torno do tratamento do Estado para com os povos indígenas, debater o regime de tutela no qual foram inseridos. Bem como apontar as diretrizes da política indigenista em curso no país.

3.2 Propostas de atividades para trabalhar a história indígena

Buscando propostas que ajudem a superar os equívocos presentes nas abordagens sobre história e cultura indígena apontamos algumas sugestões para trabalhar a temática indígena nas escolas. Ao recorrer às novas abordagens na escrita e no ensino da história indígena, cabe pontuar que o uso de diferentes fontes e linguagens, nas aulas de história, possibilita que o aluno seja levado a refletir, partindo da própria bagagem que o mesmo já traz consigo a respeito do tema. Uma vez que é por meio do que ele já sabe, que será possível organizar melhor o conhecimento, superando o senso comum. Para isso, aqui estão algumas sugestões de atividades para tratar do tema sem reproduzir preconceitos e estereótipos. Vale lembrar que as possibilidades de trabalho

³³ Disponível no site <https://globosatplay.globo.com/canal-brasil/v/3883165>

são variadas, e que a maioria das sugestões podem ser adaptadas para cada idade e série da educação básica.

Sugestões:

Trabalho com Textos escritos e documentos: Trabalhar em sala de aula textos específicos sobre história e cultura indígenas, que abordem temas como os seus direitos nas Constituições Federais, enfatizando a leitura, interpretação e produção textual;

Criação de herbários: Pode-se focar na análise da relação dos povos indígenas com o ecossistema por meio da confecção de herbários. Essa atividade pode ser trabalhada de forma multidisciplinar, relacionando as disciplinas de História, Geografia, Ciências e Sociologia. Os professores podem discutir com os alunos, tanto a respeito do conhecimento dos povos indígenas sobre a natureza, bem como a questão da valorização e ressignificação dos seus saberes na atualidade.

Pesquisas: Reconhecimento da contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira por meio de pesquisas sobre objetos, plantas, alimentos, bebidas, remédios, músicas, danças e etc. Pode-se trabalhar de diversas formas, como por exemplo partindo da criação de listas por meio de pesquisas, ilustrações, leitura de livros que contam mitos indígenas e etc. Para servir de aporte para as pesquisas separamos sites que abordam a temática indígena e tem o conteúdo direcionado ao público infanto-juvenil.

Imagem 05 - Mirim: Povos indígenas no Brasil



Fonte: <https://mirim.org/pt-br> > Acesso em: 28 de fev de 2018

Imagem 06 – Índio Educa



Fonte: <http://www.indioeduca.org/> > Acesso em: 28 de fev de 2018.

Jornal como fonte: Utilizar notícias de jornais a respeito dos povos indígenas, principalmente as que tratam da atual situação do índio no Brasil, culminando em debates na sala de aula, sobre o direito dos povos indígenas aos seus territórios tradicionais.

Trabalhando a leitura: Pode ser trabalhado desde livros e contos infantis até clássicos da literatura brasileira, onde os professores poderão explorar a leitura de várias formas, como por meio de rodas de conversas, reescritas textuais, ilustrações, conto e reconto, resumos, resenhas e etc. Dentre as sugestões encontram-se obras escritas por autores indígenas de diferentes etnias destinadas ao público infanto-juvenil. Por meio da ação pedagógica do professor existe a possibilidade de propor atividades que pensem um olhar para o Outro, o diferente, e em seguida um olhar para si mesmos.

