

Ensino de História Indígena na sala de aula:

REPENSANDO PRÁTICAS E METODOLOGIAS

Organizadoras:
Rosemeire de Oliveira Souza
Sonia da Silva Rodrigues



Pedro & João
editores

Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias

A caneta tem a seguinte história:

É caneta esferográfica bic, recoberta com cipó imbé e taquara, tratados e confeccionada pelos indígenas das etnias Kaingang e Krenak da Aldeia Vanuire, no ano de 1999. Ano em que fizemos cursos de formação de professor indígena e de pesquisadores indígenas nessa Aldeia e na Aldeia Icatú (SP).

Eles fizeram mais de 300 canetas. Foi uma forma simbólica de tornar a educação indígena, diferenciada. Uma forma simbólica dos indígenas dessas aldeias de se apoderarem dos processos escolares tornando-os indígenas.

Niminon Suzel Pinheiro

**Rosemeire de Oliveira Souza
Sonia da Silva Rodrigues
(Organizadoras)**

**Ensino de História Indígena na sala de aula:
repensando práticas e metodologias**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rosemeire de Oliveira Souza; Sonia da Silva Rodrigues [Orgs.]

Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 212p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0307-2 [Digital]

1. Ensino de História Indígena. 2. Sala de aula. 3. Práticas pedagógicas. 4. Metodologias de ensino. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Foto da capa: Niminon Suzel Pinheiro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

| | |
|---|-----|
| Apresentação | 7 |
| Rosemeire de Oliveira Souza Sonia da Silva Rodrigues | |
| Parte I- História indígena: metodologias e práticas | |
| 1. Lei nº 11.645/2008 – Vivências e Práticas | 15 |
| Rosemeire de Oliveira Souza e Sonia da Silva Rodrigues | |
| 2. Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino da História | 39 |
| Edson Kayapó | |
| 3. A temática indígena na sala de aula através das etnomídias indígenas: algumas proposições | 55 |
| Sara da Silva Suliman | |
| 4. Educação Escolar Indígena: Aikó Kããpó Aypã Anambé | 87 |
| Paulo Vitor Miranda Girard | |
| Parte II- História indígena: currículo e práticas | |
| 5. A temática indígena no Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental: abordagens e reflexões | 121 |
| Roberta Fernandes dos Santos | |

| | |
|--|------------|
| 6. A História Indígena na Educação Pública da Rede Estadual e Municipal de São Paulo: alguns apontamentos | 147 |
| Rodolfo Rodrigues de Almeida | |
| 7. Educação com os Indígenas: reflexões e práticas no noroeste paulista | 165 |
| Niminon Suzel Pinheiro | |
| 8. Minha cidade tem História: a presença indígena na região de Cotia no período colonial | 193 |
| Gisele Nogueira | |
| Sobre as autoras e os autores | 209 |

Apresentação

Este livro partiu do desejo de vários pesquisadores e educadores de apresentar vivências e conhecimentos adquiridos no trabalho com a temática indígena na sala de aula. Cabe ressaltar que os artigos apresentados foram, em sua maioria, elaborados por educadores não indígenas interessados e preocupados em desenvolver um trabalho que leve em consideração a perspectiva indígena, pouco presente nos materiais didáticos que tratam a temática.

A nossa ação partiu do que determina a Lei 11.645, de 2008, que alterou novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), com a obrigatoriedade do ensino da temática africana, afro-brasileira e indígena nos espaços de ensino públicos e privados na educação básica. Essa determinação fomentou a mudança de currículos na educação básica e no ensino superior e o aumento de cursos de formação de professores pelo país, no intuito de compreender a diversidade indígena e demais aspectos de sua cultura, história, lutas pela saúde, educação e pelo território.

Os artigos são frutos de pesquisas e da prática pedagógica dos autores deste livro e objetivam propor estratégias de trabalho com a temática indígena em sala de aula e quebrar preconceitos e estereótipos há muito arraigados na sociedade brasileira, principalmente pelo desconhecimento da diversidade desses povos e as dificuldades de compreensão do outro.

Este livro foi construído durante a pandemia de Covid-19, que ceifou milhões de vidas pelo mundo e milhares pelo Brasil. Os povos indígenas não passaram incólumes, pois também tiveram infecções e perdas de membros de seus povos. Além disso, foram atingidos por propagandas negacionistas da doença e do efeito das vacinas distribuídas, o que causou ainda mais problemas para as comunidades.

O livro é dividido em duas partes: História indígena: metodologias e práticas e História indígena: currículo e práticas, de acordo com a especificidade e aproximação temática dos artigos apresentados pelos autores.

A primeira parte, História indígena: metodologias e práticas, é composta por quatro artigos: A Lei nº 11.645/2008 – Vivências e Práticas, de Rosemeire de Oliveira Souza e Sonia da Silva Rodrigues; Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino da História, de Edson Kayapó; A temática indígena na sala de aula através das *etnomídias* indígenas: algumas proposições, de Sara da Silva Suliman; e Educação Escolar Indígena: Aikó Kããpó Aypã Anambé, de Paulo Vitor Miranda Girard.

Rosemeire Oliveira Souza e Sonia da Silva Rodrigues, no artigo A Lei nº 11.645/2008 – Vivências e Práticas, trataram das diferentes vivências, enquanto pesquisadoras e professoras, com a temática indígena, principalmente a valorização do trabalho com as fontes históricas (imagéticas, documentais, audiovisuais, etc.), propondo sua releitura, assim como com os textos e demais materiais construídos pelos próprios indígenas. Também discorrem sobre a análise de material didático, visitas a aldeias, oficinas com professores, encontros e pesquisas acadêmicas. Tudo isso com o propósito de apresentar diferentes possibilidades ao educador em sala de aula.

No artigo Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino da História, o autor Edson Kayapó trouxe uma reflexão sobre a relação entre a história indígena e a sociedade brasileira, enfatizando as políticas indigenistas impostas aos povos originários desde a invasão europeia às terras que se configuraram como o Brasil. Nessa conversa, o autor coloca como tema central a escola, a forma como ela silencia a presença e a contribuição indígena, apontando ao mesmo tempo possibilidades didáticas que permitam que as escolas, junto com os gestores da educação, revejam e reescrevam a participação indígena, resgatando a contribuição e o protagonismo desses atores na História do Brasil.

Sara da Silva Suliman, no ensaio A temática indígena na sala de aula através das etnomídias indígenas: algumas proposições, apresenta o uso de mídias sociais produzidas pelos indígenas no trabalho com a temática indígena em sala de aula. A autora visualiza essa possibilidade como subsídio para contrapor, por meio da atuação dos povos indígenas enquanto sujeitos históricos e políticos, a construção das representações estereotipadas ao longo da História. Dessa forma, a autora trouxe a voz indígena em cena, com sua própria história, desmitificando o que está sacralizado na mídia e nos demais espaços sociais.

No artigo Educação Escolar Indígena: Aikó Kããpó Aypã Anambé, Paulo Vitor Miranda Girard nos informa sobre sua vivência entre o povo Anambé, que se localiza em Moju, no estado do Pará. A pesquisa foi desenvolvida para a realização do seu trabalho de conclusão do curso de História na Universidade Federal do Pará, campus Cametá. Com seu artigo, é possível repensar elementos da história e da educação escolar indígenas, como também entender os anseios e objetivos do povo Anambé em relação à educação escolar indígena, o que justifica o título do artigo.

A segunda parte, História indígena: currículo e práticas, também apresenta quatro artigos: A temática indígena no Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental: abordagens e reflexões, de Roberta Fernandes dos Santos; A História Indígena na Educação Pública da Rede Estadual e Municipal de São Paulo: alguns apontamentos, de Rodolfo Rodrigues de Almeida; Educação com os Indígenas: reflexões e práticas no Noroeste Paulista, de Niminon Suzel Pinheiro; e Minha cidade tem História: a presença indígena na região de Cotia no período colonial, de Gisele Nogueira.

Roberta Fernandes dos Santos, em seu artigo A temática indígena no Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental: abordagens e reflexões, discorre, por meio de análise documental, sobre a forma como o indígena é visto ao longo da história brasileira e as dificuldades de inserção da Lei 11.645/2008 no Currículo Paulista de História para a etapa Ensino

Fundamental – Anos Finais. Segundo a autora, apesar do esforço em valorizar a diversidade, trazendo os povos indígenas como sujeitos de sua própria história, ainda se verifica nos documentos oficiais o predomínio de conteúdos relacionados à história europeia em detrimento da temática indígena.

Rodolfo Rodrigues de Almeida, no artigo *A História Indígena na Educação Pública da Rede Estadual e Municipal de São Paulo: alguns apontamentos*, trata de sua experiência no ensino de História Indígena na Rede Estadual de Ensino e como palestrante sobre essa temática nas escolas da Rede Municipal e Estadual. O autor, assim como Roberta Santos, destaca a importância de valorizar o protagonismo indígena e o trabalho com a cultura, a diversidade, o preconceito e a pluralidade em sala de aula, para que se possa combater os equívocos apontados por Bessa Freire (2013), tais como: o índio genérico, atrasado/primitivo, sem visibilidade, no passado e não constituinte da pluralidade étnica brasileira.

No ensaio *Educação com os indígenas: reflexões e práticas no Noroeste Paulista*, a autora Niminon Suzel Pinheiro nos faz refletir sobre os direitos indígenas e as dificuldades em garantir a sua implementação em nossa sociedade. Ao analisar os processos históricos que ocorreram no Noroeste Paulista, revela a violência sofrida por Kaingang, Oti, Guarani, Krenak e Terena devido aos projetos de não indígenas na região, que desconsideraram a presença e os direitos dos povos originários no referido espaço. Ao destacar a presença e as ações relacionadas à educação indígena no Noroeste Paulista, a autora apresenta projetos, metodologias e parcerias que permitem desenvolver uma educação com foco no protagonismo e na história indígena.

Gisele Nogueira, no artigo *Minha cidade tem História: a presença indígena na região de Cotia no período colonial*, apresenta o desenvolvimento e o resultado do projeto denominado *“Minha Cidade tem História”*, realizado com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Rio Branco, no município de Cotia. Os alunos desenvolveram a pesquisa, a investigação e a escrita autoral, por meio de narrativas ficcionais com bandeirantes

e indígenas na história regional do século XVIII, além de criarem personagens mais humanizados e solidários. Segundo a autora, o objetivo foi “trazer os povos indígenas para a sala de aula, não como o outro, ou o exótico, mas como sujeito histórico com o mesmo grau de relevância para a história como os demais sujeitos que colaboraram para a formação da sociedade brasileira.”

Esperamos que este livro possa contribuir para o ensino da temática indígena em sala de aula, possibilitando pensar as duas realidades: indígena e não indígena. Além de poder auxiliar educadores a repensar as práticas, as estratégias e as metodologias para a construção de possibilidades no ensino de história de indígena, proporcionando aos interessados o debate de ideias e a percepção da necessidade de superação das desigualdades, da defesa da equidade, do pluralismo de ideias, ou seja, o trabalho de fato com a diversidade em sala de aula.

**Rosemeire de Oliveira Souza e
Sonia da Silva Rodrigues**
(Organizadoras)

**Parte I - História indígena:
metodologias e práticas**

1

Lei nº 11.645/2008 – Vivências e Práticas

Rosemeire de Oliveira Souza
Sonia da Silva Rodrigues

O Brasil é constituído por mais de 305 povos indígenas que falam 274 línguas diferentes, segundo Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No entanto, ainda sabemos pouco sobre esses povos, por opção dos diferentes governos em excluí-los da sociedade desde o início da colonização portuguesa. Foram anos de luta por participação, pelo direito a seus territórios, pela manutenção e estudo de sua língua e cultura. Luta esta que está longe de terminar, como se vê pelos fortes ataques que ainda sofrem de governantes, grileiros, garimpeiros, religiosos, etc.

Apesar de sempre lutarem ao longo da história, as reivindicações do movimento indígena ganharam ênfase a partir da década de 1970. Tomaram fôlego com a discussão na Assembleia Constituinte para a futura Constituição Federal de 1988, na qual os anseios dos diferentes grupos que compunham a sociedade brasileira foram debatidos nos grupos e nas plenárias de representação. Naquele contexto, foi notório o apelo de Ailton Krenak, ao defender a Emenda Popular Nº 40¹, demonstrando as

¹ Essa Emenda Popular foi defendida pela União Nacional Indígena (UNI), pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), pela Coordenação Nacional dos Geólogos (Conage) e pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O discurso de Ailton Krenak na Plenária da Assembleia Constituinte pode ser acessado online. KRENAK, Ailton. *Diário da Assembléia Nacional Constituinte* (Suplemento B), 27/01/1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-proces>

necessidades dos povos indígenas, principalmente ao reconhecimento dos direitos originários às suas terras, à organização social e à manifestação de sua cultura. Fruto dessa luta são os Artigos 231 e 232, do Capítulo VIII da CF 1988, abaixo transcritos:

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.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

so-constituente/comissao-de-sistematizacao/COMSist23ext27011988.pdf.. Acesso em: 24 mai. 2020.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

O Artigo 78 das Disposições Gerais da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), garantiu a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Apesar de assegurar o direito dos povos indígenas de estudar sua própria história, não ocorreu a inclusão da história e da cultura desses diferentes povos no currículo nacional, ou seja, permaneceria o viés eurocêntrico, sendo ensinado ao restante da população brasileira, com os indígenas homogeneizados, petrificados no passado e mencionados em poucos momentos da história brasileira (ROCHA, 1984; GRUPIONI, 1998; CUNHA, 1998).

Somente com diferentes ações desencadeadas pelos movimentos sociais, tanto o negro quanto o indígena, que ocorreram as modificações na legislação para incluir a obrigatoriedade do seu estudo na rede de ensino. A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a LDBN para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira.”

Posteriormente, em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDBN. Dessa vez, trouxe a obrigatoriedade do ensino da temática afro-brasileira e indígena nos espaços de ensino públicos e privados na educação básica. Tal ação criou a necessidade de fomentar a formação dos(as) professores(as) para o trabalho com essas temáticas no espaço universitário, nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, passando a ser incorporada nos currículos das universidades e das redes de ensino de Educação Básica, ou pelo menos, era o que deveria acontecer. Assim, os parágrafos do Artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 passaram a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história

da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Após a primeira modificação ocorrida na LDBN em 2003 sobre a inclusão da história afro-brasileira, começaram também a se desenvolver práticas de ensino sobre o ensino de história e cultura indígena nas universidades brasileiras. Situação vivenciada pelas autoras deste artigo.

Assim, este texto se propõe a dialogar sobre algumas práticas de ensino dessa temática no contexto da Lei 11.645/2008, incluindo a docência. São ações que se passaram pela sala de aula em cursos de Licenciatura na Universidade Camilo Castelo Branco – Unicastelo e na Universidade Federal do Pará – UFPA; pela produção de material didático e pedagógico do curso de Formação de Gestores em Educação Escolar Indígena na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo; do trabalho de campo nas comunidades indígenas Guarani em São Paulo e dos Anambé no Pará e, no contexto contemporâneo, com a Educação Escolar indígena junto às escolas e lideranças indígenas.

Ensino de História e Cultura Indígena

1. Antes da Lei 11.645/2008

As ações² voltadas efetivamente para a questão didática tiveram início com a disciplina de História e Cultura Indígena, ministrada

² Fala-se em trajetórias, pois há anos as duas autoras desenvolvem atividades conjuntas no trabalho com a temática indígena. Aqui são citadas algumas ações realizadas na Universidade Camilo Castelo Branco, na qual trabalharam em

nos cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia e Artes na Unicastelo, hoje Universidade Brasil, entre 2007 e 2009, oferecida antes mesmo da promulgação da Lei Nº 11.645/2008. Segundo constava no sítio da universidade em 2007:

(...) as disciplinas contemplam a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e cumpre a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, nas respectivas cargas horárias, inclusive a Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica; como também, do Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tem por objeto o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas, indígenas, européias e asiáticas presentes na nação brasileira³.

A disciplina era organizada pelo Colegiado de História e, em sua ementa, constava como finalidade discutir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes indígenas presentes na nação brasileira. Uma dificuldade sentida desde o início do trabalho foi em relação à carga horária (16 h/a mensais), insuficiente para dar conta da historicidade indígena, apesar de a maioria dos cursos que se propõem a fazer essa discussão possuir uma carga horária muito menor que essa.

Na ementa da disciplina, procurou-se apontar conceitos-chaves para o entendimento da cultura indígena. O curso foi dividido em duas partes. A primeira tratava da interpretação da

momentos distintos; nos pareceres feitos para a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, atualmente, as pesquisas concentradas no eixo São Paulo/Pará, devido à efetivação da Rose Oliveira como Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Cametá, e o trabalho da Sonia Rodrigues pelo Incra, em São Paulo (comentário das autoras).

³ UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO. Disponível em: <www.unicastelo.br>. Acesso em: 14 mai. 2007.

cultura a partir dos seguintes conceitos: etnocentrismo, evolucionismo, difusionismo, funcionalismo e relativismo cultural (ROCHA, 1994). A segunda parte focou a cultura indígena na História e na escola, com os seguintes conceitos: território, identidade, apropriação, ressignificação e resistência. Tratou temas como: terra e autodefinição coletiva (OLIVEIRA, 1995); características dos povos pré-coloniais (NEVES, 1995); Guarani, religiosidade, território e jesuítas (SCHADEN, 1974; GADELHA, 1999); Tupinambá, Tupiniquim e a relação com portugueses, franceses e bandeirantes, antropofagia, guerra, escambo e escravidão (MONTEIRO, 2000); kaingang e luta por território no Paraná e São Paulo (MOTA, 2005) e educação indígena (MELIÁ, 1999; SILVA, 2000).

Foram realizadas várias atividades pedagógicas: análise de fontes históricas escritas, como a dos viajantes e cronistas do século XVI (*A Carta* de Pero Vaz de Caminha, 26 de abril e 2 de maio de 1500; *Tratado da Terra do Brasil*, de Pêro de Magalhães Gândavo, 1576); fontes imagéticas, como a pintura naturalista *Mulher Tapuia* de Albert Eckhout, 1641; reportagens contemporâneas sobre a questão indígena dos jornais; filme Hans Staden, de Luís Alberto Pereira, de 1999; trechos do livro homônimo; análise da cerâmica Guarani e visita às aldeias Guarani do Pico do Jaraguá e de Parelheiros.

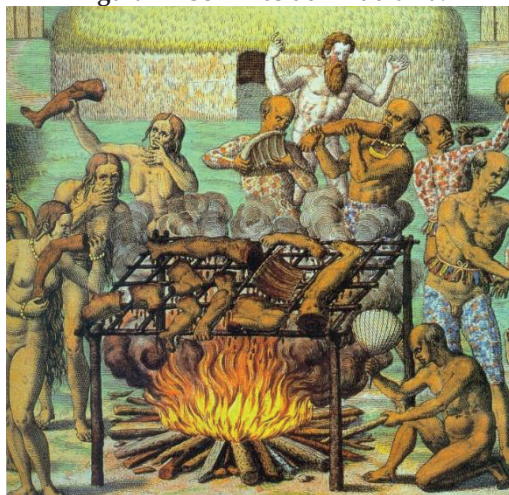
Na metodologia adotada no curso, em um primeiro momento, foi realizada explicação de cada um dos diferentes documentos citados, de acordo com a sua especificidade (literatura, pintura, filme, notícias de jornais, visitas *in loco*), com o intuito de analisar a presença indígena em vários momentos da história brasileira. Em um segundo momento, solicitou-se aos estudantes a interpretação e a relação dos documentos com os conceitos discutidos com as professoras, a partir dos textos da ementa do curso. As professoras também forneciam explicações sobre o período histórico construído e a biografia dos autores da ementa.

A primeira preocupação que ocorreu ao iniciar o estudo dessa disciplina foram com as representações estereotipadas dos povos indígenas presentes no imaginário dos estudantes das turmas,

principalmente pelo uso descontextualizado das fontes que tiveram ao longo de suas vidas. Essas representações foram construídas desde o período colonial, mas ainda permanecem no imaginário da sociedade brasileira, como se observa nos materiais didáticos que tratam da temática indígena, nos discursos que visualizamos em jornais e no senso comum da população.

O material didático utilizado naquele momento, mais precisamente em 2007 e 2008, tinha como característica principal retratar as populações indígenas como se fizessem parte apenas do passado do Brasil, é o que se verifica nas iconografias clássicas encontradas nos livros didáticos, como na gravura abaixo:

Figura 1 - Os Filhos de Pindorama.



Fonte: Os Filhos de Pindorama. In: Gravura de Théodore de Bry, 1562. Disponível em:<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2d/Theodor_de_Bry_-_Canibais.jpg>. Acesso em: 24 de mai. 2020.

Ao analisar a imagem de forma descontextualizada, contribuiu-se para a manutenção dos estereótipos e representações que retratam as populações indígenas como “selvagens, bárbaros e canibais”, que excluem e desqualificam os grupos sociais brasileiros que não pertencem aos grupos hegemônicos de nossa sociedade. Essas construções foram percebidas nos

questionamentos dos estudantes das diferentes turmas. Algumas perguntas que se tornaram hábito ouvir foram: Por que eu tenho que estudar índio? Ser reprovado nas disciplinas de Teoria, Brasil República, enfim, em qualquer disciplina, sem problema, mas em indígena? Lembrando que essa fase corresponde ao início do trabalho com a Lei 11.645/08, momento em que trazer a discussão sobre um país multicultural ainda causava estranhamento nos discentes. Essa situação ainda prevalece no imaginário popular, pois falta justamente um estudo adequado sobre os diferentes aspectos da cultura e história indígena no ambiente escolar, bem como o questionamento das fontes históricas.

A partir das várias indagações que surgiram, começou-se a usar fontes primárias nos cursos de formação de professores tendo como orientação de trabalho a sua releitura. No caso da iconografia, por ainda constar nos livros didáticos, como se verifica em algumas coleções voltadas para a sala de aula, e, principalmente, para não utilizá-la como mera ilustração do conteúdo, reproduzindo estereótipos etnocêntricos.

As imagens, enquanto fontes históricas, devem ser questionadas, contextualizadas e interpretadas. O documento tem que ser historicizado, porque tem um significado de acordo com o momento em que foi produzido. Ele representa uma determinada forma de pensar ligada a um momento da História. Le Goff (1990) ressalta que o historiador e, no caso, o pesquisador em geral, não pode ser ingênuo em relação ao documento. Para tanto, deve demolir, desmontar, desestruturar a construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumento. Todas essas ações permitem que o pesquisador possa subtrair ao máximo e detalhadamente as informações de um documento, escrito com outra intencionalidade, porque o principal papel do historiador é a crítica do documento enquanto monumento.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite

à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 545).

A metodologia utilizada para a leitura e análise das fontes em sala de aula apresentou como estratégia a formulação de novas perguntas aos documentos, permitindo aos discentes entenderem a diferença entre olhar e observar, estratégia importante para o trabalho com imagens e demais documentos em sala de aula, pois, muitas vezes, parte-se do princípio de que só apresentar a imagem já torna os alunos aptos à sua leitura. Nesses anos de trabalho com a Educação Básica e a formação de professores, pode-se afirmar que não é bem assim que acontece, por isso o cuidado no trabalho com a leitura das iconografias. Com essa ação foi possível discutir com os alunos a importância da mediação que fariam junto a seus alunos nos espaços escolares.

Como metodologia, adaptou-se o roteiro *Image Watching*, de Robert William Ott (2011), para a leitura de obras de arte, a partir de algumas etapas: descrição, análise, interpretação, fundamentação e revelação. Essa metodologia foi utilizada com os estudantes da Unicastelo com a pintura do pintor holandês Albert Eckhout,⁴ “Mulher Tapuia” ou “Índia Tarairiu (Tapuia)”, de 1641.

Figura 2 - Índia Tarairiu (Tapuia)



Fonte: Índia Tarairiu (Tapuia). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24485/india-tarairiu-tapuia>>. Acesso em: 23 de Mai. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Para um melhor entendimento da metodologia, segue como exemplo a análise da pintura acima pela Ficha de Análise 1 - iconografia. O objetivo é explorar o máximo de informações repassadas pelos discentes, no entanto, no exemplo abaixo serão colocadas apenas algumas perguntas geradoras.

Ficha de Análise 1 - Iconografia

| |
|--|
| Descrição: O que estamos vendo nesta imagem? |
| Análise: O que contém a bolsa? A fotografia é de uma pessoa atualmente? |
| Interpretação: Por que na imagem tem a metade de uma perna na bolsa? Por que a pessoa da imagem está nua? |
| Fundamentação: Nesta fase incentiva-se os discentes a procurarem respostas em outras fontes: internet, livros. Sugere-se também a busca de informações básicas sobre a imagem, como autor, contexto, etc. |

Revelação: A proposta é que cada aluno repasse aos demais os resultados da pesquisa realizada. Ao fazer isto com os discentes, pode-se destacar que podem realizar a mesma ação em sala de aula, por meio de uma sequência didática, de acordo com as séries em que atuarão.

Ainda em relação ao trabalho de leitura e problematização da iconografia, acrescentou-se a essa etapa a leitura de trechos do livro “Duas Viagens ao Brasil”, do viajante alemão Hans Staden (1557), assim como o filme “Hans Staden”, de Luís Alberto Pereira, de 1999, em sala de aula, buscando assim a desconstrução do estereótipo do canibalismo, bem como a compreensão do funcionamento da antropofagia nas sociedades Tupi em paralelo às guerras que realizavam durante o início da colonização portuguesa no século XVI. Como se vê, para entender a antropofagia nessas sociedades e a representação que os não-indígenas fizeram delas, foram utilizados 3 diferentes tipos de fontes: pintura (imagética), livro (documental) e filme (multimídia).

O que ficou nítido nesse processo foi a importância da mediação das educadoras, formulando perguntas que ajudavam os discentes a entenderem e ressignificarem os conceitos como cultura, identidade, diversidade, etc. Esse processo deu condições para que os estudantes criassem suas próprias indagações àquelas fontes, e questionassem acima de tudo as representações e as formas como eram percebidas as populações indígenas.

Já para a compreensão do conceito de etnocentrismo, foi trabalhado com os discentes a análise de fontes históricas escritas, como as dos viajantes e cronistas do século XVI (*A Carta* de Pero Vaz de Caminha, 26 de abril e 2 de maio de 1500; *Tratado da Terra do Brasil*, de Pêro de Magalhães Gândavo, 1576), com o objetivo de propiciar aos alunos a problematização do conceito de índio, atribuído pelo outro europeu, que, a partir de sua cultura, nomeou, qualificou, quantificou os habitantes das áreas aqui invadidas.

Ao analisar essa documentação, compreendeu-se o etnocentrismo e partiu-se da compreensão do “outro”, da diferença, e seguiu-se para a compreensão sobre o que é identidade

indígena. Oliveira (1995) apresenta que, para os antropólogos, ser indígena remete-se a que uma “(...) dada coletividade se auto-identifique como indígena, sendo índios todos os indivíduos que são por ela reconhecidos enquanto membros desse grupo étnico” (apud Oliveira, 1995, p. 126).

Para essa conceituação, que se reflete no plano jurídico-administrativo, não têm importância alguma saber se tal população apresenta características "primitivas", se mantém os traços físicos ou a carga genética de populações pré-colombianas, ou ainda se preserva os elementos de sua cultura original. Não se trata portanto de resgatar um uso "adequado" (no sentido do dicionário) da palavra índio, mas exclusivamente de verificar a aplicação de um status jurídico. O qual, por sua vez, não se articula com critérios biológicos nem com a persistência de padrões culturais, mas tão somente com a continuidade de uma auto-definição coletiva (OLIVEIRA, 1995, p. 126).

Com isso, observa-se que, a partir dos diferentes tipos de fontes, procurou-se desconstruir os estereótipos sobre os indígenas presentes na sociedade brasileira, assim como conhecer alguns conceitos e demais aspectos culturais desses povos. Além disso, demonstrar, por meio de exemplos, a metodologia de trabalho na prática cotidiana de ensino em sala de aula.

O relato dessa trajetória inicial é importante neste artigo, pois o intuito era demonstrar a criação de estratégias e de novos diálogos sobre o trabalho com a história indígena na Educação Básica. Como consequência dessas etapas, foram surpreendentes as estratégias que surgiram como resposta dos discentes, principalmente por entenderem e reconsiderarem a questão da diversidade em sala de aula⁴. Entre elas, foi fundamental a “ida para as aldeias” em algumas etapas. A primeira foi na aldeia Guarani, a Tekoa Pyau, localizada no bairro Jaraguá, em São Paulo. Nessa visita, realizada em conjunto por estas duas pesquisadoras,

⁴ Lembrando que, nesse momento, trabalhou-se na região Sudeste, mais precisamente em São Paulo, e era uma fase inicial do trabalho com a temática indígena em sala de aula. Além disso, havia a dificuldade dos saberes produzidos na academia chegarem de fato à sala de aula (Comentário das autoras).

foi possível conhecer a Cacica Jandira, que possibilitou a aprendizagem “*in loco*” sobre a historicidade e cultura Guarani. Essa ação resultou em uma visita de campo com uma turma do curso de História da antiga Unicastelo. Trabalho enriquecedor que proporcionou aos discentes entenderem na prática os conceitos de cultura, identidade e diversidade, entre outros, dos Guarani. Outra turma de História da mesma universidade visitou a aldeia Guarani Tenondé Porã, em Parelheiros, na zona Sul da cidade São Paulo, incentivados pela visita na aldeia Tekoa Pyau.

O Projeto Caminhadas do Conhecimento, atividade integrante do Programa de Inclusão Social e Cidadania – Dindinha, desenvolvido no curso de História da Unicastelo e coordenado pela professora Rosemeire Oliveira, possibilitou um retorno à Tekoa Pyau e o diálogo com uma jovem Guarani. Com isso, pode-se aprender mais sobre a cultura desse povo e, mais uma vez, refletir e repensar a prática docente com a história feita pelos indígenas como fio condutor.

A partir dessas experiências “*in loco*” com essas comunidades, surgiu o desejo de dialogar com os diferentes povos indígenas, no intuito de levar para os cursos de formação e para a Educação Básica a versão indígena dos processos por eles vivenciados na História, bem como aprender e repassar as diferentes pedagogias indígenas, com novas formas de aprender e ensinar, aspecto este invisibilizado na sociedade brasileira, o que permite também criar outras alternativas pedagógicas. Com isso, ensina-se de fato sair da perspectiva eurocêntrica, pois, por mais que se elaborassem outras perguntas às mesmas fontes históricas, mantinha-se como foco pensar a história pela perspectiva não indígena.

Dialogar entre a prática e a memória indígena, por meio das narrativas, da oralidade, dos saberes, etc., permite caminhar na perspectiva do ensino de História e cultura indígena, que postula uma descolonização de saberes e o protagonismo indígena em relação às formas de educar.

2. Depois da Lei 11.645/2008

A partir de 2015, a professora Rosemeire Oliveira passou a exercer a prática docente na cadeira de História Indígena e do Indigenismo⁵ na UFPA, no Campus Tocantins/Cametá, o que permitiu o desenvolvimento de ações no ensino, na pesquisa e na extensão e o aumento do diálogo com os estudantes dessa universidade e com professores e pesquisadores de outras instituições. Também garantiu que se pesquisasse mais a fundo o passado indígena colonial, dando novo enfoque às pesquisas desenvolvidas por esta pesquisadora durante seu mestrado e doutorado.

É nesse contexto que surge o grupo de estudos e pesquisa “MURA: Grupo de Estudo e Pesquisa em História e Resistência Indígena na Amazônia: História, Etnicidade e Ensino”⁶, que conta com a presença de pesquisadores(as) de diferentes regiões do Brasil. O grupo, por meio de eventos, oficinas, minicursos e demais atividades acadêmicas, vem ampliando as discussões e as pesquisas sobre História Indígena e mantendo o contato e o aprendizado com os povos indígenas da região do Baixo Tocantins⁷.

Ir para a aldeia é sempre uma fonte de aprendizado, que possibilita trabalhar com a memória e os saberes indígenas. O diálogo com esses povos aprofunda o debate e o entendimento de suas lutas e reivindicações, partilhando ações, tanto na pesquisa

⁵ Em 2015, a professora Rose Oliveira passou em um concurso público para professora da UFPA (Comentário das autoras).

⁶ CNPq. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9185285367508649>>. Acesso em: 28 mai. 2020. O grupo atualmente intitula-se como GEPHRIA-Grupo de Estudo e Pesquisa em História e Resistência Indígena na Amazônia: História, Etnicidade e Ensino.

⁷ A região do Baixo Tocantins, no Estado do Pará, é constituída pelos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Cametá, Baião, Mocajuba, Mojú, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajurú, Igarapé Miri e Tailândia, com uma área que compreende mais de 36.024 Km² e uma população estimada em 740.045 pessoas, segundo dados do IBGE de 2010, constituindo-se atualmente uma das principais regiões do estado do Pará (MDA/CGMA. Caderno Territorial 130 – Baixo Tocantins – PA, mai. 2015).

como no ensino, que levam a repensar e problematizar conceitos como identidade, cultura, representação, terra, território, memória, etc. Também faz refletir sobre a necessidade das escolas começarem a ensinar sobre a historicidade indígena a partir do tempo presente, diferentemente do que geralmente os livros didáticos propõem, que é o indígena petrificado no passado. É preciso adentrar em suas culturas e levar para a sala de aula as diferentes narrativas que fazem parte desse universo, ao olhar para a literatura e para os materiais didáticos que vêm sendo produzidos pelos diferentes povos, com os saberes, as concepções de tempo, de história, as cosmologias e a cosmovisão indígena.

Outro projeto desenvolvido na UFPA foi o “Projeto Anambé: Memória, Etnicidade e Ensino de História”. O povo Anambé é um grupo pertencente ao tronco linguístico Tupi, residente atualmente no alto curso do rio Cairari, no município de Moju-Pará. Neste livro será possível conhecer um pouco mais das ações realizadas com o povo Anambé, já que essa vivência será relatada por outros autores que fazem parte desta coletânea.

Também está em desenvolvimento o projeto de pesquisa intitulado “Documentação Colonial e a Presença Indígena no GrãoPará, na trilha das populações indígenas Caamutá”, no qual se pretende analisar a documentação colonial referente ao Baixo Tocantins, com o intuito de analisar a presença indígena na região, no período entre os séculos XVII e XVIII, tendo como foco principal analisar o etnônimo Caamutá, pois, segundo literatura de Cametá, a cidade foi assim nomeada em alusão a esse povo indígena. Dessa forma, o Grupo de Estudos vem dialogando com o passado e com o presente dos povos indígenas da região.

Na área de ensino, está em desenvolvimento o projeto “No chão da escola: a dinâmica afro-indígena na região do Baixo Tocantins, no Pará, novos desafios e possibilidades com a Lei 11.645/08”, com o intuito de produzir material didático permeado pelo universo indígena e o não indígena. Entre 2020 e 2022, devido à pandemia de Covid-19, foi inviabilizada a continuação do trabalho de campo, alterando o cronograma de produção desse

material. No entanto, antes do período pandêmico, foi possível dialogar com as escolas da educação básica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ao acompanhar os currículos das escolas, também foram propostas estratégias para se trabalhar com a temática indígena. A Lei 11.645/2008 propõe como desafio aos educadores a necessidade de novas metodologias e estratégias para o trabalho com a temática indígena em sala de aula, por isso um dos objetivos deste projeto é compreender a dinâmica contemporânea das populações Anambé, enfatizando a identidade e a cultura a partir da escola, esperando dessa forma construir, em conjunto com o povo Anambé, novas possibilidades de material didático; material que possa ser também utilizado nas escolas não indígenas.

Como desdobramento dessas ações, o MURA organizou o “I Seminário de História e Resistência Indígena na Amazônia: temporalidades históricas – múltiplos olhares, múltiplas facetas”, ocorrido no Campus Tocantins/Cametá da UFPA, entre 01 e 03 de outubro de 2018. O evento contou com 3 mesas, 210 participantes inscritos e 2 sessões coordenadas com a apresentação de 11 trabalhos. As mesas foram assim distribuídas: Ecos de Resistência: Língua, Educação e Cultura; Mulher Indígena – Protagonismo, Resistência e Gênero; e Lutar pela terra, defender a vida: Conflitos de Terra e Luta Indígena na Amazônia, mesa composta por lideranças indígenas dos povos Mura, Kayapó, Anambé, Gavião, que dialogaram sobre os conflitos e os desafios que envolvem as Terras Indígenas das quais fazem parte.

A mesa “Ecos de Resistência: Língua, Educação e Cultura” trouxe a discussão sobre os desafios relacionados à língua indígena, tais como a retomada e a revitalização dessas línguas. Além das mesas, foram propostos 3 minicursos, sendo eles: Educação Indígena e Ensino na Escola; História Indígena: Novos Olhares, Novas Trajetórias; a Cartografia Social no Estudo de Populações Indígenas da Amazônia.

Assim, por meio das práticas de ensino integradas à pesquisa e à extensão é que se constroem alternativas para o trabalho com a

educação escolar indígena, ampliando o espaço de ação, trazendo para o debate as ações tanto em São Paulo quanto no Pará, mais precisamente no Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

Análise e construção de material didático

Em 2012, estas pesquisadoras analisaram a proposta de material didático e pedagógico que seria utilizado no curso de Formação de Gestores em Educação Escolar Indígena, uma parceria da Unimontes com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A proposta era a realização de análise prévia, antes do material ser utilizado no curso por discentes e docentes. O material didático não foi utilizado, pois os textos apresentavam problemas conceituais, falta de associação entre teoria e prática, ausência de análise das fontes apresentadas, entre outros motivos que serão expostos na sequência deste artigo.

O curso teria uma carga horária de 180 horas, distribuídas em 6 módulos, sendo 5 onlines e o último presencial, com a seguinte divisão: 1º módulo – Conceitual EAD e Ferramenta Moodle (20 h); 2º – Introdução à Educação Escolar Indígena (50 h); 3º – Práticas Pedagógicas em Educação Escolar Indígena (40 h); 4º – Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena (30 h); 5º – Transformando a realidade: Projeto Integrado e Participativo da Educação Escolar Indígena (20 h) e 6º – Presencial (20 h).

O objetivo desse curso era capacitar gestores em educação, convergindo para a formação pedagógica do professor. Dessa forma, discussões de como trabalhar a temática indígena em sala de aula e de como construir com os professores uma educação voltada para a diversidade, como propõe a Lei 11.645/08, seriam fundamentais no decorrer do trabalho, principalmente na discussão sobre os conceitos. No entanto, ao analisar o material, percebeu-se que houve uma sistematização superficial sem uma análise aprofundada das ideias que se propunham apresentar, às vezes até reproduzindo preconceitos enraizados na sociedade brasileira.

As únicas referências sobre a organização do trabalho pedagógico na educação escolar indígena foram publicações do MEC e a legislação oficial. Faltou um contraponto com outros autores que tratassem da temática, além das experiências dos próprios indígenas/professores e exemplos práticos de como essa organização do trabalho ocorreria no ambiente escolar das comunidades indígenas, pois o fato de alguns direitos serem garantidos em lei não significa que sejam colocados em prática. A não utilização da versão indígena dos acontecimentos e o silenciamento de sua participação na organização das políticas públicas em prol de suas comunidades e na luta por direitos foram sistematicamente ignoradas nas demais temáticas do curso, como, por exemplo, sobre a participação das sociedades indígenas na implantação da educação escolar no ambiente de suas comunidades; na criação de leis e decretos relacionados a esses povos.

No material apresentado, observou-se também a existência de lacunas em relação ao tema diversidade, pois, apesar da temática, o indígena foi apresentado de forma genérica e vitimizado, sem ser sujeito de sua própria história. Nesse caso, o importante seria entender o protagonismo indígena e as diferentes formas de resistência desses povos a todas as atrocidades que a sociedade brasileira impôs nos diferentes contextos de nossa história.

Ao analisar o material didático, percebeu-se a necessidade de um maior diálogo entre a pesquisa acadêmica e as produções didáticas, pois o material ainda pensava a história indígena em uma única perspectiva: a não indígena. Estereótipos e representações foram mantidos. Além disso, os indígenas não apareciam como protagonistas de sua história. Como o material seria utilizado na formação de professores, pensou-se na necessidade de apontar as lacunas, com o objetivo de despertar nos autores do texto a importância de se pensar a forma como trabalhar a temática indígena e, acima de tudo, dar voz aos indígenas, que há tempos lutam pelo direito de uma educação que valorize suas histórias, memórias e lutas, fatos estes silenciados pela sociedade brasileira.

Outro ponto observado foi a não proposição de atividades para os professores trabalharem as diferentes representações do indígena ao longo da história, ocorrendo a mesma situação com os demais conceitos apresentados no texto. Nesse caso, utilizar parte dos referenciais teóricos na íntegra e fontes históricas de diferentes momentos, propondo questões aos professores, estudantes do curso, bem como explorar os saberes e as narrativas dos diferentes povos indígenas como possibilidade pedagógica, proporcionaria ao educador condições de repensar a historiografia e construir novos paradigmas a partir de suas próprias interpretações.

