



PROFHISTÓRIA

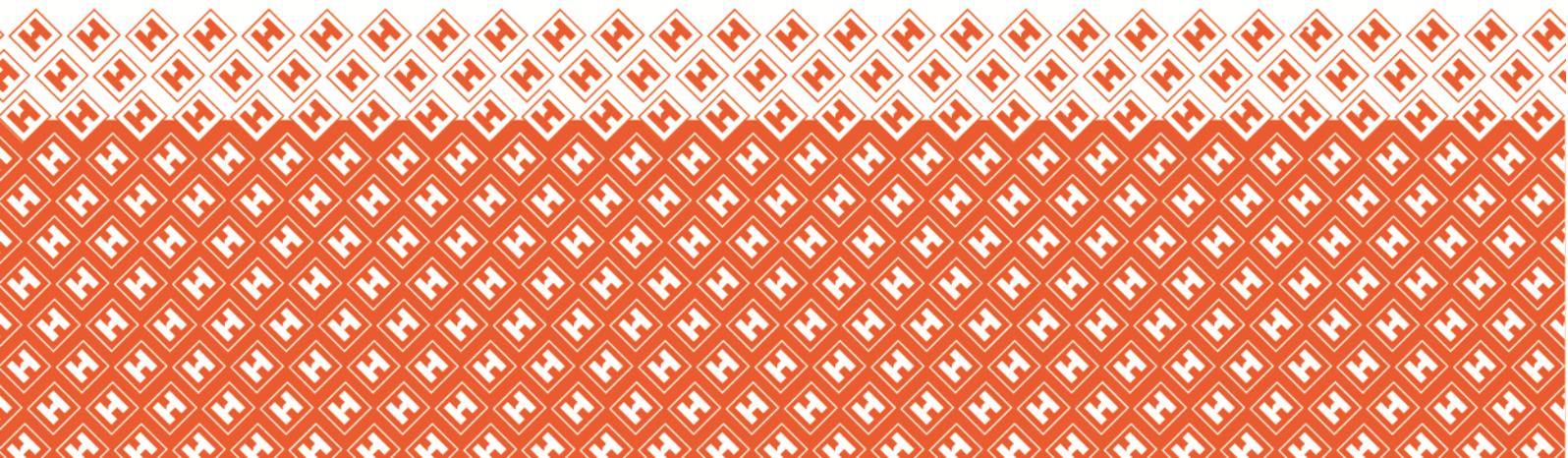
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Flavio Antonio de Souza França

A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula

UNIRIO

Agosto / 2016



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO - Centro de Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Ensino de História**

A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula

Flavio Antonio de Souza França

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História
do Departamento de História da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO
para obtenção do título de Mestre em História.
Rio de Janeiro, 2016

Maria Francisca Conceição Pires (UNIRIO) - Orientadora

Eunícia Barros Barcelos Fernandes (PUC/Rio de Janeiro)

Everardo Paiva de Andrade (Faculdade de Educação/ UFF)

França, Flavio Antonio de Souza.
F814 A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula / Flavio
Antonio de Souza França, 2016.
106 f. ; 30 cm

Orientadora: Maria Francisca Conceição Pires.
Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. História - Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Deficientes
visuais. 4. Índios – Identidade étnica. I. Pires, Maria Francisca
Conceição. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em
História. III. Título.

CDD – 908

“... E a cidade, que tem braços abertos num cartão postal,
com os punhos fechados na vida real, lhes nega oportunidades, mostra a face dura do
mal...”

Alagados

Paralamas do Sucesso

AGRADECIMENTOS

Em todo agradecimento que fazemos em determinadas circunstâncias, corremos o risco de não fazê-lo adequadamente. Sendo assim, peço desculpas antecipadas por um eventual esquecimento. Inicialmente agradeço a CAPES, pela concessão da bolsa de estudos durante a realização do mestrado. Agradeço à minha orientadora, a Prof^a Maria Conceição Francisca Pires, pelo diálogo sincero e aberto, sempre auxiliando nas dúvidas e questionamentos de minha parte, além de manter um permanente interesse pelo estudo realizado. Agradeço à Prof^a Keila Grinberg por atender prontamente não apenas minhas dúvidas, mas a de outros colegas ao longo de todo esse período. A todos os companheiros que conheci ao longo do Mestrado que me ajudaram, com toda a sinceridade, me tornar um professor melhor. Se eu citasse apenas alguns nomes, correria o risco de deixar alguém de fora. A todos os professores que possibilitaram que eu chegasse até aqui, pois sem a contribuição de vocês, essa jornada teria sido muito mais difícil. Ao inestimável amigo, Jader de Medeiros Britto, cuja erudição e humildade são exemplos para minha vida. Aos companheiros de trabalho, que sempre me apoiaram e incentivaram, sobretudo nos momentos mais cansativos. À Prof^a Eunícia Fernandes, por sua generosidade e no diálogo franco mantido no semestre em que suas aulas permitiram que eu definisse meu objeto de estudo. Em especial, agradeço aos grandes amigos e irmãos Rafael e Gustavo, cujas conversas foram, e são absolutamente essenciais. À minha mãe, por toda sua doação de vida para que eu pudesse ter chegado até aqui. E finalmente, agradeço por praticamente tudo o que me torna completo e em sintonia com a paz que só encontro no amor de vocês, Damires, minha esposa, e Maria Luiza, minha filha. Com vocês, eu vôo mais longe em meus sonhos.

Resumo

O presente estudo aborda como os povos indígenas são apresentados nos livros didáticos reiterando apenas características consolidadas ao longo do tempo como por exemplo, a permanência dos povos indígenas apenas em florestas ou que todos vivem do mesmo modo desde antes da chegada dos europeus. Analisa também, por meio de uma oficina, se os discursos produzidos por indígenas em suportes textuais e audiovisuais permitem que alunos deficientes visuais construam a perspectiva de que esses povos vivenciam a contemporaneidade e constroem suas identidades de acordo com as dinâmicas das sociedades com que travam contatos.

Palavras-chave: Ensino de História, Livros didáticos, deficientes visuais, contemporaneidade indígena, Identidades indígenas

Abstract

This study discusses how indigenous peoples are presented in textbooks reiterating only consolidated characteristics over the years as, for example, the permanence of indigenous peoples only in forests or all live in the same way since before the arrival of Europeans. It also analyzes through a workshop if the speeches made by Indians in textual and audiovisual media, allow visually impaired students to construct the perspective that these peoples experience their contemporary and construct their identities according to the dynamics of the societies which they get in touch with..

Keywords: History teaching, Textbooks, visually impaired, indigenouscontemporaneity, indigenous identities

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Introdução | 08 |
| Capítulo 1 _ Uma breve reflexão acerca das percepções que se têm dos povos indígenas desde a formação da disciplina de História e de seu ensino de nos bancos escolares..... | 16 |
| 1.1 Identidade indígena em questão: currículo e as abordagens de suas formações identitárias..... | 20 |
| 1.2 Como os livros didáticos retratam os povos indígenas..... | 25 |
| Capítulo 2_ As perspectivas de análise sobre os livros didáticos de História..... | 31 |
| 2.1 A História dos povos indígenas em três livros didáticos..... | 39 |
| Capítulo 3_ Uma prática didática no ensino de história..... | 47 |
| 3.1 Cegos e videntes: as possibilidades de ensino e aprendizagem..... | 50 |
| 3.2 O que os suportes didáticos do ponto de vista dos indígenas contribuem para uma outra perspectiva sobre a sua História..... | 54 |
| A Título de Conclusão..... | 71 |
| Bibliografia..... | 73 |
| Anexos..... | 78 |
| Apêndice - OFICINA: A CONTEMPORANEIDADE DOS POVOS INDÍGENAS PARA ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 92 |

INTRODUÇÃO

“Pois ainda que alguns deles demonstrem certa habilidade para algumas obras de artifício, isso não é argumento de prudência humana, já que vemos as bestas, as aves e as aranhas fazer certas obras que nenhuma indústria humana pode imitar completamente. [...] Porque ter casa e algum modo racional de viver e algum tipo de comércio, é coisa que a necessidade natural induz, e somente serve para provar que não são ursos ou macacos, e que não carecem totalmente de razão” (apud Gomes, 2006, p. 62)

“Não são privados de razão, nem cruéis, nem feras, pelo contrário, muito antes de conhecerem o povo espanhol, tinham repúblicas legitimamente constituídas, isto é, retamente administradas por meio de uma ótima legislação, religião e instituições, cultivavam amizade e unidos em uma sociedade de vida habitavam grandes cidades nas quais prudentemente e com bondade e equidade administravam os negócios tanto da paz quanto da guerra; seu governo se regia por uma legislação que em muitas coisas supera a nossa e que podia causar admiração nos sábios de Atenas” (apud Gomes 2006, p. 73)

Os dois fragmentos acima, , fazem parte do famoso Debate de Valladolid, ocorrido em meados do século XVI (1550-1551), na cidade de Valladolid, Espanha, pelos dois renomados clérigos católicos Juan Sepúlveda e Bartolomeu de Las Casas. O debate entre os dois clérigos é analisado por Renata Gomes de Andrade em sua dissertação de Mestrado em Direito buscando compreender como ambos se posicionavam, respectivamente, a da pertinência, ou não, da escravização indígena na América espanhola, sendo Sepúlveda favorável à escravização indígena e Las Casas, contrário à essa prática.

Esse período correspondeu ao auge da conquista espanhola e ao mesmo tempo, das discussões acerca da humanidade dos povos indígenas. Recorrendo à teóricos da antiguidade clássica, como Aristóteles, que defendia a escravidão natural, ou a São Tomás de Aquino, cujo pensamento posicionava-se contrário à escravidão, o debate coincidia com a afirmação do poderio espanhol diante das populações indígenas durante a conquista e colonização da América no século XVI. No caso específico do Brasil diversos registros escritos, pictóricos, epistolares e/ou crônicas de viajantes, clérigos e autoridades enveredavam pelas mesmas discussões.

O fato é que as impressões sobre os povos indígenas já encontravam espaço para um debate profícuo, desde o encontro entre os dois mundos: Europa e América. Dali em diante, guardadas as características de cada momento histórico, as impressões sobre os povos indígenas marcaram e ainda marcam as sociedades americanas.

Contemporânea à problemática acima, outra questão também se fazia presente, embora talvez sem a mesma polarização identificada no debate sobre a humanidade dos índios: a deficiência visual. Ela estava presente no quadro *A parábola dos cegos* do pintor flamengo Pieter Bruegel, que distinguiu as diversas patologias relacionadas à cegueira em meados do século XVI nessa pintura. No quadro podemos observar uma cena em que seis cegos andando enfileirados caminham para uma iminente queda rumo a um riacho. Começando pelo primeiro cego, praticamente imerso dentro do rio, os outros acompanham o mesmo destino numa sequência de desequilíbrios em efeito dominó.



Fig 1. A Parábola dos Cegos, 1568, Pieter Bruegel; Galeria Nacional, Nápoles

Mesmo se tratando de uma alegoria, o conjunto de explicações possíveis sobre a obra, permite especular sobre a seguinte questão: Bruegel, também recuado no século XVI, percebeu as diferentes nuances da deficiência visual como analisa Renata Calheiros Viana¹. Mas ainda assim, o quadro de Bruegel que, entre outras interpretações, remete à ideia de desamparo, nos leva a pensar nas possibilidades de

¹ Ver <http://medicineisart.blogspot.com.br/2010/08/parabola-dos-cegos-de-pieter-bruegel.html>

interação do deficiente visual com o mundo atual, marcado pela profusão de imagens e por desconsiderar, sobretudo no caso do Brasil, aspectos fundamentais da cidadania.

Já no século XVIII, o movimento iluminista, que descortinou uma série de debates culminando com a Revolução Francesa de 1789, traria mais subsídios para refletir tanto sobre a cegueira, quanto sobre os povos indígenas. Nessa perspectiva, a rebuscada escrita do enciclopedista Denis Diderot (1749) e do suíço Jean Jacques Rousseau (1755), seriam fundamentais.

Ambos deixaram em seus respectivos textos, *Cartas sobre os Cegos*, de 1749, e *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de 1755, impressões sobre a deficiência visual e sobre os povos indígenas que seriam desenvolvidas posteriormente e abririam caminhos para o aprofundamento dessas temáticas. Muito embora, é necessário destacar, tanto a perspectiva de Rousseau, quanto a de Diderot não corresponderia naquele contexto histórico aos substratos e inquietações que suscitariam, e ainda suscitam, no momento em que vivemos hoje, outras reflexões. Com muita propriedade, Leopoldi (2002), criticando esta obra específica de Rousseau, evoca Claude Lévi-Strauss, que chegou a considerar o pensador iluminista como precursor do campo da etnologia “um século inteiro antes que ela fizesse a sua aparição” (2002, p.158).

O texto de Rousseau busca considerar o primeiro estágio social dos homens como o elo perdido de uma igualdade, talvez vivenciada enquanto as sociedades não haviam, de fato, se complexificado. De acordo com o argumento de Rousseau, as sociedades indígenas viveriam um estágio intermediário, ainda não contaminado pela ideia de exploração e de propriedade privada.

O ponto ao qual eu quero chegar, e que Leopoldi defende muito bem, é que se cristalizou uma percepção idílica do “bom selvagem” ora reiterada, ora transfigurada na selvageria intrínseca a esses povos. Se a percepção domesticada sobre os índios permitiu um olhar menos preconceituoso das práticas e costumes desses sujeitos históricos, também contribuiu para sua tutela, desconsideração de suas peculiaridades e manutenção de uma imagem congelada no tempo até os nossos dias.

Muito apropriadamente, Ginzburg (2001), em *Olhos de Madeira, nove reflexões sobre a distância*², ao fazer uma releitura da *Cartas sobre os cegos*, do iluminista Diderot, reflete sobre os aspectos morais da aproximação ou distanciamento dos eventos que nos atingem diretamente, ou não, de acordo com sua proximidade ou distância no tempo. Nesta passagem do texto, Ginzburg aborda os aspectos morais presentes nas atitudes nocivas que os homens cometem, dependendo das circunstâncias. Esses homens sentiriam remorso se maltratassem ou ferissem um animal menor que ele. Uma formiga, por exemplo, pelo seu diminuto tamanho não mereceria compaixão. Ou, se cometessem um crime e fugissem para longe do local onde o cometeram, não sentiriam remorso. É nesse sentido que Ginzburg faz uma analogia sobre o distanciamento com a ausência do sentido da visão que, no caso dos cegos, os tornariam insensíveis ao sofrimento alheio pelo simples fato de não verem. Entretanto, no texto de Diderot, ao qual Ginzburg toma como referência, o iluminista enfatiza as vantagens da cegueira e das habilidades desenvolvidas pelos cegos como dons que um homem com a visão convencional jamais poderia desfrutar, apesar de sua suposta indiferença às situações em que eles não beneficiam da visão.

Assim como no tempo de Diderot, outra percepção cristalizada sobre a cegueira também encontra acolhida nos dias atuais: o do mito da hipertrofia de alguns sentidos como compensação de uma deficiência. Vigotsky (2012), cujas ideias irei explorar com mais profundidade no capítulo 3, apresentou um ponto de vista distinto em seus estudos.

Como se pode perceber, tanto no alvorecer do mundo colonial moderno, quanto na chamada Época das Luzes e, por que não dizer, até os dias atuais, essas questões apareceram como motivo de elucubrações, além de outras demandas intelectuais. Como analisa Lobo (2015), pobres, escravos (indígenas ou africanos) e deficientes sempre estiveram sob os olhares atentos dos que se consideravam “normais”. Ora por questões religiosas, como no alvorecer da Era Moderna, ou até mesmo antes, ora por questões científicas, como a partir dos séculos XVIII e XIX, o “diferente” sempre esteve relacionado ao desvio, ao estigma, aquele que deve ser corrigido em sua imperfeição ou ignorância.

² Ginzburg (2001) reflete sobre a distância que um determinado acontecimento, seja ele no tempo ou no espaço, tem sobre a consciência das pessoas,

Grespan (2012) destaca que os iluministas tinham a percepção de que “é a realidade que deve informar o conhecimento e não ideias, concebidas antes e independentemente de sua verificação empírica” (p. 49) como era praticado até o século XVII. Instituições criadas ao longo dos séculos XIX e XX, para amparar desvalidos ou desassistidos, como indígenas e cegos, por exemplo, não tinham, à sua época, o intuito de ouvi-los ou considerá-los em suas particularidades, mas apenas “integrá-los” ou “civilizá-los”. Seria anacrônico presumir que deveria ser diferente.

É o que Lobo argumenta:

A caridade medieval, a dos modernos e a previdência não têm a mesma natureza, não se sucederam por diferença de grau de eficiência por se terem tornado cada vez mais humanitárias e abrangentes. Em uma linha contínua de evolução que saiu da escuridão da barbárie para as luzes das ciências, em um processo lento de aquisição de eficiência na preservação dos corpos; não se está também autorizado a traçar a continuidade evolutiva das práticas dirigidas às deficiências, simplesmente porque tal categoria nem sempre existiu. Hoje, configura uma evidência natural a necessidade de recuperação, de reparação da vida de prisioneiros, dos doentes, das crianças abandonadas, dos jovens delinquentes, dos sem-teto, dos deficientes. (Lobo, 2015, p. 258)

Essa percepção de que se trata de um processo histórico e, portanto, contínuo de manutenção ou de mudanças fazem parte da condição humana (Orrico, 2001). Isso reforça a afirmação acima diante do que:

Frequentemente o que é diferente, singular, escapa ao arsenal tecnológico e ao conhecimento de sua época. Assim, o homem busca explicar os fenômenos e as características especiais de outros seres humanos a partir do contexto da semelhança, da norma. Isso faz com que haja um desnível da relação com aqueles que são diferentes do padrão. Aí é que se instala o paradoxo: o diferente é considerado divino, uma pessoa com poderes especiais, o cego sábio, o adivinho, ou, então, o pecador castigado por Deus, não merecedor de partilhar dos ambientes sociais como os demais membros do grupo. (Orrico, 2011, p. 117)

As contendas iniciadas por Las Casas e Sepúlveda, não estão nem perto de acabar, mas estão, contudo, sob um outro enfoque. É a partir dessa premissa que muitas concepções a respeito da deficiência visual e da historicidade dos diversos povos indígenas se apresentam como espaço fértil de discussão, tanto em seus

aspectos cognitivos, no primeiro caso, quanto no desconhecimento, ou demarcados por leituras parciais, aquém do que se podem permitir expressar, no segundo. Nas salas de aula, essas questões se fazem presentes todos os dias.

As reflexões que pautaram a escolha dessas duas temáticas estão relacionadas à minha atuação como docente na disciplina de História numa instituição de ensino que tem como público, deficientes visuais. Na realidade, embora aparentemente sem conexão imediata, mas recorrentes de diferentes modos no decorrer do tempo, como assinalado no começo da introdução, são questões que se entrecruzam, pois, a luta por direitos e reconhecimento como protagonistas de suas próprias escolhas ainda se faz necessária e em processo de reconhecimento, tanto por parte dos povos indígenas, quanto dos portadores de deficiência visual.

No contexto dessa realidade escolar, faz-se fundamental elencar novas abordagens no ensino de História, sobretudo com a promulgação da Lei 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade do ensino de História dos povos indígenas, africanos e seus descendentes. Ainda que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9.394/96) contemplem a educação especial (Manga, 2014), persistem as dificuldades inerentes à produção de material adaptado aos alunos portadores de deficiência visual, uma vez que publicações textuais, tanto didáticas como historiográficas são ainda consideravelmente limitadas no Brasil para esse público (Machado e Keim, 2014; Martins, 2013; Verine, 2013),

Mais recentemente, a questão da educação inclusiva³, criticando a educação especializada como uma espécie de segregação, tem sido amplamente discutida através de seminários, debates e mobilizações de especialistas, pais de portadores de deficiência e dos próprios envolvidos diretos na questão. Isso, contudo, não retira o caráter ainda premente de questões próprias do ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades especiais.

A promulgação da Lei 11.645/08, complementando a Lei 10.639/03, veio satisfazer uma das bandeiras reivindicadas longo de nossa História pelos diversos povos indígenas no que diz respeito às suas contribuições fundamentais no desenvolvimento de nossa sociedade e de uma formação cultural plural.

³ A educação inclusiva está relacionada à inserção do aluno com necessidades especiais num ambiente escolar convencional.

As discussões que envolvem as populações indígenas tornam-se ainda mais latentes com a perpetuação dos conflitos por terras, a desconsideração do protagonismo indígena em suas reivindicações e da invisibilidade imposta a esses povos, quer por desconhecimento ou pela cristalização de estereótipos há muito reproduzidos em nossa sociedade, assim como dos obstáculos materiais para que deficientes visuais também possam ter para vir a refletir sobre a questão.

É sob essa premissa que o presente estudo propõe uma discussão sobre a contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula que busque, além dos livros didáticos, um diálogo com outros suportes textuais ou audiovisuais produzidos por indígenas que discutem os seus pontos de vista sobre suas identidades e a História.