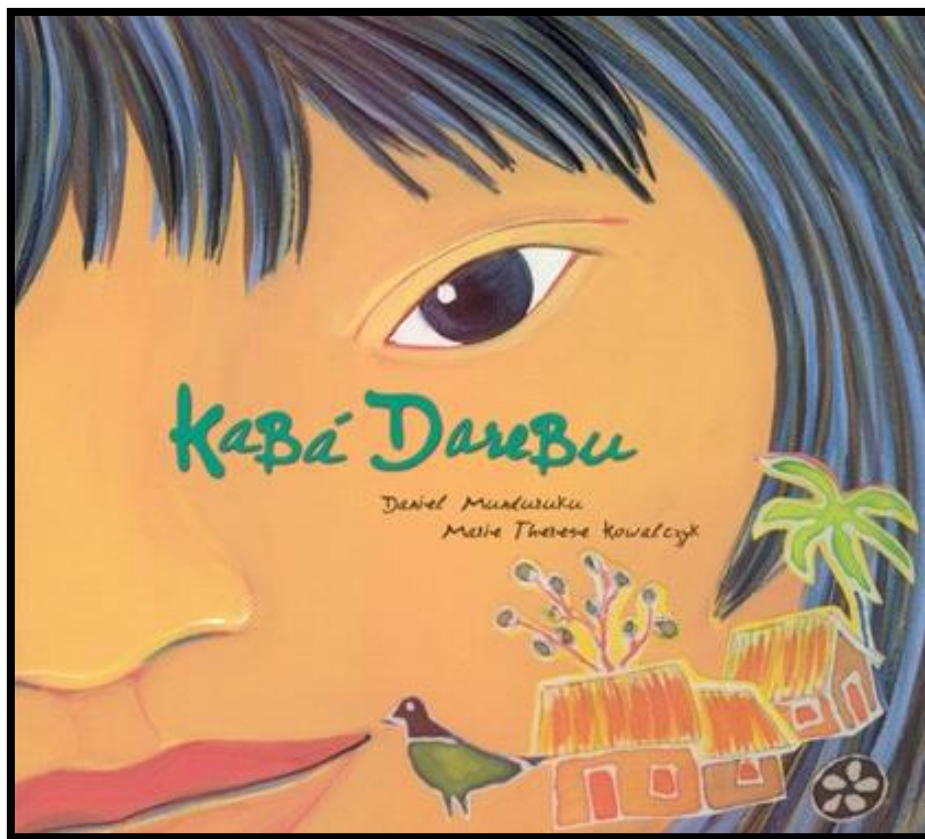
Na literatura indígena podemos destacar *Kabá Darebu*³⁴ de autoria de Daniel Munduruku³⁵, que é escritor, professor e pertence à etnia indígena mundurucu. Na

³⁴ Capa do livro. Disponível em <<https://www.brinquedobooks.com.br/brinquedo-book/livro-kaba-darebu>> Acesso em: 28 de fev de 2018.

³⁵ Escritor, graduado em filosofia, licenciatura em história e psicologia. Doutor em educação pela USP, pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar. Diretor presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais.

história, Kabá Darebu é um menino índio que conta por meio da poesia o jeito de ser do seu povo, os Munduruku.