Em síntese, abordar os conceitos com reflexões que permitissem aos acadêmicos questionar as construções de imagens, representações, estereótipos, preconceitos, entre outras, que permeiam a história indígena. Sendo fundamental alertar que as vozes desses povos quando aparecem estão sempre em segundo plano, colocados como agentes secundários em sua história.

Outro momento que possibilitou o repensar da prática docente ocorreu em 2013, por meio da participação em um projeto do Núcleo de História Étnico-Racial da Prefeitura de São Paulo, que objetivava construir orientações curriculares para o trabalho com a questão étnico-racial com os professores da rede municipal de ensino e com indígenas Guarani das aldeias Tekoa Pyau e Krukutu, localizadas no município de São Paulo⁸.

Por essa vivência, pretendia-se, em um primeiro momento, desenvolver atividades com os indígenas, para depois realizar a formação dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo. Além dos indígenas, também atenderia os afro-brasileiros, os bolivianos, entre outros.

Com certeza, o ponto forte dessa fase foi o contato com os povos Guarani, pelo aprendizado sobre a história e a cultura desse

⁸ Em 2013, a professora Rose Oliveira foi aprovada em uma seleção pública para capacitar os professores da Rede Pública Municipal. Não conseguiu chegar ao final, pois foi contemplada com uma bolsa de doutorado da Fundação de Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Comentário das autoras).

povo. Na época, deu-se importância à infância, às brincadeiras e às demais atividades que envolvem a cultura Guarani, bem como o acompanhamento da educação escolar indígena bilíngue. As formações envolveram os indígenas e os formadores do núcleo étnico-racial da Prefeitura de São Paulo.

Essa experiência também permitiu repensar e questionar as próprias práticas, enquanto pesquisadoras e docentes, além de pensar formas mais efetivas de trabalho com a temática indígena nos cursos de formação de professores. Todas as ações apresentadas fazem parte da metodologia adotada em sala de aula. Esta deve estar clara no planejamento da aula, concatenada com os objetivos e a avaliação, para que a aprendizagem dos alunos ocorra. Claro que não se pode desconsiderar as dificuldades também no espaço escolar, por isso a importância do planejamento da atividade educacional, e também como o estágio na universidade e as disciplinas voltadas para o ensino permitem desenvolver estratégias que se podem utilizar futuramente.

Em resumo, essas foram ações desenvolvidas pelas autoras ao longo de sua trajetória no trabalho com a temática indígena e a Lei 11.645/08, no intuito de construir um conhecimento com aplicação prática na sala de aula para que educadores e estudantes repensem o lugar do indígena na história nacional.

Considerações Finais

Em 2008, foi institucionalizada a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino brasileiros pela Lei 11.645/2008. Para que essas questões sejam colocadas em prática, faz-se necessária a capacitação dos educadores nessas temáticas. Dessa forma, procurou-se neste artigo apresentar algumas vivências das autoras para a implementação do ensino de história e cultura indígenas na formação de professores.

A primeira vivência apresentada ocorreu antes da promulgação dessa lei, por meio da docência da disciplina de

História e Cultura Indígena para os cursos de História, Geografia, Artes e Pedagogia da Unicastelo, entre 2007 e 2009. No curso, procurou-se apontar conceitos-chave para o entendimento da cultura indígena. A primeira parte do curso tratou da interpretação da cultura, para compreender o etnocentrismo presente na sociedade brasileira. A partir dessa discussão, desenvolveu-se a segunda parte do curso, que tratou da cultura indígena na história e na escola, com os seguintes conceitos: território, identidade, apropriação, ressignificação e resistência.

A segunda vivência se desdobrou em várias ações no ensino, pesquisa e extensão ocorridas no Estado do Pará, a partir da atuação na UFPA, desenvolvidas pelo grupo de estudos “MURA: Grupo de Estudo e Pesquisa em História e Resistência Indígena na Amazônia: História, Etnicidade e Ensino”. Posteriormente, foi renomeado para GEPHRIA – Grupo de Estudo e Pesquisa em História e Resistência Indígena na Amazônia: História, Etnicidade e Ensino. Esse grupo possibilita o trabalho *in loco* com a temática indígena, por meio dos projetos de pesquisa e ensino que permitem atuar e dialogar com as escolas da Educação Básica na região do Baixo Tocantins, mais precisamente nos municípios de Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Abaetetuba, como também um diálogo com os povos indígenas da região. Nesse período, não se pode deixar de mencionar a pandemia de Covid-19 e os problemas por ela acarretados às pesquisas de uma forma geral, entre estes, a ausência do trabalho de campo, que modificou o cronograma de produção dos materiais endereçados aos educadores e educadoras da Educação Básica.

A terceira vivência foi a apresentação da análise de um material didático que seria utilizado em um curso de Formação de Gestores em Educação Escolar Indígena pela Unimontes em parceria com a SECADI, em 2012. O curso teria 180 horas e 6 módulos, sendo 5 online e o último presencial. O material acabou sendo recusado, pois não contextualizava os conceitos, não trabalhava com as fontes, além de reproduzir documentos oficiais sem se preocupar em apresentar uma história protagonizada pelos indígenas.

A quarta vivência que possibilitou o repensar da prática docente ocorreu em 2013, por meio da participação em um projeto do Núcleo de História Étnico-Racial da Prefeitura de São Paulo, que objetivava construir orientações curriculares para o trabalho com a questão étnico-racial com os professores da rede municipal de ensino e com os indígenas Guarani das aldeias localizadas no município de São Paulo.

A quinta vivência foi o contato com as comunidades indígenas Guarani, em São Paulo, e Anambé, no Pará, pois possibilitou um maior conhecimento dos elementos da cultura desses povos.

Todas essas ações buscaram mostrar o desenvolvimento do ensino de história e cultura indígenas nos últimos anos, no intuito de desconstruir o etnocentrismo na sociedade brasileira e valorizando os indígenas enquanto sujeitos de sua própria história; mais do que isso, ampliar no cenário educacional a valorização das diferentes matrizes que compõem a formação da sociedade brasileira.

Referências

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A Temática Indígena na Escola: novos Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998.

BRASIL. *O Brasil Indígena*. Brasília: IBGE; FUNAI, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: _____ (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Os Tupis e os Tapuias de Eckhout: O declínio da imagem renascentista do índio. *ARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40: p.591-612, jul/dez 2008.

- GADELHA, Regina M. A. Jesuítas e Guarani: a experiência missional triunfante. *Missões Guarani*. São Paulo: FAPESP/EDUC, 1999.
- GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil: História da Província Santa Cruz*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- LE GOOF, Jacques. Documento/Monumento. *História e Memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. In: *Cadernos Cedex*, ano XIX, n 49, Dezembro/1999.
- MONTEIRO, John Manuel. A transformação de São Paulo Indígena. Século XVI. *Negros da Terra. Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- MOTA, Lúcio Tadeu. Relações Interculturais na Bacia dos Rios Paranapanema/Tibagi no século XIX, In: *XXII Simpósio Nacional de História*. Londrina, PR, 17 a 22 de julho de 2005.
- OTT, Robert Willian. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Arte-educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONNI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- OLIVEIRA, João Pacheco. Muita Terra para Pouco Índio? Uma Introdução (Crítica) ao Indigenismo e à Atualização do Preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONNI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- ROCHA, Everaldo. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SCHADEN, Egon. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: EDUSP/EPU, 1974.
- SILVA, R. H. da. Escolas em Movimento: Trajetória de uma política indígena de educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.111, p.31-45, Dezembro/2000.

2

Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino da História

Edson Kayapó

Introdução

Pautado nos princípios da lei 11.645/08¹, a proposta do presente estudo é discutir os silêncios, os esquecimentos e o passado ao qual estão condenados os povos indígenas no ensino de História na escola brasileira, apresentando-os como sujeitos de carne e osso da contemporaneidade, que entrelaçam seus modos de vida e cosmologias no diálogo dos tempos. Busca-se refletir sobre a necessidade urgente de novas metodologias de ensino e aprendizagem, incluindo os povos indígenas na história e a temática indígena na sala de aula.

¹ A referida lei assim estabelece:

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

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Os debates se reportam também às formações iniciais e continuadas dos professores de História, apontando possibilidades para novas concepções formativas, baseadas na prática de pesquisa sistemática e no diálogo com os povos indígenas e com a literatura indígena. No bojo das reflexões aparecerão os livros didáticos e as formas como eles representam os povos indígenas (ou não representam).

Trata-se de uma temática da qual o Estado não pode desonerar-se, assim como o coletivo de professores/as não podem esquivar-se. O ofício exige a construção de um olhar renovado e propositivo sobre a temática indígena e sobre o ensino de História Indígena, que rompam com os laços da colonialidade², com o racismo e com todo tipo de estereótipo que quer se perpetuar nas narrativas históricas nas salas de aula.

O início do problema

O desembarque das caravelas colonizadoras nos territórios originários, inaugurou no Brasil um brutal processo de violência que culminaria no extermínio dos povos indígenas, se não fossem as habilidosas estratégias de resistências historicamente planejadas e executadas por esses povos. A educação foi um dos aparelhos ideológicos amplamente utilizada pelas agências opressoras, com finalidades diversas, entre elas catequizar, domesticar e integrar os povos indígenas à comunhão nacional. Reportando-se a esta situação, Zoia (2010) afirma:

(...) desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento a serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usava a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia. As relações que se estabeleciam eram de domesticação e homogeneização cultural (ZOIA, 2010, p. 60).

² A colonialidade é concebida como o traço duradouro do colonialismo (QUIJANO, 2006).

O genocídio implantado pelo projeto colonizador deixou rastros duradouros. Quijano (1997) identifica como colonialidade o vínculo entre o passado e o presente, configurando-se num padrão de poder resultante da montagem de uma experiência colonial moderna. A partir dessa perspectiva podemos entender o silenciamento dos povos indígenas nas aulas de História como tributário de práticas colonialistas, que concebiam os povos indígenas como bestiais, crédulos mas sem fé, sem rei, sem lei e dotados de uma natureza inferior, tanto biologicamente como culturalmente.

O primeiro grupo de Jesuítas que se instalou no Brasil em 1549 levou em consideração a bula *Sublimus Dei*, documento emitido pelo papa Paulo III em 1537, que determinou o caráter humano dos povos indígenas. No entanto, o padre Manuel da Nóbrega afirmava em suas cartas que os povos originários eram crédulos mas não tinham fé, o que tinham era uma credulidade vinculada a uma espiritualidade inferior, que precisava ser combatida.

Sobre a impressão dos jesuítas, Cunha (1990) escreve: Sem fé, mas crédulos: os jesuítas imputam aos índios uma extrema credulidade, e a coisa é só aparentemente contraditória. No fundo, a fé é a forma centralizada da crença, excludente e ciumenta (CUNHA, 1990, p. 106). Segundo a autora, a visão dos jesuítas era de que a credulidade indígena é uma forma de vagabundagem da fé.

Os pareceres dos padres jesuítas repetidos em diversas cartas fazem lembrar as considerações do servidor da coroa portuguesa, Pero Magalhães Gandavo, que assim escreveu sobre os povos indígenas:

A lingua, deste gentio toda pela Costa he, huma: carece de três letras scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente" (Gandavo, 1980 (1570), p. 52).

O "índio degenerado" de Gandavo, atrelado às impressões impressas nas cartas jesuíticas, adicionados a outros pareceres racistas do século XVI, fundamentaram práticas brutais de

dominação, desembocando na decretação das “guerras justas” contra esses povos, na conversão forçada e na escravidão daqueles que não aceitavam a fé cristã ou às ordens da coroa portuguesa (GOMES, 1988).

Vale lembrar que o poder secular e o poder espiritual não estavam em campos opostos, como frequentemente é apresentado na historiografia brasileira. Antes, eram forças complementares que eventualmente entravam em choque por interesses imediatamente divergentes. Mércio Gomes (1988) faz referência ao padroado, que era a instituição que estabelecia pacto do Estado com a Igreja na tarefa de colonizar, e em relação aos povos indígenas, os dois poderes estavam em sintonia nos atos de catequizar, “civilizar” e escravizar, utilizando-se inclusive do artifício de declaração de “guerras justas” contra aqueles que não aceitassem a fé cristã e as ordens da coroa (GOMES, 1988, pp. 53-76).

A expulsão dos jesuítas em 1759 se deu no contexto do reinado de D. José I, seguido pela implantação do Diretório do Marquês de Pombal, que se apresentava como a doutrina do índio cidadão, declarando a transformação dos povos indígenas em cidadãos livres.

Como parte do plano de racionalização administrativa, o Diretório impôs aos indígenas a lógica do trabalho e da produção econômica sistematizada, transformando-os em trabalhadores regidos por severos princípios de conduta moral. Analisando a questão, Coelho observa que o Diretório foi um processo de “educação para os índios”, uma vez que:

A reformulação dos costumes iniciar-se-ia pela adoção da língua portuguesa, estabelecendo um corte com o duplo passado: o nativo, representado pela língua nativa, e o da sujeição anterior, na figura da língua geral ensinada pelos religiosos (...). Deveriam, por conseguinte, assumir sobrenomes portugueses, ‘como se fossem brancos’ e morar em casas ‘à imitação dos brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias em separação, possam guardar, como racionaes, as leys da honestidade, e polícia’. Acrescentava a importância de andarem vestidos para que tivessem desperta a imaginação e o decoro e, ainda, que evitassem a bebida, num processo paulatino de abandono dos vícios (COELHO, 2001, p. 65-66).

Os 95 artigos do Diretório dos índios determinavam, entre outras coisas, a liberdade desses povos, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, a criação de vilas com moradias modernas dentro da moral cristã, devendo todos assumirem sobrenomes portugueses, além de autorizar o casamento de não-índios com os indígenas, uma decisão que de certo modo pode ser entendida como a oficialização do estupro, especialmente das mulheres indígenas.

A Carta Régia de 12 de maio de 1798, que revogou o Diretório dos índios, estabelecendo a relação paternalista entre brancos e índios a serviço, retomou o conceito de guerras defensivas contra os indígenas ao mesmo tempo que os promoveu à condição de órfãos, retirando-lhes a condição de cidadãos (GOMES, 1988). A partir de então veremos a montagem de uma orquestra desafinada que pretendia realizar o definitivo extermínio.

A independência proclamada em 1822 pouco mudou a estrutura sociopolítica do país, mantendo-se a escravidão, o latifúndio, a concentração de renda e o anti-indigenismo oficial. A constituinte criada era basicamente formada por senhores de escravos e latifundiários que pouco ou nenhuma sensibilidade tinham para enxergar os povos indígenas espalhados pelo país. Nos seus "Apontamentos para a civilização dos índios bárbaros do Reino do Brasil", apresentado à assembleia constituinte em 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva assim define aquilo que chamava de "índios bravos": "São povos vagabundos, entregues à preguiça, praticantes de bebedices e da poligamia, corrompidos por costumes brutais, além de apáticos e estúpidos".

Depois da dissolução da constituinte por D. Pedro I, veremos que a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1822, assim como a Constituição republicana de 1891, não fizeram qualquer referência aos indígenas, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira. O Ato Adicional de 1834, a "tutela orfanológica" criada em 1831 e o Decreto 426 de 1850, intitulado *Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios* trouxeram sistemáticas políticas genocidas aos povos indígenas (CUNHA, 1992).

Ademais, o século XIX foi particularmente prolifrador de teorias racistas e de profecias de extinção dos povos indígenas. Tanto o romantismo de José de Alencar, quanto os escritos científicos de Francisco Varnhagem - respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, apontam para a fatídica extinção desses povos, por não conseguirem acompanhar o progresso humano.

Em meios às pressões nacionais e internacionais pela proteção aos povos indígenas, o Estado brasileiro criou o Serviço de Proteção ao Índio, em 1910. No desdobramento das ações do SPI foram criadas formalmente as primeiras escolas indígenas, com currículos, metodologias, prédios, corpo docente e todos os elementos que fazem parte da moderna estrutura escolar, voltadas para a política assimilacionista de Estado. O advento da Fundação Nacional do Índio, criada em 1967, deu continuidade à política assimilacionista, concebendo os povos indígenas como sujeitos em via de transição (Gomes, 1988), que em breve seriam apenas brasileiros.

A educação indígena na escola

A escola é uma das principais agências de produção e transmissão de conhecimentos. No Brasil, ela vem reproduzindo impavidamente o discurso hegemônico da história oficial, fazendo prevalecer a versão que destaca as ações heroicas dos europeus, especialmente os grandes feitos realizados pelos portugueses, enquanto os povos indígenas aparecem na "descoberta" e em outros momentos esparsos até desaparecerem no século XIX. Nas aulas de História, as crianças e os adolescentes são ensinados sobre as heranças deixadas pelos indígenas ao povo brasileiro, ficando a impressão de que o extermínio desses povos se consumou a partir da formação da massa homogênea formada pelo povo brasileiro.

O ensino de História vem sutilmente ou declaradamente acompanhando a ação genocida do Estado, quando silencia esses povos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Os povos

originários são condenados a um passado longínquo da história nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes milenares são transformados em folclore, entendido no sentido mais pejorativo da ideia de lendas.

Outro aspecto que merece destaque nas reflexões sobre o ensino de História, é a criação do mito do índio genérico e exótico—que fala o Tupy, adora Tupã e vive nu nas florestas. Uma representação repleta de estereótipos, lembrado por ocasião do dia 19 de abril, data eleita para comemorar o “dia do índio”.

Colocar sob suspeita o caráter eurocêntrico dos currículos escolares e trazer os povos indígenas para dentro da História e da escola, requer a criação de metodologias de ensino e aprendizado politicamente posicionadas, que tenham a sensibilidade para denunciar a brutalidade das políticas indigenistas do estado, e suas implicações no ensino da história, e que valorizem as histórias de resistência, as diversidades socioculturais e as memórias destes povos.

No bojo dos debates, importa ressaltar que estamos vivenciando “tempos de direitos”, particularmente de direitos originários, instaurados com a promulgação da constituição de 1988, mas as posturas eurocêtricas, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista neoliberal se impõem e dificultam os avanços em direção a uma postura de desobediência epistêmica na escola e no ensino de História.

O desconhecimento sobre as diversidades dos povos originários, as formas de discriminação e racismo que se reproduz historicamente repercutem no ensino de História, expressando-se sobretudo no silenciamento produzido pela história oficial. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelos conflitos de interesses e pelas contradições sociais, e neste caso os povos indígenas são vítimas do esquecimento, particularmente nas escolas.

A história hegemônica produzida e ensinada, que é uma expressão da colonialidade, é fruto de uma dada visão de mundo, daquela que faz prevalecer a versão dos grupos dominantes, em detrimento das histórias dos grupos socialmente subalternizados.

A lei 11.645/08 e o ensino de História: possibilidades e desafios

A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando a superação do silêncio e da memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade destes povos. A criação da lei foi um avanço, à medida que abre às portas para a desobediência epistêmica, provocando-nos para a escuta e promoção da visibilidade das vozes silenciadas.

Na segunda tese sobre o conceito de história, Benjamim (1985) faz a seguinte provocação: “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa”. As considerações do autor podem ser entendidas como um convite a empreendermos um caminho docente repensado, que reflita a natureza e o lugar das nossas atividades na sala de aula, trazendo o compromisso social e político com o estudo de outras histórias (para além da versão oficial), em diálogo com as memórias históricas dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro, já que “nossa inspiração é a nossa vontade de buscar a utopia” (FENELON; CRUZ; PEIXOTO, 2004, p.12).

Para avançarmos nos debates, é necessário entendermos a dimensão das identidades e pertencimentos dos povos indígenas, que definitivamente não cabem na generalidade “índio”. Em seus estudos sobre direitos e cidadania indígena, Vilmar Guarani faz a seguinte consideração:

Índio — Este termo genérico leva-nos a crer que não há diversidade de povos, pois todos são uma coisa só — índios. Por isso, muitos pensam que não existem culturas, e sim uma única cultura, uma única fé, uma única maneira de organização social, uma única língua. O termo contribui, enfim, para falsamente diminuir a diversidade indígena brasileira ou, em outras palavras, universalizar o diverso (GUARANI, 2006, p. 151).

Seguindo as orientações do autor, é necessário que as crianças e jovens estudantes saibam quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente, e a partir daí, voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia hegemônica e a escola negaram.

Estas e outras questões estão contidas nos propósitos da Lei n. 11.645/08, que deve abarcar debates de ordens diversas, buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando estereótipos, preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas aulas de História, nos livros didáticos e nos meios de comunicação.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que frequentemente o estudo da História e da cultura dos povos indígenas nas escolas tenderem - na ânsia de fazer reparação, enfatizar apenas as histórias das derrotas e das perdas, que culminam de igual modo no extermínio. Tal perspectiva derrotista esconde as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições originárias, o que pressupõe históricas ações abruptas de autodefesa, pactos e diálogos com os grupos políticos do entorno, uma resistência ancorada na perspectiva das relações sociais como processo dinâmico e da História como processo em construção.

Do mesmo modo, é necessário que o ensino de História se esquive das armadilhas criadas por visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos de pessoas ordeiras, boazinhas, heróis e salvadores da humanidade, como sujeitos e grupos sociais exóticos. Não podemos perder de vista que os povos indígenas são formados por humanos de carne e osso, que não estão dispostos a assumir sozinhos a responsabilidade pela reconstrução de tudo o que foi destruído pela humanidade, em nome do progresso e do bem-estar.

Seguindo na direção de uma postura pedagógica decolonial, o estudo da História e da cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e as diversidades dos povos indígenas, ressaltando que esses povos

estão inseridos no tempo presente, em diálogo com o passado e com as perspectivas de um futuro pautado no projeto de autodeterminação.

No entanto, inserir os povos indígenas na história e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão excludente da História oficial, que silencia e generaliza esses povos.

Para além da perspectiva que enxerga apenas traços indígenas herdados pelo povo brasileiro, é preciso investigar a fundo as contribuições desses à cultura nacional. Berta Ribeiro (1995) assinala que os povos indígenas são detentores de saberes milenares, que passam pelo campo do manejo florestal, práticas agrícolas e medicinais que fazem parte do convívio cotidiano nas aldeias. A autora afirma que as pesquisas realizadas por antropólogos e biólogos entre os indígenas “levou-os a desenvolver ramos associados entre a etnologia e a biologia aos quais se deu o nome de etnobotânica, etnozologia etc” (RIBEIRO, 1995, p. 197).

Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de saúde pública, é necessário voltar os olhos às formas de vida dos povos indígenas, procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada com o modelo de desenvolvimento que a humanidade optou para seguir. Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm demonstrado a capacidade de viver de maneira simples, rejeitando o consumismo desenfreado próprio do modo de produção capitalista, assim como têm convivido em equilíbrio com a vida humana e não-humana que habita os diversos biomas e ecossistemas no Brasil.

A lógica antropocêntrica, racionalista e de progresso infinito que está na base do pensamento iluminista, levou a humanidade a se apartar da natureza e declarar guerra à terra pelas águas, pelo solo, pelo subsolo e pelo ar, gerando uma devastação que põe em risco a continuidade da vida no planeta. A humanidade tem que rever seu caminho e desistir de seguir pela via antropocêntrica, e o

diálogo com os povos indígenas na escola pode ser promissor na tarefa de construir alternativas ao modelo hegemônico.

Quanto à inclusão da História indígena na escola, devemos repensar as metodologias de ensino e aprendizagem. Grupione (1998) sugere que o caminho é rever os nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. Neste sentido, é fundamental que façamos a crítica à visão eurocêntrica da História brasileira e dos livros didáticos, assim como devemos assumir a postura de pesquisador na produção de novos olhares sobre a temática.

A operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da História dos povos indígenas poderá ocorrer por meio de atividades diversificadas, incluindo cuidadosas visitas técnicas aos territórios originários. Apenas para exemplificar, os professores poderão analisar os conteúdos dos livros didáticos vigentes, identificando as lacunas, os silenciamentos e os estereótipos reproduzidos nos textos e imagens, observando o tempo em que foram produzidos, os possíveis motivos da abordagem e suas consequências para os povos indígenas.

Outra atividade instigante é o trabalho com as fontes da imprensa, buscando identificar as contradições, tensões sociais, os grupos e tendências políticas envolvidas nos conflitos - particularmente naqueles relativos à questão territorial, à invasão das terras indígenas e à inoperância do Estado brasileiro nos processos de demarcação dos territórios originários.

É importante referendar que os livros didáticos têm reproduzido sistematicamente estereótipos e silenciamentos das múltiplas histórias dos povos indígenas, no entanto, eles podem ser utilizados como fonte de pesquisa, como ponto de partida para o debate. Sobre esse tema, Bittencourt (2013) lembra que as perspectivas indigenistas hegemônicas produzidas no século XIX no Brasil tiveram implicações efetivas nos currículos escolares, e a escola passou a difundir a imagem do índio selvagem e genérico, tendo por base os manuais de história, a exemplo do livro *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, datado de

1861 (BITTENCOURT, 2013, p. 108). Desde então, o pensamento que orientava a compreensão e o estudo sobre os indígenas determinava que essas sociedades não tinham história, apenas etnografia, sendo que os livros didáticos eram repletos de ilustrações iconográficas que faziam alusões ao “índio genérico”, rejeitando qualquer traço de identidade particular, uma realidade que se estendeu por décadas, chegando nas escolas nos dias atuais com forte ranço da colonialidade.

A literatura, escrita pelos próprios indígenas, tem grande potencial para fazer frente ao eurocentrismo na escola. São publicações que podem ser concebidas como instrumentos pedagógicos dialógicos que facilitam a proximidade das crianças e jovens com a temática indígena.

Atualmente, um número significativo de indígenas, de diversos povos, escreve e publica sobre pertencimentos, concepções de mundo, cosmologias, relatos de experiências, memórias históricas e outros aspectos da vida indígena oriundos da oralidade e das experiências coletivas destes povos. Abre-se um horizonte de possibilidades de diálogos francos na escola e com o ensino de História, criando a oportunidade do contato com escritas a partir de outro olhar, protagonizado por aqueles que a história tem esquecido e excluído.

Coletivos e pessoas indígenas de povos diversos vem abrindo canais de comunicação (virtuais e presenciais), onde são realizadas exposição de obras de artes, disponibilizadas obras literárias e organizados debates sobre temas que afetam diretamente tais povos, com a participação de lideranças indígenas, indigenistas, pesquisadores não-indígenas e outros atores sociais.

Em tempos de relações virtuais intensas, mais do que nunca a internet transformou-se num instrumento de pesquisa que pode auxiliar na organização das atividades pedagógicas para o estudo da História indígena. A rede mundial disponibiliza dezenas de filmes e documentários produzidos por indígenas e por não-indígenas sobre a história e a cultura destes povos, assim como disponibiliza uma infinidade de produção audiovisual sobre as

práticas antirracistas e diversidade étnica. Centenas de páginas eletrônicas e sítios virtuais fornecem informações detalhadas, pesquisas, artigos, livros inteiros, teses e dissertações, porém as pesquisas devem seguir um critério seletivo rigoroso, pois muitas informações disponíveis reproduzem o racismo e estereótipos, deliberadamente.

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas de História indígena seja garantida a presença de sábios e lideranças desses povos, que narrem sobre suas memórias históricas, as resistências, desafios e projetos de futuro, afinal, os anciões e sábios são os grandes mestres das tradições indígenas. A partir deste exercício é possível estabelecer o debate sobre a oralidade, a memória e as formas de construção dos saberes milenares para os povos indígenas.

Considerações gerais

A atual conjuntura política brasileira sinaliza para uma situação de absoluto descompromisso do Estado com os direitos indígenas, apesar dos instrumentos jurídicos assegurarem tais direitos. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), através Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 e os bruscos cortes orçamentários para a formação inicial e continuada de professores evidenciam os recuos sociais que repercutem na escola, que está na mira do projeto conservador denominado “escola sem partido”.

Na condição de educadores e sujeitos políticos, comprometidos com as transformações das relações sociais opressoras e com as políticas antirracistas, temos o dever de contribuir na efetivação da lei 11.645/08 e na revisão da versão eurocêntrica da História que quer ser a única voz autorizada. Assim sendo, devemos mover esforços no sentido de pressionar o Estado para que cumpra a sua obrigação de realizar a formação inicial e continuada de professores qualificados para atuar de forma a dar visibilidade aos povos indígenas na escola.

De modo complementar, é importante afirmar que não é admissível que fiquemos de braços cruzados diante do negacionismo oficial e diante dos sistemáticos ataques do Estado brasileiro e dos grupos latifundiários contra os direitos desses povos. Devemos formar coletivos de professores/as, pesquisadores/as que se debruçam na produção de novos olhares e novas metodologias de ensino e aprendizagem da História indígena, construindo fontes, argumentos e material didático-pedagógico em diálogo com os povos indígenas.

Por sua vez, as instituições de ensino superior e as Organizações Não Governamentais, devem promover cursos de formação continuada para os professores de História da rede de educação básica, sendo que tal formação não poderá prescindir da participação de grupos indígenas entre os formadores.

Os cursos de licenciatura em História devem realizar o debate de forma profunda, promovendo reformulações em suas estruturas curriculares a fim de contemplar a História indígena transversalmente, criando ao mesmo tempo disciplinas específicas para debater o tema de maneira focada.

A crise que a humanidade atravessa requer uma profunda reflexão crítica dos hábitos, formas de pensar e das instituições do mundo ocidental. A escola pode vir a ser o espaço privilegiado para a construção de uma concepção de mundo e de uma nova sociedade, pautada nos princípios do respeito às diversidades socioculturais, respeito à vida humana e não humana. Os povos indígenas têm disposição e podem colaborar de maneira efetiva na projeção e construção da sociedade que supere as mazelas deixadas pelo progresso humano, e o ensino da História indígena pode ser uma via de interlocução desse projeto.

Referências

- BENJAMIN, W. Teses sobre o Conceito de História. In: *Obras Escolhidas*, Vol. 1, p. 222-232. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M. de. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- COELHO, Mauro C; QUEIROZ Jonas M. *Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)*. Belém: UFPA/NAEA, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro. *Imagens de índios do Brasil: O Século XVI*. Estudos avançados, v.4, nº 10, São Paulo set./dez. 1990, pp. 91-110.
- CUNHA, Manuela C (Org). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. *Lei 11645*. Brasília: Senado federal, 2008.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- FENELON, Déa Ribeiro et al. Introdução. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. *Muitas histórias, outras memórias*. São Paulo: Olho d'Água, 2004.
- GOMES, Mércio. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GRUPIONE, Luis D. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONE, Luis D. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.
- GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et al. *Povos indígenas e a lei dos "brancos": direito à diferença*. Brasília: MEC/Secadi/Museu do Índio, 2006.

Nóbrega, Manuel. *Diálogo sobre a conversão do Gentio*. São Paulo: Meta&Lire, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: *Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997, 2006.

RIBEIRO, Berta. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, José Bonifácio de Andrade e. *Apontamentos para a civilização dos Índios Bárbaros do Reino do Brasil*. Lisboa: Agência Ultramar, 1963.

VIEIRA, Maria do P. de Araújo.et alli (orgs.). *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1991.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni; PASSOS, Luiz A. (Orgs). *O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010, pp. 69-86.

3

A temática indígena na sala de aula através das *etnomídias* indígenas: algumas proposições

Sara da Silva Suliman

Introdução

A existência da Lei 11.645/08, que trata da inclusão obrigatória no currículo oficial da rede de ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, levou a (re) descoberta de fontes históricas, novas pesquisas e novos olhares historiográficos, resultando numa produção volumosa de publicações acadêmicas. Porém, essa produção toda parece não alcançar às escolas para possibilitar o trato da história indígena na sala de aula de forma crítica.

Pesquisas recentes apontam que a Lei 11.645/08 ainda é desconhecida por professoras/professores na Educação Básica e que educandas/educandos conhecem pouco da história e cultura indígena do Brasil (MACENA, 2018, GOMES; MOREIRA, 2019, MELO; GOMES JUNIOR, 2020; VALE, 2020). Além do desconhecimento da Lei, ainda há problemáticas relacionadas à produção de materiais que chegam as escolas, como os livros didáticos, e a maneira como as populações indígenas são representadas neles.

De acordo com Taissa Cordeiro Bichara (2020, p. 46), as “(...) histórias narradas pelos livros didáticos de história, na Educação Básica, precisam permear o combate às injustiças sociais e desenvolver lições de respeito e tolerância quanto à diversidade étnico-racial”. Entretanto, quando se trata de uma “literatura especializada a respeito da temática indígena, (...)” ainda se

observa “a permanência da veiculação de estereótipos e generalizações sobre os povos indígenas que comprometem a criticidade esperada da educação para cidadania”.

Neste sentido, o tema central deste ensaio é apontar proposições para tratar a temática indígena na sala de aula a partir da potencialidade que as mídias sociais produzidas por indígenas representam. Atualmente, há diversas mídias sociais indígenas com milhares de seguidores e centenas de conteúdos, como textos, vídeos, imagens e *podcasts*,¹ que possibilitam trabalhar o protagonismo e a pluralidade indígena do Brasil.

Entende-se que as mídias sociais “são as plataformas ou ferramentas usadas para se dar a interação em rede no mundo virtual, como por exemplo: *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* e tantos outros”, ou seja, os sujeitos históricos criam e formam “as redes sociais e se conectam por meio das mídias sociais para gerar forças”, abrir “novos horizontes de transformações e configurações políticas” (RIBEIRO; MENDES; MENDES, 2016, p. 19). Para este debate, as mídias sociais são lidas como *etnomídias* indígenas, ferramentas estrategicamente aplicadas na atualização de “sistemas de representação vigentes, assegurando aos povos indígenas o poder sobre sua própria voz e discursos” (ARAÚJO; SANTI, 2020, p.2).

Para a jornalista Renata Machado Tupinambá (2016, p. 1), “em um cenário de disputas de terras e diferentes formas de violência contra os povos, essa mídia é necessária para mostrar um outro lado, que não é apresentado pela grande mídia”. Denilson Baniwa (2012 APUD ARAÚJO; SANTI, 2020, p.5) afirma que a “etnomídia é o contrário de mídia de massa”, pode ser lida como uma “expressão alternativo-popular que reconfigura as ferramentas midiáticas às necessidades e interesses de sua coletividade”. Como

¹ Segundo Tábata Flores (2014, p. 16), citando Meditsch (1999), os *podcasts* são classificados como um tipo de serviço fonográfico, que não se caracteriza como radiofônico por não ser emitido em tempo real, que é produzido e editado para ser transmitidos pela *internet*.

dizem Bryan Chrystian da Costa Araújo e Vilso Junior Santi (2020, p.5), nessa “busca por novos regimes de visibilidade”, populações indígenas têm as mídias sociais como um território de luta para transformar a realidade social de diversas etnias no Brasil.

É importante lembrar que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo de 2010, no Brasil existiam, aproximadamente, 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, deste total “572 mil, ou 63,8%, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,7%, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas”. Os resultados deste censo também apontaram que existiam 305 etnias e 274 línguas indígenas (IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO INDÍGENA, 2010). Por isso, é necessário ter cuidado com as informações disponíveis em determinados *sites*, que muitas vezes não tem compromisso com os dados apresentados, pois nem sempre correspondem com a realidade dessas populações. Conhecer a pluralidade dos povos indígenas é um ato político de reparação histórica, previsto, hoje, na Constituição Federal (CF) de 1988, mediante o capítulo VIII, Dos Índios, com os artigos 231e 232 (BRASIL, CF, 1988).

Neste sentido, as mídias indígenas são potentes para tratar a temática na sala de aula por possibilitar o acesso a conteúdos produzidos por indígenas que, além da pluralidade étnica, buscam apresentar suas demandas políticas, como a demarcação das terras, e difundir conteúdos que visam o protagonismo e a divulgação de suas ações.

Como professora e pesquisadora em História e não indígena, sei que o acesso à *internet* não é igual para todas/todos as/os colegas da educação, muitas/muitos de nós ainda sofrem com a ausência desse recurso nas escolas. Essa também é a realidade de educandas/educandos, especialmente das escolas públicas. Portanto, não pretendo com esse debate excluir nenhuma/nenhum de nós e, sim, apontar alguns caminhos para refletir sobre a importância de trabalhar a temática indígena na sala de aula por meio das mídias sociais, quando for possível explorar esses recursos.

Ainda desse lugar de vivência, não busco falar pelas populações indígenas do Brasil, mas apontar para nós, professoras/professores não indígenas, que podemos aprender com a produção de conhecimento e conteúdo feito por indígenas. Por essa razão que, visualizo as etnomídias indígenas como subsídios que podem auxiliar na contraposição da narrativa hegemônica que construiu categorias, estereótipos e concepções rígidas sobre os povos indígenas, em especial a concepção de que desapareceram etnicamente no século XIX, sofrendo aculturação, misturados a sociedade, e que não eram sujeitos históricos e políticos (CARNEIRO DA CUNHA, 1998; MONTEIRO, 2001; ALMEIDA, 2010).

Isso possibilita, ainda, trabalhar na perspectiva da Lei 11.645/08 e seu parecer do CNE/CEB nº 14/2015, que estabelece diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, apontando determinações para que a temática seja inserida na sala de aula a fim de atender as demandas reivindicadas pelas populações indígenas brasileiras de reparação histórica (BRASIL, LEI, 2008; BRASIL, PARECER, 2015).

Dado isto, este trabalho está dividido da seguinte forma: se discutirá brevemente o lugar das populações indígenas no Brasil nas historiografias dos séculos XIX e XX e a força do Movimento Indígena, entre os anos de 1970 e 1980, para conquistar direitos políticos e reparações históricas, que possibilitaram a visibilização dos povos indígenas como sujeitos históricos na sociedade brasileira. Por fim, será apresentado como as etnomídias são recursos poderosos de luta e representatividade indígena para trabalhar em sala de aula.

1. Os povos indígenas do Brasil e a História: breves reflexões

Para refletir sobre a história das populações indígenas do Brasil é preciso compreender como a história do país foi escrita e como tais povos foram representados ao longo do tempo. Maria

Regina Celestino de Almeida (2017, p. 18-19) ressalta que “os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, grosso modo, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos”. A ação indígena não era considerada importante para entender a história, e “essas concepções, predominantes por tanto tempo em nossa historiografia, já não se sustentam” (ALMEIDA, 2017, p. 19).

Se na historiografia as coisas começaram a mudar, no senso comum da população brasileira essas ideias negativas e inferiorizadas sobre os povos indígenas ainda são presentes. De acordo com Almeida (2017, p. 20):

(...) essas ideias, além de extremamente danosas à autoestima dos índios, reforçam entre os não indígenas sentimentos preconceituosos e discriminatórios que resultam em atitudes de intolerância e violência contra eles. Desconstruí-las é tarefa essencial dos historiadores. É o que tem sido feito nas últimas décadas, com resultados ainda bastante acanhados em face das imensas dificuldades em desconstruir concepções tão profundamente arraigadas.

Apesar do cenário acanhado dos últimos anos, como aponta a historiadora, a Lei 11.645/08 é celebrada como uma conquista no âmbito educacional, pois representa uma oportunidade de desconstruir ideias estereotipadas e trabalhar a história a partir da percepção do protagonismo dos povos indígenas. Contudo, a Lei não significa “a imediata transformação no tratamento da temática na Educação Básica ou tampouco nas interações entre sociedades indígenas e não indígenas”, como indica Bichara (2020, p. 102). Ainda é fundamental difundir a Lei nas escolas, sobretudo nas escolas não indígenas, para que, assim, seja possível agir na formação de crianças e adolescentes e no desenvolvimento da consciência histórica em relação à história do Brasil e dos povos indígenas.

Em acordo com Edson Kayapó e Tamires Brito (2014, p. 40), a Lei 11.645/2008 permitiu novos caminhos para o ensino da História e as culturas dos povos indígenas, rompendo “(...) com o silêncio e

com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias”. Contudo, ainda se faz necessário combater a violência do esquecimento e silenciamento que os povos indígenas ainda sofrem nas escolas e nos currículos (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 39).

Kayapó e Brito (2014, p. 39-40) afirmam que, mesmo em “tempos de direitos” possibilitados pela CF de 1988, as populações indígenas ainda enfrentam desafios devido

“as posturas etnocêntricas, de matriz européia, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista”, que “não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social”, como as “vivências sócio-culturais específicas dos povos indígenas” (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 39-40).

O autor e a autora apontam também que “(...) sistematicamente são impostos rótulos que desqualificam ou discriminam a diversidade étnica, ou são implementadas políticas públicas de ‘adaptação’ desses povos aos hábitos ditos ‘civilizados’” (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 40).