O primeiro capítulo tem por finalidade discutir as percepções cristalizadas sobre os povos indígenas e como essas percepções, construídas desde o surgimento de História como disciplina no século XIX se consolidaram no ensino de História dos séculos subsequentes. Bittencourt (2001; 2013), Almeida (2009; 2010; 2013), Fernandes (2009) e Coelho (2009), são os autores com os quais busco estabelecer um diálogo procurando discutir a ideia de que os povos indígenas são percebidos dentro de uma perspectiva estereotipada e que sua inserção na sociedade brasileira atual permanece eclipsada por percepções canônicas ainda muito arraigadas, sobretudo nas recentes obras didáticas.

Essas obras, apesar de priorizarem um enfoque mais aproximado com a historiografia recente, ainda persistem empregando alguns padrões discursivos frequentes. Nesse sentido, recorro aos conceitos de identidades fluidas e renegociadas desenvolvidos por autores que se debruçam sobre essa questão, como Barth (2006), Bauman (2012), Silva (2000) e Hall (2014) considerando os processos de mudança, permanência ou reintrodução de práticas entre os diferentes grupos sociais em diferentes contextos no decorrer do tempo. Os autores reconhecem na modernidade tardia uma possível mudança de significação do conceito de identidade.

No segundo capítulo, procuro discutir como os livros didáticos apresentam os povos indígenas, e se as transformações que os estudos sobre esse tema vêm apresentando, *pari passu* à obrigatoriedade do ensino da História dos povos indígenas consubstanciada em lei, surtiram alguma mudança nesse espaço de tempo.

Nesse sentido, analiso como os povos indígenas são apresentados nos seguintes livros didáticos⁴: *História e Vida Privada Integrada*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti (2003), *Novo História: conceitos e procedimentos*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (2009), *História: sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Jr. (2012). As três obras são utilizadas no oitavo ano do ensino fundamental, série que venho acompanhando nos últimos anos, como apoio didático às aulas. O porquê da escolha desses livros será melhor pormenorizado no capítulo específico destinado a esse fim.

Concluída essa etapa, apresento no terceiro capítulo, o processo de elaboração de uma oficina com um grupo de alunos para discutir a contemporaneidade dos povos indígenas com o uso de material didático preparado para essa finalidade. A intenção foi apresentar através de discursos (textuais e audiovisuais) produzidos por indígenas, novas abordagens sobre a temática, incluindo vozes de representantes indígenas e sobre como eles historicizam o contato inicial com os europeus no período colonial, além de como eles refletem a questão das identidades indígenas nos dias de hoje. A partir de referências experimentadas na prática de sala de aula anteriores à realização da oficina, bem como no decorrer e término do processo, procuro analisar os resultados dessa experiência.

⁴A referência completa das publicações didáticas encontra-se na bibliografia.

CAPÍTULO 1 UMA BREVE REFLEXÃO ACERCADAS PERCEPÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

As percepções predominantes em livros escolares ou através das mídias audiovisuais acerca dos povos indígenas em nossa sociedade ainda perpetuam visões cristalizadas dos diferentes povos que habitavam, e ainda habitam, o nosso país antes do que se convencionou chamar de “descobrimento do Brasil”. Anjos ou demônios, inocentes ou pecadores. As oscilações não cessaram de pender para um dos lados desde o século XVI nas intermináveis querelas entre teólogos, defensores ou opositores da autonomia dos povos indígenas.

E mais ainda quando o Brasil, recém independente, começou a se afirmar como nação ao longo do século XIX. “Se a eles deram espelhos e eles viram um mundo doente” porque antes “todo dia era dia de índio”, “eles também aprenderam com a mais avançada das mais avançadas das tecnologias.”⁵. Em suma, se antes, o desconhecimento mútuo permitiu aos diversos transitar por códigos culturais por eles familiares, o contato a partir do encontro entre os dois mundos (Europa e América) possibilitou um diálogo com outras linguagens (objetos, línguas, hábitos etc.).

Sob uma análise mais acurada, é possível discutir de que forma as lições nos livros de História foram aprendidas a partir da reiteração de estereótipos dos povos indígenas ao longo dos tempos. Nada mais sugestivo diante de conflitos em terras indígenas, assassinatos, perdas de direitos e, além de tudo, pouca visibilidade às suas questões ainda estão na ordem do dia. Mas, a bem da verdade, nem tudo é catastrófico, com o perdão da palavra.

Diferentes perspectivas também podem ser vislumbradas pois, nas últimas décadas, de modo diverso das lutas do período colonial, lideranças indígenas vêm lutando cada vez mais por respeitabilidade e espaço em meios que, tradicionalmente, eram privilégios dos não indígenas. Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Paulo Tucano são algumas dessas vozes. Isso pode ser percebido nas diversas ações e militância dessas lideranças.

⁵Referência a trechos de três músicas que fizeram sucesso nos anos 80: Índios da banda de rock nacional Legião Urbana; Todo dia era dia de índio, de Baby Consuelo e Pepeu Gomes e Um índio, de Caetano Veloso.

A recente incorporação da mídia eletrônica como forma de tornar visível a luta por reconhecimento, também tem sido uma importante aliada para divulgar os discursos indígenas. Não temos agora, apenas um discurso sobre o outro pela voz do não índio, mas o próprio “outro” falando de si para outros. Embora ainda persistente, sobretudo nos bancos escolares e na percepção imediata da sociedade, não é apenas o discurso fundador da nação no século XIX que pode ser confrontado.

Desde então, gerações de historiadores e teorias explicativas sintonizadas com as premissas científicas próprias de cada momento histórico, se debruçaram sobre a questão para dar alma às argumentações sobre os povos indígenas, ainda que sem a voz do próprio. A longa ausência da história dos povos indígenas estava, também entre outros fatores, relacionada ao fato de se achar que esses povos não tinham história. A famosa máxima proferida por Varnhagen (1981) no século XIX de que para os povos indígenas não havia história, mas sim etnografia, teve um alcance muito além de seu tempo.

Num artigo publicado há mais de dez anos no livro *O saber histórico na sala de aula*, hoje considerado um clássico, Bittencourt (2002) já refletia sobre as mudanças em curso no ensino da disciplina não ponderando apenas sobre as questões metodológicas atinentes ao ensino, mas propondo a inclusão de novos temas que buscavam ser discutidos e incluídos nos currículos escolares.

De 2002 até o presente momento, além das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2007, houve uma autêntica preocupação em estabelecer como fundamentais as discussões voltadas às relações étnoraciais. Isso não ocorreu apenas por vontade oficial, mas pela luta de setores da sociedade engajados no reconhecimento de um passado histórico em que as contribuições de africanos, afrodescendentes e indígenas já não podiam ficar de fora da construção de uma plena cidadania, haja vista que até os dias atuais essa construção ainda é muito frágil.

Talvez, a perspectiva de acolher as múltiplas diferenças de culturas negras e indígenas ainda esbarrem com os dilemas da subalternidade desses atores históricos dentro de uma lógica da colonialidade do poder como afirma Mignolo (2001). Mesmo que os processos de independência e autodeterminação das nações recém libertadas dos domínios espanhol e português tenham se efetivado no decorrer do século XIX, a referência paradigmática do conhecimento continua a se pautar no eurocentrismo.

Dialogando com o sociólogo Quijano (1992;1997), Mignolo destaca que os países ibéricos foram deslocados de uma posição de referência para o de periferia dentro estaria refletida na literatura escolar por um longo tempo.

É sob essa premissa que a Lei 10.639 de 2003, que trata da obrigatoriedade do estudo dos povos africanos e afrodescendentes, reforça o que já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), e é complementada pela Lei 11.645 de 2008, que inclui o estudo dos povos indígenas. No entanto, ainda com ressalvas, será que a promulgação de leis consegue dar conta das expectativas de grupos sociais marginalizados historicamente? Avançando um pouco mais, outra preocupação se torna ainda mais relevante: Será que divulgar mais a contribuição desses atores históricos significa torná-los protagonistas de escolhas e mudanças por eles sentidas ao longo de mais de 400 anos? Sem simplificar e sem cair no maniqueísmo, é necessário vislumbrar um caminho que evite um dos extremos: o da vitimização ou de heroísmo.

Um alerta, entretanto, se faz necessário: corre-se também o risco de que incluir as vozes indígenas se torne uma concessão da cultura dominante, que trata a partir do discurso da tolerância, o lugar específico do outro. Skliar (2001) assim definiu a participação, numa lógica por ele denominada binária, dos atores ora marginalizados onde o centro, a referência dominante, concede espaço, mas mantendo sua prerrogativa:

(...) como se se rompesse e se projetasse: o centro expulsa suas ansiedades, contradições e irracionalidades sobre o termo subordinado, levando-o com as antíteses de sua própria identidade. O outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo. (Skliar, 2001, p.123)

Funari (2014) também considera essa lógica quando se põem frente a frente indígenas e não indígenas:

Ou seja, as escolas comuns, do ensino fundamental e médio, quando falam dos índios, costumam apresentá-los aos alunos em contraste com o que seriam os brancos, tomados como o termo referente, como se branco caracterizasse a “sociedade nacional”, na qual o indígena seria apenas “o outro”. (Funari, 2014, p.10)

Reforçando as reflexões acima, concordo com Medeiros (2012) quando aponta o risco de se incorrer em caricaturas e simplificações apenas para dar conta do

cumprimento da lei se não houver espaço para discutir as diferentes possibilidades da historicidade dos povos indígenas. No seu entendimento, embora concorde com os avanços nas pesquisas acadêmicas sobre a temática, não é possível ignorar que:

O ensino de história continua tratando a imensa diversidade de povos pelo termo “índios” como se fossem uma espécie de entidade genérica – com algumas exceções quando se fala dos povos contemporâneos e são apresentadas distintas etnias, sem necessariamente aprofundar suas especificidades (Medeiros,2012, p.55)

Essa característica tem algo de semelhante quando negros e indígenas eram denominações genéricas e homogeneizantes para o colonizador, mas que reverbera em nosso tempo, apagando a diversidade das identidades.

Refletindo nesses termos, procuro dialogar com alguns autores que buscam caminhos para esse debate ainda em andamento: Bittencourt (2001; 2013), Almeida (2013a; 2013b; 2009) e Fernandes (2009), já citados anteriormente, que discutem a questão da história das populações indígenas em textos recentes. As três análises tomadas como eixo principal de minha argumentação, não esgotam, é claro, outras reflexões igualmente relevantes acerca da história dos povos indígenas que vêm sendo pesquisadas ao longo dos últimos anos e que agora trazem reflexões dos próprios indígenas como Daniel Munduruku, Ailton Krenak entre outros.

1.1 IDENTIDADE INDÍGENA EM QUESTÃO: O CURRÍCULO E AS ABORDAGENS DE SUAS FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS

Uma questão subjacente à discussão da História dos povos indígenas no Brasil diz respeito à noção de currículo, pois durante muito tempo havia uma pretensão de se pensar o currículo, e não apenas da disciplina de História, como pretensamente universal. Esse princípio, não de todo refutado, pode ainda dar conta de demandas identitárias de nosso tempo? É essa indagação que Carmen Teresa Gabriel e Warley da Costa (2011) fazem no artigo “*Currículo de História e política da diferença*”. Esse questionamento pode ser evidenciado, como expõem as autoras, do seguinte modo:

Trata-se de perceber como vem sendo equacionadas, em meio ao ensino dos conhecimentos históricos curricularizados, as tensões entre as diferentes demandas identitárias do nosso presente. Essa abordagem discursiva, ao permitir evidenciar as estratégias de fixação de identidades na perspectiva de uma política da diferença, aponta novas possibilidades de percepção do papel desempenhado pela fixação de uma identidade nacional (Anhorn & Costa, 2011, p.131)

Para as autoras, contudo, pensar essa identidade nacional é considerar as particularidades almejadas por outros grupos que não aqueles hegemônicos. “As práticas articulatórias colocadas em ação em torno da ideia de pertencimento a uma nação são recontextualizadas em meio ao processo de produção do conhecimento escolar” (Ibid. , p. 131).

A Historiadora Elza Nadai (1992) observa ainda o superdimensionamento da ação colonizadora ofuscando o papel dos grupos considerados subalternos (indígenas, africanos e afrodescendentes). Em busca de uma melhor definição, ela reflete:

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia racial. (Nadai, 1992, p. 150)

Ampliando ainda o alcance da discussão, é pertinente buscar a reflexão de Goodson (1990) quando este discorre sobre a gênese da Geografia como disciplina escolar. Em sua investigação, o autor aponta para o poder acadêmico como determinante na configuração do que deve ou não ser definido nas escolas. Essa

estratificação obedece a critérios de excelência acadêmica não sendo passível de questionamento e, nesse caso, “é importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem” (Goodson, 1990, p.234).

Pedro Paulo Funari (2014) evidencia essa percepção ao apontar que:

A escola, ao longo da História do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras. (Funari, 2014, p.08)

Se a participação dos diversos grupos indígenas na produção historiográfica, antes era inexpressiva, ou apegada a estereótipos, hoje se sabe que esse pressuposto não pode mais ser acolhido sem um mínimo de questionamento. A incorporação de outras áreas do conhecimento como a antropologia, por exemplo, dinamizou a percepção da permanente reconstrução identitária desses povos desde a colonização até os dias atuais. Todavia, nem sempre foi assim, já que o pensamento antropológico percebia os povos ditos primitivos como portadores de culturas puras e imutáveis. Foi só a partir de meados do século XX, de acordo com a historiadora Maria Celestino de Almeida (2010), que a antropologia passou a considerar as características “mutáveis” dessas culturas.

Em outro estudo dessa mesma pesquisadora, *Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena* (2009), essa discussão é retomada. Nessa outra análise, ela desconstrói a repetida afirmação de que os índios foram apenas vítimas dos conquistadores. Segundo ela, sempre foi possível contar com “a extraordinária capacidade dos povos indígenas de reformularem suas culturas, mitos e compreensões do mundo” (Almeida, 2009, p.28). Isto não significa dizer que não houvesse dominação, pelo contrário, pois os indígenas resignificavam seu mundo a partir do contato com o outro.

Ramos (apud. Almeida, 2009), concorda que mesmo com a violência do contato, há, em qualquer época, uma reação criativa por parte dos índios. Equivocadamente, essa recriação de identidades parece estar circunscrita ao mundo contemporâneo, mas na realidade também se manifestava no passado. A suposta perda de identidade pode ser encarada não apenas como forma de negociar, mas de resistência. É sobre essa questão,

que a teorização de Frederick Barth (2006) se torna bastante esclarecedora, pois o antropólogo percebe as inúmeras possibilidades de um determinado grupo étnico assumir uma dada identidade de acordo com seus interesses. Nas palavras de Barth:

A manutenção das fronteiras étnicas implica também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes (...) Assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas a existência de critérios e sinais de identificação, mas também uma estruturação das interações que permita a persistência de diferenças culturais. (Barth,2006,p. 34-35)

O sociólogo Zygmunt Bauman (2012) também destaca Barth ao teorizar que a identidade não permanece a mesma, pois “ela permanece pela mudança” (p.30). Ainda segundo Bauman, “dominar uma cultura” significa ter sempre a possibilidade de transcender à fixação de características, pois elas nunca se estabelecem definitivamente, estão sempre inconclusas, sempre um vir a ser. Argumento também compartilhado por Tomás Tadeu da Silva (2000) que percebe as identidades pela qualidade de mudança e não para se manter às formas já estabelecidas.

Almeida (2009) faz questão de indicar que a legislação do período colonial foi aproveitada como estratégia de defesa, pois os indígenas respondiam ao contato levando em consideração o que lhes convinha quando essa possibilidade é ensejada:

Os povos indígenas não estavam na América à disposição dos colonizadores, nem com eles colaboraram por ingenuidade ou tolice. Ao contrário, responderam ao contato de acordo com suas próprias motivações, ligadas à dinâmica de suas organizações sociais, que igualmente se modificavam no decorrer do processo histórico. (Almeida, 2009, p. 29)

As alianças eram assim feitas e desfeitas obedecendo à lógica do que estava em jogo num determinado momento, mas que poderia perfeitamente ser renegociado se não atendesse mais aos objetivos do grupo. Aliar-se ao inimigo era perfeitamente compreensível em determinados contextos. É pertinente a reflexão de Guillermo Wilde (1997) quando fundamenta que os processos de formação de identidade se realizam a partir de trocas realizadas com outros grupos. É, segundo Wilde, que a identidade é determinada “en última instancia, por los esfuerzos de los sujetos para resistir y adaptar sus situaciones históricas específicas a partir de estrategias” (Wilde, 1997, p.3).

Os índios se apropriavam dos códigos lusitanos para mover-se no mundo que passavam a integrar. Isso é o que pode ser comprovado a partir da documentação da época pesquisada por Almeida (2013). Nesse caso, é necessário descrever que condição permite comprovar a situação em questão. Alguns índios que exerciam cargos ou alguma função na administração colonial redigiam petições ao rei para que provimentos pudessem ser garantidos para o seu sustento.

Alegavam para esse tipo de solicitação a lealdade para com a Coroa e da fiel prestação de serviços realizados por outros índios pertencentes à determinadas famílias por longos períodos de tempo. Faziam uso até mesmo do termo *dinastia*, próprio de uma organização social diversa da sua, mas que acabava por ter ressonância na colônia. As petições eram deferidas em atendimento, também, aos interesses da Coroa Portuguesa.

Outro problema fundamental quando se tem em mente o estudo dos povos indígenas é quando se trata de reivindicar identidades puras, isentas de “contaminação” de contatos híbridos com os colonizadores ou até mesmo entre povos indígenas. Explicando melhor: parece que até para os defensores dos povos indígenas é possível encontrar um povo imaculado em contato com o conquistador. Isso é desconsiderar que esses povos já se relacionavam com outras nações indígenas muito antes dos descobrimentos. Sendo assim, há sentido em buscar pelo indígena puro?

No mundo colonial muitas vezes formavam-se grupos étnicos amplos com vistas a garantir objetivos políticos e econômicos bem definidos em suas reivindicações (Almeida, 2009, p. 33). Por outro lado, não estava excluída a possibilidade de afirmação da existência de outras identidades no interior das aldeias. Considerando essas estratégias, se pode constatar as permanentes reconstruções de histórias e memórias coletivas refletindo na “reelaboração de mitos e tradições orais” (Almeida, 2009, p. 35) proporcionando novas interpretações do passado. Esse ponto de vista, como foi aludido antes, é relativamente recente nesses estudos, ou seja, acreditava-se que características identitárias de determinados grupos mantinham um caráter permanente.

Chegou-se até mesmo ao questionamento de que determinados grupos indígenas já não poderiam ser considerados como tais por terem adquirido outras características consideradas exógenas à cultura “original”. Mas, como aponta Hall (2014) as definições de identidade, também se modificam no decorrer do tempo. Mellati (2014) afirma que as formas de classificação de quem era ou não era índio, por parte dos primeiros

colonizadores, consideravam apenas os critérios raciais, ou seja estritamente biológico, considerados por muito tempo, o mais seguro de comprovação.

Esse autor, no entanto, também questiona os critérios apenas culturais ou socioeconômicos, mesmo que os elementos rapidamente identificáveis sejam, ou não, considerados satisfatórios pelos próprios indígenas. Não é apenas o somatório de características que determinarão se um indivíduo é indígena. Dentro desse critério, características em princípio irrelevantes para um observador externo, podem ser cruciais para um determinado grupo assumir uma identidade indígena. Isso, é claro, vai depender de como esses elementos “menores” adquirem importância para o grupo a ponto de determinar sua identidade indígena. O que não quer dizer que aos não indígenas, estejam vetadas as possibilidades de análise .

Bittencourt (2013), todavia, interpreta a tentativa de homogeneização de diferentes grupos indígenas por parte dos primeiros colonizadores através da descrição de práticas e costumes de modo genérico e único entre todos aqueles com que travavam contatos. Esse tipo de postura não ficou restrita somente aos colonizadores, mas também aos primórdios da formação da disciplina de História. O que pode ser explicado pela falta de estudos mais aprofundados durante um longo período da historiografia nacional e que se refletiu nos livros didáticos. Essa discussão será abordada a seguir.

1.2 COMO OS LIVROS DIDÁTICOS RETRATAM OS POVOS INDÍGENAS

Em seu artigo *História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos*, Circe Bittencourt (2013) aborda o percurso das sociedades indígenas nos livros de História desde a institucionalização da disciplina no século XIX.

Segundo a autora, citando o estudo de Silva (2000), havia uma intersecção entre o que era produzido na academia, incluindo aí instituições científicas como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e o material didático produzido. Mauro César Coelho (2009) também identifica essa matriz na produção didática desse período e que se reproduz mais adiante. Sob a influência dos modelos europeus em voga, os povos indígenas apresentam-se como colaboradores da construção do Brasil sob os auspícios dos colonizadores.

Mas pouco mais adiante, o mito do Romantismo do século XIX, reiterado pela literatura, consolidou uma outra perspectiva do índio, que além de homogeneizadora, caracterizava-os como preguiçosos, incapazes e indolentes. Não se pode desconsiderar que entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX, estavam em voga teorias raciais que relegavam populações africanas, asiáticas e indígenas, a meros coadjuvantes dos povos europeus.