Imagem 07 - Capa do Livro Kabá Derubá



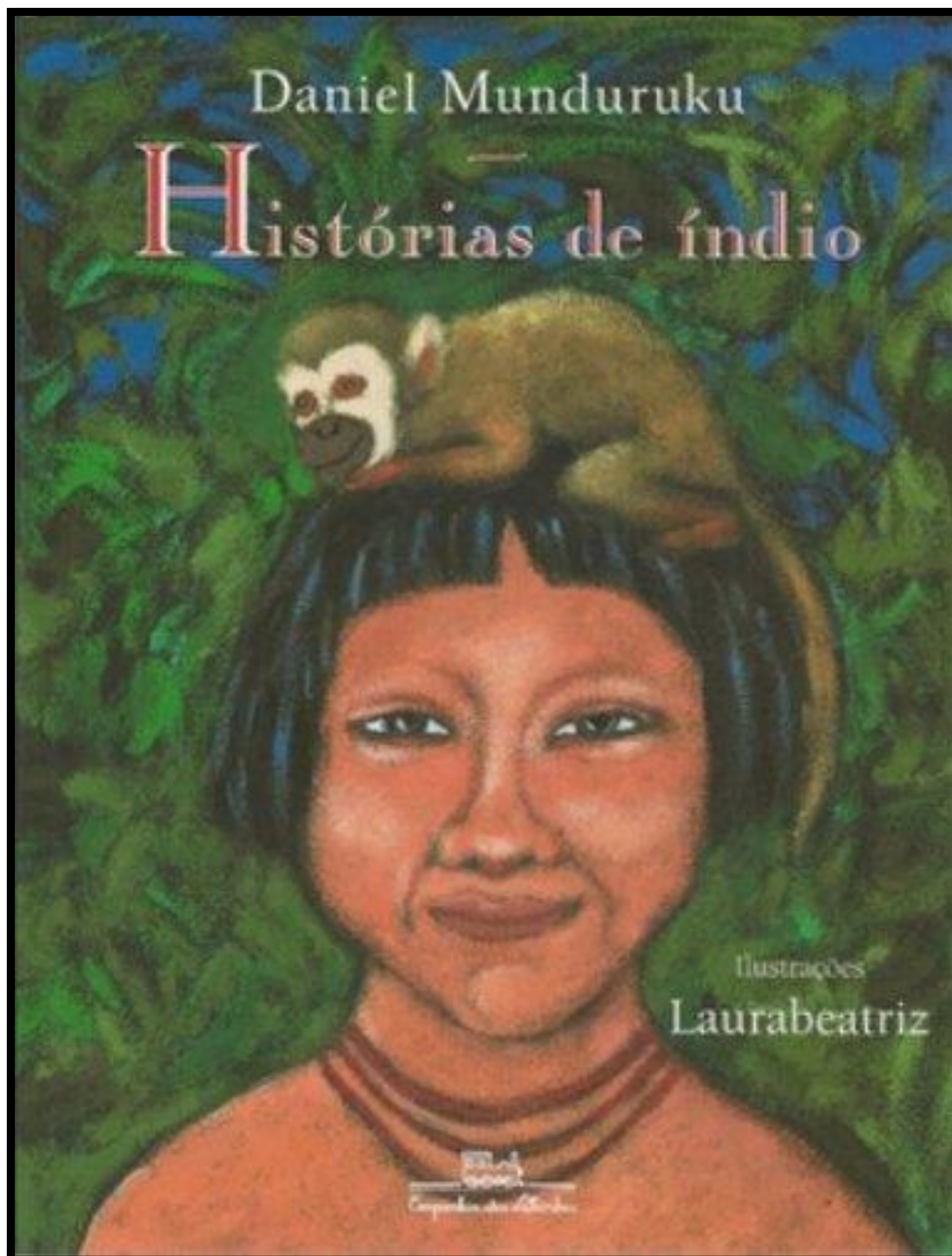
Fonte: <<https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/livro-kaba-darebu>>.

No Livro *Histórias de Índio*³⁶, também de Daniel Munduruku, retrata sobre a infância de Kaxi, um garoto mundurucu que brinca, nada, pesca, faz artesanato, ouve histórias e que foi escolhido pelo Pajé para ser seu sucessor. Tarefa muito especial. O livro é dividido em três partes: A primeira 'O menino que não sabia sonhar' é um conto sobre o início da vida adulta pelo olhar de um narrador que pertence ao povo indígena Munduruku. A segunda trata das experiências do mesmo no “mundo dos brancos” e a terceira retrata a atual situação dos povos indígenas no Brasil, bem como os hábitos, ritos, música, lendas e a diversidade cultural e linguística desses povos. O livro ainda

³⁶ Capa do livro. Disponível em < <https://www.estantevirtual.com.br/livros/daniel-munduruku/historias-de-indio/3097446026>> Acesso em: 28 de fev de 2018.

conta com ilustrações, desenhos de crianças indígenas e fotos das aldeias Munduruku. Localizadas nos Estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas.

Imagem 08- Capa do Livro Histórias de Índios



Fonte: Munduruku/historias-de-indio. Acesso em: 28 de fev de 2018.

Já em *O sumiço da noite* (2006) também de Daniel Munduruku, o personagem principal é Karu Karu, um menino guerreiro incumbido de uma missão pelo líder da aldeia. O jovem guerreiro deve procurar a serpente surucucu, que havia roubado a noite, para que todos pudessem voltar a dormir. Em sua jornada Karu Karu enfrenta diversos

obstáculos e provações. Cabe um debate interessante sobre as mitologias e cosmovisões indígenas.

Em um sonho que não parecia ser sonho (2007) Daniel Munduruku, retrata a experiência de quatro crianças: Kaxi, Karu Karu, Darebu e Tonhõ. Nessa narrativa os quatro amigos partem para uma aventura na floresta e escutam um chamado longínquo, com exceção de Darebu todos vão ao encontro do chamado. Nesse momento realidade e sonho se mesclam na compreensão do jovem Darebu, no final os meninos voltam para a aldeia, mas não se sabe se o sumiço deles foi ou não um sonho.