Essas práticas sistemáticas e desqualificadoras impostas às populações indígenas são historicamente operacionalizadas e estão diretamente relacionadas com a maneira como se ensina e aprende a história dessas populações. O historiador John Manuel Monteiro (2001) mostra que tais práticas podem ser identificadas desde o período colonial, mas foram os historiadores ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), durante o século XIX, que escreveram a história do Brasil em que as populações indígenas eram apresentadas como selvagens, incivilizáveis e próximas da extinção.

Dois trabalhos deste período representaram bem essa “crônica da extinção” dos indígenas, como afirmou Monteiro (1995a). O primeiro foi do naturalista bávaro Karl Friedrich Philipp von

Martius, intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, premiado no concurso promovido pelo IHGB, em 1847, e o segundo do historiador brasileiro Francisco Adolpho de Varnhagen, em *História Geral do Brasil*, publicada em cinco volumes entre 1854 e 1857, que recebeu o título de “a grande história do Brasil do século XIX” (VAINFAS, 1999, p. 2-3). Ambas as publicações foram produzidas com objetivos distintos, porém, quando trataram a temática indígena apresentaram uma visão pessimista quanto ao futuro dos indígenas.

Para von Martius (1982, p. 91-92), os povos indígenas estavam “degenerados” e apresentavam “(...) o triste e penível ... *residuum* de uma [população indígena] muito antiga (...)”, na qual, segundo Varnhagen (1962, p.30), não havia história, somente etnografia. Por conta disto, para os historiadores do século XIX, era necessário estudá-los, pois, os indígenas eram vistos como povos primitivos, espécies de fósseis vivos da humanidade, portadores de culturas autênticas que deveriam ser estudadas antes que desaparecessem (ALMEIDA, 2010, p. 17).

Mesmo diante desta visão pessimista, isto não impediu que o *índio*, enquanto categoria colonial, fosse eleito símbolo do governo imperial. Com o movimento romântico brasileiro e o chamado movimento indianista, o índio era celebrado como símbolo nacional na literatura e na arte. Os românticos buscaram nessa figura “os elementos da temática nativista e indianista”, retornando ao passado reinventando mitos e a própria imagem do índio, a fim de apontá-lo como o herói da nacionalidade (ROCHA, 2006, p. 215).

O romance oitocentista é uma fonte essencial ao trabalho da historiadora/do historiador do presente, pois este modo de escrita foi marcante para o período moderno, visto que demarcou não somente uma época, mas signos reveladores do modo de pensar de uma sociedade, que nem sempre a história captou. Quando se estuda o tema das populações indígenas no século XIX, percebe-se que para a ciência este índio como categoria colonial era considerado “fóssil vivo”, para a literatura romântica era

inspiração para construir um modelo idealizado de herói nacional, porém subjugado (TREECE, 2008).

A valorização dessa representação de herói subjugado ficou presente nas obras românticas do período, destacando-se Couto de Magalhães, Gonçalves Dias, José de Alencar, entre outros. José de Alencar foi um dos maiores colaboradores para fomentação dos pilares da identidade nacional do período, no qual o indígena aparece em personagens como Iracema (remetendo a beleza do índio) e Peri (remetendo a bravura do indígena), de *O Guarani* – belo e exótico, porém, submisso aos interesses dos portugueses (ROCHA, 2006, p. 215-216).

O historiador Geraldo Mártires Coelho (2002, p. 57) ressalta que os índios criados por Alencar são até hoje expressivos porque “são heróis de um drama, de um enredo, no sentido das figurações, e assim encarnam a alma nacional e o espírito do povo”. Para Manuela Carneiro da Cunha (1998, p. 136), no século XIX o índio aparece como símbolo da nova nação em todos os monumentos, alegorias e caricaturas, este é “o índio bom e, convenientemente, é o índio morto”.

A ideia de que o índio estava fadado ao desaparecimento pela evolução natural da sociedade atravessa o pensamento científico e intelectual oitocentista e permanece no pensamento da intelectualidade do século XX. O índio era considerado degenerado, selvagem e indolente, estava condenado ao desaparecimento, devido a sua incapacidade de acompanhar o processo de civilização. Mártires Coelho (2002, p. 55) mostra que se por um lado se consolidava uma visão pessimista a respeito do futuro dos índios nos estudos históricos, por outro uma *intelligentsia* imperial também ligada ao IHGB, preocupada na emergência de uma memória nacional, configurava uma imagem mitologizada do indígena, que fazia do índio símbolo do novo regime, visto como ponto de origem da marcha civilizatória que se figurava naquele momento.

Esse debate todo estava impregnado do conceito de raça vigente no período. De acordo com Kabengele Munanga (2003,

p.1), “etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”. O conceito foi empregado pela primeira vez na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco Carl Von Linné (1707-1778) usou o conceito para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada. Com o tempo o conceito de raça ganhou novas noções e passou a ser entendida pelo aspecto pretensamente biológico, significando “um conjunto de caracteres físicos transmitidos hereditariamente, ao qual corresponderia um conjunto de disposições morais — a raça-espécie” (GAHYVA, 2011, p. 503).

Giralda Seyferth (1995, p. 179) argumenta que a ideia de raça no Brasil foi “uma invenção peculiar, inspirada nos vários determinismos raciais europeus e norte-americanos e na presunção da superioridade da civilização ocidental moderna”. A partir dessa leitura, políticos e intelectuais ligados ao IHGB engendraram concepções e projetos políticos distintos para as populações indígenas, porém a maioria estava impregnada das noções da existência de raças, na desigualdade entre elas e na superioridade absoluta da raça branca sobre as outras (SEYFERTH, 1995, p. 178). Neste bojo, a mestiçagem e seus efeitos, considerados até esse momento como nefastos para a formação do Brasil, eram temas centrais na interpretação orgânica da história brasileira e das especulações sobre o futuro da nação.

Ainda no século XIX, intelectuais como Silvio Romero (1851-1914), Nina Rodrigues (1862-1906) e Euclides da Cunha (1866-1909) defendiam o branqueamento por meio da mestiçagem da sociedade brasileira a fim de apagar totalmente com os elementos negros e indígenas (ROCHA, 2006, p. 216). No século XX, intelectuais como Gilberto Freyre (1933; 1936), Caio Prado Junior (1942) e Sergio Buarque de Holanda (1995) contribuíram para constituir a imagem do índio enquanto indolente, delegando ao índio o papel secundário na formação do Brasil sob a justificativa da preguiça, de não ser afeito ao trabalho e à vida civilizada. Essas

premissas tornavam-se mais categóricas por conta de se encontrarem acusações de preguiça e indolência contra índios desde o período colonial (COELHO, 2005, p. 59).

Os documentos históricos são impregnados do olhar do outro colonizador e este olhar, como apontam Kayapó e Brito (2014, p. 40), é marcado por “negação do pertencimento, por diversas formas de discriminação, silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas”, que ficam “expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados”. Essas percepções ainda estão nas salas de aulas de escolas e universidades e nas mídias, permitindo que se recriem julgamentos sobre as populações indígenas.

Se nas primeiras décadas do século XX a historiografia brasileira ainda reservava papel secundário ao indígena na história nacional, deixando-os nos bastidores da nação, nas últimas décadas do século o movimento foi contrário, os indígenas estavam no palco da História (ALMEIDA, 2010). A organização das populações indígenas entre as décadas de 1970 e 1980 para lutar por direitos à existência, à vida, à terra, à história, forçou a academia a percorrer um longo caminho para recuperar os múltiplos processos de interação entre populações indígenas e a sociedade colonial, processos esses que estavam além do contato inicial e dizimação subsequente dos índios (MONTEIRO, 1995b; CARNEIRO DA CUNHA, 1998; AMOROSO, 1998, 2006, 2009; PARAÍSO, 1998; ALMEIDA, 2010).

2. Novos olhares historiográficos e o Movimento Indígena brasileiro

Conceitos e categorias empregadas na História e na Antropologia foram relidos e considerados a partir da própria experiência de colonização como a categoria índio, que por séculos não era reconhecida pelos indígenas por ser genérica e imposta pelo colonizador. A aproximação entre essas áreas permitiu estabelecer linhas de pesquisas que pretendiam preencher lacunas

historiográficas e encaminhar diretrizes para a compreensão do desafio teórico e político que os indígenas lançavam para a sociedade (MONTEIRO, 1995a, p. 227).

De acordo com Almeida (2017, p.):

Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores.

Este ressignificar do *ser índio* na História fez com que as idealizações, estigmas e estereótipos sobre as populações indígenas fossem revistas no âmbito acadêmico, mas pouco se caminhou no sentido de perceber o protagonismo indígena na História.

Por outro lado, no período, o protagonismo indígena acontecia na sociedade. Nesse momento, a categoria índio recebeu novo sentido a partir da luta indígena organizada nacionalmente, que buscava a garantia de direitos históricos (MUNDURUKU, 2012, p. 44). Na década de 1980, com a organização do Movimento Indígena, as dicotomias de antes entre índio/colonizador, dominado/dominador, selvagem/civilizado deram lugar ao indígena participativo dos processos históricos e produtor de sua própria história.

Sem perder de vista o impacto do contato colonial para as populações indígenas, novos estudos surgiram pela (re) descoberta de documentos históricos e dados arqueológicos, do contato com o universo cosmológico, da oralidade e da memória dos povos indígenas. Essas pesquisas qualificaram os indígenas enquanto sujeitos da história, que desenvolveram políticas, ações e estratégias (MONTEIRO, 2001, p. 75). Isso gerou uma nova bibliografia sobre a temática indígena, lançando um duplo desafio as/os pesquisadoras/

pesquisadores em perceber os indígenas nos processos históricos e revelar novas perspectivas de estudo sobre a temática.

É nesse momento que a *nova História Indígena*, conforme denominou Monteiro (1999, p. 238; 2001, p. 5), começava se organizar, buscando novos direcionamentos para investigar o passado indígena por meio de estudos acadêmicos que pretendiam contrapor as teses pretéritas e desqualificadoras. Um dos trabalhos que responde aos desafios lançados é a *História dos Índios no Brasil*, publicado em 1992, que apresentou uma coletânea de artigos tratando de diversos aspectos sobre a temática indígena. Organizado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, o livro foi bastante representativo para a academia e para a sociedade brasileira perceber o indígena enquanto sujeito histórico pois, como afirma a antropóloga, “a percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós” (CARNEIRO DA CUNHA, 1998, p. 18). Ou seja, a nova História Indígena era para nós, sociedade brasileira, que insistia em negar a existência e o protagonismo indígena por séculos.

Desde a década de 1990, os estudos têm se consolidado em dois sentidos, pelo menos, 1) de denunciar a escravidão indígena nos períodos colonial e pós-colonial e 2) evidenciar o protagonismo e as ações indígenas frente as imposições do colonizador (MONTEIRO, 1995a, 1995b, 2001; VAINFAS, 1995; AZEVEDO; MONTEIRO, 1997; CARNEIRO DA CUNHA, 1998; SCHWARTZ, 1999; PARAÍSO, 1998; SAMPAIO, 2011). A partir disto, surge um *novo índio* na história do Brasil, não mais herói nacional e tão pouco indolente, mas sujeito de sua própria história.

Os novos trabalhos evidenciaram que as populações indígenas eram conhecedoras das legislações indigenistas e aos poucos reelaboraram os significados e sentidos dos projetos civilizadores, da retórica e das estratégias do colono, a fim de criar estratégias para adaptar-se a nova condição social que lhe era imposta. Portanto, o índio vitimizado construído pela historiografia dos séculos XIX e XX deu lugar ao índio articulador do próprio destino, entrevistado nos

documentos produzidos no período, por meio de reivindicação, protesto, revolta e rebeldia (MONTEIRO, 1999, p. 242).

Sem dúvida, este debate ocorrido na academia foi impulsionado pelas populações indígenas, que por este período enfrentavam as violências impostas pelos governos militares e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). É em plena Ditadura Militar (1964-1985) que o Movimento Indígena brasileiro se organiza para assegurar que mudanças acontecessem a nível estrutural. Ailton Krenak (2019, p.28) afirma que a movimentação dos povos indígenas no Brasil na década de 1980 foi “uma primavera, no sentido de que o povo indígena conseguiu chacoalhar as estruturas que haviam sido armadas para desaparecer com a gente e pôr a nossa voz no coro dos descontentes”. Esse movimento teve maciço apoio de antropólogos, historiadores, advogados, militantes da causa indígena e entidades que se organizaram para aliar-se as bandeiras de luta dos povos indígenas, como a Comissão Pró-Índio (CARNEIRO DA CUNHA, 2019).

A partir da CF de 1988 foi garantido aos povos indígenas do Brasil os direitos originários sobre suas terras, definiu-se o que era considerada uma terra indígena, rompeu-se com a tutela indígena secular, além de garantir acesso à saúde e a educação escolar dentro das aldeias, a partir do entendimento de que este é um projeto plural, diverso, transitório e dinâmico (BANIWA, 2013, p. 01). Além da CF de 1988, outras normas legais foram criadas, como a Lei 11. 645/08, que alterou a redação do Art. 26A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2008).

Pós-1988, a luta indígena continuou nas aldeias, nas cidades, nas universidades, na política e na *internet*. No Brasil, algumas das iniciativas de etnomídia indígenas são bastante conhecidas e relevantes para fortalecer e visibilizar às lutas e identidades dos povos indígenas (ARAÚJO; SANTI, 2020, p. 5), além de garantir a apropriação dos meios de comunicar pelos próprios indígenas (MACHADO TUPINAMBÁ, 2016). Isso faz com que essas mídias sejam ferramentas potentes para professoras/professores que

buscam trabalhar a temática indígena de forma crítica e comprometida com a reparação histórica para essas populações.

3. As etnomídias indígenas como recursos didáticos para a sala de aula

As razões que me fazem trabalhar em sala com as etnomídias indígenas no sentido pedagógico estão relacionadas há, pelo menos, três aspectos: os conteúdos são didáticos e objetivos; são produzidos em maioria por jovens e *influencers* indígenas;² e a comunicação ocorre através dos recursos das redes sociais para produzir *podcasts*, *reels*³ e o conhecido *carrossel*.⁴

Como professora de História, vejo que as ações dessas mídias são acessíveis e alcançam os públicos mais diversos e, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem em História, o uso de redes sociais podem aumentar o interesse e a interação de educandas/educandos para a temática indígena. Pois, conforme aponta Circe Bittencourt (2008, p. 183), o conhecimento histórico não é sobre aprender a respeito do passado, mas sobre ligar os fatos a temas e aos sujeitos que os produziram para buscar uma explicação.

Essa ligação entre os fatos e os sujeitos históricos têm acontecido por intermédio das mídias e redes sociais. Hoje, é possível acessar materiais produzidos por grupos sociais que

² Utilizo o termo *influencer* indígena conforme aparece em matérias de jornais e revistas na *internet* para designar indígenas que usam as redes sociais e o engajamento de milhares de seguidoras/seguidores para militar, divulgar ações, conteúdos e conhecimentos sobre os povos indígenas.

³ O *reels* é uma ferramenta de vídeos do *Instagram*, disponível para celulares Android e iPhone (iOS), que permite usuários criem clipes com duração de 30 a 60 segundos e usem diversos recursos, como filtros e áudios do app, para dinamizar o conteúdo e a comunicação (FABRO, 2021).

⁴ O *carrossel* é uma função também do *Instagram* que permite publicar até dez fotos e vídeos em um mesmo *post*. “Para visualizá-las, basta rolar a tela pela lateral, daí a comparação com um carrossel. Isso torna os anúncios mais atrativos, visto que você pode mostrar produtos similares ou um mesmo produto sob diversas perspectivas, e acompanhado de suas características” (CORSI, 2021).

foram marginalizados historicamente, que usam o acesso à *internet* para produzir conhecimentos e informações sobre suas lutas políticas e identitárias. Por essa razão, entendo que as mídias e as redes sociais indígenas podem ser utilizadas como recursos didáticos, possibilitando novo processo de aprendizagem histórica.

Os conteúdos das mídias sociais indígenas produzidos podem ser trabalhados como documentos históricos também. Para isso, é fundamental discutir o conceito de documento histórico em sala de aula, desassociando da ideia de passado, que não tem conexão com o presente, deixando nítido que a *internet* está inserida no tempo presente, no tempo vivido, e que tem sido utilizada no trabalho de pesquisa em História. O intuito é possibilitar o entendimento do conhecimento histórico como algo dinâmico e construído a partir das diferentes experiências humanas no tempo, que podem elaborar novas questões e criticar os discursos aceitos sobre as narrativas do passado e do presente (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 225).

Antes de mais nada, para trabalhar com as etnomídias indígenas em sala é preciso conhecer suas histórias, como foram projetadas, quais são seus propósitos, que tipo de conteúdo elaboram e quais são as etnias que colaboram na produção desses materiais. Em geral, nos *sites* dessas mídias essas informações são encontradas, o que facilita para professoras/professores no momento de trabalhar em sala de aula. Portanto, a partir deste ponto pretendo tratar, brevemente, sobre algumas etnomídias indígenas e dialogar sobre as proposições didáticas que elas representam.

O conceito de etnomídia foi utilizado em 1997 para debater o impacto do discurso midiático sobre os grupos étnicos no grupo de pesquisa *Etnomídia – Pesquisa em mídia e etnicidades*, do Departamento de Comunicação da Faculdade de Comunicação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Entretanto, foi em 2007 que o termo passou a ser empregado na perspectiva indígena no Brasil por Anápuáka Muniz Tupinambá Hã Hã Hãe, no sítio Web Brasil (MACHADO TUPINAMBÁ, 2018, p. 3-4, SOUZA; COSTA, 2021, p. 440). A partir daqui Muniz Tupinambá Hã Hã Hãe realizou “as

primeiras experiências em laboratórios digitais aplicando o conceito da existência de uma etnomídia indígena que o etnojornalismo limitava”, convergindo “mídias com textos, áudios, vídeos, arte e diferentes formas de expressão, informação e comunicação indígena junto às tecnologias” (MACHADO TUPINAMBÁ, 2018, p. 4; SOUZA; COSTA, 2021, p. 440).

É importante situar que a comunicação entre os povos indígenas por meio de mídias não é uma novidade desses tempos. Entre as décadas de 1970 e 1980, as organizações indígenas que lutavam por demandas coletivas e identitárias produziram diversos espaços de comunicação e informativos. Alguns desses informativos indígenas foram produzidos a partir da aproximação com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um organismo não indígena vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criado em 1972, que tinha por objetivo auxiliar na luta indígena, na produção e distribuição desses materiais (MUNDURUKU, 2012).

Esses informativos eram produzidos em maioria por indígenas a fim de compartilhar as pautas unificadas com o Movimento Indígena nacional, denunciar a situação vivida por essas populações durante os governos militares no Brasil e atualizar sobre os debates que ocorriam na União das Nações Indígenas (UNI), lideradas por Ailton Krenak e Álvaro Tukano, envolvendo a Constituinte de 1987 e a CF de 1988 (MUNDURUKU, 2012; CARNEIRO, 2019).

Como exemplo de informativos criados nesse período, destaca-se o boletim *Luta Indígena*, de 1976, organizado pelos povos Kaingang, Xokleng e Guarani na região Sul do país com apoio de três missionários da região, buscavam construir etnomídias com vozes indígenas (CARNEIRO, 2019, p. 132; SOUZA, COSTA, 2021, p. 441). Outro exemplo é o informativo *Mensageiro* (1979-2015; edição única de jun-jul de 2020) organizado por lideranças indígenas de cinco povos diferentes que, reunidos em Abaetetuba-Pará, decidiram estabelecer a comunicação que faltava. Assim, produziram um canal de comunicação e troca de informações entre

lideranças indígenas, apresentando os resultados de reuniões e visitas as aldeias, além de um conjunto de fotografias sobre as assembleias do CIMI na regional Norte (CIMI, 2021; ARMAZÉM DA MEMÓRIA, 2021). Hoje, ambos os informativos, além de outros materiais, podem ser consultados no arquivo *on-line* Armazém da Memória, no Centro de referência indígena.⁵

Um marco importante na luta indígena fazendo uso das mídias foi a criação do projeto *Programa de Índio* transmitido na rádio da Universidade de São Paulo (USP), comandado por Aílton Krenak, Álvaro Tukano e Biraci Yawanawá, com informações em formato de entrevistas e depoimentos na língua materna das lideranças (CARNEIRO, 2019, p. 58). Este programa ficou conhecido como um marco na comunicação indígena do Brasil por “realizar protagonismo indígena, debates educativos, culturais e políticos sobre os povos em um programa radiofônico” (MACHADO TUPINAMBÁ, 2018, p.1). Em 2009, os quase 200 programas gravados nas décadas de 1980 e 1990 foram inseridos no acervo da Ikorê, que é um *site* de uma editora e produtora cultural indígena, formada em 2001, com a proposta de preservar a cultura dos povos indígenas (IKORÊ, 2021).⁶

⁵ No site do Armazém da Memória/Centro de referência indígena encontram-se publicações que podem auxiliar nesses debates em sala de aula. Há um grande acervo digital e digitalizado sobre as populações indígenas no Brasil contemporâneo. Trata-se de fontes como anais de constituintes realizadas no Brasil de 1823 a 1988; de documentos do Arquivo Nacional produzidos pelo estado brasileiro; relatórios da Comissão da Verdade; acervos de instituições nacionais e estrangeiras diversas que disponibilizam seus fundos e coleções sobre populações indígenas e sobre políticas indigenistas; uma biblioteca digital com centenas de artigos, livros, cartilhas sobre povos indígenas; uma hemeroteca com jornais e revistas produzidas por indígenas e não indígenas; recortes de jornais e acervos pessoais de lideranças indígenas e indigenistas. Além disso, o Armazém da Memória apresenta uma filmoteca, mapoteca e um acervo com fotografias sobre os povos indígenas (ARMAZÉM DA MEMÓRIA/CENTRO DE REFERÊNCIA INDÍGENA, 2021).

⁶ Para acessar os programas do projeto *Programa de Índio* visitar: <http://ikore.com.br/programa-de-indio/>.

O projeto *Programa de Índio* é muito interessante para trabalhar em sala de aula, principalmente, por tratar de um conteúdo produzido por indígenas e num período histórico para essas populações como foram as décadas de 1980 e 1990. Esses programas trazem informações sobre a movimentação política, as lutas, os debates vividos por indígenas naquele momento, falas de lideranças, debate sobre as culturas e as histórias indígenas. O conteúdo pode ser acessado em formato de áudio, com *podcasts*, tornando possível trabalhá-los como fonte de informações e como documento histórico.

Outra etnomídia conhecida é a *Rádio Yandê*,⁷ é a primeira webrádio indígena do Brasil que visa fortalecer o protagonismo desses povos. Criada em 2013 por Anápuáka Muniz da etnia Tupinambá, Renata Machado da etnia Tupinambá e Denilson Monteiro da etnia Baniwa, a rádio foi:

(...) fruto da experiência dos comunicadores indígenas em diferentes projetos na área, inspirados por pensadores indígenas de diferentes épocas e surgiu como um laboratório de mídias indígenas para a valorização da cultura, arte, música, educação, língua, filosofia e história. Ela fomenta a comunicação dos povos indígenas do Brasil, compartilhando, realizando produções indígenas e oficinas de etnomídia (MACHADO TUPINAMBÁ, 2018, p. 3).

Hoje, a webrádio Yandê oportuniza acesso a diversos conteúdos como *podcasts*, vídeos, textos, artigos, notícias sobre as populações indígenas no Brasil, incluindo um *ranking* com as músicas indígenas mais tocadas chamado de *Top 5 Yandê + Pedidas*. Também está presente nas principais redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Youtube*. A Yandê abriu as portas para a existência de outras rádios indígenas pelo Brasil, conforme aponta Carneiro (2019).

Para esse exercício de pensar a mídia social indígena como recurso didático, destaca-se também a multimídia *Mídia Índia*, criada em 2013. Quando surgiu o projeto, a *Mídia Índia* fazia parte

⁷ Para acessar a *Rádio Yandê* visitar: <https://radioyande.com/>.

da *Mídia Ninja*,⁸ foi criada na época dos movimentos de rua para produzir e distribuir informações de indígenas para indígenas a partir de novas tecnologias e de maneira colaborativa. O jornalista Erisvan Bone, criador da etnomídia, contava com outros jovens da etnia Guajajara para produzir os conteúdos. Apesar de criado em 2013, as atividades da Mídia Índia ganharam fôlego dentro do projeto *Coisa de Índio*, em 2015, contando com 12 jovens do povo Guajajara e 15 jovens do povo Krikati, ambos do Maranhão. Em 2017, suas atividades começaram oficialmente durante o Acampamento Terra Livre (ATL), em Brasília- DF (CARNEIRO, 2019, p. 147).

Atualmente, a mídia conta com a colaboração das organizações como a *Associação dos Povos Indígenas no Brasil (APIB)*,⁹ a *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)*,¹⁰ a Mídia Ninja, o *Copiô Parente*, entre outras. Há diversos jovens e *influencers* indígenas como Tukumã Pataxó¹¹ e líderes políticos como Sônia Guajajara,¹² coordenadora da APIB, que

⁸ A Mídia NINJA foi fundada em 2013, ganhou notoriedade durante as manifestações de junho que reuniram milhões nas ruas do Brasil, fazendo coberturas ao vivo de dentro dos protestos, com múltiplos pontos de vista invisíveis na mídia tradicional. Hoje a rede engaja mais de 2 milhões de apoiadores e cerca de 500 pessoas diretamente envolvidas com o suporte de casas coletivas pelo Brasil (MÍDIA NINJA, 2021). Para conhecer acessar: <https://midianinja.org/>.

⁹ A APIB é uma organização indígena criada pelo Movimento Indígena em 2005, no Acampamento Terra Livre (ATL), em Brasília - DF. Para conhecer acessar: <https://apiboficial.org/>.

¹⁰ A COIAB é uma organização indígena fundada em 1989 e atua em toda Amazônia brasileira. Para conhecer acessar: <https://coiab.org.br/>.

¹¹ Tukumã Pataxó nasceu na Terra Indígena Coroa Vermelha, próxima de Porto Seguro- Bahia- Brasil, e foi registrado como William. Em suas redes sociais, o *influencer* busca “dar continuidade à luta de seus antecessores. Seu avô foi cacique e sua avó atuou nas trincheiras pela demarcação do território pataxó. O tio-avô, que também foi cacique, agora é o pajé da aldeia”. O pai de Tucumã Pataxó atuou na Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e foi integrante da APIB (LICHOTTI, REVISTA PIAUÍ, edição 181, out. 2021).

¹² Sonia Bone é do povo Guajajara/Tentehar, que habita nas matas da Terra Indígena (TI) Araribóia, no Maranhão -Brasil, nascida em 1974, seus pais eram analfabetos e cedo precisou sair da TI para estudar. Aos 15 anos, com auxílio da

produzem conteúdo para a plataforma. O objetivo do coletivo é garantir uma comunicação representativa para as populações indígenas do Brasil, que, hoje, conta com mais de cem colaboradores. Em 2020, a Fundação Casa América Catalunya, na Espanha, anunciou como vencedora da XIX edição do Prêmio Joan Alsina de Direitos Humanos, a plataforma Mídia Índia (BRASIL, 04/12/2020). Em julho de 2021, o projeto lançou o programa *Fala Mídia Índia*, em canal do *Youtube*, com a proposta de informar e multiplicar as informações sobre os povos indígenas no Brasil (APIB, 05/07/2021).

A Mídia Índia tem *site* e está nas principais redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Youtube*, produzindo diversos conteúdos que tratam da luta indígena pela demarcação de terras, das mobilizações nacionais em Brasília contra os diversos projetos de leis que ferem os direitos indígenas previstos na CF de 1988, das reuniões regionais das associações indígenas, entre outros. Há também conteúdos didáticos que tratam de curiosidades sobre os povos indígenas, apresentando indicações sobre elementos das culturas indígenas, como os grafismos, a produção de artesanatos, músicas e culinária tradicional (MÍDIA ÍNDIA, 2021).

As páginas da APIB nas redes sociais são mídias indígenas de grande importância para trabalhar a temática em sala de aula. Além de tratar de demandas unificadas para os povos indígenas do Brasil, apresenta dados sobre a situação das populações hoje. Por intermédio das redes da APIB é possível conhecer as principais organizações locais que estão vinculadas a associação que são: COIAB, Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Conselho do Povo Terena, Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE),

FUNAI, foi cursar o Ensino Médio em Minas Gerais. Quando retornou para o Maranhão, formou-se em Letras e Enfermagem, e fez pós-graduação em Educação Especial. Sonia Guajajara, como é conhecida, é mãe de três filhos: Luiz Mahkai, Yaponã e Y'wara. Sua militância é de longa data, hoje coordena a APIB e, em 2018, foi candidata como vice-presidenta na chapa com o presidenciável Guilherme Boulos, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) (APIB, 2021).

Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), Grande Assembleia do Povo Guarani (ATY GUASU) e Comissão Guarani Yvyrupa (APIB, 2021).

Portanto, se você, professora/professor, pretende trabalhar em sala de aula, informações sobre a movimentação política das populações indígenas no cenário atual, pode-se acessar as redes da APIB para coletar dados sobre as mobilizações pela garantia de direitos e acesso à terra, à educação e à saúde; há dados importantes sobre os impactos da pandemia de Covid-19 nos povos indígenas; há um canal de notícias atualizado; é possível conhecer sobre o ATL, que ocorre todo mês de abril em Brasília-DF; acessar documentos, como cartas de lideranças e de organizações indígenas; e vídeos no *Youtube* que podem ser trabalhados como recursos didáticos.

Ainda é possível acessar informações sobre as organizações locais que fazem parte da APIB, conhecer brevemente suas histórias e como se vinculam a associação nacional. Essas organizações possuem *sites* e redes sociais, principalmente *Instagram* e *Facebook*, tornando viável acompanhar a movimentação política indígena por região.

Assim como é válido levar as etnomídias para sala de aula, também é interessante discutir o conceito em si. Pode-se debater com educandas/educandos a respeito do que tratam as etnomídias indígenas e como são importantes nas lutas e na produção de conhecimentos e saberes dessas populações. Pode-se também destacar que esse trabalho nas mídias por indígenas representa um novo momento no cenário político, chamado de “quarto momento” do Movimento Indígena no Brasil, como afirma Naine Terena (2019, p. 2).

Sem desconsiderar as ações do Movimento Indígena nas décadas passadas, Terena (2019, p. 2) explica como esse momento é caracterizado:

É nesse cenário que este quarto momento abraça as tecnologias de comunicação e da informação, expandindo a produção artística e a sua

utilização e tornando-os fortes aliados na busca de uma autorrepresentação. Essas ferramentas são utilizadas de forma ativa para defender direitos constitucionais, convenções (como a de número 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que trata de povos indígenas e tribais) e processos democráticos. E também para reunir outros agentes e militantes da temática indígena e ambiental, redes de interesses que se formam rapidamente com a difusão célere de ideias e memórias.

As mídias sociais são espaços onde se encontram indígenas militantes, artistas, *influencers*, pesquisadores, universitários, comunicadores, que configuram esse quarto momento da causa indígena, que tem por objetivo a “defesa de seus direitos, para reunir seus pares e aliados, causar impacto, preservar suas memórias e sensibilizar os discursos deturpados sobre os povos indígenas” (SOUZA; COSTA, 2021, p. 442).

Este debate é tão enriquecedor que discutir o conceito em si de etnomídia indígena, ou as histórias das mídias sociais indígenas ou uma das mídias mencionadas tornaria uma aula de História na Educação Básica mais interessante. Ou, ainda, selecionar uma mídia para trabalhar como fonte histórica faria a aula mais crítica e conectada com a realidade das populações indígenas. Se tratadas como fontes, as etnomídias podem facilitar “(...) a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina (...)” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94). Portanto, trabalhar essas mídias em aulas de História auxiliam na desconstrução de ideias distorcidas e conceitos equivocados sobre as populações indígenas e, efetivamente, é uma oportunidade de construir novas representações sobre essas populações a partir de suas vozes.

Considerações finais

Longe de encerrar esse debate, este ensaio buscou promover reflexões e apontar proposições para possibilitar o trabalho da temática indígena na sala de aula de forma crítica, ensejando que

educandas/educandos possam conhecer a história dos povos indígenas a partir de suas próprias vozes e ações. Essa é uma tentativa de redimensionar as ideias sobre esses povos, especialmente aquelas que desqualificam e inferiorizam.

Com o uso das etnomídias indígenas pode-se problematizar os estereótipos e os preconceitos que foram construídos sobre essas populações. Isso pode ser feito por meio da contextualização da história dessas populações no passado e no presente, destacando as ações do Movimento Indígena nas diversas mídias sociais na *internet*. Se um aspecto, dentro do panorama abordado, for trabalhado em sala fará a diferença no trato da temática e se aproxima do que é almejado por essas populações e como estabelece a Lei 11.645/08.

Como se viu, a etnomídia indígena é um espaço de luta necessário que favorece a divulgação e rapidez na divulgação de conteúdos que tratam das demandas políticas, identitárias e históricas das populações indígenas. Essas mídias são operacionalizadas no campo das disputas de narrativas para contrapor mídias oficiais de Estados ou de mídias ligadas a grandes grupos políticos e econômicos quando se trata de assuntos vitais para essas populações. São fundamentais para que a comunicação seja realizada exclusivamente de “sujeitos comunicacionais indígenas”, que se apropriam da “diversidade cultural flexível e mutável de cada etnia para ultrapassar fronteiras geográficas e que permitem uma nova mirada dos processos etnocomunicacionais (...)” (CARNEIRO, 2019, p. 88-89).

Por isso, discutir a temática indígena em sala de aula por intermédio das mídias indígenas pode proporcionar um processo de ensino e aprendizagem potencialmente eficaz, possibilitando que professoras/professores e educandas/educandos compreendam que a história dos povos indígenas do Brasil foi marcada por representações que não correspondiam/ correspondem à realidade destes povos. Por meio das etnomídias indígenas se tem acesso as vozes destes sujeitos, falando por si, que

discutem a violência da colonização e mostram os efeitos negativos e complexos desse processo para os dias atuais.

Referências

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

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>. Acesso em: 31. 10. 21.

AMOROSO, Marta. Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 13, n. 37, São Paulo, junho 1998.

AMOROSO, Marta. Crânios e cachaça: coleções ameríndias e exposições no século XIX. *Revista de História*, 154, 2006.

AMOROSO, Marta. Natureza e sociedade: disputas em torno do cultivo da paisagem em Itambacuri. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 24, n. 71, outubro 2009.

AZEVEDO, Francisca L. Nogueira e MONTEIRO, John Manuel (orgs.). *Confronto de culturas: conquista, resistência, transformação*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1997.

APIB OFICIAL. *Quem somos*. Disponível em: <https://apiboficial.org/>. Acesso em: 31. 10. 21.

COIAB. *Quem nós somos/ COIAB*. Disponível em: <https://coiab.org.br/>. Acesso em: 31. 10. 21.

APIB OFICIAL. *Sônia Guajajara*. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/10/31/sonia-guajajara/>. Acesso em: 31. 10. 21.

APIB OFICIAL. *Comunicadores Indígenas lançam programa no YouTube: Fala Mídia Índia*.

Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/07/05/comunicadores-indigenas-lancam-programa-no-youtube-fala-midia-india/>. Acesso em: 31. 10. 21.

ARMAZÉM DA MEMÓRIA. *Centro de referência indígena*. 2021. Disponível em: <http://armazemmemoria.com.br/centros-indigena/>. Acesso em: 31. 10. 21.

ARAÚJO, Bryan Chrystian da Costa; SANTI, Vilso Junior. ETNOMÍDIA INDÍGENA: discurso e conflitos de representação do Covid-19 no Portal do CIR. *Revista Observatório*, Palmas, v. 6, n. 2, p. 1-19, abr-jun. 2020 DOI.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO*, p. 1- 13. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 31. 10. 21.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31. 10. 21.

BRASIL, *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 31. 10. 21.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). *Parecer 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer homologado em despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, Pág. 43. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf. Acesso em: 31. 10.21.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *O Brasil indígena*. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena>. Acesso em: 31. 10. 21.

BRASIL, Kátia. Mídia Índia é reconhecida com o Prêmio Joan Alsina de Direitos Humanos da Espanha. Imprensa. *Amazônia Real*. 04. 12. 20. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/midia-india-e-reconhecida-com-o-premio-joan-alsina-de-direitos-humanos-daespanha/#:~:text=Somos%20uma%20rede%20com%20mais,ser%C3%A1%20veiculado%20em%20nossas%20redes>. Acesso em: 31. 10. 21.

BICHARA, Taissa Cordeiro. *A Cidadania da tolerância: As representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (1996-2016)*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST), da Universidade Federal do Pará (UFPA) / Belém-PA: UFPA, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: _____. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 (1992), p. 09-24.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Compartilhar memórias. In: DIAS, Camila Loureiro; CAPIBERIBE, Artionka. *Os índios na Constituição*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2019, p. 35-54.

CARNEIRO, Raquel Gomes. Sujeitos comunicacionais indígenas e processos etnocomunicacionais: a etnomídia cidadã da Rádio Yandê. Dissertação de mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo: UNISINOS, 2019.

CIMI. *Revista Mensageiro*. 19.06.2004. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21578/>. Acesso em: 31. 10. 21.

COELHO, Geraldo Mártires. Pedro II e Pery: Mecenato, indianismo e ópera no mito da nação brasileira. *Humanitas*: UFPA, v. 18, n. 2, 2002.

COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia: o caso do Diretório dos índios (1750-1798)*. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 2005, p. 21-375.

CORSI, Cecília. O que é o carrossel do Instagram e como utilizar? 2021. *Site Post Digital*. Disponível em: <https://www.postdigital.cc/blog/artigo/o-que-e-carrossel-do-instagram-e-como-utilizar>. Acesso em: 31. 10. 21.

FABRO, Clara. Seis mitos e verdades sobre o Instagram Reels. *Site Tech Tudo*. 26/09/21. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/09/seis-mitos-e-verdades-sobre-o-instagram-reels.ghhtml>. Acesso em: 31. 10. 2021.

FLORES, Tábata. *A nova mídia podcast: um estudo de caso do programa Matando Robôs Gigantes*. Rio de Janeiro, 2014. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO.

IKORE. *Programa de Índio*. Disponível em: <http://ikore.com.br/programa-de-indio/>. Acesso em: 05. 05. 21.

GAHYVA, Helga da Cunha. “A epopeia da decadência”: um estudo sobre o ensaio sur l’inégalité des races humaines (1853-1855), de Arthur de Gobineau”. *MANA*, 17(3): 501-518, 2011.

GOMES, Leila Stolze; MOREIRA, Jussara Moreira. A LEI N° 11.645 de 2008: A SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPETINGA-BA. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 1052-1068, maio, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8217/7885>. Acesso em: 31.10.21.

KAYAPÓ, Edson e BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Dossiê Histórias Indígenas*. Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

KRENAK, Ailton. Compartilhar memórias. In: DIAS, Camila Loureiro; CAPIBERIBE, Artionka. *Os índios na Constituição*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2019, p. 17-34.

LICHOTTI, Camille. Um *influencer* indígena: A luta de Tukumã Pataxó para demarcar terras e telas. Esquina. *Revista Piauí*/ Folha de São Paulo, edição 181, out. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/um-influencerindigena/#:~:text=Tukum%C3%A3%20Patax%C3%B3%20nasceu%20na,tinham%20medo%20de%20us%C3%A1%20Dla>. Acesso em: 31. 10. 21.

MACENA, Elizabeth Vieira. *A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena*. Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de História/ ProfHistória, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai-MS: UEMS, 2018.

MARTIUS, Carl. F. P. von. Como se deve escrever a história do Brasil. In: *O Estado do Direito entre os autóctones do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982 (1845).

MELO, Maria Aparecida Vieira de.; GOMES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. A lei 11.645/2008 e a formação docente intercultural para historiadores. *Diversitas Journal*. Santana do Ipanema/AL. vol. 5, n. 2, p.1121-1165, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9a7a/4d6daddd9e7342580f5bf3c959baab71c851.pdf>. Acesso em: 31.10.21.

MÍDIA NINJA. *Quem somos*. Disponível em: <https://midianinja.org/>. Acesso em: 06. 05. 21.

MONTEIRO, John M. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo*. Tese (livre docência). Campinas, IFCH-UNICAMP, Departamento de Antropologia, agosto de 2001.

- MONTEIRO, John M. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.s). *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995a.
- MONTEIRO, John M. *Negros da terra* (índios e bandeirantes nas origens de São Paulo). São Paulo: Cia. das Letras, 1995b.
- MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: FUNARTE/Companhia das Letras, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, Identidade e etnia* (2003). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 20. 06. 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro* (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).
- PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. *O tempo da dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos Sertões do Leste*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1998.
- RÁDIO YANDÊ. *Comunicação e Etnomídia Indígena*. Disponível em: <https://radioyande.com/>. Acesso em: 05. 05.21.
- RIBEIRO, Rosinete Felix; MENDES, Luís Augusto de Carvalho; MENDES, Patrícia Monteiro Cruz. Tribos virtuais: uma análise do uso das mídias sociais pelos movimentos indígenas. *Revista Mangaio Acadêmico*, v. 1, n.1, jan/jun, 2016 – ISSN 2525-2801, p. 18-26.
- ROCHA, Eliana P. Antes índio do negro. *Dimensões*, v. 18, 2006.
- SAMPAIO, Patrícia M M. *Espelhos Partidos: etnia, legislação e desigualdade na Colônia*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.
- SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. *Anuário Antropológico*, n. 93, 1995.