O historiador Adolfo Varnhagen (1981), um dos primeiros autores de obras que abordam a temática da formação nacional, classificava os indígenas como selvagens primitivos. Esse posicionamento se chocava com a concepção rousseuniana do mito do bom selvagem. Para Varnhagen, os “civilizados” europeus sofreram muitas adversidades por conta da presença indígena. Essa marca de Varnhagen foi tão forte que imagens canônicas de rituais antropofágicos ou de práticas consideradas primitivas percorreram, desde então, um recorrente caminho até na iconografia didática reproduzida até hoje. Já no começo do século XX, esse modelo explicativo permaneceu em voga como apontou, também, Bittencourt no mesmo estudo em questão, mas incluindo a análise da obra de João Ribeiro.

Grupioni (1995) destaca a prática recorrente de se elencar nos livros didáticos “uma lista de vocábulos e a transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da

floresta” (p. 488). O que não quer dizer que o interesse em tomar conhecimento de determinados termos indígenas sejam sempre alvo de curiosidade ou interesse, mesmo quando há a necessidade prática para saber. É justamente isso que Lopes (2014), num artigo publicado na *Revista de História da Biblioteca Nacional* intitulado “*Não para os clichês*”, aborda a ausência de reconhecimento, de fato, das contribuições dos povos indígenas e africanos e atenta para o fato de que “no interior do país existem grupos indígenas especialistas em solos, plantas, rios, colheitas e rituais, mas o preconceito não nos tem permitido usufruir desse legado cultural acumulado durante milênios...” (Lopes, 2014, p. 73).

Reiterando seu ponto de vista, Lopes cita um caso ocorrido na década de 1970 por ocasião da construção de uma central nuclear em Itaorna, região de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro. Desconhecendo que a palavra Itaorna estava relacionada aos deslizamentos de terras que ocorriam nas encostas da serra devido às águas pluviais. Apenas em 1985 os engenheiros que trabalhavam na medição da contaminação do ar descobriram que Itaorna significava terra podre. A narrativa reforça o que as teorias evolucionistas pensavam a respeito dessas populações: não há nada a aprender com os povos “primitivos”.

Já nas décadas de 1930 e 1940, o crescimento do público escolar foi acompanhado por novas abordagens historiográficas sobre os povos indígenas. Bittencourt (2013) chama atenção para a obra de Joaquim Silva (1941), que fazia menção à diversidade étnica considerando, sobretudo, o trabalho dos missionários jesuítas, ainda que o foco de análise privilegie apenas o período colonial. Para uma geração de professores imediatamente posterior à década de 1940, a miscigenação já estava sendo discutida e as explicações para a resistência indígena ao trabalho metodizado referendavam às tentativas de escravização por parte do colonizador europeu.

A inovação que se consolida, já discutida nos estudos de Rocha Pombo (1900), foi a percepção de que as sociedades indígenas estavam inseridas no contexto da história americana. A preocupação com as origens abriu espaço para se especular sobre as semelhanças com os povos asiáticos, como encontra-se no estudo de José de Sá e Benevides: *História do Brasil* (apud Bittencourt, 2013).

Mas, se a diversidade já era percebida, isso não quer dizer que ela tenha sido acompanhada de uma valoração, pois apenas as civilizações com Estado (Incas, Maias e Astecas) é que são utilizadas como parâmetro para o estágio de desenvolvimento de populações indígenas sem Estado. Isso diz respeito à ideia de padrão civilizacional com reflexo de organizações sociais que fossem assimiladas à compreensão do que poderia ser considerado civilizado (grandes civilizações da História), só que transportado para América. Daí, como descreve de forma bastante pertinente Mignolo (2003), no lugar de “a primeira periferia da Europa moderna” (p.88), a América segue o seu lugar subalterno nesse contexto de valoração de desenvolvimento. Isso se refletiria, inevitavelmente, na construção de uma compreensão de colonialidade perene até os dias atuais.

Bittencourt (2013), prossegue em sua argumentação afirmando que o modelo explicativo que sucede os anteriores tem no marxismo sua base de sustentação. Nesse modelo, referendado nos anos 1970 e 1980, as populações ameríndias são explicadas pela estrutura do modo de produção capitalista e pela luta de classes. É bastante elucidativo o modo da inadequação dos indígenas e africanos segundo esse modelo explicativo:

Os indígenas, juntamente com os africanos trazidos para o trabalho escravo, tornaram-se os grupos dominados ao longo da história da conquista europeia aos dias atuais. Difundiu-se, então, uma memória sobre os indígenas americanos em geral como grupos dominados e submetidos a uma história da dominação capitalista promovida pelos brancos do continente americano (Bittencourt, 2013, p. 127)

Ainda que a explicação marxista apresente falhas, sua contribuição para a tomada de consciência dos processos de exploração e submissão a que os indígenas foram submetidos, permitiu vislumbrá-los como atores históricos.

Os anos 1990 apontaram para novas direções no estudo dos povos indígenas principalmente das correntes advindas da Nova História. É nesse contexto que discussões sobre diversidade étnica, meio ambiente, gênero e poder, entre outras, buscam alternativas que possam, de fato, contribuir para problematizar a história de diferentes atores, entre eles os índios.

A historiadora Eunícia Fernandes (2009) apresenta como principal argumento para a percepção que nós temos das sociedades indígenas, dois agentes alimentadores: a

escola e os livros didáticos. É inevitável, em nossa sociedade atual, incluir ainda outros meios como a mídia, por exemplo, como formadores dessas representações.

Numa reportagem de jornal utilizada como mote para pensar a questão, Fernandes busca na seção de cartas dos leitores a opinião de um missivista sobre o tema. Emitindo uma opinião sobre a necessidade de se delimitar reservas indígenas, o leitor, de perfil esclarecido, pois se dispõe a uma discussão séria e se posiciona num órgão de circulação pública, discorre acerca da necessidade dos indígenas de ter assegurados “habitat natural”, de ter uma assistência, um amparo pois, “não são bichos”. Desconstruindo cada uma das argumentações do incauto leitor, é possível notar um posicionamento em defesa dos indígenas, ainda que seja através da tutela, como se eles não pudessem reivindicar por conta própria os seus interesses. Implicitamente, há no discurso uma imagem congelada no tempo e, mais precisamente, na perenidade do discurso evolucionista.

O mais grave, no meu entender e no que foi discutido pela autora, é a de uma única possibilidade de se perceber o outro, o diferente. Por essa via, seria impensável imaginar um indígena vivendo na cidade, ou exercendo qualquer profissão (médico, professor, estudante etc.). A pesquisadora busca, na realidade, colocarem evidência como as imagens produzidas nos livros didáticos assumem o papel de referendar a memória sem deixar de considerar as identidades sociais que eles possibilitaram formar.

Não podemos deixar de considerar que imagens formam significados diferenciados de acordo com o uso que se faz dentro de uma gama de repertórios possíveis sob “o custo de eles abdicarem da compreensão de que, na sala de aula, estão historicamente construindo sentidos, e da historicidade na visualidade” (Fernandes, 2009, p. 291).

Desse modo, todo o projeto editorial de um livro didático colabora para o sentido que se procura descortinar àquele que o consome, como analisa Munakata (2012). Quando se contrasta a oposição índio/nós a própria conformação do direcionamento visual (floresta/cidade, por exemplo) reforça a manutenção dos estereótipos.

Fazendo uso do conceito de iconosfera, ou seja, o conjunto de imagens que permite ao observador resignificar o que lhe é transmitido, Fernandes analisa dois livros

didáticos que trabalham a temática indígena de forma distinta. O primeiro livro faz uso da imagem fotográfica, criando, desse modo a ilusão de contemporaneidade e reforça a chave de leitura entre o que é pertencente à cultura indígena e o que não é. A outra obra utiliza, além de farta iconografia, textos, mapas, enfim um conjunto de elementos diversificados que permite ao leitor construir o seu repertório de significações. Para a autora:

A variedade de tipos certamente amplia as habilidades interpretativas das imagens; já a variedade de conteúdos multiplica o repertório significativo a ser ativado pelo usuário, fazendo-me crer uma melhor qualidade do processo pedagógico (Fernandes, 2009,p. 294).

Fernandes (2009) contribui para a nossa reflexão ao apontar as possibilidades de interpretação das imagens e como elas, de acordo com seu uso, permitem, ou não, reinterpretar o que muitas vezes não tem apenas um sentido único. O que importa, na verdade, é buscar um sentido de cidadania na qual os indígenas não precisem gritar para serem ouvidos ou vitimizados para que se sinta pena.

Outras iniciativas por parte de não indígenas vem sendo realizadas em diversos meios, como a literatura, muito bem pontuado por Olivieri-Godet (2012) que, no artigo *Traumas e travessias: a alteridade ameríndia e as fronteiras simbólicas da nação*, apresenta uma série de autores brasileiros que atentam para questões identitárias dos povos indígenas.

E é justamente através da mídia contemporânea, que os indígenas têm apresentado o seu olhar sobre o seu passado e seus pontos de vista do mundo contemporâneo. Na experiência prática do projeto *Vídeo nas Aldeias*⁶ este universo, praticamente desconhecido dos não indígenas, surge com seus próprios discursos e repertórios. Nunes (2014) entende que o cinema indígena se apresenta como uma reação contra hegemônica não apenas do padrão industrial, mas como forma de afirmar suas particularidades. De acordo com esse autor, essa perspectiva cinematográfica caudatária do Cinema Novo que à época, era refratário ao padrão industrial exógeno às peculiaridades nacionais, mas referendado como o grande modelo seguido no Brasil, até

⁶ O projeto Vídeo nas Aldeias existe desde 1988 é coordenado pelo documentarista e indigenista Vincent Carelli e sua esposa Maria Corrêa que, através dessa ONG, visam o fortalecimento das lutas indígenas tanto no que diz respeito às suas identidades mas também em ações políticas práticas. As produções realizadas por diferentes etnias procura dialogar com os não indígenas a partir de suas próprias demandas. Ver: www.videonasaldeias.org.

então, por boa parte dos cineastas. Com isso, o aprendizado de técnicas cinematográficas pelos indígenas, possibilitou o uso de todo o instrumental a seu favor também nas reelaborações de suas identidades “passíveis de produção de novos significados” (Nunes, 2014, p. 189). A luta por representação como afirma Silva (2012) tomando Chartier (1990) sua referência, traduzem posicionamento e confrontos na “correlação de forças das sociedades” (Silva, 2012, p.113) que se relacionam com práticas que tem por objeto fazer reconhecer uma identidade social. Tomo isso como orientação que permita um diálogo com a sala de aula de modo a suscitar não apenas curiosidade, mas despertar um ponto de ruptura com a reiteração de estereótipos como o discurso “verdadeiro” do que se entende por índio.

Na oficina realizada com alunos deficientes visuais do 8º ano, como será relatado mais adiante, o discurso indígena acerca de sua História e de como eles vivenciam as questões de identidade hoje, são pensados e apresentados por seus próprios protagonistas. Isso, no entanto, não interfere no diálogo com outras fontes e com a historiografia, sobretudo, a mais recente.

Não se tem a intenção de abraçar uma perspectiva de que apenas os indígenas podem falar de sua história ou de sua contemporaneidade, mas sim o fato de que eles tem tanta legitimidade quanto aos que se dedicam a estudar o passado desses povos, como será melhor discutido na experiência da oficina. Os discursos indígenas apresentados aos alunos do 8º ano, tanto em sua forma textual, sonora ou audiovisual criam essa possibilidade de compreender aquilo que os indígenas têm a dizer sobre seu passado e em seus diálogos permanentes com o presente. Acredito que tanto os dois filmes escolhidos, os dois programas de rádio apresentados por Ailton Krenak, quanto as fontes textuais abrem outras possibilidades de se conhecer um pouco do que os indígenas têm a dizer de suas impressões do passado e de suas identidades.

CAPÍTULO 2 AS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

No presente capítulo tenho a intenção de discutir os usos e características do livro didático de história no ensino fundamental a partir das reflexões realizadas por Munakata (1999; 2007; 2012), Monteiro (2009) e Frazão (2014). A escolha por esses autores, não esgota o tema, pelo contrário, pois há uma produção considerável sobre o livro didático que remonta a algumas décadas. Todavia, não caberia no presente estudo retomar toda a bibliografia existente já que extrapola os objetivos apontados na introdução da presente pesquisa.

Desse modo, pretendo versar sobre as formas de abordagens da história dos povos indígenas, um aspecto muito específico analisado em três livros didáticos utilizados na minha prática docente: *Novo História: conceitos e procedimentos* (2009) de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo; *História e vida integrada* (2003, 2008) de Nelson Piletti e Claudino Piletti e Thiago Tremonte (na edição de 2008) e por último *História sociedade e cidadania* (2006, 2012) de Alfredo Boulos Júnior.

Há que se considerar, também, que os autores que pesquisam sobre as características e usos de livros didáticos, como os citados anteriormente, se reportam a outras obras ou se utilizam de estudos relacionados à temática de maneira crítica. Com visões e abordagens distintas, percebo-os como complementares em aspectos diferenciados acerca das possibilidades e peculiaridades que caracterizam os livros didáticos de História.

Contudo, parece-me razoável estabelecer alguns pontos de contato com o que se tem discutido sobre esse tema, ainda que não seja o escopo principal ao qual o presente estudo prioriza.

Discutir as problemáticas que envolvem livros didáticos, implica em refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem que acontecem em sala de aula. Isso significa dizer que os livros didáticos, independente das resistências que ainda geram fazem parte, apenas, de um processo que envolvem as perspectivas docentes em relação ao uso que os alunos realizam de uma determinada obra. Isso sem falar das peculiaridades de

determinados contextos social e institucional. Em outras palavras, o livro didático é tão somente uma ferramenta entre outras possíveis.

No texto do historiador Kazumi Munakata (2012) intitulado *O livro didático como mercadoria*, ele chama atenção para uma questão intrínseca ao universo dos livros que é a sua adequação às demandas sociais dentro de um formato de negócios em que a máxima “livro bom é o que vende bem”, sintetiza uma prática editorial que encontra ressonância num outro momento histórico: o iluminismo. Nesse mesmo texto, fazendo referência ao estudo de Robert Darnton, *O Iluminismo como negócio* (2008), Munakata discorre que além das questões ideológicas próprias do século das luzes, uma outra lógica também permeava a preocupação de um nascente mercado editorial: a boa aceitação de uma mercadoria entre o público leitor.

Essa mesma linha de pensamento também pode ser acompanhada num dos casos escolhidos por Darnton para ilustrar melhor essa perspectiva. Ele é apresentado num dos capítulos de *O beijo de Lamourette* (1995), em queo autor procura recuperar uma certa história dos livros, sugerindo possibilidades de interpretações sem descartar as lacunas e incertezas que esse tipo de pesquisa suscita. Um exemplo disso diz respeito aos sentidos percebidos pelo público leitor das obras iluministas e seus respectivos autores, entre outras questões⁷.

Ao me referir a esta curta passagem do texto de Darnton, não vejo como não comparar à compreensão que Munakata tem da produção de livros didáticos, sobretudo após o fim da ditadura militar no Brasil, levando em consideração aspectos relacionados à indústria cultural. Isso certamente, segundo ele, tem a ver com as características de massificação que a indústria cultural, vista com desconfiança, sobretudo pelos círculos intelectuais universitários, agrega aos seus produtos.

De acordo com Munakata, esse circuito é mal percebido por esses círculos, que veem na divulgação, nas grandes tiragens e na vulgarização de determinadas obras e

⁷ O caso em destaque é a de um livreiro chamado Isaac-Pierre Rigaud que, em 1770, busca atender às demandas de um público leitor restrito, mas mesmo assim muito lucrativo. A obra cuja narrativa se desenrola é *Questions sur l'Encyclopédie*, de Voltaire. Em sua incessante busca para se manter atualizado quanto às mais novas alterações sofridas nas edições de uma determinada obra, Rigaud buscava pelos circuitos extra-oficiais, driblando as interdições próprias de um regime censor, ter acesso às alterações que Voltaire realizava em seus textos. O problema é que nem sempre as alterações chegavam ao leitor pelas edições originais, já que o próprio Voltaire colaborava com a pirataria que as edições sofriam com grande gosto para ele, mas com desespero para os vendedores. Estes, precisavam ficar permanentemente atentos às mudanças, sob pena de queixas dos leitores que sabiam dessas alterações e assim achavam estar por fora dos insultos que o pensador iluminista lançava contra o Estado, contra a Igreja etc

autores, uma perda de valor da obra produzida por mais que os processos de sua elaboração fujam ao padrão de fácil fruição junto ao público consumidor.

É o que esse pesquisador se reporta ao destacar a leitura que os leitores de Adorno e Horkheimer (1985) fazem do texto *A Indústria cultural*. Ao teorizarem sobre a indústria cultural, os dois pensadores da Escola de Frankfurt demonstravam que tanto autores consagrados, quanto a literatura, de entretenimento, também estão dentro de uma mesma dinâmica quando são absorvidas pelo mercado. E o mercado não faz distinções. Nessa reflexão sobre a indústria cultural, os autores afirmam que as pesquisas que acompanham a produção cultural, de um modo geral, buscam maximizar o oferecimento ao consumidor daquilo que ele espera sobre qualquer bem cultural, seja de origem popular ou erudita⁸.

No caso específico dos livros didáticos, os cuidados editoriais, segundo o autor, não são exclusividade do século XX, pois embora não fossem caracterizados como livros didáticos, algumas publicações dos séculos XVIII e XIX, esmeravam-se em adotar alguns cuidados nos livros para a leitura juvenil.

No Brasil, esse mercado já tinha alguma referência quando, segundo Munakata, as obras do escritor Monteiro Lobato voltadas para o público juvenil, já alcançavam relativo sucesso nesse segmento de livros. Em outro estudo sobre a mesma temática, Munakata (1999) reflete o livro didático como sendo mais um objeto de uso, do que de leitura. E nesse sentido, o autor expressa que:

Ler/usar o livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes: aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si, certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro (Munakata, 2007, p. 579)

Mas se o aluno não tem o controle da escolha, como tornar o livro atraente e de boa fruição de leitura? Ao que parece essa é uma das grandes questões no segmento de livros no mercado editorial. Faz-nos refletir, também, sobre a necessidade e, por

⁸ O cinema e a pintura também são discutidos pelos autores no estudo sobre a indústria cultural. É interessante observar que naquele período em que os dois frankfurtianos se debruçaram sobre o tema, já havia toda uma preocupação com pesquisas o mais precisas possíveis para se conhecer o público a que se destina determinado produto cultural.

consequente, da dificuldade de inserir o protagonismo indígena nas obras didáticas. À época da publicação do texto, Munakata, ao longo de sua investigação, pareceu não encontrar um caminho totalmente seguro para se chegar a uma conclusão definitiva.

Embora, como se costuma pensar nas pesquisas de perfil e de mercado consumidor, considerando uma série significativa de dados levantados, não há, ou pelo menos não havia uma padronização científica para determinar qual livro é mais adequado, ou não, a um determinado tipo de aluno. Incluindo, logicamente, a questão de letramento maior ou menor a quem se destinam os livros.

O letramento é considerado, também, pela pesquisadora Ana Maria Monteiro (2009), cujo foco de análise considera as diretrizes curriculares oficiais, como será discutido mais adiante. Pois o perfil do público leitor está estreitamente imbricado a uma série de outros fatores pedagógicos e sociais que são revelados em sua pesquisa. Mas é possível traçar um perfil exato de quem vai consumir o livro didático? Em seu estudo, Munakata buscou o entendimento que profissionais da área editorial e/ou pesquisadores dessa temática têm sobre o assunto. Amparando-se nas pesquisas de Egil Johnsen(1996) e Olga Molina (1987), ele chega a seguinte percepção:

Se, desse modo, no âmbito da pesquisa científica há carência de um instrumental adequado para apreender esses leitores ou usuários reais de livros didáticos, os autores e os editores, por outro lado, não podem se dar ao luxo de pensar em particularidades, mas num leitor genérico – primordialmente, o aluno. (Munakata, 2007, p.583)

Mas, não apenas as decisões puramente mercadológicas envolvem as discussões sobre o livro didático, pois, como explica Monteiro (2009), o mesmo servia como esteio de políticas oficiais ainda nos anos 1930, mais precisamente durante o Estado Novo. Naquele momento, a preocupação maior era com a identificação de um espírito de nacionalidade. Isso demonstra, segundo a autora, que independente da conjuntura o livro didático sempre esteve presente nas políticas oficiais e já era percebido como “importante estratégia para viabilizar as mudanças e melhorias que se fazem necessárias na educação básica” (Monteiro, 2009, p.179).

Podemos perceber que a ideia, criticada por Munakata (2012) e desenvolvida por Monteiro (2009), de que durante a ditadura civil-militar no Brasil a intervenção oficial teve início, parece não corresponder à realidade. Entretanto, a memória docente do período inicial da redemocratização é de que tanto os programas oficiais de história,

quanto o material didático disponível eram exclusivamente frutos da ditadura. Esse raciocínio abriu uma possibilidade de repensar que alterações deveriam ser promovidas nos livros didáticos. Os livros didáticos eram caracterizados como produtos típicos de um regime autoritário e de consolidação da ideologia dominante (Munakata, 2012).

É significativamente singular essa percepção, à época, por boa parte dos docentes: “os livros didáticos foram acusados de reproduzir o discurso dominante do Estado, reproduzindo assim também as desigualdades sociais. Muitos autores chegaram a defender a eliminação dos livros didáticos, considerando-os “vilões da história” (Frazão e Ralejo, 2009, p. 180-181).