Na obra *O coco que guardava a noite* (2012), de Eliane Potiguara³⁷, apresenta uma lenda do povo Karajá sobre o surgimento da noite. Existe uma preocupação por parte da autora em retratar a etnia tanto quanto por parte da ilustradora Suryara Bernardi, ao desenhar artefatos que correspondem aos confeccionados pelos Karajá. No final da história a autora disponibiliza um breve texto sobre os Karajá, direcionado para os pais ou educadores. Esse material pode ser o ponto de partida para o estudo da história indígena em Goiás.

Irakisu: o menino criador (2002) de autoria de Renê Kithãulu, da etnia Nambikuara, integra a coleção “Memórias ancestrais”, coordenada por Daniel Munduruku. As ilustrações são do próprio autor e de crianças Nambikuara. São diversas histórias que discorrem sobre a origem do mundo e cosmovisão do povo Nambikuara. *Anua wenjause*, a origem do povo; *Kanata wenjausu*, a origem da noite; *Alanta wenjausu*, a origem do dia; *Iraka yekayaira îyaujausu*, a origem da mancha da lua; *Yainta wãira iyaujausu*, a origem das plantas e da flauta sagrada; *Kayxua îyaujausu*, a origem dos animais; *Wayunitasu*, o ritual da menina-moça.

Puratig, o remo sagrado (2001), de autoria de Yaguarê Yamã, da etnia Sateré Mawé, ilustrado por ele, por crianças Sateré Mawé e por Queila da Glória, também integra a coleção “Memórias ancestrais”. O livro conta com um conjunto de narrativas que explicam a cosmovisão da etnia Sateré Mawé. “Sobre a origem do mundo”, “Waraná sa’awy: a origem do guaraná”, “A origem dos Mawé”, “Nosso grande amigo”. “A origem dos clãs”, “Puratig o remo sagrado” e “O fantasma da casa abandonada”.

³⁷ Professora escritora, ativista e empreendedora indígena brasileira. Foi uma das 52 brasileiras indicadas para o projeto internacional “Mil mulheres para o Prêmio Nobel da Paz”. Em Genebra atuou pela Declaração Universal dos Direitos Indígenas na ONU.

Na literatura brasileira, cabe destacar *Iracema*³⁸ obra de José de Alencar, romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro e também um dos maiores representantes da corrente literária indianista. A obra em questão retrata o romance de Martim Soares Moreno, um branco, pela índia Iracema, a famosa “virgem dos lábios de mel”. A história tem como pano de fundo a cultura indígena e a miscigenação do branco com o índio.

Índios na escola: propõe atividades que envolvam a presença de indígenas na escola, como palestras e rodas de conversa ou oficinas de artesanato e pintura corporal. É uma boa ocasião para aprender o significado da pintura corporal para os diferentes grupos indígenas. O contato com indígenas no ambiente escolar permite compreender que as culturas são dinâmicas e que os povos indígenas não estão congelados no tempo. Que foram ao longo da história estabelecendo contatos e trocas culturais.

Para trabalhar a musicalidade indígena: Ao invés de “Vamos brincar de Índio”, da Xuxa, “Dez Indiozinhos”, da Galinha Pintadinha ou “Curumin lê lê”, da Mara Maravilha, ainda muito exploradas por exemplo no dia 19 de abril, é interessante explorar a musicalidade indígena, propondo que os alunos escutem algumas músicas indígenas ou com elementos indígenas. Após ouvir as músicas é importante que o professor consiga mapear os saberes acerca do que é abordado nas letras, do que é fato ou mito, dos saberes históricos que podem ser identificados, propondo atividades como ilustrações, produções textuais e discussões orais.

Algumas sugestões de músicas para o docente utilizar em sala de aula; Banda Sepultura – Itsari; Índio do Brasil – David Assayag; Um índio – Caetano Veloso; Via Crucis – Jean Ramos e Ana Luiza; Kane Kanare – Shaneihu Yawanawá; Brô Mc’s – Koangagua; Brô Mc’s – Eju Orendive; Arandu Arakuaa – Hêwaka Waktû; Arandu Arakuaa – Ipredu;

Na culinária indígena: cabe destacar a mandioca, paçoca, tapioca, pamonha, mingau, pirão, canjica e até a pipoca são apenas algumas das inúmeras heranças culinárias deixadas pelos indígenas. É interessante os professores proporem pesquisar acerca da alimentação indígena, preparar alguns desses pratos, conhecer a receita e o modo de preparo e depois degustar com os alunos.