SOUZA, Vinicius Guedes Pereira de; COSTA, Raylson Chaves. Etnomídia Indígena como Narrativa das Resistências. *Extraprensa*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 438 – 451, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/185427>.

Acesso em: 31. 10. 21.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de História. In: _____. *Ensinar História*. 1a. ed. Sao Paulo: Scipione, 2004, p. 89 – 108.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

TERENA, Naine. Lentes ativistas e a arte indígena. *Radar. Revista Zum*. 3 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://revistazum.com.br/radar/arte-indigena/>. Acesso em: 31. 10. 21.

TREECE, David. *Exilados, aliados, rebeldes: o movimento indianista, a política indigenista e o Estado-Nação imperial*. Tradução de Fábio Fonseca de Melo. São Paulo: Nankin/EDUSP, 2008.

TUPINAMBÁ, Renata Machado. Etnomídia, uma ferramenta para a comunicação dos povos originários. Início/Cultura/Soberania. *Brasil de Fato Paraná*. 11 de agosto de 2016, às 13:02. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2016/08/11/etnomidia-por-uma-comunicacao-dos-povos-originarios>. Acesso em: 31. 10. 21.

TUPINAMBÁ, Renata Machado. Yandê, etnomídia indígena e educação. *Revista Cátedra Digital /PUC RJ. Fanzine Resistência na Mídi@*, Edição nº 002 – Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/yande-etnomidia-indigena-e-educacao/>. Acesso em: 31. 10. 21.

VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *8 Tempo*, agosto 1999.

VALE, Radanes Aurélio Lima. *A temática indígena à luz das práticas pedagógicas dos professores de história: Lei nº 11.645/2008, currículo e formação docente*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST), da Universidade Federal do Pará (UFPA) / Belém-PA: UFPA, 2020.

VARNHAGEN, Adolfo. *História Geral do Brasil, antes da sua separação e independência de Portugal*. São Paulo: Melhoramentos, 1962, Tomo Primeiro, 8ª Ed., p. 30.

Educação Escolar Indígena: Aikó Kããpó Aypã Anambé¹

Paulo Vitor Miranda Girard

A pesquisa que deu origem a este artigo teve início em 2016, a partir de uma primeira ida na aldeia Anambé, durante a graduação em História, na UFPA/Cametá, atividade decorrente do cumprimento do cronograma da disciplina de História indígena aplicada ao Ensino Fundamental. Depois desse primeiro encontro com os Anambé, fiz parte da formação de um grupo de pesquisadores responsáveis pela criação do GEPHRIA- Grupo de Estudo e Pesquisa em História e resistência indígena na Amazônia: História, Etnicidade e Ensino, coordenado pela Professora Dr.^a Rosemeire de Oliveira Souza.

Nesse grupo desenvolvo pesquisas relacionadas à educação indígena e à educação escolar indígena, tendo como foco específico a Escola Indígena Aypã Anambé. Durante as diversas idas e vindas dos dois primeiros anos, vivenciei relações participativas na vida cotidiana da aldeia e da escola. A experiência de campo ajudou a estabelecer e fortalecer relações de respeito, parceria e confiança junto aos Anambé. Isso possibilitou a imersão na dimensão de seu modo de viver, observando suas práticas educativas e ações pedagógicas nos diferentes espaços do território e no espaço escolar. Junto a esta ação, começamos a ampliar nosso repertório teórico, analisando obras de diferentes autores e autoras, entre os quais, Célia Xakriabá, Daniel Munduruku, Edson Kayapó, Gersem Baniwa, intensificando também o diálogo na aldeia com as

¹ Escola Indígena Aypã Anambé. É com esse nome que o professor Anambé Wilson (Taóca) prepara sua lousa, espera construir uma escola que leve em consideração a memória e os saberes Anambé.

lideranças Anambé, Wilson Anambé, Maria Anambé, Raimundo e Vanuza Anambé entre outros.

O objetivo deste artigo é compreender como se estrutura a educação na Escola Anambé, identificando e analisando como ela funciona no contexto real, e também apontar os principais desafios e anseios do povo Anambé referente à educação escolar indígena em seu território. Para isto, o artigo foi dividido em três partes. Na primeira parte - Percepção Contemporânea - a intenção é fazer uma breve apresentação dos sujeitos, suas origens, a forma como se estruturam socialmente e como se organizam no território. Na segunda - Educação e Escola Indígena - procurei entender a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: apontar a concepção de Educação de acordo com a perspectiva dos pensadores Indígenas, dentre eles, os Anambé, e apresentar algumas das discussões para a construção das novas bases: conceituais, legislativas e os princípios que orientam a Escola Indígena Diferenciada e Específica. E na terceira parte - A Escola Aypã Anambé - o objetivo é perceber e problematizar a forma como se estrutura a Escola Anambé contemporânea: o currículo, o ensino intercultural, o material didático utilizado e os desafios dos Anambé na luta pela educação escolar.

Anambé: percepções contemporânea

Em consonância com documentos e pesquisas², os Anambé apontam que são originários da região do Acará (microrregião de

² PENA, 1864. ABREU, 1880. Estes são documentos referentes à Província do Grão Pará e Maranhão do século XIX, estão disponíveis no Boletim do Museu do Índio, fazem parte de um relatório elaborado por Jussara Vieira Gomes em 1984, após incêndio nos arquivos do referido museu no Rio de Janeiro, os documentos não atingidos foram organizados e digitalizados, ficando disponível para consultas através do site do museu e do instituto socioambiental. Outros documentos que registram a historicidade Anambé, são os relatórios etnográficos de ARNAUD, Expedito e GALVÃO, Eduardo. Notícias sobre os Índios Anambé (Rio Cairari, Pará. Conselho Nacional de Pesquisa. Instituto Nacional de Pesquisas na Amazônia. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Nova série

Tomé-Açu-Pará). Mas, devido ao processo histórico de colonização, esse povo migrou para diferentes pontos da Amazônia Tocantina como: Rio Capim, Pacajá, Portel, Baião e para o Moju, onde estão localizados atualmente. Vivem em um território demarcado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), desde 1984, com uma extensão aproximada de 8.150 ha, sendo a terra homologada oficialmente em 29 de outubro de 1991. O território é banhado pelo Rio Cairari, que envolve a aldeia em toda a sua extensão.

O tronco linguístico Tupi dá origem à língua Anambé, porém, como mencionado acima, em decorrência dos processos históricos de colonização, a língua Portuguesa é a mais usada na terra indígena para se comunicar tanto na relação com a sociedade envolvente, fora da aldeia, como no interior da comunidade. Entretanto, isto não quer dizer que a língua Anambé não seja mais usada no contexto da aldeia, pelo contrário, nota-se o uso de uma linguagem um tanto quanto híbrida entre os códigos e significados das línguas Portuguesa e Anambé, pois os nomes dos sujeitos, nomes de plantas, de animais, nome de objetos, instrumentos, acessórios, canções e entre outros elementos do dia a dia da aldeia e da cultura são identificados com a especificidade da língua mãe, mas há desafios importantes para reestabelecer a conversação na língua Anambé.

Atualmente, os Anambé se organizam em seu território em núcleos familiares, que ocupam de forma estratégica diversos pontos da extensão. Desses, são apontadas lideranças para compor os conselhos que orientam a vida da aldeia: conselho da saúde indígena; conselho da educação escolar e conselho geral. A partir desses conselhos são eleitas as pessoas para liderar as demandas específicas da comunidade Anambé: representar seus anseios; articular relações com a sociedade envolvente; coordenar diretrizes e ações relacionadas ao território, à saúde e à educação escolar Indígena.

Antropologia n. 42. 05 de setembro de 1969. Assim como pesquisas como a de RICARDO, 1985 e do Antropólogo FIGUEIREDO, Napoleão. *Os Anambé, Cultura Indígena: textos e catálogos*. Belém.

Educação e Escola Indígena

Para melhor entendimento da forma como se estrutura uma escola indígena diferenciada e específica, foi necessário e fundamental entender a concepção de Educação Indígena nos seus processos próprios de ensino e aprendizagem, partindo da perspectiva da ciência, do pensamento e dos autores indígenas.

O professor Edson Kayapó (2014) ressalta a importância de distinguirmos a Educação Indígena da Educação Escolar Indígena. De acordo com ele, para os povos originários, a Educação Indígena é comunitária, envolve a participação da família, dos sábios, o dia a dia da aldeia, a relação com o território e vários outros aspectos da cultura. Não pressupondo necessariamente a organização do saber em currículos, disciplinas, diretores, professores, ou seja, a forma de organização escolar propriamente como conhecemos no contexto urbano.

A professora Célia Xakriabá (2018) discorre sobre a concepção de educação territorializada, destacando que o aprender acontece pelo envolvimento e entrelaçamento entre corpo e território, considerando que para além das paredes da sala de aula, há “outros espaços do território como importantes lugares de aprendizagem (XAKRIABÁ, 2018, p. 135).” A autora frisa que são experiências vividas e compartilhadas a partir de práticas culturais: plantar, coletar, observar, escutar, praticar, criar, brincar etc. Essa Educação tem como base a relação entre a ciência do território e os saberes do corpo:

A inteligência pode ser adquirida com o tempo da escola, já a sabedoria é outra temporalidade, exige um movimento maior da mente, mas também do corpo. Um conhecimento não é apenas elaborado pela mente, é elaborado também pelo exercício da prática com as mãos.[...] **o corpo como território e território como corpo** (XAKRIABÁ, 2018, p. 42-43) – grifo nosso.

Compreende-se desta maneira que se trata de formas de ensino e aprendizagem organicamente integrando território, corpo, memórias, saberes, práticas educativas etc. Características de

ensino e aprendizagem que se diferenciam do ensino escolarizado, no qual os saberes estão fragmentados, dispersos e, muitas vezes, distantes da realidade dos educandos.

Para Gersem Baniwa Luciano (2006), disseminou-se na sociedade nacional a concepção equivocada de que os povos originários não possuem formas próprias de ensino e aprendizagem, o que contribuiu para implementar ações paternalistas e para a construção de ideias assimilacionistas. O autor ainda pontua que a vida pedagógica indígena é o modo como se vive e a forma “como se transmite os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo”, formas de ensinar e aprender que estão imersas no universo próprio dos sujeitos (LUCIANO, 2006, p. 131). Assim, o autor nos faz pensar as dimensões dos saberes que circulam no cotidiano dessas populações e o quão estão conectados aos elementos de sua cultura, seus símbolos, códigos e significados da língua e também na ligação com a natureza, como veremos na citação.

Os principais saberes indígenas estão ligados à **percepção e a compreensão que eles têm da natureza**, e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial (LUCIANO, 2006, p. 170) - (grifos nossos).

O professor Wilson Anambé (Taóca), em entrevista para esta pesquisa, em junho de 2018, também nos falou um pouco sobre sua concepção de Educação Indígena. Veremos no relato abaixo que são práticas envolvendo a família, o universo da cultura e do território, o ensinar e aprender de saberes na convivência do dia a dia.

Wilson Anambé: Essa aí é desde... Dos meus pais né! Desde pequeno né! Desde os meus seis anos, eu já ia com eles pra roça, até porque não tinha com quem nos deixar né! Aí a gente já vai aprendendo já! **Isso a gente aprende mais rápido, porque tá no dia a dia junto, convivendo né!** (grifos nossos) Tudo isso eu aprendi com eles, atividades de roça, caçada... e os filhos já levo também, só não vão quando tem aula, mas quando acaba a aula eles vão também...(Entrevista, Prof. Wilson Anambé, pesquisa de campo, 2018).

Como sabemos, os processos advindos a partir da colonização acabaram por esconder as formas como as populações indígenas lidam com os saberes e as aprendizagens em suas culturas. Suas práticas educativas e ações pedagógicas vivenciadas no dia a dia, atuam na formação pessoal e coletiva dos sujeitos em uma diversidade de saberes transmitidos em um contexto real de relações educativas, desafiadoras e criativas. Maria Anambé, agente de saúde indígena, nos conta um pouco sobre a aprendizagem na cultura de seu povo.

A gente vivia, não tinha muito contato com as pessoas de fora, assim, porque a gente tinha um costume diferente, na verdade, quando eu fui pra aula eu tinha 13 anos quando eu comecei a estudar, porque não tinha escola, **a gente tinha todo tempo pra aprender a conviver na cultura mesmo**, porque não tinha outro... **ai a gente aprendia a fazer tudo, desde criança a gente aprendeu a fazer a nossa própria comida, é...cuidar de outras crianças como deveria cuidar, né!** (Entrevista: Maria Valdeniza Anambé. Fonte: pesquisas de campo, MURA, 06/2018)

Evidentemente essa forma de aprendizagem continua ocorrendo nas diferentes formas de ensinar na aldeia Anambé. As crianças acordam cedo e entre brincadeiras, aventuras, desafios e tarefas, as aprendizagens se estabelecem na relação com o Rio Cairari, nos portos, no conhecimento de plantas, da mata, nos saberes do roçado, na observação, na escuta, ou seja, trata-se de aprender fazendo, participando e vivenciando seus códigos, significados, valores e saberes do cotidiano do território e da cultura.

Para o antropólogo Gersem Baniwa Luciano (2006), esses sistemas educacionais envolvem os saberes ancestrais, suas ideias, valores, sentimentos, hábitos e projetos sociais no espaço e tempo, na forma como circulam e praticam os saberes no dia a dia, em diferentes formas de ensino e aprendizagem, conectados à sua cultura e ao seu território.

Segundo o autor, a educação escolar trata-se dos processos e métodos de aprendizagem do conhecimento indígena e não indígena nesse espaço e ressalta que os povos indígenas têm a

própria concepção de educação, como qualquer outra sociedade humana, de acordo com processos próprios de socialização, transmissão e reprodução do conhecimento. Sociedades que fazem uso de mecanismos e métodos específicos para a perpetuação e transformações da cultura, de acordo com seus projetos societários (LUCIANO, 2006, p. 129).

Desta forma, com base no conhecimento dos pensadores indígenas e nas observações da pesquisa de campo, compreendemos a dimensão dos princípios e a concepção da Educação Indígena, que se desenvolvem a partir do cotidiano, envolvendo diversos aspectos do território, do corpo, da cultura, da forma específica de ensinar e aprender.

A seguir discutiremos algumas das principais características da Educação Escolar Indígena: sua historiografia, legislação, princípios e os principais pontos da escola diferenciada e específica.

Historicamente a educação escolar para os índios se mostrou impositiva, opressora, violenta e negadora das culturas indígenas, contribuindo significativamente para uma concepção de extermínio, para o epistemicídio e a marginalização da cultura e dos saberes nativos. Entretanto, de acordo com os pensadores indígenas, onde há opressão há resistência.

A escola indígena contemporânea é reivindicada como um espaço de instrumentalização para o empoderamento das sociedades indígenas no processo de interação com a sociedade envolvente e global. Povos que demandam suas escolas em acordo com suas especificidades, possuindo autonomia constitucional para determinar a forma como a escola deverá funcionar para o fortalecimento das culturas indígenas. Uma escola inspirada na ciência do território, um deslocamento do aprender, reforçando e partindo daquilo que é vivido e aprendido na relação com o território (XAKRIABÁ, 2018).

Dito isto, faremos então uma breve análise sobre a historicidade da Educação Escolar Indígena. O foco será na compreensão da forma como se constituiu historicamente a Escola

Indígena, suas bases conceituais e concepções que a definem como diferenciada e específica.

A história da Educação Escolar Indígena é analisada e problematizada por muitos pesquisadores a partir de diferentes marcos cronológicos da história do Brasil: período colonial, império, ditadura militar e pós-Constituição de 1988, quando a Escola Indígena ganha status constitucional, sendo reconhecido seu caráter autônomo, específico e diferenciado das escolas da rede nacional.

Entretanto, pesquisadores como o antropólogo Gersem Baniwa Luciano (2013) compreendem a história da Educação Escolar Indígena em apenas duas fases. A fase colonial entre 1500 e 1988, entendida como uma experiência de escola que estava baseada em uma perspectiva de assimilação, dominação, aculturação e extermínio - a "escola para os índios". Para ele, estas concepções perduraram até 1988, sendo uma fase só, pois parte do pressuposto de que não havia participação dos sujeitos indígenas na elaboração e execução dessa proposta de escola, por isso, o período anterior à Constituição de 1988 é considerado uma proposta de escola imposta aos índios.

Para Gersem e outros pensadores indígenas, a segunda fase se construiu a partir da luta do movimento indígena e culminou na conquista de direitos assegurados na atual Constituição brasileira de 1988.

Daniel Munduruku³ (2012) pontua que o período da ditadura militar, por volta dos anos 70, foi um dos momentos de grandes enfrentamentos na história indígena, o auge de uma concepção de extermínio, pois o governo do período tinha o objetivo de assimilá-los à sociedade nacional e assim, tomar os seus territórios. A concepção que se tinha era que em pouco tempo não haveria mais "Índio". Logo, seus territórios, que são fundamentais para a

³Munduruku, Daniel: *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)* / Daniel Munduruku, - São Paulo: Paulinas, 2012 – (coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

perpetuação e continuidade de seu modo de vida, ficariam à disposição dos projetos desenvolvimentistas dos militares.

Nesse sentido, Munduruku observa que se pensava que os indígenas abandonariam e esqueceriam a diversidade e a identidade das suas culturas para se tornarem apenas "brasileiros". Foi nesse contexto da ditadura militar e da luta pela democracia que o movimento indígena se organizou com apoio de entidades como o Conselho Indigenista Missionário, organizações não governamentais, pesquisadores e universidades. As lideranças se reuniram em congressos, assembleias e organizaram encontros que visavam debater problemas comuns às comunidades indígenas. Então, como atores e autores da sua própria história, tomaram a frente dos espaços de fala, exigindo, elaborando e participando ativamente na construção de políticas públicas indigenistas que partissem da perspectiva das suas culturas. Segundo Gersem Baniwa (2013), nesse momento estava se pensando em uma nova proposta de escola, pensada com novas bases conceituais, filosóficas e metodológicas, que levasse em consideração as práticas pedagógicas, os costumes, o jeito de ser e a forma como esses indígenas se relacionam com a natureza.

Logo, a partir da influência do Movimento Indígena, que se pautou os principais pontos da luta indígena, que viriam assegurar constitucionalmente seu direito ao território ancestral, a sua autonomia, suas línguas, o reconhecimento à diversidade desses povos e suas formas próprias de ensino e aprendizagem.

O parágrafo 3º, do Artigo 206, da Constituição Federal de 1988, assegurou o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, reafirmando às escolas indígenas os processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988, Art. 206). Essa legislação define que os povos Indígenas têm autonomia para elaborar e colocar em prática a própria concepção de educação escolar, partindo dos seus princípios, cultura, valores e das suas formas próprias de ensinar e aprender.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)/1996, reforçou o compromisso do Estado em assegurar a autonomia da escola indígena, devendo fomentar e

possibilitar a formação técnica para que sejam desenvolvidos programas de apoio à pesquisa e ao ensino:

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, oriunda do conjunto de leis anteriores, impulsiona as transformações para a aproximação entre a escola indígena específica e seus objetivos. Reafirmando a autonomia dentro dos seus processos próprios de aprendizagem e demanda (Art. 32, § 3º), **com oferta de ensino bilíngue e intercultural e incentivo à elaboração, produção e publicação de material didático diferenciado e específico** (LDB/1996, Art. 210) – grifos nossos.

Nota-se que essas leis determinam as responsabilidades do Estado, devendo incentivar a produção de materiais diferenciados para que as culturas possam se fortalecer e ressignificar a escola, para visibilizar suas culturas e garantir também às sociedades indígenas “o acesso às informações” e aos conhecimentos de outros grupos e sociedades, como veremos nos artigos 78 e 79 da LDB/96 ao definir as diretrizes e o apoio necessário para a efetivação do ensino intercultural e bilíngue.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – **proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;** II – **garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas** – grifo nosso.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – **fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;** II – **Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;** III – **desenvolver currículos**

e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, LDB/1996) – grifo nosso.

Outro documento que aqui destacamos é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Foi elaborado e discutido pelas lideranças indígenas junto ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de estabelecer as diretrizes e afirmar os novos parâmetros para a Educação Escolar Indígena. Por meio deste referencial, foram criadas as categorias Escola Indígena e Professor Indígena, interferindo na demanda por currículos diferenciados para uma escola específica, com a exigência de uma base específica para a formação diferenciada dos professores indígenas. No fragmento a seguir observamos as especificidades e a definição dos objetivos deste referencial.

O documento visa estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, **visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica** (CNE, Resolução 03/1999, Artigo 1º) – grifo nosso.

O modelo de escola diferenciada, que fomenta o empoderamento técnico, acadêmico e político das culturas e da identidade de cada povo, passa a demandar currículos com conteúdo diferenciado e com propostas pedagógicas que contemplem a perspectiva dessas culturas, reivindicada no âmbito legal sob forte pressão e atuação das lideranças e organizações indígenas e não indígenas.

As escolas indígenas também passaram a ser discutidas a partir de uma perspectiva intercultural, multicultural, plural, promotoras da diversidade sociocultural e linguística. Em suas vivências e tempos próprios de aprendizagem. A professora e pesquisadora Célia Xakriabá (2018) tem o Giz como elemento simbólico de ressignificação da escola Xukurank, afirma que este é

um movimento para “amansar o giz”, indienizando e ressignificando a escola

(...) a partir da própria concepção de educação”:Então, o giz, como uma das ferramentas de ensino utilizadas pelos professores indígenas, **ao ser amansado, tem-se feito presente como forma de ressignificar a escola a partir da nossa própria concepção de educação.** Somos indígenas, e após muita luta, contamos a nossa própria versão da história, **subvertendo aquilo que por décadas o giz instrumentalizou** (XAKRIABÁ, 2018, p. 52) - grifo nosso.

O professor Edson Kaiapó (2014) pontua que os povos originários vivenciam o momento de descolonizar as escolas indígenas e que estes espaços passaram a ser reivindicados pelos povos originários como um dos instrumentos de defesa e reconhecimento de direitos, assim como empoderamento e fortalecimento de suas culturas e línguas. Este historiador também lança questionamentos sobre qual o espaço das referências do saber indígena nas licenciaturas interculturais que visam a formação de professores indígenas. A partir de quais bases conceituais e teóricas essa formação estaria acontecendo, tanto na academia como nas escolas? Qual importância está sendo conferida aos sábios, aos pajés, às parteiras, às dançarinas, aos caçadores, às farinheiras etc, que segundo o historiador, são os (as) verdadeiros(as) doutores(as) da história, do saber e da memória dessas sociedades milenares.

Nesse sentido, Célia Xacriabá (2018, p. 18) ressalta que a escola e os professores indígenas têm uma “tarefa desafiadora, pois não basta apenas reconhecer os conhecimentos tradicionais, é necessário também reconhecer os conhecedores”. A autora ainda afirma que reconhecer a participação indígena no fazer epistemológico, “é contribuir para o processo de descolonização de mentes e corpos”, contribuindo conseqüentemente para a construção de uma nova concepção de escola baseada na ciência do território e nos elementos da cultura. Na citação a seguir temos parte de um modelo de educação escolar do povo Xacriabá, que

ressignificou a escola a partir da sua perspectiva de educação e escola - diferenciada e específica.

Nossos sábios indígenas falam que a escola tem que ser interessante, que a escola do contexto não indígena tem muito o que aprender com as nossas, porque nós sabemos fazer com que esse espaço seja interessante para os alunos. **Ele precisa servir para valorizar as experiências que nós vivemos no território. Por exemplo, quando vamos ensinar física, pegamos um momento em que os meninos estão brincando e treinando arco e flecha, e medimos com eles em que velocidade a flecha irá acertar o alvo. É uma dinâmica que interage com o território: o corpo do aluno interage com o corpo do território** (XAKRIABÁ, 2018, p. 19) – grifo nosso.

Portanto, compreendemos que a escola indígena, em suas bases conceituais, filosóficas, metodológica e pedagógica, é problematizada por estes pensadores como um espaço que deve estar em sintonia com as suas referências, com o seu jeito de ser, seus costumes, e com os seus processos próprios de ensino e aprendizagem, ou seja, a partir do universo daquela cultura, tendo a escola como um entre os diversos e importantes espaços de ensino e aprendizagem na aldeia.

Entretanto, ainda são necessários muitos avanços na educação escolar indígena, apesar de já discutida e reconhecida na ampla legislação, percebe-se que essas demandas permanecem no plano teórico. No Pará, pesquisadores como Roseane Gonçalves (2013), nos levam a pensar que “há um grande abismo entre o ideal da legislação e as práticas realizadas nas aldeias”, mas também aponta possíveis caminhos:

Para construir uma escola autônoma e que atenda aos requisitos verdadeiramente indígena, **além da necessidade de um projeto de ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue/multilíngue, faz-se necessário garantir uma formação adequada e capacitação continuada para os professores tanto indígenas quanto não indígenas** (GONÇALVES, 2013, p. 13) - grifo nosso.

Nota-se que apesar dos avanços, em torno da legislação que garante a autonomia dos povos para pensar e conceber a escola de

acordo com a sua realidade e sua cultura, as escolas indígenas ainda “padecem” de problemas como: a “ausência de currículos específicos para suas realidades indígenas, a falta de calendário próprio, metodologia diferenciada, material didático e formas de avaliação específica” (GONÇALVES, 2013, p. 12) O que faz com que muitas escolas sigam os parâmetros curriculares da zona urbana ou da escola do campo, como é o caso da escola Anambé.

Apresentadas estas discussões e características que norteiam os princípios da educação escolar indígena, nos próximos tópicos serão apresentadas as diferentes concepções e perspectivas de escola na aldeia Anambé: a forma como se estrutura, suas problemáticas envolvendo o ensino intercultural e bilíngue, a formação de professores, o currículo e o material didático.

A Escola Aypã Anambé ⁴

Pesquisas⁵ apontam que, em 1984, os Anambé construíram uma escola com recursos próprios da sua Terra Indígena, feita de madeira e coberta com palha, em regime de mutirão, mobilizando a comunidade para construir a estrutura física e garantir a presença da escola. Porém, desde o princípio, nota-se que a proposta da escola para os Anambé atendia às diretrizes do CIMI Norte II, o qual fornecia o material escolar e também pagava um valor a um “rapaz” (morador da aldeia que se agregou aos Anambé pelo casamento) para ensiná-los a ler e a escrever e os conhecimentos básicos da matemática. Infere-se que a princípio havia o objetivo de

⁴ Aipã Anambé é uma das principais lideranças deste povo, como Pajé orientou espiritualmente o grupo, organizando os rituais, as festas e as práticas de cura na medicina Anambé. Como Cacique organizou e representou social e politicamente o grupo na defesa e conquista de seu território como direito legítimo de Povo Originário. Nas suas ações educativas circulavam os saberes conectando os sujeitos ao universo cultural e ao espaço natural que os envolvia.

⁵ RICARDO, Carlos Alberto (Coord.). *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: CEDI, vol 8, 1985. SILVA, Anaíza Vergolino e FIGUEIREDO, Napoleão. *Na trilha dos Anambé*. O Liberal, Belém, 15 de nov. 1990. Caderno Especial de Aniversário, p. 7-11..

qualificá-los para melhor estabelecerem suas relações (comerciais e de trabalho) com a sociedade envolvente (RICARDO, 1985, p. 156).

Quatro anos depois, em 1988, foi instalado o posto da FUNAI na T.I. Anambé e os diretores nomeados pelo órgão também assumiram as questões da escola local. Nesse período, a proposta pedagógica da escola para os Anambé estava focada no ensino da matemática, dos estudos sociais, da leitura e escrita na Língua Portuguesa.

Figura: Estrutura física da escola Anambé, junho de 2016



Fonte: pesquisa de campo, 2016.

A estrutura em alvenaria que observamos na imagem começou a ser construída em 2002, por meio do Decreto 4.054, de maio de 2000, que objetivava proporcionar “condições de desenvolvimento autossustentado, de apoio às atividades de educação, e de saúde” etc. Política e ações decorrentes da luta pela educação escolar, que resultaram nos parâmetros definidos na legislação constitucional, os quais nos referimos anteriormente, direitos conquistados pelos povos originários. Entretanto, segundo Neves (2014):

As obras da escola, iniciadas há mais de dez anos atrás, no entanto, nunca foram concluídas. Segundo informações colhidas em conversas com alguns indígenas, o que se tem notícia é que a verba do programa não foi suficiente para concluir as obras e elas pararam. Por uma necessidade real, os Anambé

assistem aulas no prédio inacabado, pois não há outro lugar que se empregue para esse fim (NEVES, 2014, p. 47).

Nos primeiros anos da pesquisa, acompanhamos a luta das lideranças junto aos órgãos institucionais e oficiais para que a estrutura da escola fosse reformada. Como se observa nas imagens, a estrutura estava precarizada, com pouca iluminação e baixíssimo conforto para professores e alunos.

Figura: Sala de aula da escola Anambé, junho de 2016



Fonte: Jacy Santos, 2016.

A estrutura foi reformada em 2017, depois de longo tempo de espera. A diretora Vanuza e o Cacique Raimundo Anambé entraram com ação no ministério público para que fosse atendida a exigência da reforma.

Figura: Estrutura física da escola Anambé reformada em 2017



Fonte: pesquisa de campo, 2018.

A estrutura física está dividida em duas salas de aula climatizadas, uma sala para direção e dois banheiros. Nos fundos há um anexo com dois quartos para alojar os professores não indígenas; uma cozinha para a preparação de alimentos; dois banheiros e um espaço para refeições.

A escola funciona de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 11h30min pela manhã, e no período da tarde, a partir das 13h30min às 17h30min. A média de idade dos alunos e alunas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental varia respectivamente entre 4 a 6 anos e de 11 a 28 anos.

Os professores não indígenas trabalham pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), vinculado à Secretaria de Educação do município de Moju. Eles também atuam nas Escolas do Campo, outra modalidade de educação que deve atender a população rural nas suas especificidades.

O currículo compreende os conteúdos e disciplinas da base comum nacional, como o ensino da Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; Artes; Espanhol/Inglês; História; Geografia e Educação Física. Somente na parte entendida como diversificada da grade curricular é ofertada a disciplina “Cultura e Língua Anambé”, ministrada pelo Professor Wilson Anambé. Também notou-se durante a pesquisa de campo que são poucos os

professores não indígenas que trabalham suas disciplinas dentro da transversalidade dos elementos da cultura Anambé.

O ideal seria que professores indígenas estivessem atendendo a demanda da escola Anambé, amparados por um programa de apoio específico para os povos originários do estado do Pará, dentro do que é discutido por suas lideranças em nível nacional. Contemplando assim, a formação de professores indígenas e a continuada para professores não indígenas que trabalham na educação escolar indígena, conforme assegura a legislação. Entende-se que esse é um processo lento devido às muitas barreiras e desafios, mas também é contínuo na luta pelo que consideraram ideal.

A relação dos Anambé com a escola no final do século XX foi conflitiva em seu tempo próprio, em relação ao seu modo de viver e ignorou a sua forma de subsistência. Estudos como os de Jorge Lucas Neves (2014) e Suzana Braga Souza (2016) apontam que na década de 1990, a Escola Anambé sofreu com a evasão escolar, por diversos motivos, entre eles: ausência de professores; estrutura precária; não compatibilidade da escola com o tempo das atividades do roçado: preparação do solo, plantio e colheita, ou seja, o tempo da escola diferenciada que de acordo com a ciência indígena, deve se envolver e se conectar com o seu modo de vida, envolvendo os saberes que os sujeitos aprendem na relação com o seu território, saberes estes que não eram incorporados pela escola naquele período. Com isso, as atividades avaliativas eram planejadas fora do contexto e da realidade do Anambé. A desarmonia da escola com o modo de vida dos sujeitos se refletia em abandonos, reprovações, faltas etc.

Segundo os Anambé, neste período de evasão escolar, a escola praticamente fechou, havia apenas uma professora não indígena que, muitas vezes, não conseguia ministrar as aulas, por conta do não comparecimento dos alunos.

No dia a dia da aldeia é notável o compromisso contínuo das famílias com as atividades do roçado, que servirá tanto para sua subsistência quanto para a venda da produção na feira de Mocajuba. Isto reflete na relação que os alunos estabeleciam com a

escola no final do século XX, pois alguns alunos se matriculavam na escola e depois a abandonavam, ou frequentavam esporadicamente (NEVES, 2014).

Em 2016, a pesquisadora e historiadora Suzana Braga Souza (2016) publicou sua dissertação de mestrado com análises referentes aos “saberes culturais e os diálogos com a escola Aipã Anambé”, abordando também a problemática do material didático e identificando que “não existe, por parte da secretaria municipal, uma política voltada exclusivamente à educação indígena local” (SOUZA, 2016 p. 135). Neves (2014) destaca que os professores do SOME também reclamavam pela falta de um material didático adequado à realidade Anambé e pela capacitação necessária para fazer as adequações e aproximar currículo e realidade.

Essas pesquisas também evidenciam que muitos diálogos com as Secretarias de Educação do Moju se estabeleceram de maneira omissa, horizontal ou impositiva, na forma como se estrutura a organização do currículo, por exemplo, ou o material didático que apresenta as sociedades indígenas em uma perspectiva estereotipada e representados como povos do passado. Os exercícios pedagógicos, o currículo e o material de apoio seguem o currículo oficial das escolas brasileiras, ficando a critério do professor adaptar à realidade da comunidade.

Assim como, exercícios pedagógicos, materiais didáticos e cronogramas de aulas obedecem ao currículo oficial das escolas brasileiras. Entretanto, os professores que ali atuam reclamam que não recebem formação pedagógica específica, tendo que improvisar e elaborar material para se utilizar em sala. Alguns desconhecem a realidade local e acabam por multiplicar, ideias estereotipadas a respeito dos povos indígenas (SOUZA, 2016, p. 53).

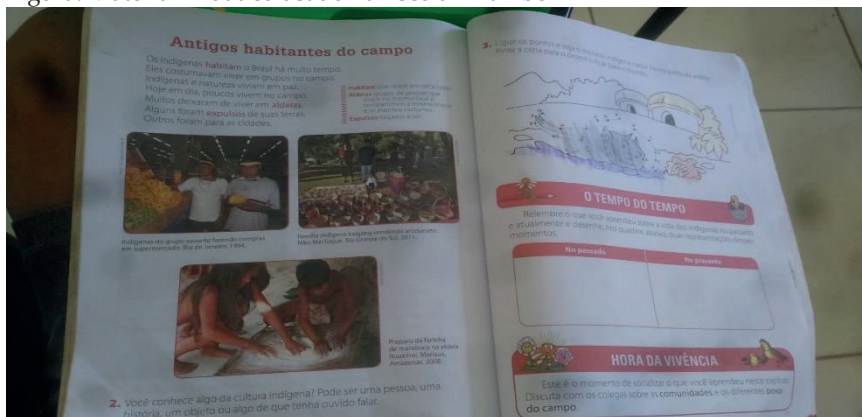
O material didático é uma das ferramentas que pode contribuir para o ensino a partir de uma realidade específica, mas em Anambé o material de apoio aborda informações sobre os indígenas de maneira generalizada, com imagens estereotipadas que põem os indígenas como sujeitos do passado ou como povos primitivos. Esse material fornecido pela SEMED- Moju para a

escola Anambé é referente à escola do campo, outra modalidade de escola que é voltada para a realidade de comunidades campesinas. De modo geral, a prática pedagógica dos professores não indígenas juntamente com o material de apoio, apresentam informações genéricas e homogêneas, ignoram a diversidade e a especificidade do presente, e, em muitas estratégias e metodologias educacionais, silenciam a violência e a resistência no processo histórico pelo qual passam as populações originárias desde 1500.

A ausência de políticas específicas para a escola Anambé estão expostas no dia a dia da escola: os planos de aula e os conteúdos geralmente são trabalhados de maneira descontextualizada dos elementos, da história e da cultura Anambé ou sem dialogar com o professor Wilson Anambé, que trabalha, dentre outras aprendizagens, os elementos e as especificidades da língua Anambé. Com isso, os produtos e os resultados das estratégias, que estão expostos na parede da escola não fazem referência ao universo do aluno Anambé.

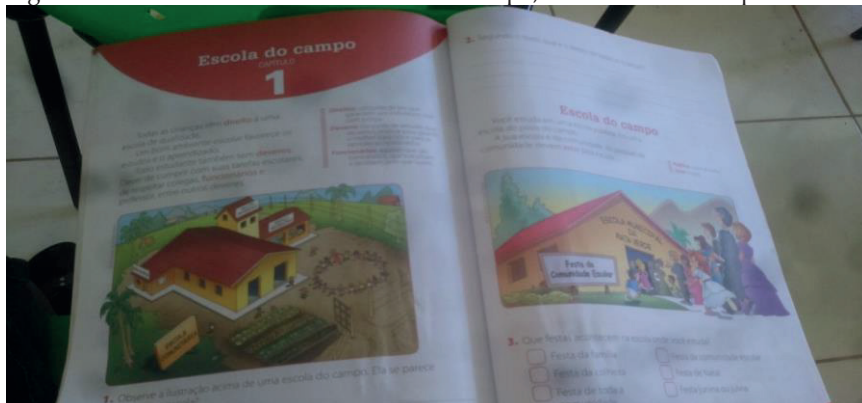
A escola Anambé ainda enfrenta muitos desafios para se efetivar na prática como diferenciada e específica. Em muitos pontos ainda apresenta características da “escola para o índio”, uma escola com práticas pedagógicas e material de apoio distantes da realidade e da cultura Anambé. Podemos observar estas continuidades quando analisamos o material que serve de apoio aos professores do SOME em 2018:

Figura: Material Didático usado na Escola Anambé



Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Figura: Livro didático referente à escola do campo, usado na escola Aipã Anambé.



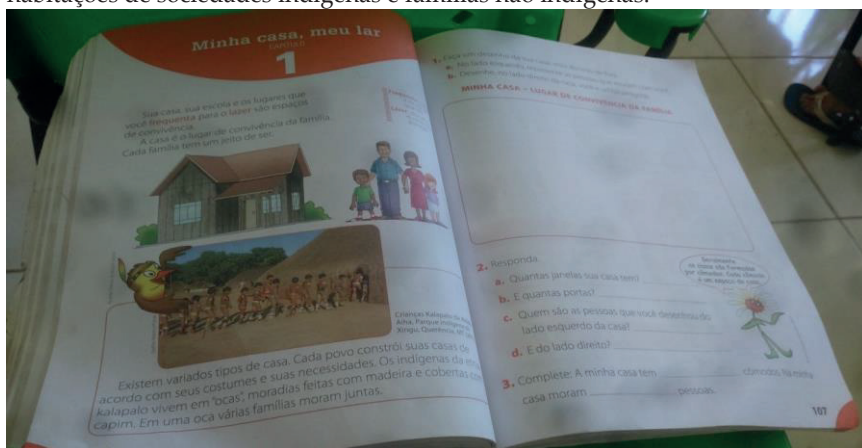
Fonte: pesquisa de campo, 2018.

O material aborda assuntos e informações relacionados ao modo de vida de sociedades distintas, porém, os povos indígenas estão retratados de maneira homogênea, reforçando estereótipos e escondendo a diversidade do presente, de seus costumes e de suas culturas.

Na escola Anambé, durante uma dinâmica em sala de aula, na pesquisa de campo, o professor não indígena do Ensino Fundamental expôs para os alunos a sua percepção sobre Anambé, ponderando que eles haviam passado por grandes transformações

identitárias no processo da mistura com brancos e negros, não os considerando índios de verdade: puro, de cabelo liso, desconfiado, sem olhar nos olhos, falantes da língua Anambé, ou com a fisionomia e as características dos anciões Anambé. Observa-se que essa concepção está imersa em estereótipos e na ideia de que já estão assimilados à sociedade envolvente. O próprio material compara e expõe esta concepção. Como podemos observar na imagem a seguir.

Figura: Material Didático estabelecendo comparações entre os modelos de habitações de sociedades indígenas e famílias não indígenas.