No começo dos anos 1980, segundo Monteiro, ocorre uma aproximação maior com a recente produção acadêmica daquele período num movimento iniciado anteriormente de elaboração de materiais didáticos por próprios professores. Isso se deve ao fatoda rejeição de utilizar livros didáticos, principalmente daqueles relacionados às disciplinas surgidas no período, como as de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica. É no esteio desse movimento que se iniciou o seguinte processo:

Por outro lado, traduzindo de certa forma o processo em curso de intenso debate e ações políticas pela redemocratização do país, uma nova safra de livros didáticos começou a ser produzida, apresentando uma versão de história engajada, militante, recorrentemente baseada na interpretação marxista da história, e assumindo uma linguagem que buscava se tornar mais próxima dos alunos, estabelecendo relações com o presente e introduzindo charges, letras de músicas, noticiários de jornais, para aproximar os temas em estudo da realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, aprofundar a perspectiva crítica (Monteiro, 2009, p. 183).

Nos ventos da redemocratização, o Plano Nacional do Livro Didático, criado em 1985, veio atender às novas demandas, mas curiosamente, a mesma indústria responsável pela produção didática do período anterior, mantém-se na condução dessas transformações operadas. Munakata (2012) demonstra que a empresa capitalista se adapta camaleonicamente às perspectivas de uma visão mais crítica da História.

No entanto, o mais interessante disso é que os antigos manuais, livros, enfim, tudo aquilo identificado com o “entulho repressor” dos anos de chumbo, não são totalmente descartados ou inviabilizados como produtos de consumo escolar. Pelo

contrário, convivem lado a lado com as obras que se identificam com as abordagens mais progressistas. Muitos desses livros identificados como justificadores do regime ditatorial passaram por repaginações editoriais adaptando-se aos novos tempos.

Mas não são apenas as transformações do livro didático que ocorrem nesse período. *Pari passo* as demandas progressistas no agir e pensar políticos e as reivindicações sociais, passam a contar na ordem desses novos tempos.

Dentre as questões de gênero, de sexualidade e as étnicas expressadas na exclusão de minorias, são acolhidas como fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade, como a brasileira, caracterizada por múltiplas facetas culturais, até então, pouco reconhecidas, mas em grande medida, marginalizadas. Esse novo contexto, que obrigou como assinalado anteriormente, à reorientação das abordagens editoriais, reforçou toda uma discussão sobre o papel do ensino de história, sobremaneira, na escola pública.

Os limites do livro didático, apesar de suas perceptíveis transformações, por si só não garantiram e nem garantem uma mudança de perspectiva apenas por incorporar a fala, ou melhor, a voz dos marginalizados. Pois, como é bastante debatido até o momento presente, a escola também pode ser reprodutora de desigualdades.

Todas essas questões estão inseridas num processo de empoderamento de grupos sociais que tiveram parte de suas reivindicações atendidas a partir das lutas por reconhecimento de sua participação dentro da sociedade brasileira. Assim, a Lei 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da história africana e dos afrodescendentes, foi alterada passando a incluir os povos indígenas pela Lei 11.645 de 2008.

Essas demandas se relacionam com as perspectivas culturais e de inclusão não apenas nos processos sociais, mas epistemológicos, como apontam as pesquisadoras Érika Vieira Frazão e Adriana Ralejo (2014) na análise que desenvolvem sobre o impacto dessas leis na produção de livros didáticos que passam a dar atenção às premissas de reconhecimentos das diferenças culturais e da participação de atores históricos outrora marginalizados, como afrodescendentes e indígenas.

Essa questão também se articula com a discussão própria do currículo de História. Ainda que as iniciativas oficiais de governos em suas diferentes instâncias busquem imprimir aquilo que deva ser considerado útil na construção de uma

determinada concepção de cidadania, isso não significa sua efetivação de fato. É o que diz Katia Abud (2002) quando afirma que:

Os textos oficiais são reproduzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes nos textos (Abud, 2002, p. 29)

Todavia, para toda busca de controle há uma tentativa de transgressão. Por mais que as iniciativas oficiais buscassem, e busquem, fazer prevalecer determinados conteúdos históricos em detrimento de outros, é a dinâmica própria da sala de aula que determina, em última instância, as escolhas. É expressivo que:

Ao escolher o que e como ensinar em História, o professor está escolhendo as identidades a serem privilegiadas e os grupos a serem excluídos. O ensino de História possui, portanto, um papel fundamental na construção dessas identidades e na hierarquização entre elas. Sendo assim, ele acaba, também, sendo importante na construção das diferenças (Frazão e Ralejo, 2009, p. 176).

Ainda que se possa pensar na ideia de adaptação dos conteúdos sob a forma de transposição didática do conhecimento acadêmico para que se tornem assimiláveis na educação escolar, há o mecanismo de aprendizado dos alunos que, segundo Forquin (1992), pode ser completamente diferente daquilo que se pretende construir. No caso específico do ensino das histórias e culturas africanas, afrodescendentes e indígenas, as resistências encontradas também podem partir dos alunos.

Ainda pouco aferidas, as dificuldades que giram em volta dessas temáticas, podem ser num primeiro momento atribuídas aos estereótipos e a não visibilidade de atores históricos indígenas, africanos e afrodescendentes na construção de nossa sociedade. Mas, de acordo com Menandro (2001), não é suficiente inserir a abordagem de temáticas que contemplem outros atores históricos, se as práticas metodológicas pouco, ou nada consideram, sobre como os alunos deveriam refletir sobre o porquê é necessário considerá-los:

Um livro didático que tomasse como fio condutor a História dos vencidos e a ótica dos colonizados, mas fosse igualmente narrativo, descritivo, fatural, sem propor ao aluno nada além da reprodução, seria melhor? Contribuiria mais para o "espírito crítico" do aluno? O problema do livro é o mesmo do "ensino" em si, um reproduzindo o outro em círculo vicioso (Menandro, 2001, p. 57)

Há um longo caminho ainda a ser percorrido na consolidação desses temas nas salas de aula. Mas, se os livros didáticos, outrora percebidos como reprodutores das desigualdades, agora apresentam a possibilidade de erigir um novo olhar sobre esses atores históricos, será que o fazem a contento? É o que pretendo discutir a seguir.

2.1 UMA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS EM TRÊS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos da disciplina de História utilizados em sala de aula não são adaptados para os alunos que fazem uso do sistema braile nem para os alunos com baixa visão. As adaptações desses livros são realizadas na seleção de trechos ou capítulos específicos pelos próprios docentes. No entanto, se isso possibilita uma certa liberdade de escolha para adaptações de acordo com a seleção de textos ou capítulos pelos docentes, também dificulta a reprodução integral de textos pelo fato de gerarem um considerável volume de páginas tanto na ampliação do corpo da letra, quanto no sistema de leitura braile. Portanto, as adaptações, ou resumos, precisam ser criteriosamente selecionados para se desenvolver determinados conteúdos programáticos.

Como no decorrer do ano letivo esses processos são permanentes, as escolhas de textos por parte dos docentes se tornam consideravelmente mais amplas se comparadas com o emprego de apenas uma única referência didática. Ainda assim, alguns textos selecionados de livros didáticos auxiliam muito as aulas ministradas. No meu caso, particularmente, além dos textos denominados “avulsos”, extraídos de revistas especializadas, sites e livros de História, faço uso dos seguintes livros didáticos: *História e Vida Integrada*, *História, sociedade e cidadania* e *Novo História*. As três obras estão entre as que foram recomendadas pelo PNLD de 2014 (as imagens de capa das três publicações estão reproduzidas no Anexo 1). Começo a análise pelo livro *História e Vida Integrada* de autoria de Nelson Piletti e Claudino Piletti (2003).

De acordo com a avaliação realizada pelos pareceristas do PNLD, os livros atendem aos critérios gerais de avaliação⁹. Por se tratar de uma obra que apresentou edições anteriores à promulgação da Lei 11.645/08, seria possível inferir que o referido livro já cumpria os requisitos solicitados pelas novas demandas sociais? Concretamente,

⁹ Os 6 critérios indicados no Guia do PNLD 2014 estão localizados na página 13 da publicação. São eles: 1. uso do conhecimento atualizado nas áreas de História e Pedagogia; 2. anúncio da função social da história e dos pressupostos teórico-metodológicos veiculados pela coleção; 3. estímulo ao conhecimento da historicidade das experiências sociais; 4. desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania; 5. emprego de texto iconográfico no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação, considerando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico; 6. isenção de anacronismos e voluntarismos.

não. Pois cotejando os capítulos que tratam da História dos povos indígenas nas edições de 2003 e a última, publicada em 2008, podemos perceber que se tratam de textos distintos, levando em consideração, também, os aspectos gráficos da obra.

Já na edição anterior à lei, alguns aspectos como, por exemplo, a resistência indígena à colonização portuguesa, a violência praticada pelos colonizadores contra os povos nativos das terras recém encontradas, são bastante enfatizados. O livro também busca apresentar ao aluno, a grande diversidade de povos, mas sem aprofundar em nenhum deles, bem como valorizar o modo de vida indígena. No entanto, na continuidade da descrição, o texto faz a seguinte afirmação, que merece ser detidamente analisada:

As diferenças existentes entre os povos indígenas daquela época podem ser percebidas até os dias de hoje. Para isso, basta observar os descendentes desses povos que conseguiram sobreviver à colonização portuguesa a aos séculos de exploração (Piletti, 2003, p. 84)

Apesar da noção de diversidade, esse trecho reforça a ideia de um “congelamento” de características dos povos indígenas ao comparar momentos históricos distintos: o período da colonização com os dias atuais. Nesse caso, os índios resistiram e permaneceram iguais. Não há uma menção à possibilidade de adaptação às situações conjunturais de cada momento histórico, apenas a resistência de um modo de vida.

Mais adiante, há um outro trecho que reforça o “congelamento” no tempo quando afirma “Os índios vivem em contato com a natureza: a floresta, os animais, a água dos rios e os peixes” (Ibid.: p.86). Mesmo que o respeito à alteridade indígena apareça valorizada na obra, ainda é significativo o estereótipo do índio idealizado, ou seja, aquele que habita apenas a floresta em perfeita harmonia.

Observando com acuidade as imagens, fotografias ou ilustrações, elas revelam aspectos do cotidiano ou das práticas indígenas já há muito enraizadas no imaginário que se formou sobre esses povos. Surgem, desse modo, para confirmar o que poderia ser caracterizado como propriamente indígenas. Mas, rejeitam-se situações ou costumes que se imaginam estranhos ao modo de vida desses povos, como o acesso à tecnologias ou ambientes distintos daqueles a que se costuma atribuir a presença de indígenas, as

florestas são o exemplo mais perceptível disso. A explicação que melhor comprova isso são fotografias que são reproduzidas nas páginas 88 e 90.



Na primeira imagem (imagem A), um indígena parece criticar a presença de uma hidrelétrica em terras próximas de áreas indígenas, o que, sem dúvida, acarretaria em problemas consideráveis. Mas o que deve ser considerado no caso aludido, é que o indígena não reconhece a utilidade da construção da hidrelétrica. A legenda explicativa da foto traz o seguinte texto:

Na foto, um índio visitando a hidrelétrica de Tucuruí. As explicações sobre a utilidade da hidrelétrica não conseguiram convencer os índios, cujos representantes têm-se posicionado contra a construção de barragens em áreas indígenas (Piletti, 2003, p.88)

Ora, sabemos dos problemas decorrentes de obras e desapropriações em áreas de proteção ambiental ou de reservas indígenas. No entanto, se respeitadas as condições ambientais e de direito de permanência de comunidades indígenas, ou não indígenas,

benefícios podem ser conquistados. Do modo como a questão da hidrelétrica está colocada no livro, há uma falta de maior esclarecimento sobre a situação. É como se fosse possível afirmar que o progresso material e o contato com tecnologias não fizessem parte da vida dos povos indígenas.

Na segunda imagem (Imagem B), indígenas aparecem diante do Congresso Nacional protestando pela demarcação de terras. Uma leitura possível dessas imagens é que elas reforçam a idéia de que os indígenas estão na contramão da modernidade ou tentando preservar o seu modo de vida “original”. É como se não houvesse um permanente contato, absorção e transformação do que originalmente não fazia parte dos modos de vida indígenas, mas como afirma Almeida:

Embora eles tivessem grande interesse nas mercadorias dos europeus, suas relações com estes últimos significavam também oportunidades de ampliar relações de aliança ou de hostilidade. Além disso, os variados objetos de troca tinham diferentes valores e significados para os grupos envolvidos (Almeida, 2013, p.40)

Como é discutido pela historiadora, essas trocas e o interesse dos indígenas também envolviam objetos com alta complexidade, como um canhão por exemplo. O que, como é sabido, de acordo com a historiografia que discute o encontro entre ameríndios e europeus, os canhões causaram um enorme impacto entre os indígenas, quando utilizado para vencer sua resistência, assim também como o uso de cavalos pelos europeus.

Decorridos cinco anos da edição de *História e Vida Integrada*, outra edição da mesma obra em 2008, difere em muitos aspectos da edição de 2003. Mesmo mantendo uma estrutura de tópicos bastante similares entre as duas edições, os autores demonstram um domínio maior da temática, assim como uma preocupação em tornar evidente uma nova proposta acerca dos povos indígenas, desconsiderada na edição anterior.

O texto apresenta uma alteração completa, sobretudo ao empregar um vocabulário apropriado à temática como, por exemplo, ao considerar a existência de diversas etnias utiliza o termo pluralidade. Quando caracteriza o modo de vida dos povos indígenas, considera as práticas realizadas no passado como se fossem as mesmas do presente, embora se saiba que muitos modos de sobrevivência possam ser remetidas,

também, ao passado. Na edição atual, há uma preocupação em trazer trechos de textos de autores especialistas nas questões indígenas como os antropólogos Luís Donisete B. Grupioni e Manuela Carneiro da Cunha. Não obstante, no fim do capítulo, o subtítulo evidencia a contemporaneidade indígena destacada pelo subtítulo *Mudanças e permanências: as populações indígenas no Brasil no século XXI*, que reproduzem fragmentos de textos dos autores mencionados acima, pouco revelam além de informações quantitativas e de ocupação espacial. Contudo, a ênfase maior diz respeito ao aumento populacional e a na demarcação de terras, destacando a distribuição das populações indígenas de norte a sul do país. Mas ao final, quando descrevem as mudanças incorporadas ao modo de vida indígenas, demonstram, ainda, uma crítica aos contatos com aquilo considerado exótico àquelas culturas, além de nocivo aos seus modos tradicionais de vida. É uma citação utilizada pelos autores, de autoria de Luís Donisete B. Grupioni, que permite fazer essa reflexão:

É nesse contexto de extrema diversidade ambiental e cultural que encontramos os povos indígenas que vivem na Amazônia. Muitos sofreram o impacto do contato e incorporaram em suas residências técnicas e matérias-primas industrializadas, como pregos e arames, telhas de amianto, portas e janelas de metal. A intervenção, cada vez mais presente, de agências e de políticas de assistência, com a introdução de postos de saúde e de escolas, tem resultado em processos de sedentarização, que transformam as formas tradicionais de ocupação territorial. Outros povos indígenas têm conseguido manter seus modos milenares de edificação de suas habitações, de ocupação territorial e de formas sustentáveis de vida (Piletti, 2008, p. 139)

Cabe refletir se esse modo de considerar as possibilidades de inserção das populações indígenas no mundo contemporâneo desconsidera a incorporação de outras práticas que podem ser apropriadas por essas populações sem descaracterizá-las. Seria exagerado pensar que esse pensamento reforçaria a nostalgia de um suposto modo de vida idílico, ideal e, por conseguinte, livre da “má influência” do mundo não indígena?

O livro didático *História, sociedade & cidadania* de autoria de Alfredo Boulos Júnior teve sua primeira edição lançada em 2006, quando já estava em vigor a Lei 10.639/2003, que tornava obrigatório o ensino de História da África e dos afrodescendentes. Em sua primeira edição, o livro se destacou pela abordagem da História de povos africanos que raramente eram discutidos como os Cuxitas, Império Songai, Reino Iorubá, entre outros.

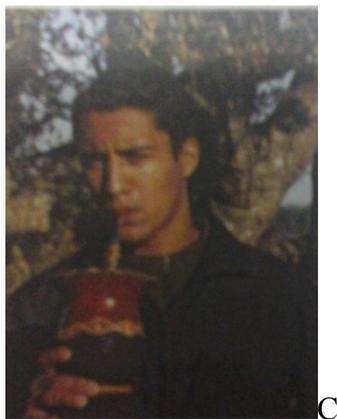
À época de seu lançamento o autor, fazendo a divulgação da nova publicação, demonstrou preocupação em substituir o uso de imagens violentas que, até então, eram largamente utilizadas quando se tratava de africanos ou afrodescendentes. Boulos buscou assegurar o entendimento de que esses atores históricos agiam e reagiam segundo seus interesses.

O volume destinado ao 7º ano do ensino fundamental discute a história dos povos indígenas apresentando pontos de interseção com o livro *História e Vida Integrada* de Nelson Piletti, no que diz respeito aos saberes e modos de vida dos povos indígenas valorizando seus conhecimentos e a o respeito à natureza. Ambos os autores discutem as lutas por reconhecimento empreendidas pelos povos indígenas e pela demarcação de suas terras.

Boulos, entretanto, vai mais longe, pois destaca o papel de organizações indígenas surgidas nos anos 70 e 80 do século XX em luta permanente para garantir os direitos à terra e ao reconhecimento étnico. O autor também inclui um texto de uma liderança indígena, Marcos Terena, num texto complementar do capítulo. Isso é importante pelo fato de incluir um discurso oriundo de povos indígenas expressando um ponto de vista de sua própria História.

A edição do livro lançada em 2012, sofreu modificações que, aparentemente, buscou privilegiar os aspectos visuais em detrimento do texto. Embora o choque decorrente do encontro entre ameríndios e europeus seja considerado pelo autor, a questão da diversidade de culturas não é tão explorada como na primeira edição. Nas atividades sugeridas, há a utilização do uso de fontes textuais de época, como um trecho do livro de Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, e imagens de objetos indígenas para que os alunos realizem descrição. No fim do capítulo, há sugestões de sites livros e filmes para os alunos pesquisarem mais a respeito do tema. Na edição anterior, há uma pequena nota com sugestões bibliográficas também ao fim do capítulo.

Uma imagem fotográfica chama atenção por ser muito diferente das demais: um jovem vestido com roupas comuns e com traços físicos indígenas tomando chimarrão.



Até aí, nada demais. No entanto, a legenda da foto o descreve assim: jovem rio-grandense tomando chimarrão (P. 236). Se as vestimentas fossem aquelas que estamos acostumados a perceber como próprias de um indígena, seria diferente a descrição? Nesse sentido, os índios continuam sendo associados à natureza e, ao contrário da edição anterior da mesma obra, o trecho que cita as organizações indígenas surgidas no século XX, não são mencionadas.

O que mudou em relação à primeira edição, foi uma exigência das necessidades editoriais? A produção gráfica buscou privilegiar mais os aspectos visuais? São questões que ficam para uma reflexão.

O terceiro livro didático analisado é *Novo História: conceitos e procedimentos* (2009). A obra escrita por Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, teve sua segunda edição publicada em 2009. A obra não apresenta um capítulo específico sobre os povos indígenas do Brasil, mas os cita dentro de um capítulo reservado à América durante os séculos XV e XVI.

No caso específico do território brasileiro, os autores situam os povos indígenas sob a denominação de “Povos do litoral atlântico”. Descrevem a organização social, a religiosidade e os contatos com os europeus. Dois mapas descrevem a localização de diferentes grupos linguísticos e, sobretudo, as áreas ocupadas pelos grupos da família Jê.

Embora não seja um livro didático com o mesmo apuro estético dos livros citados anteriormente, as atividades propostas pelos autores procuram discutir a noção de etnocentrismo trazendo uma reflexão importante no modo como os europeus percebiam as populações nativas da América.

Numa atividade sugerida intitulada *Diálogo com o presente*, os autores buscam discutir o conceito de identidade indígena nos dias atuais e como a visão cristalizada que se percebe dos povos indígenas ainda está presente em nossa sociedade.

Em outra atividade sugerida no box *Para ampliar o conhecimento*, os autores propõem pesquisas sobre o tamanho da população indígena do Brasil atual, sugerindo aos alunos realizarem um levantamento sobre três povos indígenas distintos e suas formas de organização atuais. Na última atividade, os autores pedem para que os alunos identifiquem tradições culturais herdadas pelos indígenas de seus antepassados, além daquilo que absorveram dos povos europeus.

Apesar de discretas as sugestões e as atividades citadas na parte final do capítulo contribuem para uma reflexão que engloba a relação de presente e passado, além de incentivar que o aluno busque respostas por eles mesmos. Do mesmo modo como o livro didático *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior apresenta sugestões de sites e de outros livros sobre povos indígenas.