³⁸Capa do livro disponível em <https://nuhtaradahab.files.wordpress.com/2011/10/20178-iracema.jpg?w=198&zoom=2>> Acesso em: 28 de fev de 2018.

Para conhecer a história dos índios em Goiás propomos trabalhos com destaque para os aspectos da pintura corporal e da cerâmica Karajá.

Imagem 09 – Cerâmica Karajá



Fonte: Secretaria de Cultura do Estado de Goiás - Secult

As abordagens podem explorar o processo de fabricação que envolve a produção e articulação do grupo, e os processos educativos que permeiam a fabricação da cerâmica.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido teve como objetivo principal analisar e compreender a emergência de novas abordagens na escrita e no ensino da história indígena. Partimos inicialmente da seguinte questão: emergência de novas abordagens na escrita e no ensino de História tem possibilitado ampliar o conhecimento sobre as populações indígenas? Essa questão por sua vez, fez com que delimitássemos os seguintes objetivos específicos: apresentar e discutir os principais aportes teóricos e conceituais para se pensar e compreender as populações indígenas na contemporaneidade; problematizar as abordagens que permeiam o ensino da história e o ensino de história indígena; analisar a implementação da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena na educação básica.

Na análise da fonte, no caso o material didático utilizado pelo colégio Emília Ferreira de Carvalho, faz se necessário uma compreensão acerca dos conceitos que estão inseridos no trato da questão indígena na escola. Os conceitos analisados foram cultura, etnia e identidade, a discussão desses está presente logo na introdução do trabalho e conta com os seguintes autores: Stuart Hall (2000), Geertz (2011), Laraia (2006) Cunha (1986, 1995), entre outros. A partir da compreensão desses conceitos foi possível refletir sobre a imagem do índio contemporâneo, e sobre as diversas representações do indígena que são difundidas pelo Brasil.

Redimensionamos as discussões de acordo com os pressupostos da Nova História Indígena. Os autores dessa corrente historiográfica nos ajudam a compreender o indígena como um protagonista de sua própria história, e reconhecer as ações e movimentos dos diversos grupos indígenas ao longo da trajetória da história do Brasil. Essa discussão permeou o primeiro capítulo, com as contribuições dos autores: Manuela Carneiro da Cunha (1998); John Manuel Monteiro (1995) Maria Regina Celestino de Almeida (2010), dentre outros.

Para compreender os povos indígenas na atualidade fez se necessário discorrer sobre a trajetória dos movimentos indígenas e da relação dos mesmos com o Estado e a política indigenista. No segundo tópico do primeiro capítulo busco situar essas relações, e compreender porque a Constituição de 1988 constitui uma quebra de paradigmas na relação do tratamento do Estado com os povos indígenas, e como os movimentos indígenas vão encontrar força em suas reivindicações e atuação de lideranças indígenas como Luciano Gersem dos Santos.

No segundo capítulo a discussão perpassou o Ensino de história e como esse se redimensionou abordando novas temáticas, como por exemplo, o ensino de história e cultura indígena. Ao abordar questões referentes ao ensino discorreremos sobre materiais didáticos nos embasando nas considerações de Chartier. Identificamos o livro como documento que está inserido dentro de uma lógica capitalista. Nesse sentido, o material em questão atende a uma demanda mercadológica, os sujeitos envolvidos no processo de produção, desempenham diferentes papéis na manufatura desses manuais. Tendo isso em mente concebemos os materiais didáticos como produtos, mas ao mesmo tempo como instrumento pedagógico, e que, padronizado que muitas vezes orienta o trabalho do professor.

Debruçamo-nos sobre as análises de antropólogos e historiadores acerca da imagem dos povos indígenas nos livros didáticos. Normalmente eles denunciam que os materiais em questão operam com uma noção de índio genérico, uma figura cristalizada, contida apenas no cenário do descobrimento, depois desaparecem da história. Compreendendo a importância do material didático e como ele é concebido como autoridade pelos alunos, essas imagens fragmentadas acabam fomentando estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas.