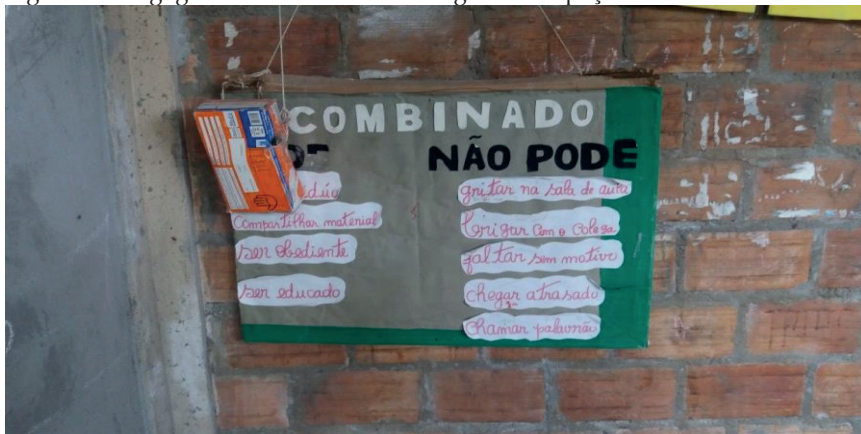
Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Em entrevista, o professor que trabalhava com a Educação Infantil disse que seguia os parâmetros nacionais de educação, utilizava as informações do material didático disponível e tentava adaptar algumas atividades de avaliação de acordo com o calendário de eventos e datas comemorativas, tais como o "dia do Índio" ou eventos como os jogos Anambé. Além disso, desconhecia os princípios, as bases, as diretrizes e a legislação da educação escolar indígena diferenciada e específica.

As estratégias pedagógicas acabam sendo o reflexo do material didático. Percebemos isto ao analisar os murais e os

produtos das atividades desenvolvidas pelo professor não indígena, como indicamos abaixo:

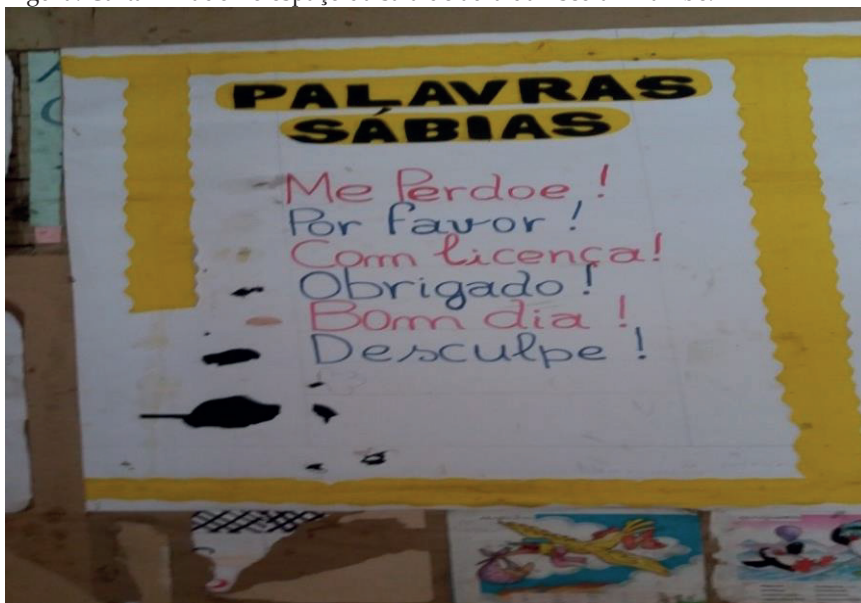
Figura: "Pedagogias" do universo não indígena no espaço da Escola Anambé.



Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Nota-se pela imagem, o objetivo pedagógico de uma prática que tenta “educar” os Anambé, seguindo estratégias que visam adequá-los aos valores e aos comportamentos da sociedade envolvente, sendo uma educação para civilizá-los, de acordo com os valores da cultura do outro, assim como a escola para o índio no período colonial. Sabemos que esta é uma grande discussão, mas não tenho condições de desenvolvê-la com mais ênfase neste momento. Contudo, compreendemos que a cultura Anambé também tem suas formas e suas lógicas de convívio, de valores e de interação entre seus membros, por exemplo: assobios, que em diferentes espaços, momentos e horários, podem emitir sentidos e significados diferentes, como no momento da caça na mata, imitando ou confundindo a presa, ou mesmo para se comunicar com outro caçador; pequenos gritos também com tons diferenciados são emitidos nas atividades e interações do dia a dia: no momento das saudações, cumprimentos, para chamar a atenção de alguém que está um pouco mais distante e também para se comunicar nas atividades de caça.

Figura: Cartaz fixado no espaço da sala de aula da Escola Anambé.



Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Nesta outra imagem também permanecem elementos ligados à cultura do outro. Conforme já apontado, os professores poderiam resgatar elementos da cultura Anambé que expressam a forma como trabalham esses valores.

Figura: "Pedagogias" não indígenas nos espaços da escola Anambé.



Fonte: pesquisa de campo, 2018)

Por esta imagem também percebemos novamente dimensões da cultura não indígena, pois, nesses exemplos, observamos que as situações de aprendizagem levavam em consideração apenas a matemática do não indígena, e não vimos menção ou transposição desses saberes para a etnomatemática, ou seja, de acordo com as necessidades e costumes dos sujeitos.

O professor de matemática que atua na aldeia pelo SOME expressou as suas impressões sobre a escola Anambé e a invisibilidade da questão indígena na escola urbana, assim como reclama da carência de informações, mas também de formações continuadas que qualifiquem o melhor entendimento destes sujeitos que compõem a sociedade brasileira na Amazônia Tocantina. Segundo o professor, antes de chegar na aldeia, “vivia a expectativa de encontrar” “malocas”, participar de “rituais da tribo”, encontrar pessoas caracterizadas e com fenótipos indígenas. Perspectiva que segundo ele mudou a partir da convivência na aldeia, mas que ainda considera complicado defini-los enquanto indígenas. Para ele, “não tem como saber se não estão caracterizados” (Pesquisa de campo. Escola Anambé, 2018).

Essa escola não se diferencia das outras escolas urbanas onde eu já estudei e trabalho, seja pela característica física ou o currículo, assim como na escola urbana, são poucas as informações que se tem sobre os povos indígenas, é pela televisão, dezanove de abril e o que tiver no livro didático (Entrevista com Professor de Matemática, pesquisa de campo, 2018).

Note que esta é uma perspectiva em que as imagens no próprio livro didático, fornecido à escola Anambé, como vimos nos registros anteriores, reforça a concepção estereotipada que o professor imagina antes de chegar à aldeia Anambé.

O Ensino Intercultural, um dos pilares da educação escolar indígena diferenciada, não parece ser uma prioridade entre os professores, muitos não adaptam os conteúdos ou a sua metodologia ao universo Anambé. O professor Wilson Anambé (Taóca), em entrevista para esta pesquisa, destaca que é importante “contar com professores que apoiem a cultura indígena”. Mas

ressalta que nem todos os professores se propõem a desenvolver as suas atividades repensadas de acordo com a cultura local. Para o Professor Taóca, é mais que necessária uma escola que se preocupe com a cultura Anambé, com professores que valorizem os elementos da língua Anambé em suas práticas pedagógicas. Notamos no trabalho de campo e nas recentes pesquisas direcionadas às questões da escola Anambé, que as práticas que partem da perspectiva, concepção e valores da cultura dominante são um dos principais entraves quando se trata da implementação do ensino intercultural.

Durante uma das aulas, um aluno Anambé de 18 anos, por uma necessidade do seu dia a dia, pediu ao professor de matemática que lhes explicasse a forma de calcular as medidas da terra e o valor a ser cobrado nas atividades de “capinagem” do roçado, quando é feito o serviço de limpeza da área a ser plantada. Então, o professor buscou explicar o conteúdo a partir das informações que estavam sendo fornecidas pelo aluno e de acordo com o contexto local. Neste caso, observamos dois pontos importantes: a busca por novos conhecimentos para auxiliar e somar aos seus saberes no contexto real e também a cultura Anambé, pautando as práticas de ensino na escola em diálogo com os saberes e as necessidades do contexto específico.

Em outras aulas, professores não indígenas faziam usos de diversos elementos da cultura exterior para apoiar e embasar suas exposições: nomes de frutas, de animais, pessoas e valores, sem dialogar com os alunos para pelo menos tentar estabelecer relações com os elementos da língua, do universo dos sujeitos e da cultura Anambé.

O Ensino Médio é também uma questão demandada pela comunidade Anambé. Uma luta que acompanhamos desde o início da pesquisa, mas até o momento, este direito e o apoio técnico, assegurados na legislação, não estão sendo ofertados em seu território pelas secretarias ou instituições de ensino responsáveis. Percebe-se também no pensamento do professor Taóca, o anseio por políticas que contemplem a realidade dos sujeitos.

Wilson Anambé: Olha... É o meu sonho, minha visão no futuro, ter professor capacitado e indígena... Mas pra gente é dificultoso, é muito custo pra família, tem que sair da aldeia, mas eu desejo... Ai desiste, vem embora pra aldeia, **é por isso que temos que lutar, o governo tem que olhar também a realidade do índio, a dificuldade que a gente tem de sair da aldeia pra estudar** (Wilson Anambé, 2018) – grifo nosso.

O Professor Taóca idealiza uma escola legitimamente ligada aos anseios do povo Anambé e com professores indígenas, no caso a Aykó Kããpó Aypã Anambé. Porém, reconhece que há barreiras e dificuldades que engessam a formação de professores Anambé sem que precisem sair das suas comunidades. Desta forma, percebe-se que essas demandas são uma preocupação dessa comunidade indígena, mais especificamente a concepção de educação repassada na escola. Assim, entende-se ser necessário o cumprimento do que a legislação assegura nos diferentes planos, para que mudanças aconteçam no plano real.

Dito isto, percebe-se uma questão central em relação à escola e aos anseios da comunidade Anambé, que também representa o anseio de outros povos indígenas, a escola diferenciada, específica aos saberes, ao território, à cultura e ao tempo. A Escola Anambé também é entendida por eles como um lugar de troca, de diálogos entre conhecimentos não indígenas e a cultura Anambé. Mas também observamos um espaço de constantes conflitos e desafios para se constituir como escola autônoma, diferenciada e específica.

Considerações finais

Historicamente, os Anambé enfrentam contextos desafiadores envolvendo as questões da escola. Em conformidade com as discussões deste artigo, a pesquisa possibilita pensar que a escola Anambé é um instrumento que também faz parte da dinâmica de negociações que esse povo estabelece na relação com a sociedade envolvente, qualificando-se para a relação, bem como pautando e exigindo o diálogo com a sua cultura.

Essa escola tem importância para o enfrentamento da realidade, enquanto novos códigos são apropriados e "amansados" dentro da dialética necessária para existir e resistir do povo Anambé. Não podemos deixar de notar as ações dos sujeitos Anambé, o entendimento que têm em relação à escola e a necessidade desta ser uma das maneiras de preservar elementos da cultura Anambé.

Nas sociedades indígenas, a socialização de saberes está ligada diretamente ao praticar e vivenciar seus costumes no dia a dia, formando os sujeitos de acordo com as fases da aprendizagem desde a infância, para viver a vida com autonomia em sua fase adulta. São ações pedagógicas e práticas educativas que valorizam a experiência empírica nos diferentes espaços do território e os elementos da cultura no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os pensadores e lideranças Indígenas, a educação escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e reprodução do conhecimento indígena e não indígena por meio da escola, entendida como uma instituição própria dos povos colonizadores que passou a ser um instrumento em processo de ressignificação constante, apropriando conhecimentos para qualificar a relação com a sociedade envolvente. Uma nova concepção de escola que deve partir da autonomia dos seus anseios, dos seus projetos societários e da especificidade histórica e cultural de cada povo.

No contexto da aldeia, mais de 30 anos após a construção da primeira estrutura física da escola na aldeia Anambé, percebe-se que a relação ainda é complexa, conflituosa e, em muitos casos, contraditória. Há casos em que professores não indígenas desenvolvem seu trabalho de maneira respeitosa, buscando valorizar os saberes e os elementos da cultura Anambé. Mas muitos professores, em sua prática pedagógica, estão envolvidos em sua própria concepção de educação, de valores religiosos e morais, ficando evidente o distanciamento dos elementos da cultura Anambé, das suas lideranças tradicionais: os verdadeiros sábios e

referências para a reprodução do conhecimento e também para conhecer saberes próprios do universo Anambé.

Percebemos na escola Anambé continuidades latentes da "escola para o índio", que está pautada majoritariamente no currículo, no material didático, nas propostas e práticas pedagógicas distantes do universo Anambé. Há também desconhecimento por parte dos professores não indígenas, do significado e dos principais conceitos de uma educação escolar indígena diferenciada e específica. Este distanciamento cognitivo que se reflete nas práticas pedagógicas é conflitante com o perfil de escola discutido pelos povos indígenas e já garantido em um conjunto de leis e diretrizes educacionais.

Entretanto, à medida do seu entendimento em relação à estrutura organizativa da escola indígena: o currículo, os professores, às práticas pedagógicas, as formas de avaliação e o material didático que se distanciam do contexto territorial, social e cultural do povo Anambé, eles continuam sua luta em defesa da permanência, ampliação e apropriação da educação escolar com calendário diferenciado para uma escola específica e pela implementação da oferta do Ensino Médio na T.I Anambé.

Por fim, penso que na continuidade desta pesquisa, gostaria de investigar mais a fundo sobre o lugar ocupado pela disciplina de língua materna no currículo da escola Anambé. Qual o conteúdo, o método e os desafios da comunidade e do professor para a implementação da sua concepção de educação e da própria proposta pedagógica para a educação escolar em seu território, visando melhor compreender a Pedagogia Anambé em seus princípios conceituais, filosóficos, metodológicos e as práticas pedagógicas específicas do pensamento e das formas de ensino e aprendizagem do universo e da educação Anambé. Esses são alguns dos pontos fundamentais para compreensão e diferenciação entre educação indígena e escola indígena e, conseqüentemente, para o entendimento da forma como se estrutura a educação escolar indígena em Anambé.

Em sintonia com os pensadores e lideranças indígenas, compreende-se que diversas são as questões que dificultam a efetivação concreta da escola Aypã Anambé, mas defendemos uma escola que esteja em sintonia com as reivindicações dos diferentes povos indígenas e pela sua própria proposta de escola. Pensada a partir do princípio da pluralidade de concepções educacionais e pedagógicas. Devendo ser multicultural e intercultural, entendida como um espaço de encontros, de relações culturais e sociais; prezando sempre pelo diálogo, articulação e circulação mútua de conhecimentos, ou seja, a Escola Indígena Diferenciada e Específica.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

GERLIC, Salvador Thydêwá. *Índios na visão dos Índios: Somos Patrimônio*. Salvador: Thydêwá, 2011.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. *Os desafios da educação escolar diferenciada, Intercultural e Bilíngue entre os povos indígenas no Estado do Pará*. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

KAYAPÓ, Edson. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: O que a escola tem haver com isso? In: *Mneme – revista de humanidades*. Caicó. V.15, n.35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM*. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana. *Movimento indígena etnopolítico: história de resistência e luta*. In: LUCIANO, Gersem

- dos Santos (Org). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. p.56-85. Brasília: MEC, 2006.
- MUNDUKURU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012
- NEVES, Jorge Lucas. *Os Anambé do Alto Cairari e a Educação Escolar: Ensaio Etnográfico*. Universidade Federal do Pará. Trabalho de conclusão de curso em ciências sociais, 2014.
- RICARDO, Carlos Alberto (Coord.). *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: CEDI, vol 8, 1985.
- SOUZA, Suzana Braga. *Educação e saberes culturais entre os indígenas Anambé na região do Tocantins, Pará*. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Universidade Federal do Pará – Cametá, 2016.
- XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. *O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada/*, Brasília – DF, 2018. 218 p. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

**Parte II- História indígena:
currículo e práticas**

A temática indígena no Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental: abordagens e reflexões

Roberta Fernandes dos Santos

Introdução

Este artigo trata da temática indígena e do ensino da História à luz da Lei nº 11.645/08. Procuramos compreender de que maneira a temática indígena se faz presente no Currículo Paulista¹ de História para o Ensino Fundamental - Anos Finais².

Em nossas análises, partimos da compreensão de que, ao longo de nossa história, as populações indígenas brasileiras foram submetidas a sucessivos processos de transculturação que lhes negaram o direito à diferença e lhes invisibilizaram como sujeitos históricos. Com a Constituição de 1988, as populações indígenas tiveram garantidos o reconhecimento de sua cidadania e o direito à diversidade. Anos mais tarde, foi aprovada a Lei nº 11.645/08, passando a ser obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas. À luz da bibliografia sobre o tema, discutiremos questões relativas à implementação da Lei nº 11.645/08 e suas implicações nos currículos escolares, em especial, no Currículo Paulista.

¹ O Currículo Paulista foi homologado em 2019 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e implementado na rede estadual a partir de 2020.

² Os Anos Finais do Ensino Fundamental correspondem ao Ensino Fundamental II, que abarca do 6º ao 9º ano. Sempre que nos referirmos ao Currículo Paulista, utilizaremos essa nomenclatura para tratar dessa etapa de ensino, pois é a que atualmente é empregada no documento curricular, nos normativos, em comunicados e boletins, nos materiais pedagógicos e demais produções da Seduc-SP.

Entendemos que a temática indígena no ensino de História ainda é um desafio para um sistema escolar que tende a reproduzir desigualdades e preconceitos. Por meio da análise documental apontamos que, no Currículo Paulista de História para a etapa Ensino Fundamental – Anos Finais, há evidências de um esforço em retratar as populações indígenas como sujeitos de suas próprias trajetórias históricas e da história nacional, embora este esforço ainda se mostre insuficiente para dar conta da questão de forma mais ampla, democrática e igualitária.

1. O ensino de História e a temática indígena

Durante todo o período colonial, as populações indígenas foram massacradas, seus sistemas de organização social foram desmantelados, suas culturas foram inferiorizadas, seus saberes foram desconsiderados, as vozes de seus povos foram sufocadas e as populações sobreviventes foram submetidas a sucessivos processos de transculturação.

No Brasil do século XIX, mesmo após a independência, essa ideia de inferioridade que o europeu agregou às culturas indígenas continuou sendo reproduzida pela sociedade nacional que se constituía. Nesse projeto de nação que preconizava a construção de um Estado brasileiro uniforme, não havia espaço para a pluralidade étnica; sendo assim, os povos indígenas foram “invisibilizados” da história nacional, cabendo-lhes apenas um papel secundário na narrativa oficial.

Na primeira metade do século XX nascia o mito da “democracia racial” que passaria a exaltar a formação mestiça da cultura brasileira como fruto de uma interação “harmoniosa” entre as culturas europeias, indígenas e africanas. Mais uma vez, os conflitos e a diversidade cultural foram apagados em prol de um projeto de monoculturalismo homogeneizador.

Pautando-se nesse ideário civilizatório, a educação brasileira estruturou-se, ao longo do século XX, como um instrumento de

regulação social, reforçando a perspectiva da desigualdade e fortalecendo o padrão cultural homogeneizador.

De acordo com Jean Carlo Moreno (2019 b), essa mentalidade europeizada é fruto de um processo de colonização do tempo e do espaço, empreendida pelos europeus a partir do século XIX, com a imposição e universalização de uma linha-mestra eurocêntrica. Diz o autor:

No século XIX a Europa constrói uma hegemonia sobre o planeta e estrutura uma narrativa-mestra. Esta narrativa se traveste de ciência. As elites 'criollas', na América, realizam uma ruptura parcial da colonização e projetam uma narrativa para seus países, recém-independentes, em continuidade com a europeidade. Embora experiências de resistências diversas tenham ocorrido, o nacionalismo que predominou nos países colonizados foi construído como subalternidade aos valores dos colonizadores o que implicou sempre inferioridade, metas a se alcançar. A continuidade da colonização se processou internamente e indígenas, africanos e seus descendentes foram representados como o "outro", mesmo quando a narrativa nacional evoluiu para o elogio da miscigenação. (MORENO, 2019 b, p. 139)

Dessa forma, após os processos de independência, coube às ex-colônias europeias a construção das próprias narrativas identitárias. Essas narrativas, além de não se desvincularem do ideal de nação civilizada herdado do pensamento europeu, também tentaram estabelecer uma integração à "narrativa geral" da humanidade produzida por esses povos, exclusivamente em seus próprios marcos. Entretanto, as ex-colônias europeias sempre acabaram ocupando um espaço periférico nessa "narrativa-mestra".

Especialmente na América, cuja construção e consolidação dos Estados-nação, conduzidos por elites europeias ou europeizadas, durou o século XIX inteiro e o início do século XX, o processo de colonização interna se prolongou. A construção identitária daí decorrente produziu, no Brasil, (e também em outros países da América), uma auto-representação esquizofrênica, que pode ser constatada na utilização dos pronomes pessoais. À exceção de contextos específicos ligados a movimentos sociais, os brasileiros utilizam "eles" para se referir aos índios e aos negros. O "nós" é utilizado com a incorporação de uma identidade e valores "ocidentais", o

“nós” brasileiro (e, provavelmente, latino-americano) é eurocêntrico, em que pesam todas as tentativas de construção de um discurso da mestiçagem. A prática discursiva revela um imaginário comum sedimentado: somos, sobretudo, descendentes de europeus (ou de euro-hebreus, no discurso religioso, cada vez mais evidente). (MORENO, 2019 a, p. 99)

Essa visão de mundo europeizada que permeia nossa sociedade tem severas implicações para o ensino de História e nos faz questionar: Que história queremos ensinar? Atualmente, o ensino de História reflete o imaginário social e é marcado pela concepção idealizada do indígena como um indivíduo preso ao passado. Essas narrativas contribuem para o silenciamento das vozes dos povos indígenas, para o encobrimento de suas trajetórias e para o apagamento das populações indígenas da história do Brasil.

Muitas gerações de brasileiros foram formadas a partir dessa mentalidade excludente, considerando, então, a ideia de que existe uma única “cultura brasileira”. Sendo assim, as diversidades acabam sendo diluídas num mesmo “caldo” cultural assimilacionista.

Essa mentalidade ainda hoje se faz presente nas escolas onde podemos constatar a dificuldade em romper com esse imaginário que apagou os indígenas da história nacional. Observamos que vigora uma visão estereotipada dos povos indígenas cujas culturas são apagadas do presente e mantidas como idealizadas, “congeladas” no passado.

Embora essa visão de mundo ainda persista na sociedade brasileira, ela foi legalmente superada pela Constituição de 1988, a “Constituição cidadã”, que reconheceu a diversidade e garantiu às populações indígenas o direito à própria cultura.

Sabemos que da criação da lei à formação de uma nova mentalidade há uma enorme distância, entretanto já temos a clareza de que, para a compreensão de uma sociedade multicultural, se faz necessário resolver os problemas ocasionados por anos de opressão e discriminações.

A criação da Lei nº 10.639/03 – que determinou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e

africana – representou um significativo avanço no reconhecimento das diferenças. Entretanto, apesar da lei marcar o florescimento de uma nova proposta pedagógica, ela ainda não abordava a temática indígena, que continuaria às margens da nossa história.

Em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada para a Lei nº 11.645/08 que passou a incluir também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Pela primeira vez na história do Brasil se legitimava uma tentativa de construção de um novo olhar a respeito da questão indígena.

Com a instituição da Lei nº 11.645/08, uma questão muito importante é colocada em pauta: Por que uma lei para obrigar o estudo da história e cultura dos povos indígenas? Se necessitamos dessa obrigatoriedade para abordar o tema, significa que ainda vivemos em uma sociedade preconceituosa, discriminatória e excludente. Portanto, a ideia da lei não surge a partir de uma transformação já concretizada da sociedade, mas sim da necessidade de combater estereótipos, preconceitos e discriminações. As vozes indígenas nunca se calaram, elas sempre estiveram presentes. Conforme Bergamaschi (2010), essas vozes foram silenciadas na e pela História; por isso a importância e a necessidade de uma lei – estritamente ligada ao ensino da História – que institua a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas.

Não podemos deixar de mencionar que a aprovação da Lei nº 11.645/08 foi uma conquista dos movimentos indígenas que, desde há muito, reclamavam o reconhecimento de suas trajetórias históricas na construção da nação e da cultura brasileira. Mas, embora essa lei represente uma enorme conquista para a causa indígena, por si só ela não garante a solução do problema. Mais uma vez dizemos que da lei à formação de uma nova mentalidade há muito o que fazer, refazer, desfazer...

Segundo Amauri Mendes Pereira, para que haja a consolidação dos ideais propagados pela Lei nº 11.645/08, há a necessidade da “construção de uma Cultura de Consciência Negra e/ou indígena” (PEREIRA, 2011, p. 9). Isso significa que não basta

a mera existência da lei, é preciso que essa lei se desdobre em ações e atitudes democráticas, cidadãs, igualitárias e emancipadoras. E o lugar para que isso ocorra é a escola, pois é onde se dá, de forma privilegiada, o processo de construção do conhecimento.

Entretanto, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/08, os currículos escolares da Educação Básica ainda negligenciam as temáticas relacionadas ao ensino da história e da cultura indígena. É urgente a necessidade de que ocorra na escola um avanço significativo na construção de novos paradigmas que colaborem para uma educação que respeite a diversidade cultural e considere os processos históricos e as relações de poder que perpassam as contínuas reelaborações culturais que ocorrem em nossa sociedade.

Não se trata apenas de uma questão de inclusão, mas da verdadeira consolidação de novos espaços dentro das escolas onde seja possível o reconhecimento de outros saberes. Para isso, é necessário que a temática da diversidade étnico-racial ocupe um lugar relevante nos currículos e não seja encarada como uma questão de importância menor ou secundária.

A partir da 2ª metade do XX, ganharam força as críticas ao eurocentrismo no ensino de História, fato evidente nos materiais e livros didáticos produzidos. Mas a dificuldade de superação dos antigos estereótipos ainda é muito grande. Segundo Bergamaschi, nos materiais didáticos de História ainda há predominância dos estereótipos do índio genérico (que tem sua pluralidade apagada), do índio exótico, bárbaro (que permanece descontextualizado culturalmente), do índio romântico (o bom selvagem, presente apenas num passado idealizado) e do índio fugaz (cujo fim é certo, pelo extermínio físico ou por processos de assimilação) (BERGAMASCHI, 2010, p. 156).

Essa persistência da concepção eurocêntrica reforça o apagamento da diversidade e a ideia de que os indígenas são povos do passado. E é esse pensamento que permite, nas escolas, a reprodução de rituais vazios de significado, com predomínio de atividades descontextualizadas e redutoras como, por exemplo, a celebração do “Dia do Índio” (BERGAMASCHI, 2010, p. 158).

Entretanto, afirma a autora que já podemos notar a emergência de novas ideias. Embora ainda que abordada de forma tímida, já podemos perceber nos materiais didáticos a utilização da concepção de “índio histórico” que enfatiza a historicidade e as dinâmicas culturais das sociedades indígenas (BERGAMASCHI, 2010, p. 156).

Para Bergamaschi, a consolidação de uma nova perspectiva no ensino de História pode ser alcançada com a abertura a um diálogo etnocultural respeitoso, partindo do reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos.

Já para Moreno, é necessário que haja uma mudança conceitual e epistemológica, pois sem essa transformação as novas temáticas não passarão de adendos aos currículos que, em sua maioria, ainda permanecem eurocêntricos (MORENO, 2019 a, p. 108). Para o autor, não se trata apenas da inclusão das histórias indígenas, africanas ou afro-americanas nos currículos, materiais e livros didáticos, mas sim de rearticulá-las como parte central da História (MORENO, 2019 a, p. 109-111).

A partir da discussão apresentada, apresentamos agora, o Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental (2019) e procuramos analisar como a temática indígena está inserida neste documento norteador do ensino de História em todo o Estado de São Paulo.

2. Currículo Paulista de História – Anos Finais do Ensino Fundamental

Em 2008 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs seu primeiro currículo básico para as etapas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Essa iniciativa visava estabelecer um mínimo de conteúdos a serem ensinados por disciplina, em cada etapa escolar, a cada bimestre. Ainda assim, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas permanecia flexível, pois, desde que respeitado o mínimo de conteúdos estabelecidos no

currículo, o professor poderia incluir em seu plano de ensino outros conhecimentos que julgasse importantes e necessários.

No currículo de História, a ênfase dos conteúdos era dada nas questões de identidade, no que se relaciona tanto ao universo social mais amplo da nacionalidade como no âmbito individual, apontando-se como básico o conhecimento das características sociais, materiais e culturais do Brasil e o reconhecimento e a valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro e também de outros povos e nações.

Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estado de São Paulo iniciou a reelaboração de seu currículo. As discussões para a elaboração do Currículo Paulista, iniciadas em 2018, envolveram a Seduc-SP e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada.

O Currículo Paulista da etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tem por objetivo traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas dos 645 municípios que compõem o estado, contemplando as competências gerais descritas na BNCC, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas. O documento também indica as competências e as habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Assim, como no documento curricular de 2008, o Currículo Paulista de 2019 determina o mínimo de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental e destaca que outros temas podem ser incluídos, de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências.

De acordo com o documento, na elaboração do Currículo, foram considerados alguns temas transversais (SÃO PAULO, 2019, p. 400 - 401). Damos destaque para a referência ao tema “Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira, Africana e Indígena”. De acordo com o documento, o tema foi considerado para a construção do Currículo Paulista, logo ele deve estar presente também no organizador curricular de História do Ensino Fundamental-Anos Finais (6º ao 9º anos).

Especificamente na parte destinada ao ensino da História, o documento destaca a importância de compreender aspectos do presente por meio do passado, além da necessidade de reelaborar a história a partir de novos questionamentos (SÃO PAULO, 2019, p. 453); concepção apregoada pela historiografia desde a escola dos *Annales*.

O documento curricular aponta para o desafio de que estudantes e professores assumam uma “atitude historiadora”, dando destaque ao uso das fontes históricas em suas diferentes linguagens. O termo “atitude historiadora” refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes históricas, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (SÃO PAULO, 2019, p. 454 - 455).

O organizador curricular de História está estruturado ano a ano, em unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os temas a serem trabalhados estão organizados de forma cronológica, assim como na BNCC. De acordo com o documento, além das temáticas tradicionais, dá-se ênfase nas experiências brasileiras e latino-americanas e procura-se destacar o papel das mulheres e dos grupos marginalizados na história. A abordagem dessas questões tem por objetivo que os estudantes reconheçam as diferenças, valorizem a convivência respeitosa entre todos e superem desigualdades historicamente construídas (SÃO PAULO, 2019, p. 458).

Analisando apenas o texto introdutório do organizador curricular de História, podemos notar que se explicita uma preocupação com a superação dos estereótipos construídos ao longo da história. O currículo compromete-se a valorizar a experiência histórica de grupos marginalizados, logo pressupomos

que as populações indígenas serão inseridas na narrativa histórica, como protagonistas de suas trajetórias.

Veremos agora se esse objetivo se cumpre, por meio de uma análise quantitativa das unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento descritos no Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para o 6º ano (SÃO PAULO, 2019, p. 469-473) são apontadas 4 unidades temáticas e 27 habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ano letivo. Dessas 4 unidades temáticas, 2 apresentam habilidades que possibilitam o trabalho com a temática indígena:

| Unidade temática | Habilidade(s) | Objeto(s) de conhecimento |
|--|--|--|
| História: tempo, espaço e formas de registros | (EF06HI04) Identificar e analisar as teorias sobre a origem do homem americano; (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir as transformações ocorridas; (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. | As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização; |
| A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades | (EF06HI07A) Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas (África, Ásia e Américas); (EF06HI07B) Reconhecer a importância da tradição oral, cultura material e escrita para a transmissão da memória e do conhecimento nas | Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais; |

diferentes sociedades antigas (África, Ásia e Américas); Povos da América (pré-colombianos).
 (EF06HI08A) Identificar a partir de mapas os territoriais ocupados pelos astecas, maias, incas e povos indígenas do Brasil;
 (EF06HI08B) Identificar a partir de documentos visuais e escritos as principais características das sociedades indígenas da América, em especial, seus aportes tecnológicos, culturais e sociais.

Para o 7º ano (SÃO PAULO, 2019, p. 473-475) produzida por esses povos, exclusivamente em seus próprios marcos, também são 4 as unidades temáticas e 20 as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do ano. Das 4 unidades temáticas, 3 apresentam habilidades que possibilitam o trabalho com a temática indígena:

| Unidade temática | Habilidade(s) | Objeto(s) de conhecimento |
|--|--|--|
| O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias | (EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia; (EF07HI02) Identificar conexões, interações e consequências do contato entre as sociedades do chamado Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico; | A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História; A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno; Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial. |

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e para o desenvolvimento de saberes e técnicas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades.

A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, trocas comerciais, confrontos e resistências;

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as principais formas de resistência;

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, comparando informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fonte;

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos;

A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação;

A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

| | | |
|---|---|---|
| | (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos; | |
| | (EF07HI18*) Comparar a dinâmica econômica nas colônias portuguesa e espanhola na América. | |
| Lógicas comerciais e mercantis da modernidade | (EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente; | As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental; |
| | (EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval; | As formas de organização das sociedades ameríndias; |
| | (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados; | A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. |
| | (EF07HI19*) Analisar as condições das pessoas escravizadas e identificar as formas de resistência à escravidão na América Portuguesa; | |
| | (EF07HI20*) Relacionar o racismo da contemporaneidade ao | |

processo de escravização das populações africanas e afrodescendentes no período colonial.

No 8º ano (SÃO PAULO, 2019, p. 475-480) são descritas 4 unidades temáticas e 27 habilidades a serem trabalhadas com os estudantes. Dessas 4 unidades temáticas, 2 apresentam habilidades que possibilitam o trabalho com a temática indígena:

| Unidade temática | Habilidade(s) | Objeto(s) de conhecimento |
|--|---|--|
| Os processos de independência nas Américas | (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti; (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. | Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil; A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. |
| O Brasil no século XIX | EF08HI27) Identificar, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e para as populações negras nas Américas; | O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo; O discurso civilizatório nas Américas, o |

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império;

(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas; A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória; Práticas de extermínio do indígena durante o Império; A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.

Para o 9º ano (SÃO PAULO, 2019, p. 480-487) são definidas 4 unidades temáticas e 35 habilidades. Dessas 4 unidades temáticas, 3 apresentam habilidades que possibilitam o trabalho com a temática indígena:

| Unidade temática | Habilidade(s) | Objeto(s) de conhecimento |
|---|--|---|
| O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX | (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as reivindicações dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no contexto republicano até a Ditadura Militar. | A questão indígena, afrodescendente e da mulher durante a República (até 1964). |
| Modernização, ditadura civil-militar e | (EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a | Os anos 1960: revolução cultural; |

| | | |
|---|---|---|
| <p>redemocratização: o Brasil após 1946</p> | <p>emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos;</p> <p>(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar;</p> <p>(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura;</p> <p>(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988;</p> <p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo;</p> <p>(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos;</p> <p>(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade</p> | <p>A ditadura civil-militar e os processos de resistência;</p> <p>As questões indígena e negra e a ditadura;</p> <p>O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.);</p> <p>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais;</p> <p>Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira;</p> <p>A questão da violência contra populações marginalizadas.</p> |
|---|---|---|

brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989; (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas;

A história recente

(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas; (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema; (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência através do desenvolvimento de um projeto de âmbito escolar e comunitário.

Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional; O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas.

Resumidamente, o Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental trabalha com 16 unidades temáticas a serem desenvolvidas ao longo dos quatro anos dessa etapa de ensino. Das 16 unidades temáticas, 10 trazem habilidades e objetos de conhecimento que possibilitam a abordagem da temática indígena. As 16 unidades temáticas desdobram-se em 109 habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer dos anos finais. Das 109, apenas 38 referem-se à habilidades relacionadas ao estudo da temática indígena, ou seja, apenas 34,86% das habilidades mínimas a serem trabalhadas durante os anos finais do Ensino Fundamental permitem que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos sobre as questões relacionadas à temática indígena e façam reflexões acerca do assunto.

3. A temática indígena no Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental: possibilidades para reflexão

Forquin (1993), ao debater sobre a função da escola como transmissora da tradição, afirma que não há uma cultura única e legítima a ser transmitida; a cultura transmitida no âmbito escolar pode ser entendida como uma seleção dos saberes produzidos pela sociedade. Assim, Forquin aponta para uma dúvida do que merece ser verdadeiramente ensinado na escola, ou seja, ele questiona se os saberes selecionados são aqueles verdadeiramente necessários para o indivíduo naquele contexto.

Entendemos que a análise quantitativa das habilidades de História do Currículo Paulista demonstra que, na seleção dos saberes que integrariam o documento curricular, foram priorizados outros assuntos e coube à temática indígena uma importância secundária.

Dominique Julia (2001) afirma que a escola não desempenha apenas a função de transmissão da cultura produzida por uma sociedade. O autor aponta para a existência de algo mais amplo e característico do sistema educacional. É o que ele denomina

“cultura escolar”, que se constitui como um conjunto de normas e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001. p. 09). Dessa forma, afirma Julia que a função dos textos normativos produzidos pelos órgãos centrais é direcionar as práticas dos docentes, tendo em vista o alcance desses objetivos (JULIA, 2001. p. 22).

Julia destaca que no caso do projeto escolar das primeiras escolas primárias francesas não se tratava apenas de alfabetizar, mas de associar cada cidadão ao destino da nação, de forjar uma nova consciência cívica por meio do ensino de uma “cultura nacional” e pela inculcação de saberes associados ao “progresso” (JULIA, 2001, p. 23).

Situação análoga ao que aconteceu aqui no Brasil, em que a proposta de construção de uma nação sempre esteve atrelada a um projeto escolar de construção de um formato de cidadão ideal para esta nação. Não podemos deixar de lembrar que esse projeto nacional se fundamentou no mito da democracia racial, nesse sentido, a intenção era apagar a diversidade étnica e cultural e construir uma nação com uma cultura única e comum a todos os cidadãos “brasileiros”. E o papel da escola, inserida nesse projeto nacional, era justamente a formação desse cidadão.

Entretanto, apesar da implementação de um projeto escolar determinar – por meio de seus dispositivos legais, documentos curriculares, textos normativos, entre outros – o direcionamento das práticas, a experiência cotidiana vivenciada nas escolas brasileiras possibilita certa liberdade de atuação diante das diretrizes, criando um espaço próprio de práticas possíveis e diferentes daquilo que se considera desejável dentro do projeto nacional desenhado para o Brasil.

Esse ponto é particularmente importante, pois nos fornece uma pista de que a inclusão ou o apagamento da temática indígena dos currículos e materiais didáticos reflete a seleção dos saberes que é feita pela sociedade em determinado momento histórico. Essa seleção de saberes considerados “válidos” já aponta para os interesses da sociedade em mostrar ou ocultar determinado conhecimento.

Mas, para além disso, a inclusão ou o apagamento de determinadas temáticas pode produzir reflexos no comportamento desenvolvido pelos estudantes. Esse ponto é evidenciado ao pensarmos no ensino de História do Brasil nos dias de hoje. Grosso modo, podemos afirmar que há no Currículo Paulista de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, uma predominância de conteúdos relacionados à história europeia, o que demonstra um esforço de apagamento da diversidade de atores presentes na história do Brasil. Ou seja, numa seleção de saberes tidos como válidos, a História europeia se sobrepõe, por exemplo, à História dos povos indígenas no Brasil, como demonstrou nossa análise quantitativa.

Partindo da concepção de Julia, também podemos deduzir que a priorização de determinados saberes pode estar relacionada ao desenvolvimento de certos comportamentos. Ora, se a diversidade não é apresentada aos estudantes, se ela é apagada da História, podemos inferir que ainda há no Brasil a predominância de um projeto educacional atrelado a uma proposta de nação que visa a uniformidade cultural e a formação do cidadão em consonância com esse ideal. Sendo assim, a seleção de determinados saberes, além de direcionar o olhar, também contribui para o processo formativo desse cidadão, inculcando-lhe comportamentos e condutas para o exercício da cidadania dentro de um determinado modelo de projeto nacional.

Outro fator muito importante a ser considerado na transmissão dessa cultura escolar, conforme Julia, é o “corpo profissional dos agentes” (JULIA, 2001, p. 11). Nesse caso, trata-se dos professores que, dentro de certos limites, obedecem ordens impostas e fazem uso dos dispositivos pedagógicos disponibilizados pelos órgãos centrais (como o Currículo Paulista) para facilitar a aplicação das regras estabelecidas para o sistema educacional. Nesse sentido, é muito importante considerar que os textos normativos devem sempre nos remeter às práticas, para que possamos entender o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola (JULIA, 2001, p. 19).

A respeito das finalidades do ensino, André Chervel (1990) demonstra que a sociedade, a família ou até mesmo a religião, experimentam a necessidade de delegar certas tarefas educacionais às instituições especializadas – as escolas – de modo a atender determinados objetivos, ou melhor, determinadas finalidades.