Talvez, seja uma ambição encontrar um livro didático que dê conta de tantas questões englobando diferentes culturas em seus aspectos mais relevantes. O fato de poder lançar mão de diferentes livros didáticos ao se desenvolver um determinado tema em sala de aula pode ser vantajoso. Cabe, nesse caso, ao professor selecionar aquilo o que de mais relevante ele encontre em obras distintas. Nesse caso, aquilo que poderíamos chamar de erro, talvez possa ser a chance para se aprofundar um determinado tipo de questão ou desconstruir verdades. Mas, entretanto, não é o que de fato ocorre.

O mais importante, entretanto, é ter conhecimento daquilo que se propõem obter em sala de aula com os recursos disponíveis. O que nem sempre pode ser alentador.

Os livros didáticos podem servir de referência e apoio, mas nunca por si somente, norteadores de todo um trabalho de ensino e aprendizagem. Uma experiência realizada no em sala de aula sobre a questão da contemporaneidade dos povos indígenas é que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 UMA PRÁTICA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O presente capítulo tem como propósito, apresentar uma atividade desenvolvida com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma instituição especializada em deficiência visual, sob a forma de oficina, acerca da contemporaneidade dos povos indígenas. Para tal intento, contudo, se faz necessário realizar uma discussão preliminar acerca das questões vinculadas sobre ensino e aprendizagem de portadores de necessidades especiais que, no caso em análise, se relaciona com as peculiaridades desse grupo de deficientes visuais.

Como reforçam pesquisadores da área do ensino da História, notadamente Bittencourt (2002) e Schmidt (2010), os alunos trazem consigo ideias, concepções e conhecimentos prévios daquilo se pretende apresentar ou discutir em sala de aula, cabendo ao professor mediar a construção de novas interpretações e formação de novos conceitos sobre um determinado tema ou questão. Mas não são apenas esses pressupostos que devem ser elencados quando se pensa no papel da História na formação do indivíduo crítico.

Como analisa Bittencourt (2002), no início do século passado, o historiador Seignobos já afirmava que um dos objetivos da História era “constituir o cidadão político para o estado democrático” (apud Bittencourt, 2002, p. 21). Se esta preocupação já estava entre uma das atribuições da disciplina, até os nossos dias muitas outras atribuições foram creditadas à disciplina.

Atualmente se pode afirmar que inserir a reflexão sobre a nossa formação étnica plural que muitas vezes é desconhecida, negligenciada ou, quando muito, vista como exótica, também faz parte desse processo de construção de um cidadão político. Aliado a essa reflexão sobre a nossa formação, cabe também desmistificar a premissa de um passado congelado no tempo e de que esses mesmos grupos étnicos, como no caso dos povos indígenas, só se vêem reconhecidos como figuras históricas de um passado longínquo. É o que afirma Pluckrose (1996), citado por Schmidt (2010):

O ensino da História possibilita demonstrar e confirmar que nossa cultura nacional não possui uma única fonte, mas muitas, que nossa linguagem e nossos costumes não se desenvolvem isolados, imunes aos movimentos mundiais dos povos; que toda sociedade, sempre que se trate de sua sobrevivência, tem de responder e se adaptar a

elementos sobre os quais não possui nenhum controle (apud Schmidt, 2010, p. 29).

Para tanto, é preciso ter como norteamento, as possibilidades de se pensar o passado em seu desejável diálogo com o presente. Considerando as discussões recentes de historiadores que refletem sobre o permanente presentismo em que vivem as sociedades atuais, como discute Hartog (2014), faz-se também fundamental fazer com que os alunos percebam que sociedades, como as dos inúmeros povos indígenas, interagem o tempo todo com diferentes momentos históricos, sobretudo o presente, e que não estão relegadas a uma lembrança pálida do passado.

Seria, grosso modo, perceber os povos indígenas não apenas como homens do passado e, portanto, sem relações com o presente. Quando são identificados com traços diferentes das imagens canônicas reproduzidas há mais de um século, quase sempre se fala de aculturação, ou melhor, de que esses povos não são mais indígenas. Como discute Fernandes (2009) a tutela é vista como saída para o perigo da extinção desses povos. Entretanto, discutir a contemporaneidade dos povos indígenas vai além do seu papel já definido, até recentemente, nos livros didáticos e na representação social destes. Como bem analisa Medeiros (2012):

A contemporaneidade dos povos indígenas já vem sendo incorporada aos livros didáticos, porém, em geral, ela reforça estereótipos, pois eles geralmente são índios da Amazônia ou do Xingu e aparecem pintados, adornados e seminus, fazendo com que os que transitam no meio urbano, por exemplo, não sejam identificados como tais e sejam vistos como “aculturados” (...) (...) A falta de estudos sobre os indígenas nos séculos XIX e XX reflete-se na escola, períodos em que, de fato, eles não aparecem por lá. Essa invisibilidade na história do Brasil Imperial e Republicano também contribui para uma visão fossilizada dos índios, pretéritos ou extintos. (Medeiros, 2012, p. 53-54).

Percebe-se, então, que é de fundamental importância incorporar no ambiente escolar, ainda mais em momentos de acirramento contra as reivindicações de minorias históricas, questões atuais referentes à História e culturas dos povos indígenas, tal qual proposta pela Lei 11.645/08, como forma de reforçar a luta e a presença desses cidadãos brasileiros à nossa volta. No tocante à questão da deficiência visual, o caráter tutelar também pode ser percebido. Isso se torna mais urgente ainda por se tratar de um grupo que, mesmo com as garantias constitucionais e de outras legislações como a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ainda se busca atender a direitos mínimos que pouco são reconhecidos ou de fato ou respeitados.

É nesse sentido, a meu ver, que se conjugam as lutas, avanços e retrocessos desses dois atores: indígenas e deficientes visuais em permanente luta por seus direitos e pelo reconhecimento de cidadania tendo como um, entre os diversos espaços possíveis para seu empoderamento, a sala de aula.

3.1 CEGOS E VIDENTES: AS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A questão da deficiência visual se torna ainda mais superlativa quando nos são apresentados números pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no caso do Brasil, e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Keim e Machado (2014) apresentam alguns dados importantes se reportando às informações desses órgãos.

O IBGE apresenta os seguintes números: No Brasil, em 2010, havia 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual e desse total, 528.624 são cegas. Já a agência internacional declara que há no mundo 40 milhões de pessoas cegas e por volta de 135 milhões sofrem limitações severas de visão. De acordo com a OMS, a cada 5 segundos, uma pessoa fica cega no mundo. Ainda mais estarrecedor é constatar que 90% dos casos de cegueira ocorrem nos países emergentes e subdesenvolvidos. Segundo o levantamento, até 2020, os casos de cegueira tendem a dobrar em todo o mundo (Keim e Machado, 2014).

No entanto, para os dois pesquisadores, além de prevenir para que essa projeção não se efetive em curto prazo, cabe aos governos tornarem efetivas as políticas públicas que garantam a participação produtiva das pessoas com deficiência visual em sociedade. Contudo, a desconstrução do entendimento da cegueira como incapacidade de se situar no mundo também é um desafio. A própria estruturação do termo deficiência, segundo os pesquisadores, é fruto do racionalismo científico moderno definidor de duas formas de categorização das pessoas: normais e anormais.

Turek (2003) e Vigotsky (2012) afirmam que ao longo da História, diversas foram as formas de se encarar a cegueira podendo seus portadores serem percebidos como dotados de dons divinos ou de mau agouro. Podia-se atribuir aos cegos atribuições místicas ou suprasensoriais. Isso foi recorrentemente reproduzido tanto em obras literárias quanto em obras de arte. A modernidade e mais precisamente o movimento iluminista do século XVIII, buscava novas compreensões da cegueira como afirma Vigotsky:

Solo la época de la Ilustración (siglo XVIII) inauguro una nueva era em la concepción de la ceguera. Em lugar de la mística fue colocada la ciência; em lugar del prejuicio, la experiencia y el estudio. La enorme

importância histórica de esta época para el problema que estamos examinando reside em que la nueva concepción de la psicología creó (como su consecuencia directa) la educación y la instrucción de los ciegos, incorporándolos a la vida social y dándoles acceso a la cultura. (Vigotsky, 2012, p. 101)

Mas, como o próprio Vigotsky reforçou, a ideia de compensação por outros órgãos do sentido passou a ser concebida nessa mesma época, todavia desmentida posteriormente pela adaptação e exercício de outras funções.

O surgimento da clínica, tal qual afirmou Foucault (1998), colocaria a centralidade do discurso médico e da medicalização científica sob uma perspectiva da cura e da busca pelo homem são.

Seguindo essa crítica ao pensamento moderno, Martins (2013), teoriza que as histórias das pessoas com deficiência visual são narrativas de resistência contra a objetividade erguida pela ciência moderna. Segundo esse autor, é através do discurso hegemônico da normalidade que se deixa de fora a percepção do mundo através de outros sentidos.

Na busca pela eficiência e objetividade, a ciência desconsiderava que o sujeito que conhece é ele mesmo parte da construção de valores e “relações de poder” (Martins, 2013). Sendo assim, o discurso que se constituiu para falar em nome da deficiência, por aqueles que inicialmente não possuíam os pré-requisitos necessários (ausência de deficiência) para se manifestar, constituiu-se como discurso opressor negligenciando a capacidade crítica e reflexiva daquele que era alvo de investigação.

É justamente o que Martins argumenta: “Esse reconhecimento deve-nos incitar a uma participação ativa na construção de uma sociedade crescentemente autorada pelas vozes e experiências das pessoas com deficiência” (Martins, 2013, p. 57).

Prosseguindo em sua argumentação e utilizando como referência a reflexão de Donna Haraway, que diz que a centralidade da visão obedece a uma lógica da autoridade, Martins critica a desconsideração de que há, sim, outras possibilidades de conhecer que não sejam apenas aquelas proporcionadas parcialmente pela visão:

... implica assumir que as concepções hegemônicas sobre a deficiência visual são ainda mais limitadas conquanto recusam a reconhecer os limites que uma experiência eminentemente visualista coloca, seja na apreensão de uma riquíssima realidade multissensorial, seja para

aprender a rica experiência de alguém que não usa – ou usa de forma mitigada – o sentido da visão (Martins, 2013, p. 58)

Transcender a naturalização da deficiência como inferioridade em prol de uma partilha e construção de um verdadeiro conhecimento ao lado das pessoas cegas e com baixa visão são, segundo Martins, um real compromisso com “uma pesquisa engajada na transformação social” e não somente a reprodução de uma lógica medicalizada que mantenham inalteradas as estruturas de uma sociedade hierarquizada.

A visão e o superdimensionamento desse sentido nas sociedades modernas também apresentam limites de percepção e mostram-se, portanto, parciais. As metáforas arroladas pelo pensamento moderno exprimem a ideia de que uma pessoa ignorante se encontra, inexoravelmente, na escuridão.

Bertrand Verine (2013), observa que nas sociedades ocidentais há um excesso de preponderância da visão em detrimento de outros sentidos. Todavia, a experiência humana ao longo do tempo mostra que não foi sempre assim. Estamos prontos para experimentar novas possibilidades de apreensão do mundo?

Quando se discute no campo da educação as possibilidades de integração das pessoas com necessidades especiais, no caso específico dos deficientes visuais, é latente a postura de pais, educadores e alunos quanto às possibilidades de aprendizagem escolar. Essa relação, segundo Vigotski (2012) e corroborada por Turek (2003), se efetiva, também, pelas relações sociais estabelecidas.

A escola é excludente por que ela também reflete uma sociedade que se reproduz dentro um quadro de desigualdades. A busca por meios adequados de aprendizagem deve levar em conta atender às necessidades próprias dos alunos cegos e com baixa visão. De acordo com Turek (2003), os processos educacionais de crianças cegas na década de 1980 tinham como comparação as crianças que vêem. O que configura um erro ao compreender o cego a partir do não cego.

Amiralian (2004) reforça a compreensão da dificuldade também sofrida pelas pessoas com baixa-visão, pois ora são consideradas cegas, ora consideradas videntes¹⁰. O conflito de identidade instaurado para essas pessoas diz respeito a uma identificação conflituosa. Muitas vezes, como diz a pesquisadora, o aluno era considerado incapaz de

¹⁰Vidente é o termo utilizado para todos aqueles com visão normal.

aprender por falta de vontade. A percepção das variações existentes nos jovens que apresentam um déficit visual ainda é muito recente. Uma questão que se apresenta nessas situações diz respeito à identidade em que o sujeito dotado de baixa visão cria para si nas suas relações interpessoais.

É, portanto, papel da escola e do campo pedagógico desestabilizar essa prática conformadora e de assimetria imposta por uma lógica de reprodução de desigualdades. Como afirma Turek, não é pela compensação de sentidos que se dá o desenvolvimento e o aprendizado, mas pelo contato da interação social e por meio da linguagem. “Assim, a luta e o esforço na educação precisam dirigir-se no sentido de superar as dificuldades para as atividades coletivas, para a inter-relação e a colaboração com o meio social circundante” (Turek, 2003, p. 47). Ao comparar a cegueira com a surdez, Vigotsky acreditava que o cego possuía uma vantagem em relação ao surdo:

El sordo como organismo, como cuerpo, tiene mayores posibilidades de desarrollo que el ciego; pero el ciego como personalidad, como unidad social, se encuentra en una situación incomparablemente más favorable; tiene el lenguaje y junto con este la posibilidad de plena validez social. De tal modo que la línea directriz em la psicología del ciego está orientada a la superación del defecto a través de su compensación social, a través de la incorporación a la experiencia de los videntes, mediante el lenguaje. la palabra vence a la ceguera (Vigotsky, 2012, p. 107-108).

Desse modo, Vigotsky observa que tanto para os cegos, quanto para os não cegos, não há distinção de entendimento na compreensão do significado de um conceito. Uma cor, por exemplo, pode ser apreendida enquanto significado, mas não de percepção pelo cego. Se o cego permanecesse em contato apenas com cegos, seus mecanismos psíquicos de compensação não se tornariam efetivos. Nesse caso, o desenvolvimento de outras funções é estimulado pelo convívio com os videntes.

A educação do cego deve, sim, se organizar do mesmo modo daquele que vê. Vigotsky critica ainda as formas de se pensar o trabalho destinado ao cego como filantropismo, mas em que ele tenha o direito de exercer sua personalidade dentro da sociedade. Essa não seria uma perspectiva para os povos indígenas, que superaria a visão tutelar ou pré-determinada em que o índio pode ou não fazer, deve ou não estar?

É esta reflexão que busquei realizar com alunos do 8º ano do ensino fundamental e que relato a seguir.

3.2 O QUE SUPORTES DIDÁTICOS ELABORADOS A PARTIR DO PONTO DE VISTA DOS INDÍGENAS PODEM CONTRIBUIR PARA UMA OUTRA PERSPECTIVA SOBRE SUA HISTÓRIA

Os conteúdos desenvolvidos entre os 7º e 8º anos do ensino fundamental acerca da História do Brasil, quase sempre se iniciam dentro do contexto de transformações da Era Moderna, sobretudo com a temática do descobrimento. É a partir desse contexto, que se passa a conhecer, ou rever, a temática sobre os povos indígenas.

Esse conteúdo foi desenvolvido em fins de 2015 com alunos que, à época, cursavam o 7º ano. Na ocasião, busquei levantar o conhecimento prévio que os alunos [tinham] sobre o assunto sem nenhuma sistematização. Como os conteúdos desenvolvidos naquele momento estavam relacionados aos primeiros contatos entre a Europa e a América, busquei fazer perguntas como: a) Os povos que habitavam o continente americano já o ocupavam há muito tempo? Ou então: b) o estranhamento ocorreu apenas de um dos lados? c) Quem estranhou mais o outro? d) Os povos da América estavam “atrasados” se comparados aos europeus?

As respostas pouco variavam, mas para minha surpresa, entre as respostas para a pergunta a, por exemplo, os alunos responderam que os povos indígenas já ocupavam o continente há muito mais tempo. Na pergunta b, eles afirmaram que tanto um lado quanto o outro não se conheciam e, portanto, estranharam-se mutuamente. Já na pergunta c, poucos se arriscaram a afirmar quem estranhou mais: os europeus ou os indígenas. Encerrando com a pergunta c, alguns consideravam os povos indígenas atrasados, já outros concluíram afirmando que se eram povos diferentes. Os textos selecionados para o desenvolvimento dos conteúdos relativos ao encontro entre América e Europa, bem como a conquista do continente foram o capítulo 11 do livro *História e Cidadania*, que apresentam as civilizações Asteca, Maia e Inca trechos de *Veias Abertas da América Latina* do jornalista uruguaio Eduardo Galeano, que se tornou um clássico da denúncia contra o domínio europeu na América após as descobertas marítimas. O trecho selecionado discute o impacto do encontro entre diferentes culturas, no capítulo intitulado *A conquista da América*. No começo de 2016, passados os meses de férias, retomei algumas questões discutidas em sala, com esses mesmos alunos, do ano anterior. Foi importante retomar esse caminho para podermos compreender se as formulações apresentadas pelo mesmo grupo, ainda permaneciam válidas ou haviam

sido esquecidas. Também considero válido esclarecer que não houve uma preocupação em sistematizar ainda as respostas obtidas nesse momento, pelo fato de não ser esse o objeto principal do meu estudo.

Nos contatos iniciais relacionados ao encontro entre europeus e povos indígenas na América, as questões arroladas por mim tinham, entre outras propostas, perceber como os últimos eram percebidos pelos alunos após os conteúdos terem sido desenvolvidos. Os povos indígenas eram atrasados, primitivos, inferiores aos europeus? Ou então, os povos nativos da América eram iguais, tinham os mesmos costumes?

As respostas foram, naquele momento, como se perceberá mais adiante, satisfatórias diante de um tema que começava a ser apresentado aos alunos. Mas há que se considerar que há uma heterogeneidade de experiências nesse universo de alunos tanto no que diz respeito à faixa etária, quanto à origem social e, sobretudo, do interesse despertado pela disciplina.

Alguns alunos afirmaram que os povos indígenas eram inferiores aos europeus. Outros levantaram o fato deles serem diferentes por estarem “isolados”.

Ainda como atividade de revisão de conteúdos, fiz uso do texto de Raminelli (2013) *Entre bárbaros , canibais e corsários: Canibalismo para alemão ver*¹¹, que discute a ideia de estereótipos reforçados ao longo de nossa História e reproduzidos, ao longo do século XX, pelas mais diversas mídias como o cinema e a televisão. Na análise de Raminelli, indígenas e africanos acabavam sendo percebidos como primitivos e caberia aos europeus “civilizados” orientá-los ao caminho do progresso.

Desse ponto de partida, o autor discute que as imagens de indígenas e africanos reproduzidas tanto em imagens pictográficas, textuais e, em nosso tempo, através dos meios audiovisuais, reforçam a inferioridade desses atores históricos. A partir desse momento, iniciei a sistematização das questões que me auxiliariam na preparação da oficina.

Entre as perguntas realizadas, uma delas referia-se ao principal eixo do texto: a recorrência do tema canibalismo entre os diversos meios de informação. Ao perguntar se o canibalismo era uma característica indígena, obtivemos respostas como:

¹¹O texto encontra-se nos anexos no formato adaptado para alunos com baixa visão (Letra Arial corpo 24). No texto há notas sobre termos ou palavras que os alunos desconhecem ou que necessitam de uma explicação mais específica no decorrer da leitura.

– *“Eles reagem à invasão; eram canibais porque não tinham recursos; comiam carne porque era um orgulho (guerreiro) que acreditavam absorver”* – o texto enfatiza essa característica quando explica o canibalismo. E continuou:

– *“Todos eram canibais; os canibais se comunicavam entre si; alguns “bárbaros” achavam estranhos os hábitos dos que eram canibais”*. Note-se que nesse caso, bárbaros, são os europeus.

Ao longo da leitura, a forma como os europeus construíam as imagens dos índios eram percebidas como absurdas pelos alunos. Isso talvez se relacionasse às questões que já haviam sido discutidas no período anterior, como por exemplo, as percepções diferenciadas entre o Velho Mundo e o Novo Mundo sobre hábitos, práticas rituais. É perceptível, contudo, que mesmo tendo sido discutida a questão da diversidade e das diferenças entre culturas nos textos anteriormente citados, permanece ainda uma forte tendência, por parte dos alunos, à homogeneização dos povos indígenas quando se realiza esse tipo de pergunta sem intervenção prévia pelo docente.

Entretanto, ocorre na maioria das vezes, uma intervenção explicativa por parte dos próprios alunos quando percebem certa discrepância na fala do próprio colega. Espontaneamente um aluno saiu com essa pergunta:

– *“Ainda existe índio no Brasil?”*

Num primeiro momento, o questionamento pode parecer até pueril, mas está dentro de uma lógica coerente, pois os indígenas são referência do passado distante, quase sempre como apontam Bittencourt (2013), Coelho (2009), Grupione (1995) (período colonial). Além disso, pelo fato de haver uma imagem pré-concebida do que deve ser um índio, mesmo que o aluno tenha contato direto com um, a característica canônica do que é um índio o tornaria invisível se não correspondesse ao que se espera. Mas o diálogo foi adiante com a intervenção do segundo aluno:

– *“Existe índio, mas eles moram na floresta”*.

Um terceiro aluno buscou sintetizar com bastante coerência, o que foi veiculado pela mídia em 2013 durante a desocupação do antigo Museu do Índio, em área degradada, mas ligada às transformações do entorno do estádio do Maracanã, à época, principal referência da Copa do Mundo.