Tendo isso em mente, partimos para a análise do livro utilizado pelo Colégio Estadual Emília Ferreira de Carvalho, do sexto ano do ensino fundamental. O livro ainda não fornece o amparo necessário para os professores e os alunos versarem sobre a temática indígena na sala de aula. Levando em consideração que a lei 11.645 foi redigida no ano de 2008, o presente material opera com uma bibliografia anterior a implementação dessa lei, sendo a obra mais nova do ano de 2007. Podemos concluir então que apesar de novas leituras estarem sendo produzidas em âmbito acadêmico, a produção de material didático é muitas vezes alheia a esse processo. Existe uma deficiência no trato da diversidade étnica e cultural existente no Brasil.

Diante desses problemas com o material, realizamos uma intervenção no Colégio Emília Ferreira de Carvalho, no sexto ano. A intervenção objetivava identificar o que os alunos do sexto ano compreendiam sobre os povos indígenas, trabalhando com eles conceitos tais quais, identidade, cultura e etnia. Na concepção dos alunos, eles possuíam entendimento sobre os povos indígenas, mas quando questionados reproduzem a visão do indígena cristalizado no tempo. Nesse sentido a intervenção foi pertinente para que os alunos entendessem que existem generalizações e estereótipos a respeito dos povos indígenas, e que há uma pluralidade cultural e étnica muito grande

em nosso país. Além disso, podemos inferir que o uso de recursos áudio visuais, nesse caso a música, nos ajudam a despertar o interesse dos alunos e nos permitem trabalhar a temática indígena de maneira transversal. Utilizando como exemplo, a música um índio do compositor Caetano Veloso (música também utilizada na intervenção), a música nos permite versar sobre a temática sobre um ponto de vista da história uma vez que remete as violências e processo de extermínio do povo indígena. Todavia, existe a possibilidade de trabalhar também nas aulas de literatura, explicando que a música faz um enaltecimento da figura do índio, ao compará-lo com personalidades marginalizadas que possuem um reconhecimento internacional³⁹.

Partindo desse pressuposto, foi possível identificar produções acadêmicas atuais que se preocupam em amparar e dar respaldo ao professor da educação básica, para que este possa aprofundar sobre a temática indígena na sala de aula. Os materiais didáticos ainda abordam o índio em uma perspectiva distante da realidade dos alunos, o que contribui para que o índio contemporâneo seja desconhecido e invisibilizado. Cabe ao professor redimensionar as propostas do livro visando uma reflexão por parte dos alunos. Vale ressaltar que desfragmentar a lógica dos conteúdos nos permite compreender o índio no Brasil para além do cenário do descobrimento. No que consta essa afirmação podemos ressaltar o terceiro capítulo, que conta com sugestões para os docentes trabalharem a temática, de maneira transversal explorando as várias facetas da história e cultura indígena.

³⁹ Nessa comparação, Caetano utiliza do nome de Peri, índio goitacá do romance o Guarani escrito por José de Alencar.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. SILVA, André Chaves de Melo. ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALMEIDA, Maria Celestino de. Catequese, aldeamento, missionação. In: FRAGOSO, João. *O Brasil Colonial*. V. 01. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. (p. 435 - 467).
- _____. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- BARBOSA Samuel. Usos da história na definição dos direitos territoriais indígenas no Brasil. In: *Direitos dos povos indígenas em disputa* / Manuela Carneiro da Cunha. Samuel Rodrigues Barbosa (Orgs). – São Paulo. Editora Unesp, 2018.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena no ensino de história: possibilidades para diálogos interculturais? In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula* / Circe Bittencourt (Org). São Paulo: Contexto, 2004. (p. 69 – 90).
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.
- BOULOS Júnior, Alfredo. *História sociedade & cidadania*. 6º ano/ Alfredo Boulos Júnior. – 3 ed. – São Paulo: FTD, 2015.
- BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.
- BRASIL. *A Constituição da república Federativa do Brasil*. Promulgada em 05/10/1988. Imprensa Oficial. Brasília: DF, 1988.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento Indígena no Brasil. In: *Ensino de História Indígena*. (Org) WITTMANN, Luisa Tombini. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. – (Coleção Práticas Docentes).