Para Chervel, as principais finalidades do ensino escolar são: as finalidades religiosas; as finalidades sociopolíticas ou os grandes objetivos da sociedade; as finalidades de cada etapa de ensino, que definem os objetivos distintos para a formação do indivíduo em cada fase; as finalidades de ordem psicológica, ou seja, as faculdades do ser que a escola se propõe a desenvolver em cada etapa; as finalidades culturais e as finalidades de socialização, relacionadas à aprendizagem de condutas (CHERVEL, 1999, p. 187-188).

As finalidades do ensino escolar não são fixas, imutáveis, elas se modificam de acordo com o contexto histórico. É importante também destacar que as finalidades são concomitantes e se relacionam entre si, embora em alguns momentos e em determinada sociedade alguma(s) possa(m) se sobressair, o que fica evidente na análise dos sistemas escolares em seus contextos de produção.

São as finalidades do ensino que determinam também a diferença entre instrução e educação. No processo educativo, o papel das disciplinas escolares consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, ou seja, os conteúdos específicos de cada disciplina escolar só fazem sentido quando submetidos às finalidades educativas vigentes na sociedade em determinado momento.

Ao dialogarmos com a nossa temática e evidenciarmos, por meio da análise do Currículo Paulista de História, o silenciamento das vozes dos indígenas, podemos concluir que conteúdos menos ou nada inclusivos, com menor grau ou nenhum reconhecimento da diversidade brasileira, com a predominância de marcos europeus, relacionam-se com a finalidade sóciopolítica que evidencia a necessidade de construção ou manutenção de um ideal de nação e de nacionalidade atrelado a ele.

Entretanto, um dispositivo legal – como é o caso da Lei nº 11.645/08 – pode refletir um momento de transformação que se opera nessa finalidade sóciopolítica. Atualmente, já podemos notar a construção, paralelamente ao que já existe, de novos conteúdos pedagógicos que demonstram o esforço de dar conta da diversidade.

É justamente nos momentos de crise dos paradigmas que o professor precisa sair em busca de soluções para enfrentar as mudanças e isso é bem sabido pelos órgãos centrais que, diante desse contexto, produzem novos documentos curriculares, materiais de apoio direcionados aos professores, instruções, orientações, textos normativos, entre outros. Esse complexo aparato pedagógico que orienta o ensino de uma disciplina pode revelar as justificativas das alterações propostas, as relações entre o antigo e o novo e a coerência dos procedimentos em relação às novas finalidades.

Entretanto, há que se tomar cuidado com a análise dessa documentação, pois não são raras as vezes em que o conteúdo do ensino se transforma, mas as finalidades continuam sendo as mesmas. Muitas vezes, nesses casos, a transformação do conteúdo pode ser explicada pela transformação do público, o que também exige uma adaptação da disciplina escolar. Esse ponto traz à tona um outro ator tão importante quanto o professor: o aluno (CHERVEL, 1999, p. 199). A necessidade formativa do educando direciona para o perfil esperado do educador. Nesse sentido, podemos pensar que o texto normativo induz, até certo ponto, o comportamento e as práticas do professor.

Nessa perspectiva, os professores podem ser vistos como capazes de distinguir o que é desejável do que é praticável, sendo assim, possuem uma ampla liberdade de manobra. O professor não é o simples agente de uma didática imposta pelo Estado. Ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza do ensino e dos materiais normativos, sendo essa liberdade, evidentemente, sempre maior nas margens, nas periferias, do sistema (JULIA, 2001, p. 33). Sendo assim, não é o Estado ou a instituição representante da ordem

que impõe restrições à prática do professor. De acordo com Julia, é o grupo de alunos que restringem a liberdade do professor, pois é a partir de sua prática que o professor entende quais saberes funcionam ou não para alcançar a aprendizagem dos estudantes.

Embora se constituam como fontes riquíssimas, a análise dos documentos curriculares requer cuidado. Como indica Julia, são comuns certas análises que superestimam os modelos e os projetos e desprezam as resistências, as tensões que esses mesmos projetos encontram no curso de sua execução (JULIA, 2001. p. 12). Para escapar dessa armadilha, é sempre necessário contextualizar as fontes utilizadas, procurando compreender em que medida ocorrem ou não inovações pedagógicas, buscando identificar não apenas as grandes alterações nos modelos, mas também as pequenas mudanças no interior do sistema educacional.

Considerações Finais

À luz da bibliografia entendemos que, todo currículo é fruto de uma seleção da cultura e sua configuração reflete o contexto histórico, político, social e econômico de sua produção, bem como os aspectos do sistema escolar no qual se insere. Por seu caráter abrangente, o currículo disciplinar pode relegar questões tidas como típicas de culturas minoritárias, não dando assim, a ênfase necessária à diversidade cultural. Temos então que um currículo ideal seria aquele capaz de aglutinar tanto um conhecimento disciplinar, quanto as questões multiculturais.

Buscando entender como essa tensão se reflete na prática, selecionamos para análise o documento “Currículo Paulista de História – Ensino Fundamental - Anos Finais (2019)”. Para organizar a análise do Currículo Paulista de História para os anos finais do Ensino Fundamental, elencamos algumas questões que serviram para nortear nosso olhar: A temática indígena está presente no documento curricular? Nos currículos de História, em que ano/série a temática indígena está presente e em que momentos

ela não é mencionada? Em que conteúdos / unidades temáticas a questão indígena está presente?

A análise do documento nos permite afirmar que a temática indígena no ensino de História em São Paulo ainda é um desafio, pois o sistema escolar tende a reproduzir as desigualdades e apagar a diversidade. Por meio da análise documental concluímos que há evidências de um esforço em retratar as populações indígenas como sujeitos de suas próprias trajetórias históricas e da história nacional, isso fica claro na análise do texto introdutório do organizador curricular de história. Entretanto, uma análise quantitativa das habilidades de História do Currículo Paulista evidencia que a temática indígena ainda ocupa uma importância secundária, mostrando-se insuficiente para dar conta da abordagem da temática indígena de forma mais ampla, democrática e igualitária.

Referências

Fontes

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em 05 jan. 2020.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acessado em 05 jan. 2020.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria da Educação. Coordenação geral: Maria Inês Fini; Coordenação de área: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Currículo Paulista – Etapa Ensino Fundamental. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2019.

Bibliografia

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. IN: BARROSO, Vera Lúcia Maciel... [et al.]. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Edições EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 05 jan.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura, p. 9-26. In: _____. *Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun. 2001.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial 2019 ^a

_____. Didática da História e Currículos para o ensino de História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Transversos: Revista de História*. “Dossiê: Teoria, Escrita e Ensino da História: além ou aquém do eurocentrismo?” Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-147, Agosto, 2019 b.

PEREIRA, Amauri Mendes. História são num corpo são: justiça social e democracia no Brasil, p. 7-10. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de (orgs.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet, Leafro, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, p. 11-38. In: FONSECA, Marcus Vinícius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

A História Indígena na Educação Pública da Rede Estadual e Municipal de São Paulo: alguns apontamentos

Rodolfo Rodrigues de Almeida

A Rede Estadual e Municipal de Ensino de São Paulo, com suas particularidades, tem trabalhado com a temática da História Indígena em sala de aula de modo mais preciso após a Lei 11.645/2008. Os novos docentes, saídos da Universidade particular ou pública, receberam uma preparação para desenvolverem planos de aulas e projetos focados na questão indígena. Contudo, no decorrer desse processo, esses docentes se viram frente a dificuldades, como a diminuta estrutura material e tecnológica; o olhar discente ainda aprisionado na narrativa colonialista e assimilacionista contendo em si estereótipos, a baixa formação docente neste assunto, enfim, entre outras séries de problemáticas das quais os professores enfrentam diariamente no labor educacional. Assim, levantamos como questão deste capítulo, a nossa experiência docente com a temática indígena mediante esses problemas apontados.

A proposta de estudo do professor José Ribamar Bessa Freire acerca dos povos indígenas do Brasil, além dos trabalhos da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1992) e do antropólogo e historiador John Monteiro (1996) são uma riqueza imensurável para compreendermos a História Indígena ao longo do processo de formação da nacionalidade do país. É certo que esta nacionalidade não começou com o achamento (descobrimento) do Brasil em 1500 e sim bem antes dessa data celebrativa com os diversos grupos indígenas viventes nessas terras. Esses autores, entre outros, desde os anos 90 do século passado, vêm lutando

com as suas pesquisas para demonstrarem a presença indígena na História, com suas lutas, conquistas, direitos e resistências. Além disso, combatendo os equívocos denotados aos povos nativos do Brasil e que infelizmente permanecem no cotidiano da população, inclusive a educacional.

Eis o estudo dos cinco equívocos apresentados pelo professor Bessa Freire, dos quais foi possível visualizar no tempo em que exerci o magistério na Rede Estadual de Ensino, além de palestrante da temática indígena nas escolas da Rede Municipal e Estadual.

Bessa Freire (2016) apresenta o primeiro equívoco denominado de o *índio genérico*. Para o autor, esse equívoco refere-se “a primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2016, p. 5). Essa referência torna-se um grande problema, pois reduz os diversos povos nativos do Brasil na categorização índio, um conceito genérico, segundo Bessa Freire, pois existe no país mais de 200 etnias com as suas particularidades, como na arte, religião, ciência e história própria. Enfim, são diversos grupos indígenas que o conceito pejorativo de índio no singular não dá conta, logo, não pode ser reduzido o que é diverso (FREIRE, 2016). Além do mais, este termo “índio” soa de forma errônea, pois essa nomenclatura vem desde o período colonial brasileiro que além de reduzir os nativos das terras Brasilis a este conceito genérico (utilizando a categoria de Bessa Freire), a documentação colonial classificou-os de forma “bárbara”, “sem fé”, “sem lei”, “sem rei”, ou por “negros da terra”, “gentios”, mas não pensou pelo menos naquele momento etnocêntrico, na diversidade cultural desses grupos, sendo de fato, não índios e sim: Guarani, Tupinambá, Guarulho, Tamoio, entre outros.¹

¹ Nos referimos a uma grande leva de autores cronistas, viajantes e missionários que ao chegar a América Portuguesa deixaram relatado em seus escritos o contato estabelecido com os diversos povos indígenas. Entre eles destacamos: Crônicas de

Essa inquietação foi notada na Rede de Ensino de São Paulo, pois em diálogo com alguns colegas professores, muitos não concebiam o termo “índio” como forma pejorativa e até reducionista da pluralidade étnica dos povos indígenas do Brasil. Com isso, foi preciso uma mudança a esse pensamento, de modo, que projetos foram surgindo para que os docentes pudessem compreender a riqueza da diversidade indígena. Neste sentido, a antropóloga Carmem Junqueira aponta que os grupos indígenas seriam “um conjunto de pequenas sociedades com uma experiência de vida própria, expressa em culturas regionais” (JUNQUEIRA, 2008, p. 67). Assim, “é tal a variedade de costumes, regras, convenções, que se torna difícil enumerá-los” JUNQUEIRA, 2008, p. 67).

Como segundo equívoco, o professor Bressa Freire pontua a ideia de “culturas atrasadas” ou até primitivas, que para o autor condiz com a ignorância de muitos que não conhecem a fundo as culturas indígenas. Neste requisito, muitos brasileiros ainda são herdeiros do passado colonial que dizia que a língua indígena era inferior ou atrasada. Além disso, a religião desses povos não foi tão bem compreendida pelos colonizadores tampouco para uma grande parcela do Brasil atual. Percebe-se em Bessa Freire esse jogo entre passado e presente e isso será tratado nos outros três equívocos restantes, de modo que esse pensamento foi notado em algumas palestras proferidas a professores da Rede Estadual. Em uma reunião pedagógica de uma escola estadual da Zona Leste da cidade de São Paulo, sobre História Indígena, uma das professoras disse que não sabia que havia uma pluralidade linguística entre os grupos nativos. Como exemplo citamos a escola indígena CECI da aldeia Guarani no Pico do Jaraguá, Zona Oeste de São Paulo, onde esses indígenas desde criança aprendem o Guarani, sua língua materna, que usam para se comunicar no convívio da aldeia e aprendem a Língua Portuguesa como forma de se comunicarem com outras pessoas. O que ocorreu depois dessa fala foi a mudança

Pero de Magalhães Gândavo (1540-1579); Gabriel Soares de Souza (1540-1591); dos missionários Pe Manuel da Nóbrega (1517-1570) e José de Anchieta (1534-1597).

do pensamento da professora que o enriqueceu de conhecimento verídico e tornou-se uma transmissora dessa realidade concreta.

No passado colonial, os missionários jesuítas deixaram em suas cartas alguns relatos desse “estranhamento linguístico”. O próprio Padre Nóbrega já nos primeiros dias de chegada a América Portuguesa, ao se deparar com a língua indígena, disse numa epístola: “por tirar em sua língua as orações e algumas práticas de Nosso Senhor, e nem posso achar língua que muito saiba dizer, porque são eles tão brutos que nem vocábulos tem” (NÓBREGA, 1931, p. 73). Nóbrega, movido por estranhamento, não foi capaz de visualizar religiosidade nos códices da língua nativa. Neste sentido, foi preciso ajuda de intérpretes, colonos que residiam com os indígenas antes dos jesuítas.

Neste contexto, a religião indígena foi “diabolizada” pelos padres e até mesmo desacreditada. Segundo Nóbrega (1931), o indígena “é gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos fazem tudo quanto lhe dizem”. Pelo relato, ora apresentado, Nóbrega não observou nenhuma crença no indígena e, com isso, seria possível com “facilidade” a cristianização dessas nações. Contudo, a própria documentação mostrou-se contrária a realização do trabalho de catequese, pois houve resistência cultural por parte dos diversos povos indígenas, quando não eles retornavam aos seus costumes, sua religiosidade, entre outros.² Por outro lado, os pajés eram vistos como feiticeiros que atordoavam os indígenas. Nóbrega pontua essa realidade em uma de suas cartas. Segundo o padre, como os indígenas “não tem ídolos, ainda que há entre eles alguns que se fazem, e lhes prometem saúde, e vitória contra seus inimigos” (NÓBREGA, 1931). Nesta carta, o padre Nóbrega se refere aos Karaíba, pajés, líderes religiosos indígenas e que os jesuítas se sentiram

² Sobre isso pode-se observar na documentação jesuítica paulista, onde na antiga aldeia de Piratininga, o seu chefe cacique Tibiriçá, batizado cristão com o nome Martim Afonso Tibiriçá, mesmo intitulado “cristão” retornou aos seus antigos costumes ocasionando descrença no trabalho missionário dos jesuítas.

ameaçados por essas lideranças, já que os padres acreditavam que os karaíba incentivavam a chamada de “idolatria” aos indígenas, porém, essa situação significava o total desconhecimento da cultura nativa, que é também religiosa. Bessa Freire (2016) faz crítica a esse modelo colonial ainda presente nos dias de hoje e reproduzido pela sociedade no geral, posto que, “considerar essas religiões e línguas como “atrasadas” é produto, portanto, de extrema ignorância, de quem não estudou o problema” (FREIRE, 2016, p. 10). Como disse Grupioni:

dos descobridores aos nossos contemporâneos, as sociedades indígenas foram, quase sempre, projetadas ao lado da natureza por uma cultura incapaz de acolher a alteridade. Figuras como a de bárbaros, bons selvagens, primitivos e arcaicos foram elaborados nesse processo de contato, pacificação e convívio experimentado pelas populações nativas no Novo Mundo após a chegada e instalação dos europeus (GRUPIONI, 1998, p. 13).

Outro aspecto colocado por Bessa Freire, é o de “culturas congeladas”. Esse equívoco significa a visão colonialista, que ainda existe, de que os indígenas deveriam estar desnudos, usando tangas, portando arco e flechas, no meio da floresta, conforme documentado em cartas como a de Caminha (1500) e outras fontes históricas. Para Bessa Freire, a sociedade brasileira fomenta esta ideia colonialista e quando vê o indígena vestido, usando um celular, andando pela cidade, isso causa espanto para alguns e formulações de julgamentos indevidos em outros. Para Bessa Freire (2013, p. 13), “nós não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, mudar”.

De fato, ao longo do tempo histórico, os homens das diversas nações puderam se relacionar entre si e desse relacionamento resultou em embates, choques culturais e trocas culturais. Para essa realidade, Bessa Freire utiliza o conceito de interculturalidade, quer dizer, “o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas” (FREIRE, 2016, p. 14). Essas trocas ocorrem em diversos campos de habilidades do ser humano, nos quais cada grupo se

apropriar daquilo que bem o condiz e o que não deseja pode rejeitar. Na América Portuguesa, segundo Bessa Freire (2016) essa problemática não foi tão fácil, pois os indígenas não tiveram escolha e foram forçados pelos colonizadores a se apropriarem dos códigos culturais dos europeus. Por outro lado, sua tese pode ser contestada já que em algumas partes do território a que viria ser o atual Brasil, muitos grupos indígenas resistiram culturalmente ao colonizador. Podemos observar esta situação no trabalho de catequese realizado pelos jesuítas, em São Paulo de Piratininga, pois tiveram que se adaptar a cultura indígena, produzindo um catecismo em língua Tupi bem como a gramática nessa língua de autoria do padre José de Anchieta. Como postulou Almeida,

o projeto colonial estava em construção e os limites e possibilidades de sua realização dependiam das populações indígenas que, no contato com os europeus, aprenderam a manejar e manipular novos instrumentos em busca de seus interesses” (ALMEIDA, 2003, p. 34).

Nesse cenário adaptativo, o que prevalece são as culturas indígenas que de fato participaram do processo de formação da brasilidade, não como meros espectadores, mas como protagonistas. Neste caso, da adaptação europeia aos grupos nativos o que se observa é a via de mão dupla que é possibilitada pelo encontro cultural dos diferentes povos espalhados pelo mundo afora. Porém, essa interculturalidade, segundo Bessa Freire, “é uma construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições” (FREIRE, 2016, p. 16). Essa referida citação é de grande valia, pois parafraseando a conversa com o coordenador pedagógico chamado Willians Macena, do CECI, escola indígena da aldeia Guarani Tekoa Pyau, no bairro do Jaraguá, município de São Paulo, ele disse que mesmo sendo indígena e adentrando aos códigos culturais do restante da nação brasileira, como por exemplo, utilizar um celular, ou até trabalhar em uma empresa, não faz com que o indígena, neste caso Guarani, deixe sua cultura. Pela fala de Willians Macena, o que se vê é a

prática da interculturalidade acontecendo e, neste sentido, Bessa Freire tende a contribuir.

Temos ainda o apontamento de um quarto equívoco, sendo este, “achar que os indígenas pertencem ao passado”. Respalhado por este equívoco, Bessa Freire pontua que “os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (FREIRE, 2016, p. 17). É certo que esta questão levantada por Bessa Freire também está presente em nosso modelo educacional de hoje. Em palestra proferida a uma Diretoria de Ensino da Zona leste de São Paulo em 2016, foram convocados professores de história que ao interagirem com o palestrante apontaram suas experiências em sala de aula no que tange a história indígena. Segundo os relatos, os alunos vinham de um pensamento de que os povos originários estão no passado e se hoje fazem parte do presente, o olhar sobre eles é totalmente colonialista.

Em outro momento, já em 2017, a escola estadual Professor Francisco de Assis, também na Zona Leste, no bairro de Itaquera, periferia da cidade, promoveu a visita da Aldeia Guarani Tekoa Pyau, do bairro do Jaraguá, para apresentarem aos alunos sua respectiva cultura particular. Os alunos em si ficaram maravilhados com o que presenciaram, contudo, no relato de alguns discentes prevalecia o olhar colonialista. Uns disseram: “mas eles usam calça jeans?” ou até “nossa eles aprendem o Tupi?” também “frequentam escola, como nós?”. Esses pequenos discursos corroboram para uma discussão maior, o do olhar preconceituoso totalmente minado em um passado escravocrata, patriarcal, intolerante, violento, corrupto, trabalhado pela antropóloga e historiadora Lilian Moritz Schwarcz (2019). No decorrer da obra, Schwarcz pontua que o passado pode nos ajudar no presente a compreender o autoritarismo que se faz diário na sociedade brasileira e, com ele, os preconceitos e violências. Como ela disse, “uma boa parcela do cotidiano que hoje experimentamos resulta de processos sociais, culturais, econômicos e discursivos de

nosso passado”. (SCHWARCZ, 2019, p. 20). Munida de documentação e estudiosa da escravidão no Brasil, a autora defende que “A escravidão foi bem mais que um sistema econômico, ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais” (SCHWARCZ, 2019, p.27). Portanto, a nosso ver e seguindo os passos de Schwarcz, a própria história indígena perpassa por este caminho tortuoso, em que a escravidão africana com os seus trezentos anos e até mesmo indígena, criou no Brasil uma série de preconceitos e intolerâncias ao “outro”. E, neste “outro”, encontra-se também os povos indígenas, ainda classificados por muitos pela visão colonial, justamente aquela do “sem fé, sem lei e sem rei”.

Os povos indígenas não estão no passado, isso deveria ser um norte para as aulas e diversos projetos escolares, no intuito de derrubar a mentalidade intolerante da sociedade. Nesse decurso, é preciso frisar a permanência das sociedades indígenas ao longo do tempo; que elas estão presentes no dia a dia, cada qual com sua cultura particular e que essa diversidade é visível nas grandes cidades do país. Desse modo, são diversas as sociedades indígenas, com regras próprias e distintas (JUNQUEIRA, 2008). Por outro lado, como alegou Chiappini,

no caso dos índios que resistiram ao massacre, a defesa dos princípios e ações multiculturais têm levado a uma retomada da visibilidade da herança indígena, provocando uma revisão crítica do passado, tentativas de reparação e, da parte de muitos cidadãos, a busca e o reconhecimento de suas origens direta ou indiretamente ligadas a essa herança étnica e cultural (CHIAPPINI, 2001, p. 19).

Como se vê na citação de Chiappini, é possível verificar essa herança étnica e cultural nas grandes cidades, pois os indígenas participam ativamente do processo cultural das metrópoles, seja na venda de seus utensílios, como requisito econômico, seja nas artes e na arquitetura de regiões das cidadelas, fato que demonstra que algumas pessoas observam na cultura indígena novas possibilidades artísticas e culturais (FREIRE, 2016). Esse hibridismo

ocorrido nas cidades podemos notar nas escolas estaduais de São Paulo, pois na semana cultural da Escola Estadual Francisco de Assis, além de apresentações artísticas dos Guarani, eles venderam seus artefatos. Uma professora coordenadora pedagógica desta escola, ao comprar um desses artefatos, afirmou: “não estou comprando pelo belo e sim por saber da dimensão religiosa que tem este objeto”, ou seja, a professora se referia que o objeto ressignificado por ela poderia “espantar os espíritos ruins” de sua casa. O interessante é que este objeto indígena da cultura Guarani ficaria ao lado da porta de entrada da sala e principal da casa junto da imagem de um santo cristão, formando assim, um hibridismo, uma mistura cultural.

Hoje as comunidades indígenas tendem ao crescimento e são mais de 200 etnias espalhadas pelo Brasil. Por outro lado, não podemos nos esquecer do massacre vindo do período colonial, ocasionado por guerras, doenças e outras formas de contato, mas que não deixou que esses povos ficassem no passado e tampouco esquecidos. Eles resistem e estão em nosso dia a dia (FREIRE, 2016).

Por fim, o quinto equívoco apresentado por Bessa Freire consiste na ideia de “o brasileiro não é índio”. Para Freire, o povo brasileiro foi constituído por três matrizes étnicas, a indígena, a negra e a europeia, bem como com outros povos de origem asiática, como os japoneses, sírio-libaneses etc. Além do mais, o brasileiro atual não se reconhece indígena, segundo o autor, o que dificulta e empobrece a nacionalidade, pois acaba fomentando apenas uma cultura formadora, neste caso, a europeia. A escola atual tende a destruir essa visão por meio das aulas de sociologia e história particularmente, com isso o debate tende a ser enriquecido, pois condiz com a pluralidade étnica do povo brasileiro. Isso pelo menos as escolas acendem como luz no fim do túnel. Nos seis anos que lecionamos na Rede Estadual de Ensino foi possível observar o trabalho dos colegas professores no que se refere a pluralidade étnica da nação brasileira. Essa questão é articulada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Governo Federal, em 20 de dezembro de 2017, que diz sobre

um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (BNCC, 2017, p. 15).

Pelo presente documento de 2017 é nítido que as escolas deveriam em seus planejamentos anuais e semestrais se pautar em projetos com perspectiva na história e cultura indígena, além da dos afrodescendentes, haja vista as lutas pelos direitos desses grupos que continuam a crescer em nosso país e nas grandes cidades como São Paulo.

O que possibilitou o crescimento e a existência das comunidades indígenas do Brasil ao longo da história foi, segundo a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida, o desenvolvimento das categorias de apropriação e ressignificação cultural, e como bem alegou a pesquisadora de história indígena, essas categorias possibilitaram aos nativos “incorporarem elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem” (ALMEIDA, 2010, p. 22). Por outro lado, a partir dos estudos de Michel de Certeau (1996), podemos denominar como um processo de bricolagem, que não ocasiona fronteiras mesmo se dando as trocas culturais entre os diversos grupos e tampouco o indígena deixando de ser indígena com a sua cultura particular, podendo ser Guarani, Terena, Xavante, Kaingang, Pataxó, Potiguara, entre tantos outros.

À escola foi, ao longo de nossa caminhada educacional, apresentada essa diversidade étnica, sendo bem aceita pelos docentes. Eles puderam enriquecer o seu trabalho a partir das palestras proferidas, contando com exposições e projetos, mesmo mediante do ceticismo de alguns à cultura dos povos indígenas. As referências bibliográficas, das quais podemos nos referir neste capítulo, somou-se as nossas referidas palestras, sendo os trabalhos de antropólogos e historiadores que desde os anos 1980 vem atualizando e defendendo a causa indígena, como por exemplo, o

historiador John Monteiro; a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha; a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida; Benedito Preziosi; Ronaldo Vainfas; Pedro Puntoni; Aracy Lopes da Silva e Luís D. Benzi Grupioni, além dos autores indígenas, como o sociólogo Edson Guarani; o Casé Angatú – Carlos José e Daniel Munduruku. Com esses autores podemos desenvolver um bom trabalho voltado para a história indígena vista pelo lado protagonista desses povos formadores de nossa nação.

O que se deve evitar nas escolas é colocar o livro didático como a “verdade absoluta”, lembrando que ele é apenas um material de apoio. Como afirmou a pesquisadora Circe Bittencourt

várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade burguesa (BITTENCOURT, 2002, p.72).

Sendo assim, cabe ao professor buscar uma leva de materiais para que se possa fomentar um trabalho plausível no que se refere a temática indígena em sala de aula. Os livros didáticos, como afirmou Grupioni,

produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira (GRUPIONI, 1995, p. 425).

Grupioni continua e propõe mudanças no pensamento docente e diz:

Parece-nos que o caminho é rever nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos

livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas (GRUPIONI, 1995, p. 492).

Dessa maneira, servindo-se não somente do livro didático (que antes deve ser analisado e pontuado se vale a pena adotá-lo para o labor docente), o professor busca outras fontes, como vídeos, iconografias, documentos históricos, entre outros, para elucidar a criatividade dos alunos e, com isso, possam desenvolver comportamentos éticos e valores sociais e culturais. Por outro lado, o espaço escolar condiciona a interação entre docentes e discentes mediante o uso de materiais diversos. Neste caso, o autor Sacristán aborda as questões curriculares em que a própria história e culturas indígenas estão inseridas, já que o currículo proporciona experiências, comportamentos e valores “e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (SACRISTÁN, 2001, p. 86). Conforme se observa em Sacristán, o papel da escola não é somente apresentar conteúdos a serem assimilados pelos alunos e alunas, e sim criar cidadãos corretos e críticos. Ao abordar a história e a cultura indígena no currículo escolar, já implantados pelas Redes Municipais e Estaduais de São Paulo, percebe-se que os professores além de formarem bons cidadãos, formam indivíduos que reconhecem a pluralidade étnica brasileira e o respeito a essa diversidade de culturas e povos.

Na temática indígena na sala de aula, atualmente,

busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história, visto que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas nos discursos e nas práticas sobre eles, ou mesmo não reconheciam sua historicidade (WITTMANN, 2015, p. 17).

Levando em conta a história dessas populações, a escola possibilita pelo ensino de história a desconstrução do modelo colonizador e eurocêntrico. Quando proferimos a palestra na Diretoria de Ensino na Zona Leste de São Paulo para professores de História dos bairros de Itaquera e Cidade Tiradentes bem como

o Conjunto José Bonifácio, tratamos da história e formação do aldeamento Ururai, hoje o bairro de São Miguel Paulista. Segundo dados, ele teria sido fundado em 1560 e ali esteve José de Anchieta, o seu “fundador”. Contudo, essa história conduzida por documentos e imagens, mostrou aos professores a participação ativa dos Tupiniquim o que possibilitou a formação do atual bairro paulistano. Pelo exemplo do patrimônio ainda existente no local, a capela de São Miguel Arcanjo (1622), cuja edificação se deve aos indígenas Tupi, ocorreu um processo híbrido, onde as trocas culturais entre nativos e colonos é lembrada por este templo católico. São Paulo foi e é sem dúvida indígena, suas marcas estão presentes no dia a dia, tanto nos nomes dos bairros e das ruas quanto na própria religião mesclada.³ Essas discussões no ambiente escolar faz com que haja a mudança de mentalidade e, com isso, a centralidade no discurso de diversidade cultural, plural e de identidade.

Além disso, segundo Carlos José Ferreira dos Santos, o Casé Angatu, deve haver o diálogo entre o ensino de histórias e culturas indígenas, também “na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais” (SANTOS, 2015, p. 184). Nesse sentido, será possível a interligação das memórias indígenas e as histórias escritas lecionadas, que juntas fomentam a Lei 11.645/2008. O referido autor indígena pontua inclusive que para acontecer de fato a Lei 11.645 é preciso esclarecer a toda a comunidade escolar de que as histórias e culturas indígenas não estão congeladas no século XVI e XVII e também a sua “profunda relação com a ideia de território” (SANTOS, 2015, p. 187). É na territorialidade que a cultura indígena acontece no dia a dia, são suas experiências e manutenções das ancestralidades (CIMI, 2015).

³ Refere-se ao encontro cultural entre o catolicismo colonial e a tradição indígena. Desse encontro vemos traços indígenas no ambiente cristão ou, por exemplo, o que ocorreu na escrita do catecismo em língua tupi e no teatro de Anchieta.

Analisando o trabalho da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, Casé Angatu apresenta o conceito de reelaborações e (re) existências dos povos indígenas ao longo do tempo e, com isso, a possibilidade de estarem presentes no cotidiano. Essa perspectiva, sem dúvida, torna-se promissora para a compreensão dos docentes que elaborarão as suas aulas e dos discentes que aprenderão. Eis um fato que destrói a ideia de culturas congeladas ou até atrasadas aos povos nativos (SANTOS, 2015). Nesse sentido, os alunos mergulhados em um diálogo étnico-cultural terão a possibilidade de reconhecer pelos conceitos de reelaboração e (re) existência de que os povos indígenas (originários dessas terras) apresentam saberes, conhecimentos diversos, história própria e modos de vida que muda segundo cada etnia. Por fim, Casé Angatu acentua o uso da terminologia de *histórias indígenas*, afirmando que não se trata de uma única história, única etnia, mas de diversas etnias e histórias (SANTOS, 2015). Essa referência foi apresentada aos professores em duas de nossas formações pedagógicas em 2017, pois alguns docentes queixaram-se da falta de formação na temática indígena na escola. Porém, quando surge alguma palestra nessa área, reconhecem o quanto é enriquecedor para o conhecimento dos mesmos e para a condução das futuras aulas e projetos. Sendo assim, as histórias indígenas trabalhadas em sala de aula tecem mecanismos para além do estudo de alteridades, bem como para a discussão sobre o respeito ao “diferente” e a preservação de um patrimônio cultural imaterial que acaba adentrando também no decurso.

Mas a questão chave de nossos encontros com professores e que muito disso se refletiu em suas aulas foram baseadas nas seguintes questões: quem são de fato os povos indígenas do Brasil? O que desejam? Onde vivem? Hoje se sabe que o número de indígenas tende ao crescimento, pois no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 havia uma população de 896,9 mil indígenas, com 63,8% na área rural e 36,2% em área urbana. São identificadas 505 terras indígenas representando 12,5% do território brasileiro. Também existem 305

etnias com 274 línguas, sendo que 17,5% dessa população não fala a língua portuguesa. Com esses dados expressivos, as populações indígenas estão em nosso dia a dia resistindo e lutando por melhorias. Logo, eles não ficaram fixos ao passado. Por sua vez, o que ocorre com os povos originários transpira “experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas por meio da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas” (SANTOS, 2015, p. 193). Eles vivem em comunidade, amam a sua mãe terra, celebram seus rituais religiosos e participam ativamente da vida de todo o país, lutando inclusive contra os massacres de latifundiários, entre outros.

Ao fazerem parte da nacionalidade brasileira, os diversos povos indígenas, como afirmou o indígena da etnia Baniwa Gersen dos Santos Luciano, “a estratégia encontrada pelos Povos Originários para garantir a existência física e sociocultural, bem como sua memória e história, foi a articulação nacional pautada, inicialmente, na luta por direitos comuns” (LUCIANO, 2006, p. 40). Dentre esses direitos, estão: a educação, a saúde, a terra etc (LUCIANO, 2006).

Mesmo com a escassez de recursos e a baixa formação na temática das histórias e culturas indígenas, a escola tem a tarefa de se reeducar e ressignificar seus projetos educacionais frente a esses povos. Pelo que foi comentado até aqui, as escolas estaduais e municipais de São Paulo podem conduzir a um debate totalmente voltado para a interculturalidade. As imagens, criadas pelos alunos e professores a respeito dos povos originários, vão sendo modificadas por esta questão pontual, pois é permitido o encontro cultural entre pessoas de diferentes etnias, costumes, visibilidades, enfim, o que Néstor Canclini chamou de culturas híbridas (1997). Não é somente um diálogo possível entre culturas diversas, mas o permitir conhecer o outro, aquele o qual foi renegado.

Considerações Finais

Os índios foram protagonistas da história brasileira. Eles agiam segundo sua vontade, o que seria melhor para o grupo foi pautado em diversas alianças ou acordos realizados com os colonizadores, visando o melhor para ambos. A negociação é um fato que muito ocorreu no Brasil Colonial, levando a ideia de que um grupo social depende do outro, e para haver um acordo foi preciso acontecer adaptações ou assimilações, que a partir dessa perspectiva, se daria o que muitos teóricos denominam de *Tradução Cultural*.

Essa nova interpretação do passado indígena hoje é pautada pela nova história indígena e propriamente pela Lei 11.645 de 2008 com a introdução da obrigatoriedade da história e cultura indígena em sala de aula. Essa lei surgiu de reivindicações da comunidade indígena ao longo dos anos por sua participação ativa no processo histórico e cultural do país. A História começa a resgatar os indígenas como agentes ativos. Historiadores e antropólogos, tais como: John Monteiro, Cristina Pompa, Maria Regina Celestino, Manuela Carneiro da Cunha desenvolveram esse trabalho além de outros autores. Hoje há críticas às obras historiográficas pelo silêncio e condenação aos povos indígenas e o repúdio a livros didáticos que fomentam um atraso dessas populações. Por outro lado, a Constituição Federal de 1988 aponta novos caminhos de defesa das terras indígenas e suas inquietações perante todo o território nacional. Sendo assim, a Lei 11.645 de 2008 nasceu para combater a imagem estereotipada do indígena, pautando-se então por uma igualdade de direitos, respeito à diferença e à pluralidade.

Com todo o trabalho realizado em seis anos de magistério na rede estadual e palestras na rede municipal de São Paulo conseguimos transmitir aos docentes e aos discentes o conhecimento acerca dos povos indígenas, seus saberes e todo um patrimônio cultural guardado por eles ao longo dos séculos. São diversas nações que puderam resistir culturalmente preservando suas identidades e que ainda lutam por seus direitos.

A escola deve ser o espaço da troca, do diálogo e do respeito ao diferente, neste sentido, saber conviver com todas as diferenças, pois assim construímos cidadania e a cultura da paz. No caso das histórias e culturas indígenas é possível reavaliar o trabalho docente trilhando por novos caminhos, os povos indígenas têm valores culturais muito valiosos e sem dúvidas devem ser o fio norteador de quaisquer projetos ou aulas das quais os povos originários são os protagonistas. O currículo precisa ser aberto a temática indígena focando nos diversos temas, como por exemplo, cultura, diversidade, preconceito, pluralidade, enfim, no combate ao índio genérico, sem visibilidade, no passado, entre tantas nomenclaturas do dia a dia, presentes na sociedade como um todo. Portanto, o trabalho do educador é desafiador, mediante um mundo tecnológico e que não para. Essa tecnologia presente nas escolas deve estar a serviço da promoção da igualdade, do respeito e da tolerância.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina C. de. *Metamorfozes Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

_____. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. (Coleção FGV de bolso. Série História).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O Saber Histórico em Sala de Aula*. 7ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.645*. Brasília, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: As artes de fazer*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

CHIAPPINI, Lígia. *Multiculturalismo e identidade nacional*. Cult: Revista Brasileira de Literatura, São Paulo, n. 46, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco ideias equivocadas sobre o índio*. Revista Ensaios e Pesquisa em Educação, 2016, pp 3-23.

GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. *Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Donisetti Benzi, (Org.). *A questão indígena na sala de aula. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995,

_____. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global, 1998.

JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia indígena: uma nova introdução*. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. In: MEC. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil (1549-1560)*. Cartas Jesuíticas I. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Graphica, 1931.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. *“Histórias e Culturas Indígenas”- Alguns desafios no Ensino e na Aplicação da Lei 11.645/2008: De qual História e Cultura Indígena estamos mesmo falando?*. Revista História e Perspectiva (53). Uberlândia, jan/jun. 2015, pp. 179-209.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). *Ensino de História Indígena*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

Educação com os indígenas: reflexões e práticas no noroeste paulista

Niminon Suzel Pinheiro

Então, rapidamente, juntamos nossas tralhas, os peixes e fomos embora, seguindo pelo mesmo trajeto, agora à luz do luar. (2020, p35)

Tiago Nhandeva – professor/escritor

Introdução

O Brasil é uma nação que contém 305 outras nações, as chamadas etnias ou povos indígenas. O direito desses povos nações aos territórios, à língua, à autonomia, à produção e acesso à cultura deve ser respeitado, apoiado e implementado. Não é uma questão de concordância ou discordância, é direito!

Os direitos sobre os territórios por eles habitados, frequentemente objeto de discussões, normas e pareceres, antecedem às Constituições, são direitos originários, indiscutíveis, mesmo na época colonial esse direito já era reconhecido. Portugal nunca questionou esse direito. No entanto, nossa sociedade ainda se recusa a demarcar as terras indígenas e insiste nas invasões, depredações e assassinatos. Somos um país que não valoriza seu povo e isso é decorrente de educações e políticas voltadas para satisfazerem a manutenção de privilégios para uma elite que se alia, há séculos, com interesses coloniais, imperialistas e capitalistas. O povo brasileiro, apesar de rico em recursos naturais e em pessoas capacitadas para desenvolver ciência e bem-estar social vive em situação de miséria e injustiça, a maioria, ou de regalias, a elite.

A educação **para** os indígenas é antiga, os jesuítas, o Diretório do Índios, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional dos Índios (FUNAI) já realizaram. Todos tentando mudar o indígena e torná-lo não indígena pobre e excluído. Hoje, a conquista do direito à educação indígena diferenciada, intercultural e bilíngue está garantida aos povos indígenas na Constituição Federal/88. Os indígenas têm o direito de educar seus filhos na sua língua e cultura.

Também é garantido, pela Lei 11.645 de 2008, a todos os brasileiros, indígenas ou não indígenas, o acesso aos conhecimentos, à cultura e à história dos povos indígenas que compõem a nação brasileira, que vivem nas diferentes regiões do nosso país.

O Brasil é signatário da Organização Internacional do Trabalho – OIT, por meio da qual se compromete a implementar e apoiar a educação indígena intercultural, diferenciada e bilíngue dos diferentes povos indígenas nos seus territórios ou em áreas urbanas e rurais. Também é signatário da Organização das Nações Unidas – ONU, e se compromete a proteger e garantir os direitos indígenas à cultura, território, educação e saúde. Portanto, o tema tratado nesse ensaio relaciona-se a direitos garantidos por lei, obrigatórios de serem implantados. Importante dizer isso porque os obstáculos para sua implementação são históricos e inúmeros, de diferentes características. Mas, o primeiro obstáculo a ser enfrentado, no caso da educação indígena, tem sido o fato de que as pessoas e instituições, responsáveis e envolvidas na implementação, frequentemente questionam, duvidam, desconfiam, tentam impedir que ela efetivamente ocorra.