- *“Existe índio morando em casas, índios retirados da Aldeia maracanã que foram para um apartamento do Programa Minha Casa, minha vida”*.

Para este terceiro, não lhe pareceu incoerente essa mudança de residência.

A partir desse diálogo, outras questões foram trazidas, pois era fundamental ir adiante num momento favorável para identificar até onde era possível saber, até aquele momento, onde eles poderiam apresentar seus conhecimentos ou apenas opiniões acerca da temática indígena. Desse modo, provoqueei:

- Vocês acham que é possível um índio viver na cidade?

- *“Sim, se eles aprenderem os nossos costumes”*. Respondeu o aluno que iniciou o diálogo anterior. Então, retruqueei:

- *“Ele vai continuar sendo índio?”* O aluno que levantou o episódio da aldeia maracanã, respondeu:

- *“Ele vai ter 50% da cultura indígena e 50% da cultura branca”*.

O que respondeu à primeira pergunta, afirmou:

- *“Ele vai perder os costumes, não vai mais caçar!”*

Mas o mais interessante foi a resposta elaborada pelo segundo aluno:

- *“Depois de maior, aprender o que ele conheceu nas cidades, ele vai continuar sendo índio. É como você viajar e viver nos Estados Unidos, você não deixa de ser brasileiro”*.

Pensei comigo, isso ainda é o começo.

A organização da oficina sobre a contemporaneidade dos povos indígenas, demandou algumas condições para sua condução de modo a tornar o aluno co-partícipe do processo. A primeira preocupação estava na adequação dos recursos textuais selecionados e sua adaptação à especialidade do grupo de alunos que participaram da experiência (Ver Anexos).

Uma das peculiaridades de oferta da oficina, foi a possibilidade de outros alunos, a quem não estava destinada a oficina, participassem da proposta que originalmente destinava-se ao grupo específico do 8º ano. Nesse sentido, apenas um aluno do 9º ano se interessou em participar das discussões por livre escolha. Ao todo, dentro dos encontros

programados, sete (7) alunos participaram das oficinas, mas com presença irregular. Para que não ocorresse prejuízo no decorrer do processo, algumas atividades acabaram sendo realizadas dentro da grade regular de horário da disciplina de História para o ano letivo.

Ao todo, quatro alunos cegos e três alunos com baixa visão, participaram efetivamente. Note-se que de três encontros previstos, dois a mais foram reservados para a realização de atividades envolvendo os textos selecionados.

Os objetivos da oficina eram basicamente os seguintes:

_ Permitir que os alunos conhecessem os discursos sobre a história indígena realizados pelos próprios indígenas.

_ Perceber que a presença indígena não estava restrita à ideia corrente de que os indígenas vivem apenas em florestas, isolados e sob um modo de vida igual aos dos primeiros contatos com os europeus nos séculos iniciais da colonização.

_ Que as formas de narrar a história, incluindo a História dos povos indígenas são provisórias, ou seja, se alteram ao longo do tempo.

Além das referências teóricas do ensino de História como Bittencourt (2013), Schimdt (2010), por exemplo, fiz uso de autores que discutem a temática indígena na sala de aula como: Funari (2014), Medeiros (2012) e Grupioni (1995). Essas leituras permitiram conduzir as questões relacionadas nos objetivos da oficina, sobretudo quando questionam o senso comum de associar os povos indígenas apenas ao período colonial, da homogeneidade desses povos e, principalmente, do silêncio dos livros didáticos quanto a outros momentos de nossa história, quando os povos indígenas parecem não existir mais.

As fontes textuais adaptadas para o sistema braile ou ampliadas em corpo 24 para os alunos de baixa visão foram as seguintes: *Ailton Krenak. Série Encontros (2015)*, *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro 1970-1990 (2012)*, um trecho de *Sem fé, sem lei, sem rei* do capítulo 2 do livro *Uma breve História do Brasil (2010)* e uma fonte primária acessada no sítio domínio público: *Tratado da Terra do*

Brasil de autoria de Pêro de Magalhães Gândavo. De todos os textos selecionados foram utilizados fragmentos¹².

Cabe aqui uma explicação: primeiro porque há uma alteração significativa de volume de folhas quando se verte um texto comum para o sistema braile, ou seja, duas páginas podem virar mais de quatro devido ao tamanho da letra e, no caso desse sistema de escrita, os pontos que definem as letras são denominadas de célula braile.

O mesmo ocorre com os textos adaptados para baixa visão, cuja letra duplica o tamanho. Nos Anexos há uma reprodução de um dos textos no formato adaptado. Pode-se considerar que as diferentes patologias implicam em usos diferenciados no tamanho de letras, no entanto, o corpo de letra tamanho 24 é o mais utilizado por convenção.

Outra justificativa para a utilização de fragmentos de textos também diz respeito à questão didática, pois até mesmo em livros didáticos que recorrem a trechos de livros acadêmicos de História, estes textos não são reproduzidos em sua integralidade. Considera-se que o público não habituado com esse tipo de leitura, não faz o mesmo uso daquelas obras. Por fim, os trechos selecionados dos livros, foram os que poderiam auxiliar melhor na direção que se pretendia dar à oficina de acordo com os objetivos elencados acima.

Ainda fiz uso de outros recursos didáticos como: sites com documentários produzidos tanto por indígenas (Vídeo nas Aldeias), “Conhecer para Valorizar” produzido pela Secretaria de Educação e “Programa de Índio”, uma série de programas radiofônicos produzidos entre meados da década de 1980 e 1990 por Ailton Krenak, uma das lideranças indígenas.

A escolha de recursos audiovisuais produzidos e/ou narrados pelos próprios indígenas, ou outros grupos étnicos ou de diferentes extratos sociais, se justifica pela necessidade de contar sua versão de acontecimentos ou fatos de sua trajetória imediata e ao longo dos tempos, independente da sociedade a que pertençam. Isso é claro, independe se a narrativa é realizada sob a forma escrita, textual ou através de outro suporte. É o que Costa (2009) considerando a questão da identidade e das mudanças velozes que cada vez mais vivenciamos:

¹² A referência completa dos livros encontra-se na bibliografia.

Acudimos a la Historia para hallar nuestras raíces y nuestras razones, para encontrar um hilo coherente y estable de nuestra identidad individual y social. La aceleración del mundo contemporâneo há acentuado, sin Duda, esta tendência. Pero, más allá, se trata de uma pulsión humana basada em nuestra própria realidade antropológica. Como há apuntado magistralmente Paul Ricoeur, el ser humano es um ser narrativo (Costa, 2009, p. 269)

O emprego dessas novas mídias, sobretudo pelas recentes gerações de alunos familiarizados com esses meios, permite ampliar perspectivas quanto às reivindicações sociais. Portanto, é crucial o domínio desse tipo de linguagem em sala de aula. Isso diz respeito tanto aos indígenas, quanto a qualquer minoria, como no caso dos portadores de deficiência visual. No cinema, o projeto “Vídeo nas Aldeias”, conta com o apoio de outras instituições como a UNESCO, a Petrobrás, entre outras. O “Programa de Índio”, também recebia recursos do Governo de São Paulo, da Petrobrás e de outras entidades, como pode ser comprovado nos respectivos sites. É o tipo de ação que Horochovsky (2007) assim define:

Ademais, como os sujeitos que se quer ver empoderados muitas vezes estão em desvantagem e dificilmente obtiveram os referidos recursos espontaneamente, intervenções externas de indivíduos e organizações são necessárias, consubstanciadas em projetos de combate à exclusão, promoção de direitos e desenvolvimento, sobretudo em âmbito local e regional, mas com vistas à transformação das relações de poder de alcance nacional e global (Horochovsky, 2007, p. 486).

Os documentários selecionados e os programas de rádio são de curta duração e se referem às versões indígenas sobre os contatos iniciais com os europeus, no caso dos vídeos “*Ver para valorizar e Índios no Brasil I – Uma outra História*”. Em ambos os casos, a técnica da entrevista com indígenas falando tanto da memória indígena, quanto dos entrevistados, servem de mote para discutir o imaginário que as pessoas mantêm, ou não, sobre esses sujeitos históricos. A escolha específica desses vídeos não se deu por acaso, pois eles são o ponto de partida para se perceber sobre a diversidade e as identidades indígenas em permante diálogo com outras referências culturais. No caso do segundo vídeo, *Uma outra História*”, aparecem entrevistas de pessoas de várias partes do Brasil respondendo sobre quem são os índios?. A escolha se deu em virtude de uma das fontes textuais, o texto de Del Priore (2010) *Uma breve História do Brasil* fazer uso da descrição da carta de Pero Vaz de Caminha para descrever os índios

durante os primeiros contatos, ou seja, as identificações de quem é ou não é índio obedecem a determinadas descrições que podem, ou não corresponder como eles próprios se vêem.

Outro fator que influenciou a escolha foi a possibilidade de confrontá-los com os textos selecionados, que também são de caráter introdutório na temática abordando, contudo, o mesmo acontecimento. Um questionamento que se pode fazer é sobre o motivo de se utilizar um material com imagens para deficientes visuais. No entanto, os documentários são predominantemente narrativos, e como se perceberá na fala dos alunos, é pelo discurso que eles vão elaborar a impressão do recurso empregado. Além disso, o recurso de áudio-descrição é empregado quando há a necessidade de descrever uma determinada cena ou imagem mais significativas.

Em se tratando dos programas de rádio, esse questionamento pode ser descartado, mas existe outro obstáculo: a quantidade de programas disponíveis. O que selecionar? Nessa circunstância, optei pelos temas mais evidentes na programação disponível: “atores indígenas” gravado em 30 de dezembro de 1985 e dia do índio de 20 de abril de 1986. Esses programas, em formato de entrevistas, tinham como entrevistador Ailton Krenak. As entrevistas, entremeadas por músicas de povos indígenas das mais diferentes procedências, tanto do Brasil, quanto de outras regiões da América, apresentam uma grande riqueza de ritmos e culturas.

Krenak, um perspicaz entrevistador, busca discutir temas do interesse indígena, mas que se relacionam diretamente com as questões atuais. Na entrevista com atores indígenas, por exemplo, ele levanta as questões de como se efetiva a participação de atores indígenas em produções não indígenas. Participam do programa os atores Macksuara e Kroaia, que participaram de filmes como *Florestas das Esmeraldas*, uma produção americana, e *Avaeté*, uma produção nacional. No programa dedicado ao dia do índio, Krenak buscou levar para o programa as vozes de povos indígenas do continente discutindo como eram as distintas regiões antes da chegada do branco e como eles se referem aos europeus da conquista. São divulgadas canções de povos Hope e Navajos, dos atuais Estados Unidos, como também de povos dos Andes, os Kampas, e do México. Assim, os dois programas de rádio remetem as discussões relacionadas de como os indígenas percebem sua inserção no cinema não indígena e de como o Dia do Índio possui um significado diferenciado para eles.

Posto isso, passo a descrever o processo que se desenvolveu a oficina. O primeiro encontro foi dividido seguindo a seguinte dinâmica:

1º) apresentação da oficina e audição dos programas de rádio¹³

2º) Leitura do texto acompanhada de prévia orientação das características do texto. Nesse primeiro encontro, o texto utilizado foi a fonte *Tratado da terra do Brasil* de autoria de Pero de Magalhães Gândavo. É importante observar que pela ordem estabelecida, este seria o último texto a ser discutido. No entanto, por questões de ordem técnica, esse foi o único que ficou pronto. A ideia inicial era ler os textos de autores indígenas e não indígenas para posteriormente realizar a leitura da fonte selecionada.

3º) encerramento com a sensibilização dos alunos através da música *Todo dia era dia de Índio*, muito tocada nas rádios no início da década de 1980 e interpretada por Baby Consuelo.

Os dois encontros previstos obdeceram a mesma dinâmica iniciada no primeiro encontro. Entretanto, no lugar dos programas de rádio, o vídeo produzido por indígenas no projeto Vídeo nas Aldeias foi o ponto de partida para as discussões em sala sobre as mudanças e permanências nas sociedades indígenas de características que os identificam enquanto indígenas.

No primeiro encontro, após a primeira audição, solicitei que falassem o que lhes viesse à mente naquele momento, sem direcionar as respostas com uma interferência mais incisiva. Nomearei os alunos como: D, R, V1 e V2, aluno do 9º ano do ensino fundamental e o mais velho do grupo. Todos os presentes são cegos e estão na mesma faixa etária (entre 14 e 18 anos de idade). Deixados à vontade para falar, não tiveram a iniciativa de comentar, mas quando perguntados sobre o que eles acharam, R, respondeu:

– “Esse é um programa sobre índio, feito por índio... Ele consegue explicar porque ele sabe, a gente consegue entender mais porque é explicado por um índio” – Ela está se

¹³O Programa de Índio é uma iniciativa do Núcleo de cultura Indígena da USP e que podem ser acessados pelo site: <http://www.programadeindio.org>. Os programas de Rádio apresentados aos alunos foram os seguintes: Dia do índio de 20 de abril de 1986, 30 min. E Atores indígenas de 30 de dezembro de 1985, 30:23 min.

referindo ao programa em que atores indígenas são entrevistados por Ailton Krenak. R., ainda diz:

_ “*É o índio contando sobre o índio*”.

Em outra fala, dessa vez do aluno D., quando perguntado sobre se é mais interessante uma entrevista ser feita por um indígena no lugar de um não indígena, respondeu:

_ “*É... Dá mais interesse do que se fosse feito por um branco. É o índio contando sobre índio.*”

Passou despercebido o principal tema da entrevista que estava relacionada à participação de atores indígenas em produções cinematográficas. Mas o fato interessante foi a valorização de um indígena conduzindo esse tipo de programa. Talvez possamos nos perguntar: será pelo ineditismo desse tipo de situação, ou seja, ter um representante indígena exercendo a função de entrevistador, coisa pouco usual para eles, ou por que o tema conduz a atenção para valorizar o protagonismo indígena? Não houve mais nenhuma intervenção, os outros dois alunos concordaram apenas com a opinião dos colegas.

A seguir, foi realizada a leitura do trecho selecionado da fonte *Tratado da terra do Brasil* de Pero de Magalhães Gândavo, explicando em que época foi produzido o texto, seu autor e o sentido de preservar a linguagem da época sem transcrevê-la para nossa grafia. O texto de Gândavo discute as dificuldades dos colonizadores em ocupar as terras brasileiras diante de índios belicosos. O objetivo da leitura dessa primeira fonte era provocar o estranhamento com uma fonte produzida na época da colonização falando a respeito dos índios em contraste com as leituras realizadas em sala de aula, antes das oficinas.

Feita a leitura na íntegra, com a “tradução” de palavras com grafias diferenciadas dos usos que fazemos hoje e de termos por eles desconhecidos, passei a palavras para eles. V1, iniciou:

_ “*Eles (os colonizadores) eram muito radicais!*”

R, discorreu:

_ *eles (os índios) estavam sendo invadidos, eles tinham que se defender. Eu se fosse os índios, faria o mesmo.*

D, acrescentou:

_ *“Eles (os colonizadores) colocaram os índios... (como) selvagens”.*

Perguntei se o texto era válido para os dias de hoje para descrever os índios e D respondeu:

_ *”Hoje os brancos são a maioria e eles não se sentem mais ameaçados”.*

V1 destacou:

_ *“Índio tem muito pouco, então não...”* R apresentou uma explicação, a meu ver, bastante pertinente:

_ *“Eles não aceitavam os índios como eles eram”*

V1 ainda acrescentou:

_ *“Como se a forma certa fosse a deles...”*

V2, que não estava presente no momento da leitura da fonte, retornou à sala para participar dos momentos finais. Realizei, então, o mesmo procedimento: fiz a leitura da fonte e deixei que ele expressasse sua percepção:

_ *“pelo que eu entendi do texto, eles se diferenciam dos outros índios. Eles são maiores, mais fortes e mais agressivos”.*

_ *“Eu não sei se a descrição que ele faz (Gândavo) é exagerada ou eles (os índios) eram assim. Eles (os colonizadores) querem a terra, então eles vão falar que os “caras” são a maior praga do mundo!”*

Findado esse primeiro encontro, na semana seguinte, a dinâmica permaneceu similar ao do primeiro encontro, mas desta vez o documentário *Índios no Brasil, 5 uma outra História*, produzido por Vídeo nas Aldeias¹⁴, apresentou uma descrição de grupos

¹⁴O documentário discute as diferentes percepções que se têm nos dias atuais sobre os povos indígenas. Com entrevistas realizadas em vários estados do Brasil, entrevistadores indígenas perguntam aos entrevistados como eles descrevem o índio. O programa selecionado foi: *Índios no Brasil: Uma outra História*. Ano de produção 2000/17 minutos. Outros documentários produzidos por indígenas estão disponíveis em: <http://www.videonasaldeias.org.br>

indígenas que viviam na fronteira entre Brasil e Peru, mas que pertenciam ao mesmo grupo étnico (4000 vivendo no Brasil e 500, no Peru). Como a questão me pareceu interessante de chamar a atenção, perguntei sobre o que eles achavam dessa situação: Por que eles se separariam? Seria por vontade própria ou por alguma razão exterior à vontade do grupo?

V2 associou à questão uma outra explicação discutida em sala de aula há, pelo menos, dois anos anteriores:

_ *“tem haver com as alianças entre os índios, franceses, holandeses e portugueses... Cada parte dos índios ficava do lado de um”*.

L (que não estava presente no primeiro encontro, é considerada com baixa visão), acredita que uma guerra tenha motivado a separação do grupo étnico. Ela chamou atenção para o fato de que as fronteiras estabelecidas naquele momento não tinham sido demarcadas pelos índios, mas sim pelos portugueses.

No mesmo vídeo, há uma discussão sobre quem é ou não descendente de índio, o que delimita isso? L respondeu da seguinte forma:

_ *“Todo mundo é uma mistura, a gente tem um pouco de africano, um pouco de índio, um pouco de europeu. O índio tem uma mistura também, ele não é só índio”*.

D, opina que o que caracteriza ser, ou não ser índio é:

_ *“O que determina é a cultura, os costumes daquela pessoa...”*

V1:

_ *“Não é a característica física”*.

Sobre a extinção dos povos indígenas, questão também tratada no documentário, houve o seguinte comentário:

V1:

_ *“Eles não vão ser mais como antigamente, mas eles não vão acabar”*.

D:

_ *“os brancos (se referindo aos colonizadores) também sofreram mudanças, não foram só os índios”*

No terceiro e último encontro, o vídeo *Conhecer para valorizar*¹⁵ teve a função de reforçar o que já havia discutido nos encontros anteriores, no entanto, não é uma produção indígena. Perguntei a eles qual dos suportes utilizados eles mais gostaram:

R:

“Continuo achando que o que os próprios índios que fizeram são melhores do que esse. Porque esse aí fala tudo o que a gente já sabe... Que os índios não são mais como eram, o que eles podem ser...”

V2:

“eu acho que os vídeos mostraram as mesmas coisas. A gente tem, assim, uma impressão errada dos índios que a gente aprende na escola, ou que pelo que a mídia apresenta. E não sabe a verdade, a realidade e por isso a gente comete vários equívocos.”

V1:

“Os primeiros são mais detalhistas”

R:

“Fala sobre o índio em si, o que a gente vê na escola é o mesmo de sempre: que o índio usava arco flecha, vestiacolar com dentes de animais...”

V2:

“Uma coisa foi também que a gente tem vários costumes que muitas vezes nem percebe, tipo tomar banho todo dia.”

Até o encerramento da oficina, os textos selecionados para as discussões não haviam sido adaptados tanto para os alunos que fazem uso do sistema braile, quanto os de baixa visão. Entretanto, realizei a leitura dos mesmos posteriormente em sala de aula com um pequeno grupo que havia participado das oficinas. Solicitei-lhes uma impressão de cada texto e o que eles acrescentavam às discussões: foram unânimes em afirmar que os vídeos eram mais interessantes, assim como os programas de rádio.

¹⁵ O Programa selecionado foi “ Povos indígenas: conhecer para valorizar. Parte 1”, produzido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro em parceria com o Museu do Índio. Tempo total da parte 1: 5:36min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Tf-tOJGRYOI>.

Começando pelo texto 1 *Duas gerações constroem a União da Nações Indígenas (UNI)*, pedi que os alunos prestassem atenção na autoria do texto. Se o texto era de um historiador ou de um indígena. Eles foram unânimes em responder que se tratava de um autor indígena por ele se colocar como um dos integrantes do movimento de criação da UNI. Mas isso só pode ser percebido no parágrafo final

O segundo texto *As políticas indigenistas e a visão sobre os povos indígenas* de autoria de Daniel Munduruku, logo no início também foi identificado como sendo de um autor indígena. Nesse texto, contudo, D achou “*estranho*” por parecer “*escrito por um historiador*”. De fato, Daniel Munduruku discute o encontro entre portugueses e indígenas fazendo uso, inclusive, de referências como a da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha. Perguntados por qual motivo o autor escreve “diferente”, R disse que seria para “*ser levado a sério*”. Há um fato curioso nos dois primeiros textos escolhidos: Primeiro não por se tratarem de textos de autoria indígenas, mas pelo fato como se deu a identificação dessa característica. O texto 1, no qual Ailton Krenak relata a organização da UNI no século XX e faz referência a outras formas pretéritas de organização dos povos indígenas, diferentes dessa entidade, logo após a chegada dos europeus. Mas nesse caso, o autor só é identificado quando faz menção a “uma geração anterior à minha”.