CAMINHA, Pero Vaz de, 1451 -1501. *Carta de pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel I sobre o achamento do Brasil / Pero Vaz de Caminha*. – 2ª, ed. – São Paulo: Martin Claret, 2014. (Coleção obra-prima de cada autor).

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Antropologia do Brasil - Mito, história, etnicidade*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. *História dos índios no Brasil*. 2ª ed, São Paulo: Cia da Letras, 1998.

_____. O futuro da questão indígena. In: Aracy Lopez da Silvia; Luiz Donisetti Benzi Grupioni. (Org.). *A QUESTÃO INDÍGENA NA SALA DE AULA. NOVOS SUBSÍDIOS PARA PROFESSORES DE 1º E 2º GRAUS*. 1ed. BRASÍLIA: MEC, 1995.

DAHER, Andrea. Narrativas quinhentistas sobre o Brasil e os Brasis. In: FRAGOSO, João. *O Brasil Colonial*. V. 01. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. (p. 389 – 443).

FILHO, Carlos Frederico Marés. Marco temporal e direitos coletivos. In. *Direitos dos povos indígenas em disputa / Manuela Carneiro da Cunha*. Samuel Rodrigues Barbosa (Orgs). – São Paulo: Unesp, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro:LTC,1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRUPIONI, Luís Donizete (org). *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília 2ª edição, 2005.

_____. (org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. *Guia Prático para Professores de Ensino Fundamental I.*, publicação mensal da Editora Lua (entrevista do mês da edição de abril de 2009. Ano 06, No. 62). ISBN 1679-9879.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

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

LIMA, Antônio Carlos de Souza: Um Olhar Sobre A Presença das Populações Nativas Na invenção do Brasil. In: Aracy Lopez da Silva; Luiz Donisetti Benzi Grupioni. (Org.). A QUESTÃO INDÍGENA NA SALA DE AULA. NOVOS SUBSÍDIOS PARA PROFESSORES DE 1º E 2º GRAUS. 1ed. BRASÍLIA: MEC, 1995,v.,p.407- 419.

SANTOS, Luciano Gersem José. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje*. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. 232p.

MAGALHÃES, Sonia Maria de. Repensando o livro Didático de História. IN: *Ensino de História: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos*. / Sônia Maria de Magalhães (organizadora). – Goiânia Ed. Da PUC Goiás, 2012.

MACHADO, Paulo Guimarães. A polêmica do fim da tutela dos índios. In: *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silve e Nilma Lino Gomes (org.). - Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 110.

MEIRELLES, Lídia Maria. A temática indígena no ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. (p. 285-294).

MONTEIRO, John Manoel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org). *A temática Indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília. MEC/MARI e UNESCO, 1995, p. 221 – 228.

GRUPIONI, Luís Donisete. Desafio da História Indígena No Brasil. In: Aracy Lopes da Silva; Luís Donisete B. Grupioni. (Org). A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA. 1ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995,v.,p.221-228

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na formação da Colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João. *O Brasil Colonial*. V. 01. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. (p. 167 – 228).

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença Indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC, SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006

BEZERRA, Holien G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: Leandro Karnal. (Org.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. 1ed.São Paulo: Contexto, 2003.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação do ensino de História. In: Leandro Karnal. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 1ed.São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Giovani José da.. *História e Cultura Indígena na Educação Básica* / Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa. – 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora. – (Coleção Práticas Docentes).

SOUZA, Lima Antônio Carlos de. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da “proteção fraternal” no Brasil. In: Pacheco de Oliveira, João (org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero: Ed. UFRJ, 1987, p.149-204.

RIBEIRO, Darcy. *Diários índios: os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998

1996.

Acrescentar

- 1- FONSECA, p. 37.
- 2- LEVI STRAUSS, Claude. *O pensamento Selvagem*, São Paulo, Cia. Editora. 1976.
- 3- CHARTIER, Roger. *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa. 1990.
- 4- Referenciar a Lei 10 e a 11.645/2008.
- 5- Referenciar o PNLD.
- 6-