Portanto, apoiar a causa indígena é compromisso legítimo para todos, obrigatório por lei, vai ao encontro à política de apoio a vida no, e do planeta, e de melhoria das condições climáticas. Em 2015 a ONU promoveu debates e discussões que culminaram na Agenda 2030, composta de 17 objetivos do desenvolvimento sustentável, os chamados 17 ODS. Essa agenda só é possível se respeitado o direito à diversidade. Os 1º e 2º ODS se referem ao fim

da pobreza e da fome, os 3º e 4º zelam pela saúde e a educação de qualidade (Cf. Agenda 2030).

Assim, o bem-estar dos indígenas e dos não indígenas está associado às práticas sociopolíticas e jurídicas de valorizar, criar condições de visibilidade e protagonismo dos povos indígenas e suas respectivas culturas e histórias. O respeito à diversidade se coloca como prioridade para que a humanidade tenha futuro. A presença indígena educa, indígenas e não indígenas, para preservar o ambiente, os animais silvestres, a pureza das águas, das terras e do ar. Mesmo aqueles indígenas que vivem nas cidades comungam de comportamentos solidários e de ajuda mútua, de forma que contribuem para a consciência de preservação do planeta, ações contra a mudança global do clima (13º ODS) e consumo e produção responsável (12º ODS). Os povos indígenas somam importante força positiva para a concretização da Agenda 2030 e para a educação do não indígena.

A educação escolar indígena faz parte do Sistema Nacional de Educação e tem por objetivo implementar os direitos desses povos à educação bilíngue, intercultural, em regime de colaboração com as instâncias municipais, estaduais e federais, de forma a fortalecer a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas nos seus processos educativos (Cf. MEC/2021). Pela Lei 11.645/2008, a educação escolar brasileira, em geral, tem o dever de criar condições para ensinar história e cultura indígena a todos os brasileiros.

Na educação indígena no noroeste paulista, observo três processos conexos. O primeiro é o esforço, e movimento reivindicatório, dos grupos indígenas, para a autonomia na sistematização dos seus conhecimentos e da sua ciência, primeiramente para eles próprios e suas crianças. Mas também para a população do entorno. Usualmente esses conhecimentos estão vinculados às experiências da vivência diária, no registro pela memória e pela transmissão oral. A conquista da alfabetização¹, de

¹ Os povos indígenas nunca foram ágrafos, povos sem escrita! Eles têm uma grafia própria, diferente da alfabetização ocidental. Escrevem no contexto, no corpo, nos

professores e pesquisadores indígenas e da educação patrimonial mudam esse cenário. O segundo é a relação entre a educação informal, na comunidade e famílias, e a educação formal, na escola indígena recém instaurada. O terceiro é o vínculo da educação com o turismo baseado no legado cultural e com o fortalecimento da identidade, num contexto interno e externo, e a decorrente necessidade de os indígenas planejarem intervenções educativas e sociais que visibilizem essa identidade na escola, na sociedade indígena e nos eventos da sociedade do entorno. Os conhecimentos indígenas visibilizados, a sala de aula com protagonismo indígena e situações pontuais da relação da sociedade indígena do noroeste paulista, consigo mesma e com o seu entorno, têm gerado eventos de suma importância para o fortalecimento da identidade e do protagonismo dos cidadãos indígenas.

A hipótese de trabalho que fomentou grande parte das reflexões e experiências aqui relatadas é que a escola indígena protagonizada por eles mesmos e com currículos gerados nas relações entre as pessoas do local onde a escola se insere, se constitui em um espaço de conquista e de fortalecimento dos grupos indígenas e das suas relações, bem como das relações com o entorno, pois, desenvolve a reflexão sobre a realidade multiétnica das aldeias, sobre o envolvimento com outros grupos sociais e o clareamento das reais necessidades da comunidade; viabiliza a participação e representação dos indígenas em órgãos importantes da administração pública, tais como: Secretarias de Estado da Educação, Secretaria de Estado da Cultura, Escolas Estaduais e Municipais do entorno e de outras localidades, Museus; possibilita possíveis apoios institucionais advindos de reivindicações

utensílios cerimoniais e domésticos, etc. A historiografia eurocentrista classifica povos indígenas como ágrafos para excluir a diversidade e criar universalizações que possibilitam hierarquizar saberes e excluir saberes indígenas da categoria “ciência”. A produção de ciência se caracteriza pela observação, descrição, experimentação, análise e conclusão. Essa prática é comum aos povos indígenas há milênios. A ciência é uma ferramenta para aprimoramento social e não determinadora de padrões de civilidade.

indígenas e de projetos de interesses, parceiros das associações indígenas com escolas, universidades e prefeituras. Contribuindo, assim, para a legítima e necessária implementação do direito à educação diferenciada, intercultural e bilíngue na comunidade ou nas escolas não indígenas urbanas e rurais, bem como a implantação da Lei 11645/2008.

1. Breve Histórico das Aldeias Icatú e Vanuíre

Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E, por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida. (2019: p.79)
Ailton Krenak - Filósofo

No início do século XX, o território habitado pelos povos indígenas do estado de São Paulo constava nos mapas; numa perspectiva do conquistador; como “territórios desconhecidos”. Os Kaingang, Oti e Guarani, habitantes dessa região, delimitada pelos rios Tietê, ao norte, Paraná, a oeste, Paranapanema ao sul e cortada pelos rios do Peixe e Feio Aguapeí, viveram relativamente em paz, com seus poucos vizinhos caboclos, até 1850, quando foi publicada e implementada pelo governo provincial a Lei de Terra/1850. A partir da publicação e conhecimento dessa lei pelos não indígenas, houve uma correria para os territórios dos Kaingang, Oti e Guarani. Os invasores visavam se apossar e documentar, registrando em cartórios, o esbulho das terras indígenas do oeste paulista. Nesse contexto, os posseiros, que praticaram o esbulho, se tornaram – no discurso jornalístico e científico da época - heróis na história regional. Os Kaingang, que revidaram e lutaram para impedir a invasão, ocuparam o deletério lugar de obstáculo ao progresso. Progresso entendido não como respeito à diversidade, bem-estar e justiça social, mas como a implementação do sistema econômico capitalista, competitivo, que se relaciona com a natureza pela exploração, não pela sacralização. Iniciava-se um momento

histórico no qual saíam de cena, pessoas e povos indígenas, as florestas e seus animais, rios limpos e ar puro e entravam em cena os não indígenas com seu gado, monoculturas de café, algodão, cana, companhias de colonização, cidades não ecológicas e geração de lucro e acumulação para uma minoria e empobrecimento daquelas terras, então, férteis.

Essa história na qual o indígena é a personagem feroz, não civilizada, necessitada de ser salva e do não indígena herói, glorioso e civilizado, foi passada nas escolas urbanas da região, e reforçadas em exposições museais e nos folhetins turísticos locais. As professoras não indígenas e os funcionários do Serviço de Proteção aos Índios - SPI (1910 a 1967) e da Fundação Nacional dos Índios - FUNAI (1967 até nossos dias) ventilavam tanto na comunidade como nas escolas indígenas, onde as professoras lecionavam, que os indígenas eram atrasados e precisavam se inserir, entre os pobres e explorados, das formas capitalista de viver. Alguns educadores, indigenistas e religiosos se viam como salvadores dos indígenas.

A perspectiva de ser e de viver dos indígenas era distorcida pelas teorias positivistas e evolucionistas que embasavam argumentos e políticas institucionais, hierarquizando culturas e desumanizando pessoas. A história de resistência e luta indígena, bem como da importância que eles dão à sua ciência e à diplomacia, como forma de resolver conflitos, não eram, e não são, focadas no topo dessa hierarquia. A guerra e o extermínio não costumam caracterizar atitudes políticas indígenas. Em contextos de conflito, a diplomacia prevalece como consenso entre esses povos. No entanto, na sociedade ocidental, a guerra e o extermínio são condecorados e fonte de riqueza e de espólios. Sistemas políticos e econômicos são estruturados na guerra, como o imperialismo, por exemplo. A guerra é característica marcante das sociedades ocidentais, a diplomacia das sociedades indígenas. Por exemplo, as formas, inicialmente pacíficas, de diálogo, com as quais os Kaingang se relacionaram com os invasores; os ensinamentos de como viver em suas florestas e consumir seus alimentos e construir

moradias que passaram aos caboclos e europeus que aqui chegaram; como eles resistiram de forma diplomática às invasões; os alertas e as sinalizações que colocavam, com flechas, nos caminhos e nas barrancas dos rios por onde desciam aventureiros, Comissões Geográficas e Geológicas e “chamadores de índios”. Depois de muitos alertas e com a invasão e violência aumentando, os Kaingang retiram os trilhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil - EFNB, em implantação e partem para cima dos engenheiros e trabalhadores. O governo poderia ter dialogado com os Kaingang e demarcado uma área para que as nações indígenas locais continuassem a viver conforme lhes aprouvesse. Mas, ancorados em políticas e teorias etnocêntricas, governo, fazendeiros, aventureiros, capangas da EFNB e bandidos se armam e se estabelecem nos territórios. As ideias evolucionistas e positivistas se prestam para justificar a guerra contra os indígenas e a tomada de seus territórios. Aos remanescentes são impostos padrões de comportamento competitivos e exploracionistas, alheios à vida indígena das etnias locais. Aos resistentes: perseguição, cadeia e morte (Cf. PENTEADO JUNIOR, 2020; PINHEIRO, 1992 e 1999).

Até hoje podemos ver marcas dessa violência física, e psíquica, na pobreza tangível e nas homenagens, aos invasores, com seus nomes nas escolas, ruas e cidades do oeste paulista e de rodovias (que demonstram a recorrência histórica da violência contra os indígenas em São Paulo). Por exemplo, rodovia dos Bandeirantes, rua Manoel Bento Cruz, rua Lélío Pizza, etc.

Os Kaingang revidam. O governo ignora os indígenas e toma partido dos fazendeiros. Financia políticos e posseiros para “fazer a limpa”. Manoel Bento Cruz, então fazendeiro e prefeito da cidade de Bauru e, posteriormente, de Penápolis; Felicíssimo Pereira de Souza, funcionário do governo para “chamar os índios”. Chamador de índios era uma profissão reconhecida e paga pelo governo para eliminar a presença indígena na região oeste paulista. Não há dúvida: uma guerra foi tramada e travada para o extermínio físico e psíquico do ser indígena e o esbulho dos seus territórios. A contratação de bugreiros e jagunços, que em suas *dadas* ou *correrias*

provocam episódios de extrema violência: contaminação de fontes de água potável e de roupas destinadas aos indígenas, com arsênico e vírus do sarampo e da gripe, respectivamente; a entrega de carabinas aos trabalhadores encarregados da construção da EFNB; são fatos que marcam profundamente, no início do século XX, a história dos indígenas das terras paulistas e de outras etnias que para cá vieram: Kaingang, Oti, Guarani, Terena e Krenak. Onde estão os registros de suas lutas e resistências? Os Kaingang, por exemplo, por meio de estratégias criativas e corajosas, tais como, gritos assustadores, buzinas, pancadas de garantãs, estrepes e uma rede de intrincados caminhos, despistaram por décadas e levaram os invasores a julgar que eram milhares de índios, quando na verdade, como se constatou em 1912, após a “pacificação”, seu número girava em torno de 500 a 800 indígenas (Cf. PINHEIRO, 1992).

A educação brasileira e as escolas indígenas devem veicular a memória desses eventos, reverenciar os antepassados que lutaram e que morreram pela integridade da herança e da identidade indígenas.

Os planos do governo estadual para a ocupação do território Kaingang, que se centravam no apoio à construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, da monocultura e de fundação de cidades, constituem-se em um lado dessa história, marcada por episódios de violência, competição e exploração. Onde está o outro lado da história? A perspectiva indígena?

A violência física e simbólica permanece. Ao se ignorar ou silenciar sobre a diversidade das culturas indígenas, disseminar ideias preconceituosas no senso comum, nas escolas, inclusive da própria aldeia indígena, pelos órgãos do SPI e depois da FUNAI e pelas professoras não indígenas; contribuem para a estigmatização dos indígenas pelas populações do entorno e para a baixa autoestima da pessoa indígena.

Manifestações públicas, como a de Rodolfo von Ihering; que sintetizou e foi “bode expiatório” do anseio geral da elite paulistana e campineira, monocultora, na virada do século XIX para XX; ao afirmar para um jornal da época que “não se pode esperar trabalho

sério e contínuo dos índios civilizados e como os Caingangs selvagens são um impecílio para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio...” (Cf. PINHEIRO, 1992) marcam essa história genocida, cujo protagonista é o desbravador, o conquistador, o explorador. Com o episódio acima, vemos que perspectivas teóricas que se arvoram neutras e científicas, podem ser marcadamente preconceituosas. Além disso, considerar a região habitada tradicionalmente pelos Kaingang, Oti, Guarani, Krenak e Terena como um vazio populacional, e, quando citadas, as populações indígenas aparecem como selvagens, violentas e “incivilizáveis”, é uma forma unilateral, preconceituosa e humilhante de narrar e historiar os eventos, muito comum nos livros e discursos escolares.

Com o genocídio dos Oti, os Kaingang e Guarani continuaram na resistência.

Entre 1930 e 1950, a Inspetoria do SPI, com sede em Campo Grande (MS), estimulou a vinda de grupos Terena para Icatu e Vanuíre. Vinham das aldeias de Cachoeirinha, Ipegue e outras.

Nas décadas de 1940 a 1960 deu-se a migração de famílias da etnia Krenak para as Aldeias de Icatú e Vanuíre. Eram pessoas e grupos que saíam de suas terras obrigados, alguns foram presos (Cf. PENTEADO JUNIOR, 2020), ou fugiam das perseguições que vinham sofrendo, já há décadas, devido à exploração mineral, principalmente de mica e pedras coradas, no norte de Minas Gerais, vale do rio Doce, rio Watú, para a nação Krenak.

Para todas as etnias, a proibição de falarem a própria língua era a rotina.

Vanuíre e Icatu são hoje aldeias “multiétnicas”, com predominância das etnias Kaingang, Terena e Krenak. Na região de Bauru (SP) há quatro aldeias que compõem a Terra Indígena Araribá, dentre essas está a aldeia Nimuendaju, onde se encontram os Guarani Nhandeva e alguns Tupiguarani. Também os Terena residem em TI Araribá.

As três etnias que hoje formam a maioria da população das aldeias Icatu e Vanuire, estão, cultural e biologicamente, vinculadas entre si por casamentos e convívio. As aldeias são territórios exíguos para a vida dos Kaingang, Krenak e Terena que aí habitam. A presença dos rios e das florestas fazem muita falta para todos eles. Desde que foram contatados pelo SPI, em 1911 e 1912, as terras indígenas no interior de São Paulo não foram demarcadas, foram “doadas” e ficaram reduzidas a pequenas “ilhas”, hoje denominadas Terra Indígena Vanuíre, Terra Indígena Icatu e Terra Indígena Araribá². Este cerco isolou-os de suas matas originais, das lagoas e de seus rios, hoje todos na posse de agroindústrias ou, no caso das matas, destruídas por madeireiras³.

As terras “doadas” ao SPI, em 1914-16, para a edificação das aldeias de Icatu e Vanuíre foram aquelas que as Comissões Geográficas e Geológicas - CGG haviam identificado como improdutivas, arenosas e pedregosas para plantar café.

As terras do Alojamento dos Patos⁴, local onde o SPI “atraiu e traiu” os Kaingang paulistas em 1912, foram lavradas em cartório como propriedade da família ARANTES. Em 1916, esta família, investida da posse das terras, “exigiu a desocupação delas” e os indígenas foram enviados para as terras menos férteis e arenosas, onde é hoje Icatu (1914) e Vanuíre (1916).

Assim, considerando o desmatamento e a pobreza do solo para onde os indígenas foram enviados, a agricultura nessas áreas exigia políticas públicas que os apoiassem a fim de que eles pudessem desfrutar do local nos moldes indígenas. No entanto, o que ocorreu durante décadas, dada a impossibilidade do cultivo direto pelos indígenas, foi o arrendamento das terras a particulares (que tinham estímulo e financiamento do governo) e a contratação

² Leia-se Posto Indígena no lugar de Terra Indígena, segundo os registros do Serviço de Proteção aos Índios ou da Fundação Nacional dos Índios

³ Cf. documentos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil arquivados no Centro de Memória Regional de Bauru e do Serviço de Proteção aos Índios no Museu do Índio no Rio de Janeiro.

⁴ Atual cidade de Promissão (SP).

dos indígenas como mão de obra temporária em suas próprias terras ou nas fazendas vizinhas das aldeias.

2. Educação indígena e educação com os indígenas

Como pessoa e como um grupo, temos que zelar por cada membro de nossa sociedade. Temos que avaliar nossas necessidades pessoais com relação às necessidades do grupo. (2004)

Cândido Mariano Elias, Pajé na aldeia Icatú

A educação escolar indígena faz parte do Sistema Nacional de Educação. Seu objetivo é implementar os direitos indígenas à educação diferenciada, intercultural e bilíngue, em regime de colaboração com as instâncias municipais, estaduais e federais de forma a fortalecer a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas nos seus processos educativos.

O governo brasileiro “sempre esteve preocupado” com a educação dos povos indígenas. Educação que os inserissem, como colaboradores compulsórios, mão de obra barata ou escravizada, na realização de projetos políticos e econômicos não indígenas. Tanto o SPI como a Funai se preocuparam em educar para transformar os indígenas em mão de obra para acumular rendas advindas da exploração das riquezas das áreas indígenas. As preocupações mais comuns na educação para os indígenas (ou educação de indígenas), criada pelos governos, era mudar o indígena, explorar sua energia e evitar que eles voltassem a viver sua própria vida, nas florestas e rios⁵. Os primeiros agentes, e que até hoje ainda medeiam essa relação, foram os religiosos cristãos, e

⁵ Durante os primeiros anos da criação da Terra Indígena Icatú, 1914, foi trazida da mata uma Kaingang de 19 anos. Ela não aceitava viver como não indígena. O SPI insistiu em vesti-la e obriga-la a aprender ofícios domésticos. Ela se despia e corria para a mata. Depois de muito insistir na “educação” dela, sem conseguir, o SPI a enviou para o Hospital Psiquiátrico do Juqueri (Franco da Rocha), de onde nunca mais saiu nem se ouviu falar dela. Cf. Relatório Icatú. Documentos do SPI, Arquivo do Museu do Índio (RJ).

suas diferentes igrejas. Dentre as tentativas de atuação anteriores ao SPI e a Funai, observa-se os jesuítas (1549 a 1759), e, durante o século XVIII e XIX, a atuação secular das Diretorias Gerais dos Índios. Favoreceram a guerra local validando iniciativas e interesses de portugueses e de fazendeiros locais contra aldeias e povos indígenas.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN, posteriormente SPI apenas), em 1910, os contatos com os povos indígenas eram preparados e efetuados por uma equipe, na maioria composta por militares, e dirigida pelos mesmos. O SPI foi substituído pela Funai, em 1967. Ambos os órgãos foram corrompidos, incapazes de praticar sua própria política, proteger o indígena e mediar a relação deles com os não indígenas. Em ações pontuais, alguns funcionários realmente trabalharam em prol do indígena. Vidas indígenas e não indígenas foram gastas. Lembramos o casal Bandeira de Mello e sua esposa, chamada pelos Kaingang de Ian Cupri, a mãe branca, primeira pessoa do gênero feminino, não indígena, que os Kaingang conheceram. Isso ocorreu durante os primeiros anos de convívio, no Alojamento dos Patos, hoje Promissão, após a “pacificação” (1912).

O impasse era, e continua sendo, o conflito de interesses indígenas e interesses de grupos capitalistas. Os interesses priorizados pelos órgãos públicos foram majoritariamente os das frentes de expansão do capital favorecendo companhias agropecuárias, mineradoras, etc.

Para criar canais de diálogo entre a sociedade capitalista e a sociedade indígena, o SPI e a Funai tentaram agir com seus próprios recursos e quadro de funcionários. Mas a verba faltava, favorecendo o abandono de projetos já iniciados e a volta de muitas pessoas para a floresta. Também é recorrente a corrupção de funcionários desses órgãos (Cf. PINHEIRO, 1999). A Funai, nesse contexto, promoveu parcerias com missões protestantes (como a missão Novas Tribos do Brasil – MNTB, a Missão Evangélica da Amazônia – MEVA, a Aliança Batista Missionária da Amazônia –

ALBAMA, a Associação Linguística Evangélica Missionária – ALEM) e com o Summer Institute of Linguistics – SIL. Essas parcerias isentam o governo de suas responsabilidades e podem disseminar comportamentos estrangeiros, desvalorizar identidades locais, diminuir a autoestima e ir contra o fortalecimento da autonomia dos indígenas.

A partir da década de 1970, outras entidades aparecem, mais comprometidas com o movimento indígena: ONGs; Universidades; Associações Pró-Índio; Associações Nacionais de Apoio ao Índio; Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI; Centro de Trabalho Indigenista - CTI. Ainda vinculando a ação indigenista às entidades cristãs lembramos também do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, ligado à igreja católica. Assim, foi se delineando uma prática indigenista paralela e muitas vezes em oposição à atividade da instituição oficial, por meio das quais são realizados trabalhos ligados à terra, saúde, política e educação.

Vimos que a sobrevivência física e cultural das comunidades indígenas nas áreas do interior de São Paulo, cercados por fazendas e cidades, tem sido de resistências e transfigurações. Qual o papel da educação nesse processo?

No final da década de 1990, o estado de São Paulo ainda não tinha educação escolar indígena, tampouco tinha professores indígenas. São Paulo foi o último estado da federação a implementar educação indígena. Aqui se dizia que não havia indígenas. Lecionavam nas escolas dentro das terras indígenas professoras não indígenas e os currículos eram iguais aos das cidades do entorno. Esses currículos e a própria escola eram espaços que não refletiam ou transformavam a realidade local. Consequentemente, as crianças faltavam muito às aulas. Os prédios precisavam de reformas importantes para funcionarem. Algumas escolas não tinham banheiro e as que tinham, eram extremamente precários. As salas de aulas eram improvisadas, em uma delas, da escola da Terra Indígena Araribá, as paredes eram de compensado

rosa⁶. Em todas as escolas indígenas visitadas, o material didático era o mesmo das escolas das cidades, isto é, material alienante para as crianças das cidades e, mais alienante ainda para as crianças indígenas, posto que nesse material os indígenas são invisibilizados ou aparecem no passado da sociedade, sempre vestindo tanga, cocar e portando um arco e flecha esticado para o alto. A relação educacional e a educação (como ferramenta para buscar identificar e solucionar necessidades e criar/transmitir saberes) ali desenvolvida era precária e reproduzia interesses e cultura que não os interesses dos indígenas locais, por isso as crianças estavam tão desmotivadas e os adultos desesperançados.

Hoje é lei que também nas escolas urbanas e rurais não indígenas, as crianças indígenas que fizerem parte de seu corpo discente, tenham direito de aprender e disseminar conhecimentos relacionados à sua etnia. A realização desse direito pode ser criativa, empoderadora, favoravelmente marcante para todos os envolvidos, crianças indígenas ou não indígenas. Isto acontece se for respeitado o processo de inclusão que, atualmente é pensado mais para deficientes e afrodescendentes, mas que compete atender estudantes indígenas também (Cf. JESUS, 2021).

Em 1988, quando visitei a aldeia Vanuíre pela primeira vez, fui impedida, pelo chefe da Funai local, de ali permanecer, mesmo que os indígenas quisessem que eu ficasse. Assim, impossibilitada de conviver com os indígenas e realizar trabalho de campo, me deduzi, por cerca de cinco anos, sobre documentos relacionados à história indígena do oeste paulista (arquivos, museus, centros de

⁶ As observações referentes as escolas, os materiais didáticos e as condições gerais das escolas em 1999, nas Terras Indígenas de Vanuíre, Icatú e Araribá foram coletadas pela autora desse ensaio e entregues à ONG IAMÁ para ser entregue à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Núcleo de Educação Indígena de São Paulo – NEI, então coordenado pela Profa Deusdith Bueno Velloso. Sobre o início efetivo da mudança de professor não indígena para professor indígena, ver artigo “Índios Formados começam a ensinar em fevereiro”. 10/01/2003 disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/indios-formados-comecam-a-ensinar-em-fevereiro/> acesso em 20/06/2021.

documentação; relatórios, cartas, etc) e escrevi uma versão da história regional em que procurei visibilizar os indígenas. Assim que pude visitar os indígenas em suas aldeias, passamos a construir uma amizade baseada em experiências conjuntas, o que chamo de *educação com os indígenas*. Desenvolvemos uma relação parceira e comprometida com a implementação dos direitos indígenas, da inclusão escolar, do direito à terra e à justiça. Para isso, foi necessário estudar e criar situações nas quais os conceitos de cultura, autonomia, etnocentrismo, alteridade, colonialismo, eurocentrismo, liberdade, cidadania, relativismo e diversidade fossem experienciados e internalizados pela comunidade escolar indígena e não indígena, por meio de projetos e parcerias.

Com essa base nos guiando, pudemos realizar juntos projetos, cursos, sonhos, eventos, palestras, passeatas, plantações, trilhas, relatórios, aulas, brincadeiras, fogueiras, exposições, almoços e jantares, em diversos temas e frentes.

É importante lembrar que essa é uma luta árdua e que está longe de terminar, pois o intuito da educação no Brasil nunca deixou o ranço de colônia, de repetir verdades estrangeiras como nossas. Isso desfavorece educar para a cidadania, para a liberdade e para o desenvolvimento da consciência individual e das forças produtivas da nossa nação.

Em 1999 realizamos um curso de formação de professores e pesquisadores indígenas, e, em maio de 2000 fizemos um encontro no qual foi realizado um balanço da educação nas aldeias de Icatú e Vanuíre, interior paulista. A partir do curso e desse encontro foi firmada uma parceria entre as Associações Indígenas e o Centro Universitário de Rio Preto - UNIRP e criado o programa “Adote uma Aldeia” (1999 - até a atualidade) que contribui, desde então, para a realização de ações que beneficiam a comunidade indígena, e também educadores e estudantes não indígenas.⁷

⁷ O Programa “Adote uma Aldeia” teve início em 1999 por meio do Curso de Formação de Professores Índios (promovido pelo MEC e MARI-USP) e da Oficina “Cultura Indígena” na EM de São José do Rio Preto “Oscar Arantes Pires”. Desde

Para entender melhor essa parceria, voltemos um pouco no tempo para lembrar os trabalhos de algumas pessoas importantes para a educação indígena no oeste paulista.

No final da ditadura militar, nas aldeias do oeste paulista, especialmente em Vanuíre, teve início o movimento denominado, pelos indígenas locais, de Resgate da Cultura. Acontecia por meio da educação não escolar. Depois do dia de trabalho, frequentemente na roça, alguns adultos e crianças se reuniam em volta da fogueira para relatar e ouvir memórias de luta e resistência e para cantar, compor canções, dançar, preparar artesanato e enfeites corporais, trabalhar na construção de casas de reza e de dança e construir espaços museais.

Formadas por, basicamente, três etnias, as comunidades indígenas experienciam a noção de alteridade. Dessa convivência nasceu a consciência da diversidade interna, mas também da “mistura”; nota-se espaços de influência de culturas, ideias, crenças e línguas, basicamente Kaingang, outros basicamente Krenak, e outros de influências Terena. Mas, em todos os lugares, bem como no comportamento das pessoas, é possível vivenciar a solidariedade que permeia as relações. Solidariedade e ajuda mútua que remonta a memória e história comum das etnias ali reunidas e que estava sendo vivenciada nos encontros e nas aulas informais do movimento de Resgate da Cultura.

então as atividades e as parcerias foram se diversificando e consolidando. O objetivo do Programa é contribuir para a melhoria da qualidade de vida das comunidades indígenas. As ações e atividades estão vinculadas às necessidades dos indígenas e possibilidades das pesquisadoras, da UNIRP e parcerias com, por exemplo Museus, PNUD, SESC. As áreas de atividade tem sido: educação, nutrição, meio ambiente e turismo sustentável. Os professores e alunos da UNIRP, por meio de diálogos e ações, desenvolvem projetos interdisciplinares permitindo pensar temas como educação, identidade, meio ambiente, saúde, cultura, cidadania e políticas públicas. Alguns dos projetos desenvolvidos: Educação Escolar Indígena no Interior de São Paulo, Festa Anual do Peixe, Visite a Aldeia, Museu Índia Vanuíre, Recuperação da Mata Ciliar e Produção de Alimentos Tradicionais nas aldeias de Icatu e Vanuíre, e, “Elos com o Passado” com SESC que se transformou em “Educação ambiental, diversidade cultural e qualidade de vida”.

As três etnias passavam, durante a ditadura militar, por dificuldades políticas, sociais e materiais semelhantes e que dificultavam viver e celebrar suas próprias identidades. Conforme dito acima, muitos povos indígenas foram expulsos de suas terras para favorecer a exploração capitalista, em favor de grandes traficantes de minérios, pedras preciosas, da monocultura e do gado. Nesse tempo de carestia e ditadura houve perseguições ideológicas de indígenas e não indígenas, assassinatos e repressões à fala de línguas indígenas e de outras manifestações relacionadas à expressão da identidade indígena. Interesses econômicos externos aos povos indígenas tiveram primazia em decisões na economia e política. A Funai exercia o poder em detrimento da autonomia indígena e, por várias vezes, os indígenas trabalharam de forma compulsória para a Funai ou tiveram suas terras arrendadas à monocultura ou à criação de gado dos proprietários do entorno da aldeia.

3. O curso de formação de professores e pesquisadores indígenas “Projeto Educação Escolar Indígena no Interior de São Paulo”⁸

No que concerne às políticas de Educação Indígena no país, durante, e posteriormente, aos anos 80, ocorreram transformações que mudaram a escola indígena e a escola não indígena em São Paulo.

Analisando a situação educacional nas terras indígenas do oeste e noroeste paulista, a experiência do curso de formação de professor e pesquisador que aconteceu nas aldeias de Icatú e Vanuíre; e questões atuais vinculadas à atuação dos professores indígenas em sala de aula; nota-se que dentre as conquistas destaca-se o reconhecimento legal do direito à educação diferenciada, intercultural e bilíngue nas escolas indígenas e também nas escolas não indígenas, conforme políticas de inclusão

⁸ Detalhes do curso e o relatório com os resultados têm publicação pelo Grupo de Educação Patrimonial – GEP, da Fundação Araporã, na Moitará Revista Eletrônica da Fundação Araporã. ISSN 2248-0355. N.5, v.7, Jan/Dez 2019. 99p

e documentos já citados. Essas conquistas advieram das mobilizações e das resistências históricas das populações indígenas brasileiras, que vislumbraram na educação, possibilidades de fortalecimento de sua identidade, de seu protagonismo e do etnoconhecimento e, assim, fortalecerem a autonomia de seu próprio destino.

A educação indígena e a educação com os indígenas são consequências do movimento indígena, e, o Resgate da Cultura é um importante momento dessa história de luta e das conquistas até agora alcançadas.

No decorrer do curso de Formação de Professores e Pesquisadores Indígenas, que aconteceu nas aldeias, ouvimos e contamos algumas histórias, com os seguintes temas: “As educações e a Escola”; “As culturas”, “Os contatos”, “A Terra”, “Mitos de origem, a terra, movimentos de população e futuro” e “Oeste: paulista e indígena”. Durante todo o curso foram lidos e debatidos documentos históricos da história indígena do oeste paulista e realizadas escritas de textos. No final realizamos a “Segunda Parte – Oficina História Indígena e Arqueologia”, na qual os professores e pesquisadores indígenas se agruparam em duplas e praticaram ciência histórico-arqueológica: observaram, debateram, experienciaram, analisaram e concluíram sobre cada “achado arqueológico”.

Para finalizar o curso, montamos juntos a exposição de fotos dos moradores locais. A abertura foi ritualmente realizada pelas lideranças das aldeias e a visitação registrada em lista de presença.

No curso destacamos a importância da presença de professor indígena na sala de aula, a interdisciplinaridade, o currículo construído pela comunidade, a preservação da natureza e a valorização da inclusão social e da identidade. Observo que tivemos a participação das professoras não indígenas e da diretora da escola, também não indígena, na época (dez/1999 - jan/2000). O curso despertou nos participantes o desejo de transformar a escola local em escola indígena.

4. Cultura indígena e educação patrimonial: ensino centrado na herança cultural e na sacralização da mãe e avó Terra e de sua diversidade de moradores

Na sala de aula a relação professor aluno é complexa. Já rendeu livros e debates. Ninguém ensina sem que, ao mesmo tempo, aprenda algo novo também, nós nos construímos nas relações com os outros. Esse é o princípio da identidade e da alteridade. A aprendizagem é de mão dupla - porque a sala de aula, seja ela onde for, deve ser sempre um espaço vivo, instigante, transformador e criativo. Presente, passado e futuro, diferenças e semelhanças, permanências e transformações, interdisciplinaridade e inclusão costumam estar de mãos dadas nesses momentos educativos.

O ser humano é um ser cultural, isto é, juntos produzem cultura, têm ações, atitudes e comportamentos que se caracterizam pela produção de cultura. A soma de seu produto será o Patrimônio Cultural.

O patrimônio cultural está alicerçado na relação entre os humanos com o meio ambiente e com os outros seres humanos de seu grupo ou mesmo entre diferentes grupos. O patrimônio cultural é a cultura que se elegeu conscientemente, institucionalmente, para ser transportada para as gerações futuras. Esse transporte pode vir por diferentes veículos: a língua falada, as artes (teatro, contação de histórias, literatura, danças, cantos, mímicas, desenho, pintura, tecelagem, trançados), a educação escolar e não escolar, as ciências, as medicinas, a gastronomia, a seleção de sementes a serem plantadas ou a escrita de livros de ciência ou literatura.

Por quê? Como? Voltar os olhos para o passado? Ou voltar os olhos para o outro?

Conhecer nossa própria história, conhecer a história de outros povos, outras culturas; comparar, compreender, são maneiras de despertar interesses e contribuir para a vida dos humanos e de todos os seres vivos do planeta.

É impressionante que a sociedade brasileira, na sua expressão em sala de aula, não veicule com firmeza e exatidão a relação entre as ciências humanas e o fortalecimento da autoestima, da identidade, a valorização do legado cultural e da nossa posição como povo autônomo. A educação por meio do patrimônio histórico-cultural, tangível e intangível brasileiros, ao não ser valorizado ou praticado no cotidiano escolar, perpetua nossa condição de país colonizado e povo reprodutor de valores, externos à nossa formação.

O comportamento dissimulado, o hábito de fazer para “inglês ver”, que permeiam comportamentos por aqui vigentes, acabam se cristalizando como formas de sobrevivência numa cultura em que os valores nasceram em outras culturas.

Gostaria de explicar nesse espaço todas as centenas de atividades e projetos que a educação com os indígenas do oeste paulista e com algumas comunidades do litoral nos possibilitou ao longo dessa incrível relação de parceria. No entanto, continuaremos atentos à memória histórica e às bases que regeram todos eles, pois cada projeto é único e os determinantes são dados pela relação dialógica entre os envolvidos. O importante é ouvir, planejar em conjunto. Sempre tendo como meta a visibilidade e a inclusão do indígena contemporâneo, aquele que, quando pode comprar, usa celular, cozinha no fogão a gás, lê e escreve livros na própria língua ou nas línguas não indígenas, que faz compras no supermercado. Enfim, do indígena real, mas que ainda não aparece nos livros didáticos, nos currículos, nas salas de aula. Se ele se apresenta como indígena suscita dúvidas e escárnios, visto que, para a maioria dos brasileiros, indígena é um ser cuja cultura deve ser imutável, está sempre vestido de penas, traz um arco e uma flecha nas mãos e habita o passado.

Perceber o mundo, organizar e transformar a realidade exige certa percepção e muita aprendizagem. Os objetos do nosso entorno não são recursos para a aprendizagem, são a própria realidade. Conforme a museóloga Parreiras Horta (1984), o desejo

da criança, do adolescente, é a verdade, o maravilhoso, de forma que, apegada ao cotidiano elas possam inventar o futuro.

As ciências humanas têm um lugar adequado para isso: as histórias, os museus, as poesias e os mitos, a interpretação e a representação, a transformação que as mãos laboriosas das pessoas juntas, em uma coletividade, são capazes de realizar no interior de uma mata tropical, por exemplo. Algumas condições para que isso ocorra são a motivação da representatividade, as noções de tempo e espaço, a memória, as experiências de construção da identidade, tangíveis e intangíveis. A educação, alicerçada na experiência da alteridade, com os diversos seres que estudam na mesma turma, habitam um mesmo território, na consciência do lugar de que se fala, na subjetividade e liberdade, desenvolvem o pensamento e a autonomia. As matas têm um significado, objetivo e subjetivo, de elevada importância para os indígenas e para o seu jeito de estar no mundo. Sua importância vai além de sua existência tangível. Ela existe também no imaginário, mesmo para aqueles que vivem hoje em áreas de aldeias cercadas por fazendas ou em áreas urbanas.

No “dia do índio” de abril de 2004, o professor Kaingang, em Icatú, Carlos, mais conhecido por Ché, estava muito feliz porque as meninas, adolescentes, do time de futebol feminino haviam aderido à dança das crianças da escolinha. Era a primeira vez delas na roda da dança. Nessa época ele também era o treinador do time de futebol das mulheres. Carlos tornou-se professor da escola da Aldeia, de primeira à quarta série, mas já era professor na educação informal. O que o professor Ché nos mostrou foi sua cartilha bilíngue sendo construída. Palavra por palavra, retiradas do cotidiano, da história cotidiana tecida com a natureza e com as crianças, jovens, mulheres aparecendo ali, em cada frase, em cada desenho elaborado e pintado. História de dor, alegria e sabedoria. Rituais de nomeação, as pedras que atraem, as florestas com suas plantas que curam doenças, dores e mal-estar, que enfeitam e auxiliam na confecção de utensílios domésticos e artesanatos: cerâmicas, arco e flechas, zarabatanas, cestos, peneiras, colares, brincos, cocares.

O conhecimento das florestas tropicais, conhecidas como Mata Atlântica, envolve saberes sistematizados ao longo de gerações. Os indígenas são os humanos que mais se aproximaram desse convívio, e de seus mistérios e superações. Segundo Warren Dean, historiador e brasilianista; o inventário das florestas tropicais está aquém de nossa sabedoria, de nossa ciência. Saqueando, incendiando – história que reflete “nossa imprecisão, nosso parasitismo, (...) o avanço da espécie humana funda-se na destruição das Florestas que ela está mal equipada para habitar” (DEAN, 1996, p.24).

Como é penetrar numa Mata Atlântica? A presença da Floresta é envolvente e misteriosa. Como viver com essa presença? Criando linguagens, formas de comunicação com o mistério e com o novo, com o invisível. Tudo nasce daqui (DEAN, 1996, p.28-29). Os significados, o modo de interpretar, classificar e memorizar o mundo, os significados de cura, de religiosidade, de normas de sociabilidade precisam ser transmitidos, preservados, lembrados, vivenciados. O patrimônio tangível e intangível é resultado desse diálogo com o mundo e no mundo, registro de transformações ecológicas e sociais. Os grafismos, as máscaras, as danças indígenas têm uma força de comunicação de importância única.

A sociedade realiza cerimônias e rituais nos quais são expressados todos os segmentos sociais, por idade ou função: danças, cantos, gastronomia de comidas tradicionais e a língua própria. “Sem a língua não tem cultura, não tem povo” (Icatú, fala do Prof. Ché, 19/04/2004). A língua escrita é construída alfabeticamente por eles mesmos com ajuda da professora Maria Sueli Ribeiro da Silva, linguista que se tornou parceira dos professores indígenas na Escola Índia Maria Rosa, em Icatú (Cf. SILVA, 2009).

A razão indígena não recusa a emoção, mas é adornada por ela. É como se tivesse uma dança da razão com a emoção, da ciência com a arte, marcando todos os envolvidos na educação com os indígenas (indígenas e não indígenas visitantes e parceiros). Durante as danças, as crianças são felizes, correm, dançam, pulam;

os adultos se orgulham e todos nós chegamos a chorar de tanta emoção e alegria.

É como se os velhos antepassados estivessem ali presentes, em espírito, cantando e dançando as velhas canções, os ritmos atemporais. É como se as Florestas extintas ainda estivessem ali, e, abraçassem a comunidade com suas bênçãos, seus mistérios, curas e nutrientes. Nas danças do “Bate Pau”, legado Terena, quem dá o ritmo é o Pajé, ele é que marca as mudanças com seu instrumento musical. Há uma graduação na posição dentro da dança, uma coreografia histórica da pessoa.