Já no texto 2, Munduruku, inicia falando “prezados parentes indígenas”, mas no decorrer do texto, como destaquei, ele faz uso de um discurso mais acadêmico. Há que se considerar, também, a natureza diversa dos textos, pois o de Ailton Krenak trata-se de uma entrevista, já o de Daniel Munduruku obedece a critérios editoriais considerados acadêmicos. O intuito, no entanto, era provocar essa percepção de discursos diferenciados, mas de autorias indígenas.

O terceiro texto, *Sem fé, sem lei, sem rei* da historiadora Mary Del Priore (2010), também faz uma descrição dos primeiros contatos entre portugueses e indígenas a partir da interpretação de uma fonte histórica (a Carta de Pero Vaz de Caminha) utilizada como referência para a reflexão da historiadora. O objetivo desse texto foi perceber uma proximidade entre a descrição de um historiador e de um indígena, quando fazem referência aos contatos entre os dois povos.

Nesse sentido, a legitimidade de se discutir esse período histórico, pode ser identificado pela convergência de percepções entre indígenas e não indígenas. Em

suma, não há nesse caso um discurso mais legítimo que o outro, mas visões possíveis. O importante no uso dessas referências textuais conjugadas às mídias audiovisuais foi fazer com que os alunos percebessem o diálogo dos povos indígenas com o passado, mas dentro de uma atuação viva, concreta no presente. Para tanto, solicitei ao final de todas as etapas das oficinas e discussão dos textos que registrassem suas impressões. Reunidos em grupo descreveram suas impressões. Transcrevo na íntegra a percepção dos alunos, sem alterar o modo como escreveram, o que entenderam do texto mantendo a redação original.

O primeiro texto foi escrito em grupo (L, D, V1):

“ Os índios de antigamente tinha o costume de andar nus, usar arco e flecha e também andava com os corpos pintados e depilados, entre outros. Os tempos mudaram, hoje em dia os índios trabalham e recebem por isso, adotaram a tecnologia do mundo moderno, não tem mais a aparência de selvagens, mas eles ainda guardam as tradições e a cultura de antigamente.”

Em alguns lugares ainda há tribos dispostas a não deixarem a essência indígena morrer.”

No segundo texto, dois alunos que não acompanharam a oficina (E e V3), mas participaram da leitura dos textos, e já haviam participado das aulas desenvolvidas no ano anterior, deixaram a seguinte expressão:

“Antigamente os índios vivia na base as sobrevivências, não tinha uma moradia fixa e que eles não faziam a mínima ideia de como era uma área urbana. Quando saíam para praticar a caçada, eles utilizavam flechas e de embarcação usavam canoa. Hoje em dia alguns índios continuam com a mesma tradição e já outros índios conseguiram uma condição de vida melhor, tipo hoje em dia eles tem empregos, tem uma moradia fixa e graças a Deus uma condição de vida muito melhor que antigamente. Tem o que comer e não precisa proteção, a caçada e suas boas educações foram mais elevadas”.

Vistas em conjunto, as percepções defendidas pelos alunos apontam tanto para a manutenção de algumas impressões consolidadas, como para a abertura de novas compreensões. É muito marcante o traço dos povos indígenas como primitivos, como carentes de recursos. Isso ocorre principalmente quando se recua no tempo. Como foi

discutido pelos autores com os quais dialoguei ao longo desse estudo, a força das imagens e descrições dos primeiros séculos de colonização permaneceram muito arraigadas no modo como se vêem os povos indígenas ainda atualmente. Por outro lado, há uma percepção nas falas acima, de que os indígenas estão presentes em nossa sociedade, que se adaptaram às mudanças, que tiveram “vantagens” ao adotar os hábitos considerados próprios dos não indígenas. Contudo, existe a percepção de que os indígenas não perderam os laços com suas tradições, com seu passado.

Acho possível compreender que, a despeito da manutenção de algumas características consolidadas sobre os povos indígenas na sociedade, ainda assim, há uma abertura para a compreensão de que os povos indígenas estão presentes em nossa sociedade dialogando com o passado e com o presente.

Fora do contexto da oficina, os textos foram percebidos mais como uma tarefa a ser cumprida do que uma novidade ou um complemento às atividades propostas durante os três encontros, mas revelaram que há o estabelecimento de uma perspectiva nova sobre os povos indígenas conjugada com percepções consolidadas. Pelas próprias respostas apresentadas, sobretudo no último encontro, identificado nas falas de V2 e R, as informações que são transmitidas pela escola nas séries anteriores ou no convívio social, apresentam estranhamento quando confrontadas com perspectivas diferentes dos demais suportes alternativos que foram propostos. Isso tem relação com os discursos indígenas discutindo seus possíveis lugares diversificados daqueles a que estamos acostumados a percebê-los, ou seja reificados em sua aparência “selvagem” ou apenas como povos “da floresta” .

Outra observação diz respeito à ideia de que os discursos indígenas, mesmo sendo contextualizados em suportes que tradicionalmente não lhes são comuns (filmes, programas de rádio) tendem a ser valorizados mais do que outros, ao menos na experiência realizada com o grupo específico em questão. Embora se possa afirmar que não são os únicos legítimos.

É latente a impressão que ao conduzirmos uma experiência como a que foi realizada, a autoridade do professor influencia sobremaneira nos resultados. A deficiência visual, não é um fator impeditivo para compreensão e reelaboração de perspectivas históricas cristalizadas, como mostra a experiência de oficina realizada com os alunos.

Em suma, acredito ter alcançado em parte o objetivo proposto, ou seja, que houve uma percepção de que os povos indígenas podem ser protagonistas de suas próprias histórias e de que mantêm um diálogo com o mundo contemporâneo, ainda que determinadas visões consolidadas a respeito deles ainda surjam.

Entra mais uma vez na presente discussão, a questão da busca de vozes silenciadas ao longo da História. Nesse sentido a tão buscada neutralidade não cabe quando se luta por buscar a afirmação das minorias. Neutralidade, não é compatível em determinadas situações quando se tem por opção, garantir o emponderamento de grupos marginalizados ou considerados subalternos pelo poder dominante como bem afirmou Skliar. A tomada de posição em favor de minorias, e no caso indígenas e outros grupos contra o pensamento hegemônico, ainda tem sua pertinência está em curso em nossa sociedade, sobretudo em sala de aula.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

As breves reflexões apresentadas nesse estudo nos estimulam a buscar outros caminhos de se explorar visões alternativas às interpretações cristalizadas acerca do nosso passado. Sua permanente reconstrução é que viabiliza a quebra de preconceitos e da exclusão. As histórias dos povos indígenas não podem ser reelaboradas apenas a partir de uma exigência legal (A Lei 11.645 de 2008). O estudo dessas questões pelos pesquisadores aqui elencados são, como eles mesmos afirmam: o início de todo um trabalho a ser realizado nas escolas.

Os povos indígenas souberam transitar em sistemas culturais que lhes eram estranhos e construíram suas trajetórias da maneira que lhes era possível como nos mostrou os autores aqui apresentados. Foram hábeis em negociar os seus interesses. A partir do recém independente país e com a criação da disciplina de História, surgiram nos livros didáticos com características que pouco, ou nada contribuía para sua integração à nossa História.

Nas obras didáticas, só encontraram um espaço respeitoso muito recentemente. Ainda que a perenidade de um “modelo” de índio ideal seja muito forte, há sim, isso não pode ser negado, um grande hiato na configuração de lideranças indígenas capazes de levar por conta própria suas lutas até o último terço do século XX. Mas isso foi característico de um determinado período. Depoimentos registrados por Daniel Munduruku (2012) com expressivas lideranças indígenas (Carlos Estevão Taukane, Ailton Krenak, Darlene Yaminalo Taukane, entre outros) mostram que há, sim, disposição e capacidade de articulação com o mundo dos não indígenas. Mesmo que isso seja mais uma longa caminhada ainda em curso.

O uso de mídias, até então dominadas por não indígenas, possibilitou novas formas dos povos indígenas apresentarem suas respectivas visões, memórias e expectativas no mundo contemporâneo num permanente processo de reelaboração.

Como percebido na prática de sala de aula, novas perspectivas sobre os povos indígenas, são perfeitamente viáveis não importando se há, como na oficina realizada, alunos com deficiência visual. As percepções e críticas por eles realizadas demonstram

outras possibilidades de se permitir ~~outras~~ resignificações dos conteúdos previstos nos currículos de História.

Ainda que o rompimento total com os estereótipos seja almejado, a construção de uma perspectiva que altere significativamente percepções consolidadas desde a criação da disciplina de História demandam a continuidade e compromisso docentes que vão além de uma oficina. Mesmo que obras didáticas apresentem limitações e, no caso da pouca visibilidade de questões indígenas atuais, elas são apenas mais um meio entre outros possíveis.

Mas os indígenas já estavam aqui e ainda estão até os dias atuais, contrariando todas as previsões pessimistas de que se extinguiriam. A desocupação do antigo Museu do Índio em 2013, foi veiculada pela mídia com imagens pouco engrandecedoras de um conflito ainda permanente. O aparato televisivo montado durante a desocupação hesitava em depreciar suas reivindicações. Mas uma questão ainda permanece relevante: que direitos como cidadãos brasileiros, indígenas e deficientes visuais têm assegurados em nossa contemporaneidade?

BIBLIOGRAFIA:

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber Histórico na sala de aula*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- ADORNO, Theodor W. *Dialética do conhecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ALMEIDA, Maria Celestino de Almeida. “Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. 2.ed. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2009.
- _____. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- _____. *Metamorfozes indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica por meio de desenhos-estórias*. Disponível em :<[HTTP://www.deficientevisual.pt/txt_compreendendo-cego.htm](http://www.deficientevisual.pt/txt_compreendendo-cego.htm)> Acesso em 25/09/2015.
- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel & COSTA, Warley da. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.
- BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos, Pedro e João editores, 2011.
- BARTH, Fredrik. *Oguru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos”. In: PEREIRA, Amílcar & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, 2013.
- _____. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: *O saber histórico na sala de aula*. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- BOULOS Júnior, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD, 7º ano, 2012.

- COELHO, Mauro César. A História, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In.: : ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- COHN, Sérgio (org.). *Ailton Krenak: Encontros*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.
- COSTA, Fernando Sánchez. La Cultura Histórica. Uma aproximación diferente a la memória colectiva. In: *Passado y Memoria*. Revista de Historia Contemporánea nº 8, 2009, p. 267-286.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: História, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- DREGUER, Ricardo et TOLEDO, Eliete. *Novo História: conceitos e procedimentos*. 2.ed. São Paulo: Atual, 7º ano, 2009.
- FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 5, 1992, p. 28-49.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira e RALEJO, Adriana Soares. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir de livros didáticos. In.: MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Pesquisa em ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 173-187.
- FUNARI, Pedro Paulo. *A temática indígena na escola; subsídios para os professores*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- GÂNDAVO, Pêro de Magalhães. *Tratado da terra do Brasil*. Disponível em: <[HTTP://WWW.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000291.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000291.pdf)> Acesso em 20/02/2016.

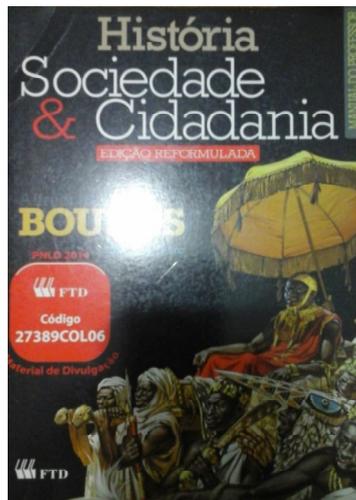
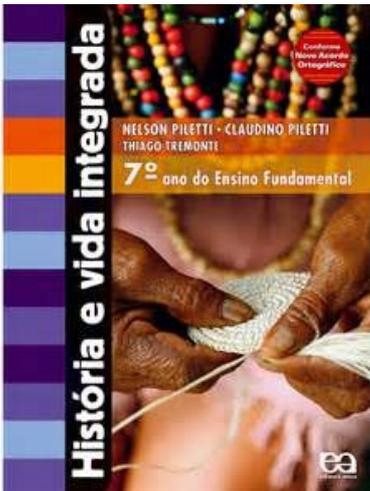
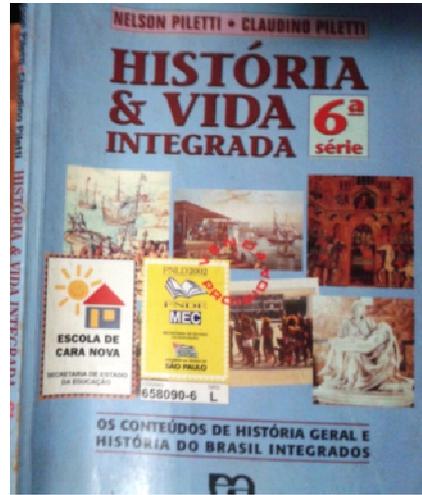
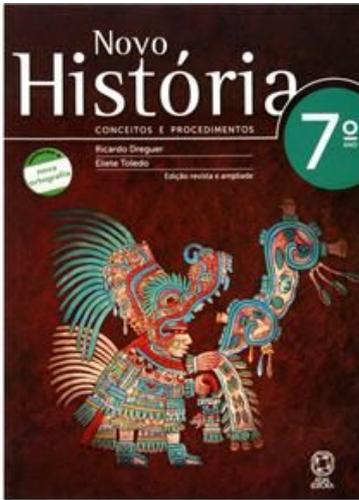
- GINZBURG, Carlo. *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOMES, Renata Andrade. *Com que Direito?: análise do debate entre Las Casas e Sepúlveda. Valladolid 1550-1551*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006. (Dissertação de Mestrado em Direito da PUC MG).
- GRESPLAN, Jorge. *Revolução Francesa e Iluminismo*. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- GRUIONI, Luís Doniseti Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- GUINSBURG, J. (org.). Diderot: Obras I – Filosofia e Política. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HOROCHOVISKI, Rodrigo Rossi & MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: *Anais do II Seminário nacional dos Movimentos Sociais, Participação e democracia*. Florianópolis: UFSC, 25 a 27 de abril de 2007.
- LEOPOLDI, José Sávio. Estado de natureza, o “o bom selvagem” e as sociedades indígenas. In: *Alceu*. S.local, v.2, n. 4, jan/jun. 2002, p. 158-172.
- LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MACHADO, Andrea & KEIM, Ernesto Jacob. Educação Museal: o museu no contexto da pessoa cega e com baixa visão. In.: *Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, ano 20, nº 57, v.1, janeiro-junho de 2014, p. 21-37.
- MANGA, V.P.B.B. Acerca do ensino de ciências para o aluno cego nos anos iniciais do ensino fundamental. In: DRAGO, Rogério (org.) *Transtornos do desenvolvimento e deficiência*. Rio de Janeiro; WAK editora, 2014, p. 111-126.
- MARTINS, Bruno Sena. Pesquisa acadêmica e deficiência visual: resistências situadas, saberes partilhados. In.: *Benjamin Constant edição especial*. Rio de Janeiro, v. 19, outubro de 2013, p. 55-66.
- MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei 11.645: (in) visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et alii (orgs). *Povos indígenas e Educação*. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 49-62.

- MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. 9.ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- MENANDRO, Heloisa Fesch. Variações sobre um velho tema: o ensino de História. In: DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001, p.47-62.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- _____. et alii. Brasil: uma história dinâmica: desafios didáticos no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Pesquisa em ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 189-208.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In.: FREITAS, Marcos César de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 271-296.
- _____. Livro didático: produção e leitura. In.: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 577-594.
- _____. O livro didático como mercadoria. In.: *Pro-posições*. São Paulo: v. 23, nº 3 (69), set-dez. 2012, p. 51-66.
- MUNDURUKU, Daniel, *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- NUNES, Karliane Macedo et alii. Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil in: *Polis: Revista Latinoamericana*. Parintins, v. 13, nº 38, 2014, p.173-204.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. In: *Psicologia em Estudo*. Maringá: v.13, n.2, abr./jun. 2008, p. 307-316.
- OLIVIERI-GODET, Rita. Traumas e travessias: a alteridade ameríndia e as fronteiras da nação. In: *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília, nº 40, jul./dez. 2012, p.63-79.

- ORRICO, Helio ET alii. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.
- PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. *História e vida privada integrada*. São Paulo: editora Ática, 6ª série, 2003.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2010.
- SILVA, Sávio Tarso Pereira da. História, documentário e exclusão social. In: *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. 3.ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012, p.107-160.
- SILVA, Tomaz da (org.). A produção social da identidade e da diferença In: *Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SKLIAR, Carlos e DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge (orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-137.
- THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- TUREK, L. T. Z. *Deficiência, inclusão e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual*. Disponível em: < [HTTP://WWW.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/educação:_infanciaejuventude/poster/06-51-18-p907.pdf](http://WWW.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/educação:_infanciaejuventude/poster/06-51-18-p907.pdf)>. Acesso em: 25/09/2015.
- VERINE, Bertrand. Não podemos ver, não devemos tocar: quais as repercussões dessa máxima no discurso das pessoas cegas? In: In.: *Benjamin Constant edição especial*. Rio de Janeiro, v. 19, outubro de 2013, p.6-19
- VIGOTSKY. L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Machado Libros, 2012.
- _____. L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WILDE, Guillermo. La problemática de la identidad em el cruce de perspectivas entre Antropologia e Historia. Reflexiones desde el campo de la etnohistoria. Disponível em: <[HTTP://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090902.pdf](http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090902.pdf)> Acesso em 01/08/2016.

Anexos

ANEXO 1



ANEXO 2

TEXTOS EMPREGADOS NA OFICINA

Trecho de depoimento concedido por Ailton Krenak à revista Lua Nova no ano de 1984.

Texto 1

Duas Gerações constroem a União das Nações Indígenas (UNI)

A existência de um movimento indígena organizado não é novidade na História do Brasil. Quando Cunhambebe formou a Confederação dos Tamoios, em 1535, e reuniu todos aqueles povos para enfrentar os portugueses no litoral, ele estava sentindo a necessidade de estabelecer algum tipo de relação com quem estava chegando, para que as coisas não ficassem tão no ar.

Ao longo dos séculos de colonização, em diferentes regiões do país, os índios sempre fizeram movimentos de resistência, e de organização. Mas uma representação à nível nacional só foi possível agora, no final dos anos de 1970, quando esses povos começaram a ver que tinham problemas comuns e que podiam encaminhar algumas soluções juntos.

A grande novidade da UNI é que ela não é um partido, não é um clube nem representa um interesse restrito de grupo. A União das Nações Indígenas é uma forma institucional de representação, que a gente encontrou para reunir as diferentes nações indígenas. E defender organizadamente seus interesses e necessidades. Nesse primeiro momento de articulação, as pessoas que mais se esforçaram foram Marçal Guarani, que foi assassinado ano passado, Angelo Pankaré, Angelo Kretã, Domingos Terena, que lutou desde sempre, e outros dos povos Tikuna, Tukano, Miranha. Essas lideranças pertencem a uma geração anterior à minha; eles estão com 50 ou 60 anos de idade. A eles veio aliar-se uma geração bem mais jovem, na casa dos 20 ou 30 anos, que eram índios que tinham frequentado escola, feito algum curso técnico ou superior, como eu mesmo, que tinha estudado jornalismo, e Paulo Bororo, Paulo Tikuna, Lino Miranha, Álvaro Tukano.

Livro: *Ailton Krenak*. Série Encontros Org. Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2015, p. 25-27

Texto 2

Trecho extraído do capítulo 1 “O processo civilizatório e o Movimento indígena brasileiro.

As políticas indigenistas e a visão sobre os povos indígenas

Prezados parentes indígenas, não tem sido fácil para nossos povos viverem uma vida digna em terras brasileiras desde a chegada dos europeus, no século XVI. Desde essa época a compreensão a respeito de nossa história e de nossa cultura tem sido revelada a um patamar pouco dignificante. Isso aconteceu por culpa da própria historiografia oficial, que foi contando a história sob uma ótica eurocêntrica. Ou seja, a história foi sendo contada tendo como referência o modo europeu de ver o mundo e, naquela época do famoso “descobrimento” do Brasil, a Europa passava por profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e religiosas. O que, combinado com outros acontecimentos vultosos, culminou com a necessidade de se descobrir novas rotas marítimas para o Oriente. O resultado disso foi a chegada dos portugueses em terras brasileiras nos idos de 1500.

O processo colonizador do Brasil obedeceu a interesses econômicos muito claros por parte da coroa portuguesa. Esses interesses passavam pelo desejo da descoberta de ouro, metal altamente valorizado no comércio europeu, e que já havia sido encontrado pelos espanhóis em outros cantos da América (...)

(...) Desde a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil, em 1500, até os dias atuais, os conflitos fundiários estão entre os principais fatores de extermínio da população indígena. Em 1808 foi promulgada uma **Carta Régia** que estabelecia que os territórios indígenas fossem considerados terras devolutas e que poderiam ser expropriadas através de guerras justas, que consistiam em formas de legitimação do processo de expulsão e escravização dos indígenas remanescentes de massacres genocidas (Carneiro da Cunha, 1987). Anteriormente a isso, outro alvará régio, de 1680, reconhecia que eram os indígenas os “primeiros ocupantes e donos naturais destas terras”. Entretanto, estas eram linhas mortas porque o governo do Brasil Colônia e, posteriormente, o do Brasil Império incentivavam a política de extermínio dos povos indígenas com praticamente a mesma desculpa de **guerras justas**.