De 1982 até recentemente, muita coisa mudou no campo da educação nas aldeias indígenas. No início dos projetos de alfabetização indígena, período de 1982 até 1988, a questão que se colocava era a de ser contra o sistema vigente e seus agentes. Não havia respaldo legal para exigir e tampouco para atender aos pedidos. Nesse período, a educação escolar representava os interesses da sociedade regional de Tupã-SP. A professora era da cidade, não conhecia a história local, menos ainda das etnias Kaingang, Krenak e Terena. A comunidade vivia reprimida, institucionalmente. As manifestações dos estudantes tinham um perfil de resistência ao sistema. Eram manifestações negativas: não somos animais, não andamos nus, não queremos ler nesses livros. O cenário era de recusa e criticidade dos indígenas aos materiais didáticos, às palavras geradoras utilizadas durante o processo de alfabetização, em sala de aula. O problema da evasão escolar, sempre presente.

Em 1987 formulou-se a necessidade de criação de políticas oficiais e nacionais de Educação Indígena. Um avanço concreto é a Constituição de 1988 que reconhece o direito ao ensino da língua e cultura indígenas, valorização das organizações sociais, costumes, filosofias, tradições/ciências e o direito originário à terra.

Em fins de 1980 foram criados Núcleos de Educação e Estudos Indígenas (NEIs) por todo o país. Sendo que São Paulo foi o último Estado a criar esse órgão público de interesse dos indígenas.

O movimento indígena foi crescendo e se conscientizando da necessidade de sua participação na formulação de políticas governamentais relacionadas à população indígenas. Na conquista da alfabetização e da educação diferenciada, intercultural e bilíngue, quem são os alfabetizadores? Quais os materiais didáticos utilizados? Cartilhas, palavras geradoras? Quais os métodos adotados para a alfabetização? Artificiais? Ideologicamente orientados? As respostas a essas questões estão sendo construídas pelas comunidades nos processos educativos de qualidade, na luta indígena que acontece todos os dias, em parcerias. Educar com e não para. Trazer a realidade indígena e retratá-la nos textos: a vida atual e também a tradicional do mato, da roça, das artes, das curas. A língua indígena escrita, a literatura indígena são ferramentas visibilizadoras da subjetividade indígena, um sistema de comunicação, tal qual é para outras culturas.

Considerações finais: educação e cidadania

O Brasil formou-se de várias culturas: as dos indígenas, dos negros, dos europeus e asiáticos. Todas dão, e deram, grandes contribuições para sermos quem somos. Legado cultural que, infelizmente, juntamente com o autoritarismo e a obediência hierárquicas militar e colonial abarcam de forma estrutural nosso modo de ser e de ver o mundo e que pode e deve ser trabalhado em sala de aula, na educação formal, ou, fora dela, na educação informal, com o objetivo de educar para o respeito à diversidade e à justiça.

A educação de qualidade, comprometida com a cidadania, e, conseqüentemente, promotora da autonomia, é um direito dos povos indígenas e não indígenas. É garantia de continuidade da vida, de legado que segue, de transmissão e elaboração de saberes. Conhecer e agenciar nossa herança cultural, promover a educação patrimonial, valorizar a memória social, política, científica, artística é uma forma eficiente de gerar renda, saúde, paz, equilíbrio socioambiental e transformar pessoas em cidadãos.

Referências

BARRETO, Margarita. *Turismo e Legado Cultural: as possibilidades do planejamento*. 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Col. Turismo).

CARVALHO, Silvia M. S.; RAVAGNANI, O. M.; LAUAND, N. A. A Antropologia e os dilemas da Educação. *Perspectivas*, São Paulo, 3: 29-50, 1980.

DEAN, Warren. *A Ferro e Fogo. A História e a devastação da Mata Atlântica Brasileira*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

GALEANO, Eduardo. Racismo: Cinco séculos de proibição do arco-íris no céu americano. *Nossa América*. São Paulo: Memorial da A.L, março/abril, 1992, pp. 56-67.

GARAUDY, Roger. *O Ocidente é um Acidente: por um diálogo das civilizações*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978.

GIRAUDY, D. e BOUILHET, H. *O Museu e a Vida*. Rio de Janeiro: Fundação Pró-Memória; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro – RS; Belo Horizonte: UFMG, 1990.

JACINTO, Felipe de O. *Bicho, cura e magia! Práticas culturais e conhecimentos tradicionais na Reserva Extrativista Mapuá (Ilha de Marajó, Pará): uma perspectiva etnozoológica*. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável), Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

JESUS, Marleide M. de. *Lei 11.645/2008 e o Ensino de Sociologia (s): problematizando invisibilidades indígenas urbanas dentro de uma escola pública de Tupã/SP*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), UNESP-Marília, 2021.

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

LOURENÇO, Marília S. de. *A presença dos antigos em tempos de conversão. Etnografia dos Kaingang do oeste paulista*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). UFSCar, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA NHANDEVA, Tiago de. *Quando eu caçava Tatu e outros bichos: contos de memórias e aventuras*. São Paulo: s/editora, 2020.

PENTEADO JÚNIOR, Ariovaldo T. *O aprisionamento de indígenas sul-mato-grossenses: do Icatú à Penitenciária Estadual de Dourados*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFMS, Campo Grande, 2020.

PINHEIRO, N. S. *Os Nômades*. Etnohistória Kaingang e seu Contexto: São Paulo, 1850 a 1912. Dissertação (Mestrado em Etnohistória Indígena), UNESP, Assis, 1992.

_____. "O mito da ferocidade indígena. Os Kaingang e a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil". IN: *Revista de História*. São Paulo, v. 12, UNESP, 1993, p. 155 a 162.

_____. *Vanuire – Conquista, Colonização e Indigenismo: oeste paulista, 1912 a 1967*. Doutorado, UNESP, Assis, 1999.

_____. *Os óculos do Pajé*. São José do Rio Preto (SP): Editora Ativa, 2003.

_____. Kaingang, Guarani, Terena e Krenak e o Museu Índia Vanuíre: identidades, alteridades e intervenções político-sociais, p.180-191. In: CURY, M. X.; VASCONCELLOS, C. de M.; ORTIZ, J. M. *Questões Indígenas e Museus: debates e possibilidades*. Brodowski: ACAM Portinari: MAE-USP: SEC, 2012.

_____. Políticas de Diversidade na Educação de Jovens e Adultos. In.: JEFFREY, D. C. (Org). *A Educação de Jovens e Adultos: questões atuais*. 1.ed., Curitiba, PR: CRV, 2013, p.81-101.

_____. Vila Kaingang: quando o lar se torna lugar de passagem. In.: DANAGA, Amanda C. (Org.); PEGGION, Edmundo A. (Org.) *Povos Indígenas em São Paulo: novos olhares*. São Carlos: UFSCar, 2016. p.83-103.

_____. TAVARES, P.J.; BARREIRO, M.A.A. A solidão da criança negra na escola: pertencimento e vicissitudes da identidade. *Revista Eletrônica de Pesquisa da UNIRP – Universitas*. Centro Universitário de Rio Preto. v.10, n.2, jul./dez. 2020. ISSN

2238-2216 file:///D:/Users/Niminon/Downloads/Artigo_4_V10_2_PatrickJuniorTavares.pdf

ONU. *Agenda 2030*. disponível em http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf Acesso em 13/06/2021.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade Cultural. Portal MEC. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso 13/06/2021

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Índios Formados Começam a Ensinar em Fevereiro*. 10/01//2003. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/indios-formados-comecam-a-ensinar-em-fevereiro/> acesso em 20/06/2021.

MONTEIRO, John M. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

SILVA, Maria Sueli Ribeiro da; CAMPOS, A.C.R. (Org.); PEDRO, M. (Org.); INDUBRASIL, C.R. (Org.); CAMPOS, M. R. (Org.) ; VICTOR, L. (Org.); IAIATI, A.F. (Org.); PEDRO, E. (Org.). *Kotit-kalivónohiko: um livro bilíngue para o ensino das línguas indígenas da aldeia Icatu*. 1. ed. São José do Rio Preto: BlueCom, 2009.

SOUSA, R. S. de. "Direitos Humanos através da História recente em uma perspectiva antropológica". In: *Antropologia e Direitos Humanos. Prêmio ABA/FORD*. Regina Reyes Novaes/ Roberto Kant de Lima (Organizadores). Niterói: EdUFF, 2001.

SOUZA, M. J. de. "Identidades e alteridades em mútuo reconhecimento: uma proposta ética para os museus contemporâneos". *Revista Terra Indígena*. Araraquara: UNESP/CEIMAM. Ano XVI, n.83, março/2001, pp. 53-107.

Minha cidade tem História: a presença indígena na região de Cotia no período colonial

Gisele Nogueira

Introdução

O presente trabalho é o resultado de um projeto desenvolvido no 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Rio Branco, localizado no município de Cotia, na grande São Paulo. Intitulado *Minha Cidade tem História*, o projeto nasceu da preocupação em introduzir nas aulas de História temáticas relacionadas à história indígena e afro-brasileira, em consonância à Lei 11.645 de 2008, propondo que

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Poderíamos nos colocar o seguinte questionamento: se os povos indígenas e africanos fazem parte da história e da sociedade brasileira, por que o imperativo de uma lei? Basta um olhar atencioso sobre os noticiários, para mapear a predominância de notícias com discriminação, racismo, preconceito contra populações indígenas e de origem africana. Vale ressaltar a lei

como uma conquista de indígenas e afrodescendentes, ao questionar o ensino de uma História predominantemente branca e eurocêntrica (CRUZ; JESUS, 2013). Além disso, a própria historiografia colabora para a perpetuação dos estereótipos em relação a estes importantes grupos que compõe a sociedade brasileira. No século XIX, quando o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) inicia os estudos de temas brasileiros, são revelados cronistas do período colonial que expressam seu olhar eurocêntrico sobre os povos indígenas e, este olhar se perpetuou no imaginário social.

O uso dessas fontes riquíssimas deve, no entanto, ser sempre cauteloso e precedido de uma crítica realista prévia, o que nem sempre tem acontecido. Testemunhos das mais diversas conjunturas históricas e contextos sociais, econômicos e políticos distintos têm sido utilizados como válidos e verdadeiros para os trezentos anos do período colonial como um todo estático e sem mudanças.

Os relatos do século XVII, por exemplo, com suas descrições de plantas, animais e índios se caracterizam por uma constante repetição de estereótipos e imagens consolidados nos primeiros cronistas-informantes (jesuítas e leigos) que escreveram de 1550 a 1580 (...) (MESGRAVIS, 1998, p. 39).

O grande desafio de se trabalhar os temas relacionados aos povos indígenas está justamente na desmistificação das versões estereotipadas sobre esses povos, consolidadas pela historiografia do século XIX, endossadas nos noticiários e no senso comum, fortalecido pela emergência das redes sociais. Logo, o posicionamento do professor de História é fundamental para que o reconhecimento dos temas propostos pela legislação, sejam problematizados e apoiados nos referenciais teóricos que desconstruam os estereótipos consolidados e trazidos para a sala de aula. Provocar reflexões sobre as particularidades e especificidades dos povos indígenas e seu papel no processo de formação da sociedade brasileira são as prerrogativas da Lei 11.645/2008 e nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando orienta o exercício da

(...) 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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Além das competências gerais, as competências específicas de História para o ensino fundamental e as habilidades elencadas na BNCC (BRASIL, 2018) também corroboram para que professores de História sejam encorajados a mobilizar as suas turmas no resgate e no revisionismo dos temas relacionados aos povos indígenas. Assim, fundamenta-se o projeto *Minha Cidade tem História*, no seu comprometimento com as indicações da Lei 11.645/2008 e da BNCC, quando analisa a presença de diferentes povos indígenas na cidade de Cotia, localizada na Grande São Paulo.

Cotia é um município localizado na Zona Sudoeste da Região Metropolitana de São Paulo. Sua história está atrelada às relações estabelecidas entre indígenas, em especial os Guarani, jesuítas, colonos portugueses e bandeirantes. A aldeia *Koty* dos Guarani, estava localizada em um ponto de ligação entre o planalto de Piratininga (atual São Paulo) e Guairá (atual Paraná), aquele era um ponto de encruzilhada de antigas trilhas indígenas, a mais famosa, conhecida como caminho *Peabiru*, que ligava a região até o Guairá ao sul (MIRANDA, 2009). É bastante interessante, a busca pela origem e significado do nome da cidade. Algumas fontes mencionam que Cotia, tem origem na palavra *koty* (ponto de encontro), outras, fazem referência à *Acutia* (nome de um povoado guarani relacionado à predominância de ervas medicinais na região), a palavra *akuti* e *kuty* também significariam morada ou uma espécie de canoa utilizada na região, rica em rios, riachos e ribeirões. Outros ainda mencionam a existência de um mamífero roedor de nome *kuty*, que convivia com os indígenas como animais domésticos, os jesuítas relatam que os *kutys* caminhavam ao lado dos indígenas para onde fossem.

Ainda no século XVI, é fundado o Colégio dos Jesuítas que deu origem à cidade de São Paulo, com a finalidade de catequizar e

expandir a fé católica entre os povos indígenas. Nessa mesma época, começa a ocupação do território onde hoje se localiza o município de Cotia, quando colonos portugueses começam a receber possessões de terras a fim de consolidar a colonização.

As propriedades rurais estabelecidas na região do atual município de Cotia, tinham como finalidade produzir gêneros agrícolas de subsistência como o trigo para suprir as demandas das vilas fundadas no século XVII. Essas propriedades rurais exploravam a mão de obra indígena escravizada.

Então, verifica-se um conflito: os interesses dos colonos, dos bandeirantes (que aprisionavam os indígenas para fins de escravização) e os interesses dos jesuítas. Enquanto uns almejavam a exploração do indígena escravizado, outros tinham como projeto a cristianização dos povos indígenas. A origem de Cotia, está atrelada a estes conflitos, com a instituição da Capela de Monteserrat (c. 1662), nos arredores já haviam se estabelecido a Aldeia de Nossa Senhora da Graça de Carapicuíba (1615), Nossa Senhora do Rosário do Embu (1624), para citar os mais próximos. Logo, o contexto histórico colonial da região onde o projeto foi desenvolvido revela estreita ligação com a história indígena.

O principal objetivo do projeto *Minha Cidade tem História* foi trazer os povos indígenas para a sala de aula, não como o outro, ou o exótico, mas como sujeito histórico com o mesmo grau de relevância para a história como os demais sujeitos que colaboraram para a formação da sociedade brasileira.

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e pejeja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. (...)

Ao contrário do que alega a historiografia oficial, nunca faltou aqui, até excedeu, o apelo à violência pela classe dominante como arma fundamental da construção da história. O que faltou sempre, e falta ainda, clamorosamente, uma clara compreensão da história vivida, como necessária nas circunstâncias em que ocorreu, e um claro projeto alternativo

de ordenação social, lucidamente formulado, que seja apoiado e adotado como seu pelas grandes maiorias (RIBEIRO, 1998, p. 25-26).

Compreender a história vivida como projeto alternativo de ordenação social, também fundamenta o projeto *Minha Cidade tem História*, uma vez que os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Rio Branco, puderam inserir a cidade de Cotia no contexto da História Brasileira do século XVIII, com destaque para os sujeitos envolvidos naquela sociedade do período colonial: indígenas, jesuítas, bandeirantes e escravizados de origem africana.

O Projeto

No ano de 2020, o Colégio Rio Branco¹ adotou o livro *História – Escola e Democracia*, dos autores Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, como material didático. Muito rico na apresentação dos temas relacionados à História Indígena, Africana e Afrobrasileira, o livro, no capítulo intitulado Idade do Ouro no Brasil e as Revoltas Coloniais sugere o projeto: *Minha Cidade tem História*, com a justificativa de oportunizar o vínculo entre a história local, regional, nacional e global (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2020, p. 102). O livro didático, está alinhado à proposta oficial de abordagem da questão indígena, com orientações metodológicas e historiográficas consistentes.

O Colégio Rio Branco é uma escola da rede particular de ensino. O Colégio tem como princípio acolher as normativas determinadas pelos órgãos oficiais. Professores desde a Educação Infantil até o Ensino Médio são encorajados a incluir e desenvolver atividades, discussões, reflexões e projetos que abordem a questão indígena de acordo com os pressupostos da Lei 11.645/08. É comum que alunos de todos os segmentos exponham as suas atividades acerca da temática, que são apreciadas pela comunidade escolar. Além disso, verifica-se que analisar a questão indígena de forma

¹ O Colégio Rio Branco é uma escola da rede particular de ensino com duas unidades, uma em São Paulo e a outra em Cotia.

crítica é considerado um meio para se atingir os pilares do Projeto Pedagógico da Escola, fundamentado nos referenciais de Educação defendidos pela UNESCO:

"**Aprender a ser**" – investimento no desenvolvimento físico, emocional, ético, estético, como processo contínuo para a construção de referências intelectuais que permitam ao estudante compreender o mundo.

"**Aprender a conhecer**" – construção de saberes, desenvolvendo espírito investigativo e senso crítico;

"**Aprender a fazer**" – construção de procedimentos e estratégias para transformar informação em conhecimento; elaborando num encadeamento entre ação e experiência ao seu próprio conhecimento;

"**Aprender a conviver**" – investimento num movimento simultâneo em busca do reconhecimento da própria identidade e em um esforço de aceitação das diferenças, compreendendo a interdependência entre todos os seres humanos.²

A sugestão do livro didático foi o incentivador para a elaboração do projeto *Minha Cidade tem História*, desenvolvido com os alunos do 8º ano em 2020 e 2021, sobretudo, ao considerarmos a região onde nos localizamos na Grande São Paulo, o distrito de Granja Viana, que engloba os municípios de Cotia e Carapicuíba, além da proximidade com Embu das Artes. O município de Carapicuíba, tem origens na Aldeia de Carapicuíba fundada em 1580, já Embu das Artes tem origem na Aldeia Bohi, fundada em 1554.

Os aldeamentos jesuíticos foram uma estratégia de caráter político e ao mesmo tempo econômico. Serviam aos interesses de controle e desenvolvimento do território em ocupação pela coroa portuguesa. Além disso, os aldeamentos serviram como uma espécie de proteção à vila de São Paulo. "O aldeamento proporcionaria uma estrutura de base para a reprodução da força de trabalho, preservando-se algumas características da organização social pré-colonial (...), modificadas,(...), pelo projeto cultural dos jesuítas" (MONTEIRO, 1995, p. 43-4). As populações indígenas da

² Trecho retirado do Projeto Pedagógico do Colégio Rio Branco. Disponível em: <https://www.crb.g12.br/site/colégio/projeto-pedagogico.aspx>. Acesso em: 23 set. 2022.

nossa região foram alvo de disputas, o que fatalmente pode ter colaborado para a sua extinção em Cotia.

Cotia não tem origem em um aldeamento jesuítico, a ocupação da região pelos colonizadores ocorre provavelmente em fins do século XVI. Um dos primeiros colonizadores a se estabelecer na região teria sido Bartolomeu Quadros entre 1580 e 1590. Outros seguiram Bartolomeu Quadros formando suas fazendas que passaram a produzir gêneros alimentícios que abasteceriam a Vila de São Paulo, e mais tarde a região das minas. Vale ressaltar que a região onde hoje se localiza o município de Cotia, era de ocupação de indígenas da nação Carijó, no período de colonização portuguesa. Em meados do século XVII, foi estabelecido um núcleo protegido da nação Carijó, pelo fazendeiro Antonio Vieira Tavares. Em 1662, foi construída a primeira capela dedicada a Nossa Senhora de Monte Serrat³, como parte do propósito evangelizador dos colonizadores (Miranda, 2009). A Aldeia de Koty foi instalada na confluência do Rio Cotia e o caminho Peabiru, entre os séculos XVII e XVIII, tornou-se um ponto de parada para exploradores, bandeirantes, tropeiros que circulavam nos caminhos entre a Vila de São Paulo, Sorocaba, até a região de Guairá e das minas.

A partir desse contexto histórico, pareceu bastante significativo colocar em prática o projeto sugerido pelo livro didático, no propósito de trazer para a sala de aula um tema da História Indígena, relevante para a memória regional, afinal, todos os dias para se chegar à Escola, os alunos envolvidos no projeto utilizam não a Rodovia Raposo Tavares, e sim, o antigo caminho Peabiru.

A grande questão para iniciar o projeto *Minha cidade tem história* foi, como valorizar a presença indígena na região de Cotia? Como mobilizar os alunos a investigar uma história marcada pela violência do colonizador, pela desconstrução da cultura dos povos

³ A primeira capela de Monte Serrat, construída pelos colonizadores portugueses em Cotia, é de localização desconhecida, não restaram vestígios da construção. Acredita-se que tenha sido construída na Campina do Caiapiá, possível local do primeiro povoamento da cidade, onde hoje encontra-se o Sítio do Mandu (construção colonial do século XVII).

indígenas em benefício do projeto colonizador português? Como trazer a História Indígena como um tema típico do currículo do 8º ano, tanto quanto todos os outros tratados no ano letivo? Como despertar a reverência a uma história que é de todos nós, de uma história que constitui a identidade brasileira.

Para começar a buscar as respostas aos meus questionamentos como professora de História, decidi trazer uma temática muito apreciada pela faixa etária: o herói. Quem é o herói? O que faz de um indivíduo um herói? Os heróis são apenas aqueles sujeitos saídos dos filmes de ação e ficção e dos jogos digitais? Os heróis podem ser ancestrais, indivíduos de representatividade de uma cultura? Estas foram as primeiras provocações para introdução ao tema. Como forma de embasamento para estas questões, utilizamos como referência "*a jornada do herói*", de Joseph Campbell, renomado estudioso de mitologia, que estudou narrativas míticas de diferentes povos, em diferentes tempos e defendeu a tese de que não importa quem seja, *a jornada do herói* segue os mesmos princípios e etapas. Então, o desafio colocado foi: Que tal investigarmos nossa região entre os séculos XVII e XVIII, mas à luz da *jornada do herói*?

Uma vez discutido o conceito do que é ser herói e analisada a jornada do herói, a segunda provocação foi: e se déssemos vida a um herói do século XVII/XVIII que teria vivido na região de Cotia? Este herói é fictício, mas viveu no contexto histórico de Cotia do período Colonial. Para construir o herói seria necessário considerar a jornada do herói e o respeito ao contexto histórico do Brasil Colonial na virada do século XVII para o XVIII, mais especificamente, na região de Cotia. A estratégia de construção da narrativa provocou o engajamento e despertou o interesse na investigação sobre os representantes dos sujeitos históricos que deram origem à Cotia e região. Não houve resistência ou questionamento em relação à temática proposta. Ao contrário, descobrir que a capela vizinha foi um aldeamento jesuítico, que a Rodovia Raposo Tavares, movimentado corredor que liga a capital ao interior e atravessa a cidade, foi edificada sobre o antigo

caminho Peabiru foi bastante revelador, ressignificando espaços onde se transita diariamente para se chegar à Escola ou à casa do melhor amigo.

Criar um herói, um personagem, em contexto histórico é bastante desafiador, por isso, o trabalho seguiu etapas sistematizadas para a sua execução.

Etapa 1 – A Jornada do Herói

| | |
|---|--|
| <i>Objetivo</i> | Desenvolver uma narrativa, baseada na “Jornada do Herói”, no contexto do Brasil do século XVII/XVIII, especialmente na região onde hoje se localiza Cotia. |
| <i>Orientações</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Clique aqui e descubra seu grupo de trabalho. 2. Preencha o formulário com o teste para saber qual será o personagem que você construirá a Jornada no Brasil do século XVII/XVIII. Descubra seu personagem. 3. Utilize as suas fichas de leitura de textos e mapas para contextualizar seu personagem no tempo e no espaço. 4. Comece por um roteiro: descreva seu personagem, descreva o contexto. Depois, siga as inspirações do vídeo Jornada do Herói. Inicie o desenvolvimento da sua narrativa. 5. A sua narrativa será fictícia, mas o contexto histórico será respeitado. Seu personagem viverá uma jornada em um contexto histórico, características deste contexto deve ser respeitado. 6. Depois de pronta, a narrativa será postada no Blog do 8ºano: Minha cidade tem história. |
| <i>Referências para o desenvolvimento do contexto</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Os Bandeirantes e a Escravidão (p. 92); Terras, Trabalho e Conflitos (p. 93); As Riquezas de Minas Gerais (p. 94). • Cotia. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Cotia) |

O roteiro entregue aos alunos apresenta itens sequenciais a serem cumpridos passo a passo. Em primeiro lugar, foi feito um exercício de leitura de mapas do Brasil dos séculos XVII e XVIII, além da indicação de leitura e organização de informações também numa ficha, com o objetivo de propiciar a seleção de informações

do contexto histórico. Os mapas e os textos estavam disponíveis no livro didático. Depois, a ideia era formar equipes que criassem os personagens do contexto: indígena, bandeirante ou quilombola. Para formar as equipes, foi entregue um formulário a ser respondido individualmente. As questões do formulário faziam referência às qualidades de características de um herói. Ao avançar no formulário, os alunos chegaram a um personagem e foram agrupados de acordo com as respostas em comum.

Com a formação de equipes definida, foi possível avançar para a etapa *Planejamento da Narrativa*. O objetivo do planejamento da narrativa consiste em organizar as informações necessárias para o desenvolvimento do registro do texto final.

Etapa 2 – Planejamento da Narrativa

| | | |
|-------------------------|---|--|
| <p><i>O que?</i></p> | <p>Selecionar e organizar as informações para o desenvolvimento da narrativa da jornada do herói. Lembrem-se! A jornada faz parte do projeto: Minha cidade tem história! A sua narrativa será fictícia, mas o contexto histórico será respeitado. Seu personagem viverá uma jornada em um contexto histórico, características deste contexto devem ser respeitadas.</p> | |
| <p><i>O "herói"</i></p> | <p><u>Descrever</u> as características físicas, psicológicas e emocionais do personagem, o seu "herói", suas qualidades, suas fragilidades. Quais os sonhos, objetivos e desejos do personagem? Quais os desafios?</p> | |
| <p><i>Onde?</i></p> | <p><u>Descreva</u> os lugares, os caminhos por onde seu personagem circula. Onde nasceu? Onde vive?</p> | |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| <p><i>Contexto Histórico</i></p> | <p>Lembrem-se! Estamos no Brasil do século XVIII, mais precisamente na região de Cotia-Sorocaba.</p> <p>Faça a lista das informações de contexto histórico que aparecerão na sua narrativa, a partir das seguintes referências:</p> <p>1. Anotações da ficha de leitura entregue no dia 31/05, se todos do grupo entregaram, melhor, poderão comparar e escolher as melhores informações;</p> <p>2. Textos: Cotia</p> | |
| <p><i>Outros personagens.</i></p> | <p>Quem vai interagir com o seu “herói”? Lembrem-se, todo herói tem um mentor, um orientador.</p> <p>Quais as características dos personagens que farão parte da narrativa?</p> <p>Qual a relação deles com o “herói”?</p> | |

O planejamento da narrativa foi pensado para servir de apoio ao registro do texto final. Nele, as equipes poderiam seguir as orientações e fazer os próprios registros na terceira coluna em branco. Não se trata de uma entrega de atividade, mas uma produção com o propósito de colaborar na redação final. Cada uma das linhas corresponde aos argumentos que devem ser articulados no texto final. Nesta etapa, foi indicada a pesquisa mais específica relacionada ao herói a ser criado.

Uma vez concluído o planejamento da narrativa, seguimos para o texto final. Tanto o planejamento da narrativa quanto o texto final foram bastante desafiadores, pois havia a necessidade de articular informações de diferentes naturezas: o contexto histórico e o herói como narrativas historiográficas e a *jornada do herói* como

narrativa fictícia. Nesta etapa, as equipes foram motivadas a se posicionarem como autores, que dariam vida a um herói em um contexto histórico de não ficção.

A última etapa do projeto *Minha cidade tem história* foi a redação final, um grande desafio para alunos de 8º ano. Criar um personagem, apropriando-se do referencial teórico da *jornada do herói* e ainda, respeitando o contexto histórico. Para orientar o registro final, os alunos receberam a seguinte instrução:

Etapa 3 – Registro da Narrativa

Instruções para preenchimento do documento:

1. **Lembrem-se de utilizar o Planejamento da Narrativa** como referência.
2. **Faça uma cópia deste documento** para começar a edição - clique em Arquivo - Fazer Cópia.
3. **Nomeie** o documento de acordo com o modelo: **aluno/a1_aluno/a2_8ºA2?**
4. Respeite a **formatação**: Fonte - **Arial**, **tamanho 11**, **espaçamento entre linhas 1,15**, **alinhamento justificado**.
5. **Considere a seguinte estrutura**

1º parágrafo: apresentação do personagem, contexto histórico, descrição do lugar.

2º parágrafo: desenvolvimento da história, lembra da jornada do herói? Conte as aventuras do seu personagem, lembrando-se sempre do contexto histórico.

3º parágrafo: finalize a sua história.

6. **Compartilhe este documento com seu colega de trabalho e com a professora.**

7. **Atribua um título ao texto.**

8. Caso o grupo queira, pode-se **inserir imagens** coerentes ao texto.

9. Considere **este registro o seu rascunho**, você poderá **finalizar no formato de e-book (Canva)** ou no formato de **História em Quadrinhos** (veja aqui ferramentas para a elaboração)

Critérios para a avaliação do texto (este critério tem peso 2)

- O texto respeitou as orientações indicadas no roteiro “Minha Cidade tem História”?
- O grupo desenvolveu a “jornada do herói” no registro da narrativa?

- Foram respeitadas as regras ortográficas e gramaticais para elaboração de textos? (lembre-se dos aprendizados nas aulas de Redação e Língua Portuguesa)
- O grupo **respeitou o contexto histórico, empregou os conceitos específicos que garantiram compreensão sobre o Brasil do século XVIII, especialmente, Cotia?**
- Os critérios para a formatação do texto foram respeitados?
- O título expressa o conteúdo da narrativa? É criativo? Está coerente ao propósito da atividade?

Na orientação final, além da sistematização das informações de contexto histórico e das características do herói, foi indicado aos alunos as orientações de formatação de texto e a opção para transformar a narrativa para o gênero textual História em Quadrinhos. Nesta etapa, também foram destacados os critérios de avaliação do texto final, para que as equipes tivessem clareza de como os textos finais seriam avaliados.

O resultado das narrativas foi positivamente surpreendente. Os alunos conseguiram articular os princípios e as etapas da jornada do herói à construção de um personagem fictício, mas inserido em um contexto histórico investigado criteriosamente com fontes acessíveis à faixa etária, como periódicos regionais e textos pesquisados on-line que trouxessem elementos para a produção textual.

Aqueles grupos que ficaram encarregados de criar um bandeirante, conduziram a narrativa pelos passos da jornada do herói e acabaram transformando-o em alguém que reavaliou sua própria vida e abandonou o bandeirantismo. Os grupos que criaram quilombolas e indígenas, construíram narrativas de busca por justiça e libertação. O encaminhamento da atividade proporcionou aos alunos desenvolverem habilidades de pesquisa e investigação, ao mesmo tempo que possibilitou o encorajamento para a uma escrita autoral que respeitou o imaginário típico de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II. As narrativas contêm histórias de amizade, romance, luta por ideais, solidariedade, com um toque de fantasia, sem perder o referencial histórico. Provocar

jovens mentes a refletir sobre a memória e a identidade local, é um compromisso a ser despertado. Acredite, vale a pena!

Referências

Aldeia Jesuítica de Bohi. *O Taboanense*, 18 de fevereiro de 2020. Disponível em: <[https://otaboanense.com.br/aldeia de Bohi](https://otaboanense.com.br/aldeia%20de%20Bohi), fundada em 1554 pelos jesuítas, deu origem a cidade de Embu das Artes - O TABOANENSE>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRIONES, Marco André. *Aldeia Jesuítica de Carapicuíba*, sem data. Disponível em:<[https://www.cidadeecultura.com/Aldeia Jesuítica de Carapicuíba](https://www.cidadeecultura.com/Aldeia%20Jesu%C3%ADtica%20de%20Carapicui%C3%BA), tesouro histórico nacional (cidadeecultura.com)>. Acesso em: 05 ago. 2021.

COLÉGIO RIO BRANCO. *Projeto Pedagógico*. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.crb.g12.br/site/colégio/projeto-pedagogico.aspx>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. *Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID*. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal/RN, de 2 a 26 de julho de 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

MATOS, Cecília; VERÇOZA, Laíza. O ensino das culturas indígenas em sala de aula. A construção da percepção do eu e do outro, *Revista Cátedra*. Rio de Janeiro, sem data. Disponível em: <<https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/o-ensino-das->

culturas-indigenas-em-sala-de-aula-construcao-da-percepcao-do-eu-e-do-outro/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MIRANDA, Ivan Marcelino de. *A questão habitacional e ambiental em Cotia no limiar do século XXI*. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [S. l.], 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12344/1/Ivan%20Marcelino%20de%20Miranda.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MESGRAVIS, Laima. A sociedade brasileira e a historiografia colonial. In: *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 39-56

NOSEDA, Vilma Cristina Soutelo Assunção; KOTY, Acutia, Cutia, Cotia – Para Além Dos Bandeirantes. *História e Democracia: precisamos falar sobre isso XXIV*, Guarulhos, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1525732238_ARQUIVO_VilmaCristinaSouteloAssuncaoNoseda.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

O TABOANENSE. Aldeia de Bohi, fundada em 1554 pelos jesuítas, deu origem a cidade de Embu das Artes. Disponível em: <Aldeia de Bohi, fundada em 1554 pelos jesuítas, deu origem a cidade de Embu das Artes - O TABOANENSE>. Acesso em: 05 ago. 2021.

REVISTA CIRCUITO. Dia do Índio: Como eram as tribos em Cotia? **Revista Circuito**, 19 de abril de 2018. Disponível em: <<https://www.revistacicuito.com/dia-do-indio-como-eram-as-tribos-em-cotia>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TALARICO, Paulo. Onde estão os 21 mil indígenas da Grande São Paulo? **Agência Mural**, em 10 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.agenciamural.org.br/guarulhos-e-osasco-o-passado-e-o-presente-indigena-na-grande-sp>>. Acesso em: 05 ago 2021.

Sobre as autoras e os autores

Gisele Nogueira

Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade - PUC-SP. Professora de História desde 1999, no Colégio Rio Branco desde 2008, com experiência em projetos de formação de professores da rede pública municipal e estadual de São Paulo. Certificada no curso Tendências Emergentes em Educação pela Tampere University of Applied Sciences (TAMK) da Finlândia. Graduada no curso de Tecnologia em Design Educacional da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Edson Kaypó

Indígena Mebengokré. Professor de História Indígena na Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA. Professor credenciado no PPGER/UFESB. Escritor premiado pela UNESCO. Ativista do Movimento Indígena e Ambientalista no Brasil, Doutor Pelo EHPS/PUC-SP, Mestre em História Social pela mesma Instituição. Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, Com Pós-Graduação Lato-Sensu (Especialização) em História e Historiografia da Amazônia, pela Universidade Federal do Amapá. Autor dos livros *Projetos e Presepadas de um Curumim na Amazônia* (Ed. Maracá, 2016) e do livro *Um Estranho Espadarte na Aldeia*, (Ed. Primata.)

Niminon Suzel Pinheiro

Graduada em História e Economia. Mestre em História e Movimentos Sociais (1992). Doutora em História e Sociedade (1999), ambos pela UNESP-Assis. Pós-doutora em Antropologia pela UNESP-Marília (2012). Professora no Centro Universitário de Rio Preto – UNIRP, onde coordena o Programa "Adote uma Aldeia"

(22 anos) e o Projeto Brasil Negro "Aristides dos Santos" (18 anos). Como pesquisadora voluntária, assessora o Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre e é membro da Fundação Araporã. Integrou o Conselho Editorial da Revista Terra Indígena. Como escritora, recebeu o Prêmio Nelson Seixas, de literatura, pelo livro: "Os óculos do Pajé"; o livro "Aristides, retalho de uma raça" foi premiado com sua inclusão na Cápsula do Tempo, em votação pública. Em 2019 foi premiada, categoria audiovisuais, pelo Game "Tupi no Reino de Santa Cruz" e teve dois livros publicados, um deles pelo Setec-MEC. Atua como palestrante, professora e pesquisadora em História, Educação, Antropologia, Ethnohistória indígena, Museologia e Arte. Militante pelo direito à diversidade e à memória, pelo empoderamento das minorias políticas e sociais e pela preservação da vida e dos ecossistemas.

Paulo Vitor Miranda Girard

Licenciado em História pela (UFPA, 2019). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Bolsista do Projeto de Extensão Cine-UFPA: Cinema como Capital Cultural na Amazônia Tocantina. Pesquisador do ensino de História e questões relacionadas às culturas Afro-Indígena. Integrante do Grupo de Pesquisa de História e Resistência Indígena na Amazônia (GEPHPRIA/UFPA), vinculado à faculdade de História da Amazônia Tocantina (FACHTO).

Roberta Fernandes dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (2018). Mestre e Doutora em História Social pela PUC/SP. Graduada em História pela PUC/SP (2005) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014). Atualmente, desenvolve pesquisa nas áreas de História da Educação, Ensino de História, História indígena, Educação para as relações étnico-raciais, História da América Colonial e História das Missões Jesuíticas. Atuou como professora de História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e como Professora Coordenadora na rede pública estadual de São Paulo.

Atuou como Técnica em Ensino Integral na Equipe do Programa Ensino Integral (PEI) entre 2020 e 2021 e foi Diretora do Centro de Inovação (CEIN) na Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SEDUC-SP (2021). Atualmente é Diretora Escolar efetiva na rede de ensino do Município de São Bernardo do Campo.

Rodolfo Rodrigues de Almeida

Licenciado em História pela Universidade Brasil (2011). Mestre em História Social pela PUC/SP (2015) e Bacharel em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2021). Proferiu palestras em História e Culturas Indígenas nas escolas Municipais de São Paulo e Rede Estadual nas Diretorias Leste 1 e 3.

Rosemeire de Oliveira Souza

Doutora em História Social pela PUC/SP (2014). Mestre em História Social (2002) e graduada em História (1998), pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta de História da UFPA, Campus do Tocantins/Cametá. Pesquisadora da temática indígena na América Colonial e dos grupos contemporâneos, com foco no estudo de novas metodologias para o trabalho com a questão indígena em sala de aula e para a educação escolar indígena. No ensino superior, além da docência, coordena projetos de pesquisa ligados à temática indígena e ao ensino de História. Como consultora educacional, trabalhou na capacitação de professores atendendo as novas exigências do Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Atuou como formadora do núcleo Étnico Racial da Prefeitura de São Paulo. Atualmente, também é pesquisadora da temática racial nos espaços escolares, Coordena o grupo de pesquisa GEPHRIA/UFPA. Contato: rosesouza@ufpa.br.

Sara da Silva Suliman

Doutoranda em História Social pela UFPA. Mestre em História Social, Bacharel e Licenciada em História pela mesma universidade. Integra os grupos de pesquisa GEPHRIA/UFPA,

HINDIA/ UFPA, GEPHPSD/ UFPA e o GHCA/ MPEG. Tem experiência de pesquisa nos temas políticas indígena e indigenista, missões religiosas, capuchinhos italianos, doenças e populações indígenas no século XIX e racismo científico. Desenvolve pesquisas e orienta trabalhos nos âmbitos das leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas implicações na sala de aula e formação de professores. Atualmente é Professora de História no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS) da Universidade do Estado do Pará, Campus I/Belém-Pa. Contato: sara.suliman@uepa.br

Sonia da Silva Rodrigues

Licenciada em História pela UNESP/Assis. Mestre em História Social pela PUC/SP. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Analista em Reforma de Desenvolvimento Agrário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/SP). Pesquisadora da questão indígena e da educação do campo. Organizadora dos livros: “PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública” (São Carlos: Compacta, 2015) e “PRONERA: Gestão Participativa e Diversidade de Sujeitos da Educação do Campo (Marília: Lutas Anticapital, 2020). Contato: soniadavia@yahoo.com.br.

O presente livro, composto por diferentes artigos, é fruto da reflexão e de vivências no trabalho com a temática indígena em sala de aula. Os artigos partiram de pesquisas e da prática pedagógica dos autores deste livro e objetivam propor estratégias de trabalho com a temática indígena em sala de aula e quebrar preconceitos e estereótipos há muito arraigados na sociedade brasileira, principalmente pelo desconhecimento da diversidade desses povos e as dificuldades de compreensão do outro. Assim, o livro nos permite repensar propostas para o desenvolvimento de ações que contemplem a Lei 11.645, de 2008, que trouxe a obrigatoriedade do trabalho com a temática indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula. Esperamos que este livro possa contribuir para o ensino da temática indígena em sala de aula, possibilitando pensar as duas realidades: indígena e não indígena. Além de poder auxiliar educadores a repensar as práticas, as estratégias e as metodologias para a construção de possibilidades no ensino de história de indígena, proporcionando aos interessados o debate de ideias e a percepção da necessidade de superação das desigualdades, da defesa da equidade, do pluralismo de ideias, ou seja, o trabalho de fato com a diversidade em sala de aula.