Livro: MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

Texto 3

Trecho extraído do capítulo 2 “Sem fé, sem lei, sem rei”

Da caravela, o capitão-mor e seu escrivão, Caminha, observaram batéis e esquifes que seguiam em direção à terra. Na praia, dois, três e logo dezoito ou vinte homens gesticulavam. “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse as vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas”. Registravam-se, assim, as primeiras impressões sobre uma gente que logo se revelaria nova e desconhecida. Que gente seria aquela? A nudez era novidade? Não. Portugueses estavam familiarizados com etíopes, com os quais se deparavam quando costeavam o litoral africano, eles também nus e portando mortíferas azagaias – lanças curtas utilizadas em caçadas e guerras.

Os registros se sucedem na pena de Caminha: logo demonstraram ser pacíficos. Quando os portugueses se aproximaram, deitaram no chão os arcos e as flechas impregnadas de venenoso sumo de mandioca. Cabelos corridos, corpos depilados e pintados com tintura de jenipapo, penas coloridas na cabeça e na orelha, contas brancas em colares: era gente formosa e alegre. Ao som da gaita de Diogo Dias, almoxarife, os índios “folgaram e dançaram”.

Se, por um lado, esses primeiros contatos pressupunham uma aproximação pacífica, na forma de troca de presentes e alimentos, por outro, houve um distanciamento. Os portugueses ignoravam a identidade dos povos indígenas, acusando-os de não ter religião ou de desconhecer a agricultura. Consideravam que seu nível civilizatório era igual ou inferior ao dos nativos africanos, parecer que, em breve, justificaria a exploração e a catequese obrigatória de tribos inteiras. Mas, contrariamente ao que pensavam os recém-chegados, a história de tais tribos começava bem antes da chegada das caravelas portuguesas às praias da “ilha de Vera Cruz”. P.19-20.

Livro: DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. *Uma breve História do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

Texto 4

Tratado da Terra do Brasil – Pêro de Magalhães Gândavo

CAPÍTULO QUINTO

DUMA NAÇÃO DE GENTIO QUE SE ACHA NESTA CAPITANIA

Pelas terras desta Capitania até junto do Spirito Santo, se acha huma certa nação de gentio que veio do sertão há cinco ou seis annos, e dizem que outros indios contrarios destes, vierão sobre elles a suas terras, e os destruirão todos e os que fugirão são estes que andão pela Costa. Chamão-se Aymorés, a lingua delles he differente dos outros indios, ninguem os entende, são elles tam altos e tam largos de corpo que quasi parecem gigantes; são mui alvos, não têm parecer dos outros indios na terra nem têm casas nem povoações onde morem, vivem entre os matos como brutos animaes; são mui forçosos em extremo, trazem huns arcos mui compridos e grossos conforme a suas forças e as frechas da mesma maneira. Estes indios têm feito muito dano aos moradores depois que vierão a esta Costa e mortos alguns portuguezes e escravos, porque são inimigos de toda gente. Não pelejão em campo nem têm animo para isso, põem-se entre o mato junto dalgum caminho e tanto que passa alguem atirão-lhe ao coração ou a parte onde o matem e não despedem frecha que não na empreguem. Finalmente, que não têm rosto direito a ninguem, senão a traição fazem a sua. As mulheres trazem huns paos tostados com que pelejão. Estes indios não vivem senão pela frecha, seu mantimento he caça, bichos e carne humana, fazem fogo debaixo do chão por não serem sentidos nem saberem onde andão. Muitas terras viçosas estão perdidas junto desta Capitania as quaes não são possuidas dos portuguezes por causa destes indios. Não se pode achar remedio pera os destruirerem porque não têm morada certa, nem saem nunca dentre o matto: E assi quando cuidamos que vão fugindo ante quem os persege, então ficam atraz escondidos e atirão aos que passão descuidados. Desta maneira matão alguma gente. Todos quantos indios ha no Brasil são seus inimigos e temem-nos muito, porque he gente atreçoada. E assi onde os ha nenhum morador vai a sua fazenda por terra que não leve quinze vinte es cravos consigo de carcos e fréchas. Estes Aymorés são mui feroz e crueis, não se pode com palavras encarecer a dureza desta gente. Não andao todos Juntos, derramão-se por muitas partes, e quando se querem ajuntar assobiam como passaros ou como bogios de maneira que huns aos outros se entendem e se conhecem Tambem os portuguezes matão alguns delles, e têm muitos destruidos principalmente nesta Capitania dos Ilheos, e guardão-se muito delles, porque já sabem suas manhas e conhecem mui bem sua malicia. CAPÍTULO SEXTO DA CAPITANIA DE PORTO SEGURO A Capitania de Porto Seguro está trinta legoas dos Ilheos

Extraído: site [HTTP://WWW.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000291.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000291.pdf)

Entre bárbaros , canibais e corsários: Canibalismo para alemão ver (excertos)

Desde o início dos descobrimentos e da expansão europeia, o contato do homem branco com os canibais é descrito e desenhado em livros. No século XX, o assunto recebeu reforço ainda maior no cinema e na televisão. Hoje, a prisão de um explorador por uma tribo canibal é uma cena comum em filmes e desenhos animados que retratavam aventuras passadas na África e na América. Depois de feito prisioneiro, o europeu é conduzido por guerreiros ao interior da aldeia, onde

existe um grande tacho¹⁶ com água fervente e muitos nativos ansiosos para degustar a iguaria¹⁷ capturada durante um confronto bélico¹⁸. A cena atesta a selvageria de povos perdidos em terras afastadas da civilidade do homem branco.

Banalizada pela mídia¹⁹, essa narrativa acende a ideologia colonial²⁰, um conjunto de pressupostos²¹, nem sempre verdadeiros, o que reforça a inferioridade dos povos africanos e ameríndios. Entre esses preconceitos estava o canibalismo. A prática não

¹⁶ Caldeirão

¹⁷ Comida deliciosa/apetitosa

¹⁸ Enfrentamento armado

¹⁹ Meios de comunicação (rádio, TV, cinema, jornais, etc.)

²⁰ Pensamento em que se apóia a ocupação das terras americanas, asiáticas e africanas pelos europeus

²¹ Aquilo que se supõe antecipadamente

era, porém, uma mentira, uma invenção européia, mas um ritual controlado por regras. Entre os tupis, por exemplo, os guerreiros se sentiam honrados quando morriam em um banquete canibal. Para os europeus, no entanto, comer carne humana era abominável, pois nem mesmo os leões ingeriam seus semelhantes.

Ao banalizar²² as cenas de canibalismo, os europeus pretendiam comprovar que os índios e negros agiam como os piores animais e necessitavam da intervenção de povos mais “civilizados” para promover a paz. Os conquistadores tinham a intenção

²² Tornar repetitivo

de controlar as terras, as riquezas e a força de trabalho dos nativos. Para os europeus, os índios e negros seriam incapazes de dominar seus instintos, promovendo, por isso, guerras, emboscadas e traições.

A preguiça destes povos inviabilizava o cultivo dos campos e a domesticação dos animais, por isso dependiam da carne humana. Portanto, para os conquistadores, o canibalismo era sinônimo de barbarismo e da incapacidade de se autogovernar. A intervenção colonialista europeia seria um meio de

erradicar²³ o costume de comer carne humana, de livrar os próprios nativos do destino cruel e, por fim, conduzi-los à civilização.

A história de Hans Staden²⁴ reúne elementos que estariam presentes em várias narrativas posteriores sobre ameríndios e africanos. Inicialmente, elas destacavam a preguiça dos índios, o gosto pela guerra e pela carne humana. Em um segundo momento, os relatos difundem a superioridade da religião cristã e demonstram a inteligência e a capacidade dos europeus para

²³ Acabar/encerrar

²⁴ Aventureiro alemão que naufragou no litoral do Brasil (na atual região de São Paulo) e escapou de ser devorado

manipular os nativos²⁵. Esses preconceitos vão originar o mito da superioridade do homem branco. A biografia²⁶ de Hans Staden é também um bom exemplo para se entender como os cristãos legitimavam as guerras e a escravidão nas colônias: os europeus seriam senhores de povos incapazes de obedecer às leis mais elementares.

A partir de centenas de narrativas de viagem, percebe-se como os europeus contavam tanto com a fé em Deus quanto com a superioridade de seus navios e armas de fogo para

²⁵ Controlar/ enganá-los

²⁶ História de vida

dominar outros povos. Entre os séculos XVII e XIX, aos poucos as vitórias europeias no mundo colonial tornaram-se garantia de sua superioridade intelectual, e da missão de converter os “bárbaros” em “homens civilizados”. Desta forma, legitimavam as intervenções militares, o domínio sobre os povos ameríndios e africanos para o “bem e progresso da humanidade”. Eis, então, como a narrativa de Hans Staden, falsa ou verdadeira, não importa, contém os princípios do colonialismo e do imperialismo²⁷ que ainda persistem na atualidade.

²⁷ Prática de submeter povos considerados atrasados às vontades e interesses de grandes potências. Esse

RAMINELLI, Ronald. Entre bárbaros, canibais e corsários: Canibalismo para alemão ver. In.: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *História do Brasil para ocupados: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2013, p.33-34.

APÊNDICE

OFICINA: A CONTEMPORANEIDADE DOS POVOS INDÍGENAS PARA ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta oficina tem como uma de suas propostas, apresentar aos alunos dos 7º e 8º anos do ensino fundamental discursos produzidos por indígenas em diferentes suportes de linguagens (audiovisual, textual) acerca de suas próprias narrativas e interpretações sobre os primeiros contatos com os colonizadores, iniciados nos século XVI.

Uma das razões para desenvolver essa atividade diz respeito à permanente percepção dos povos indígenas como sujeitos passivos ou com pouca representatividade quando discutidos nos conteúdos escolares. As narrativas a que estamos habituados a ver, ouvir e ler, sempre descrevem indígenas idealizados, ou seja, em harmonia com a natureza e longe do meio urbano. O que não corresponde à realidade. Seja nos bancos escolares ou no convívio fora da escola, a criança e o jovem aprendem formas de representações dos povos indígenas ainda pautadas em estereótipos (índio nu e portando arcos e flechas, por exemplo) ou preconceitos (índio é preguiçoso).

Quando muito, os indígenas são apresentados em descrições congeladas no tempo. Explicando melhor: quando os indígenas surgem nos livros didáticos, ou imagens de filmes ou novelas, a caracterização desses povos se baseia nas mesmas descrições e relatos de cronistas, de viajantes e dos colonizadores do fizeram sobre eles durante e depois da colonização do Brasil.

Através de elogios do “modo de vida harmonioso” com a natureza, ou destacando a ferocidade desses povos, os indígenas de qualquer tempo histórico, seja esse tempo colonial, imperial ou republicano, suas identidades não se alteram, permanecendo as mesmas de acordo com aqueles que os descrevem.

É nesse sentido que essa oficina busca realizar um diálogo com referências bibliográficas de historiadores, indígenas e de fontes primárias da época colonial, discutindo questões dos contatos iniciais entre culturas distintas, européias e indígenas nas fontes textuais. Além das permanentes transformações das identidades indígenas (apresentadas nas fontes audiovisuais) no decorrer dos séculos.

OBJETIVOS

- 1) Apresentar aos alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental discursos produzidos por indígenas acerca de suas interpretações sobre os contatos com os europeus no período colonial
- 2) Desconstruir a percepção, consolidada ao longo do tempo, de que os povos indígenas não mudam seus modos de viver e agir independente dos contatos com outras culturas ou do momento histórico que estejam vivendo
- 3) Incentivar os alunos a produzirem uma narrativa sobre como eles passaram a perceber os povos indígenas após o contato com as fontes bibliográficas e audiovisuais apresentadas

Fontes utilizadas

O material selecionado para a oficina tem como público de interesse os alunos que cursam os 7º e 8º anos do ensino fundamental desenvolvendo os conteúdos a partir dos contatos iniciados entre europeus e povos da América no contexto das transformações da Era Moderna. Nesse sentido, se pressupõe que temas como a América Pré-colombiana e a conquista da América já tenham sido apresentados e desenvolvidos em sala de aula. Os fragmentos da bibliografia selecionada buscaram apresentar diversificadas perspectivas históricas de historiadores (uma), representantes de povos indígenas (duas) e uma fonte histórica (uma).

A opção pelo uso dessas fontes diz respeito às diferentes abordagens (tanto no que diz respeito aos sujeitos e da perspectiva de tempo) a respeito dos contatos entre indígenas e europeus no período colonial. No caso das fontes indígenas, em particular, embora o contexto temporal demarcado seja o da colonização do Brasil, os narradores desses textos também discutem a presença indígena no mundo contemporâneo destacando suas lutas e a atuação de lideranças como a de Daniel Munduruku e Ailton Krenak. Essas escolhas não foram feitas por acaso, pois ao discutir a questão das identidades indígenas, os textos servem de mote para que os alunos percebam os processos de transformações identitárias indígenas ao longo de nossa história. Ao por

em relevo as lutas atuais dos povos indígenas, ressalta-se, também, que esses processos não se restringiram ao tempo colonial nem em suas formas e nem em seus objetivos.

Quanto às fontes audiovisuais destacam-se: *Programa de Índio, Vídeo nas Aldeias e Povos indígenas: conhecer para valorizar*. Da mesma forma que a bibliografia selecionada, esses recursos também obedecem aos critérios de apresentarem como protagonistas de seus discursos os próprios indígenas (Programa de Índio e Vídeo nas Aldeias) com pesquisadores e professores (Povos indígenas: conhecer para valorizar). *O Programa de Índio* é uma iniciativa do Núcleo de Cultura Indígena da USP que produziu cerca de 200 programas com apresentação de Ailton Krenak e outras lideranças indígenas entre 1985 e 1991. Como no próprio site do programa esclarece, sua idealização foi fruto de organização e articulação dos movimentos indígenas e da tentativa de diálogo desses povos com núcleos urbanos.

O projeto *Video nas Aldeias* foi criado pelo documentarista e indigenista Vincent Carelli e sua esposa Maria Corrêa em 1988 que, através dessa ONG, põem em evidência o fortalecimento das lutas indígenas tanto no que diz respeito às suas identidades e ações políticas efetivas. Os filmes realizados por diferentes etnias procuram dialogar com não indígenas a partir de suas próprias demandas e perspectivas narrativas. Ver: www.videonasaldeias.org



reprodução do site

Já o vídeo *Povos indígenas: conhecer para valorizar* é um vídeo produzido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e do Museu do Índio, em 2011, com a colaboração de historiadores, geógrafos e professores sobre os diversos povos indígenas, suas lutas, o que pensam e suas mudanças identitárias ao longo do tempo.

Fontes bibliográficas utilizadas para o uso específico da oficina são:

Ailton Krenak. Série Encontros Org. Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2015, p. 25-27. Trecho selecionado: depoimento concedido por Ailton Krenak à revista Lua Nova no ano de 1984.

DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. *Uma breve História do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. Trecho selecionado: extraído do capítulo 2 “Sem fé, sem lei, sem rei”.

GÂNDAVO, Pêro de Magalhães. *Tratado da terra do Brasil*. Disponível em: <[HTTP://WWW.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000291.pdf](http://WWW.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000291.pdf)> Acesso em 20/02/2016. Trecho selecionado: DUMA NAÇÃO DE GENTIO QUE SE ACHA NESTA CAPITANIA.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. Trecho selecionado: extraído do capítulo 1 “O processo civilizatório e o Movimento indígena brasileiro.

Fontes audiovisuais utilizadas para o uso específico da oficina são:

Povos indígenas: conhecer para valorizar. Parte 1, produzido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro em parceria com o Museu do Índio. Ano de produção: 2011/24:50 min. Tempo total da parte 1: 5:36 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Tf-tOJGRYOI>.

Índios no Brasil: Uma outra História. Ano de produção 2000/17 minutos. Outros documentários produzidos por indígenas estão disponíveis em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>

Programa de Índio. Os programas de Rádio apresentados aos alunos foram os seguintes: Dia do índio de 20 de abril de 1986, 30 min. E Atores indígenas de 30 de dezembro de 1985, 30:23 min. Os programas selecionados e outros podem ser acessados pelo site: <http://www.programadeindio.org>.

Metodologia

Com previsão de três encontros com aproximadamente 120 minutos cada um, as oficinas podem ser divididas da seguinte forma:

1º encontro: Apresentação da oficina e dos recursos utilizados. Audição do *Programa de índio* levantando as seguintes questões a partir da audição dos dois programas selecionados (Dia do índio e Atores indígenas):

- 1) Como os indígenas aparecem nas produções cinematográficas de não-indígenas?
- 2) Essas produções cinematográficas conseguem apresentar as perspectivas indígenas?
- 3) O programa que discute o dia do índio é um programa de comemoração ou de denúncias das condições de lutas dos povos indígenas?

Transcorrida essa primeira parte, a leitura da primeira fonte bibliográfica, *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)* complementa esse primeiro encontro da oficina e outras perguntas a partir do texto devem ser apresentadas:

- 1) O autor é um indígena ou não indígena, como você percebe isso?
- 2) O texto distingue dois períodos de atuação de indígenas historicamente. Que períodos são esses?
- 3) Os indígenas do segundo momento de lutas apresentam alguma diferença da fase inicial de lutas? Caso positivo, como você identificaria isso?

Findado esse momento, para encerrar esse primeiro encontro, ouvir a música *Todo dia, era dia de índio*, interpretada por Baby Consuelo, pode ser apresentada como meio de sensibilização e evidenciar o momento de divulgação da música com o período de

fortalecimento das lutas dos povos indígenas nos anos 80 do século XX, período em que o *Programa de índio* também era produzido.

2º encontro: nesse segundo encontro, trechos do documentário *Índios no Brasil: Uma outra História* são apresentados seguidos de discussão da impressão causada nos alunos. Algumas questões como as que seguem abaixo, poderão ser levantadas.

- 1) As pessoas entrevistadas têm opiniões diversas sobre quem são os indígenas. Quais opiniões você acha que tem mais relação com o que os indígenas se identificam?
- 2) Quanto à questão espacial, de ocupação dos territórios, você acha que para os indígenas, a divisão territorial tem que ser a mesma de antes da chegada dos colonizadores nos séculos iniciais da ocupação portuguesa, ou eles também se adaptam às mudanças?

Em seguida, outra rodada de leitura, agora da fonte *Tratado da terra do Brasil* de Pêro de Magalhães Gândavo pode ser lida e posteriormente discutida a partir das questões:

- 1) Esse texto é uma fonte histórica? Por que?
- 2) Ele retrata uma visão real sobre como os indígenas eram?
- 3) Você concorda com a descrição feita?

O texto depoimento concedido por Ailton Krenak à revista *Lua Nova*, pode ser o texto de contraponto à fonte apresentada. E uma questão pode ser contribuir muito para o debate:

- 1) A distância no tempo entre os dois textos fazem com que possamos perceber que diferenças?
- 2) As impressões que Gândavo tem sobre os indígenas ainda estão presentes em nossa sociedade ou foram superadas?

Encerrando essa segunda parte e como prática lúdica, uma brincadeira envolvendo palavras que herdamos dos diversos povos indígenas utilizadas no cotidiano e que não nos damos conta são apresentadas. Entre as diversas palavras podemos destacar: Iguatemi (rio sinuoso), Iguazu (rio grande), Jacarepaguá (vale ou baixada da

lagoa do jacaré), cunhã (mulher)²⁸. Esses são apenas alguns exemplos. Aos alunos, é solicitado que procurem adivinhar o significado das palavras distribuídas em duas colunas distintas: uma com a palavra original e a segunda com o seu significado em nossa língua. As duas colunas não são inicialmente apresentadas com seus significados correspondentes, ou seja, são distribuídas aleatoriamente. Em seguida, os alunos buscam identificar quais palavras indígenas correspondem aos seus respectivos significados. Por último, são apresentados os povos indígenas cujas palavras escolhidas têm origem e os alunos atribuem a qual povo pertence.

3º encontro: Nesse último encontro, a primeira parte do vídeo *Povos indígenas: conhecer para valorizar* é apresentado aos alunos trazendo o depoimento de especialistas e professores discutindo a História dos povos indígenas. No caso desse último recurso, a finalidade é apresentar aos alunos convergências entre as falas de pesquisadores e professores com as apresentadas no vídeo produzido por indígenas. As questões propostas para concluir a oficina podem ser discutidas seguidas da leitura do trecho do capítulo 2 *Sem fé, sem lei, sem rei*, extraído do livro *Uma breve História do Brasil*. As questões propostas são as seguintes:

- 1) A partir do vídeo assistido e do texto lido, é possível afirmar que existem percepções sobre a História dos povos indígenas totalmente diferentes entre estes, pesquisadores e professores?
- 2) Você acha que somente os povos indígenas podem falar sobre suas histórias?
- 3) Que diferença há na interpretação da fonte descrita no texto *Sem fé, sem lei, sem rei*, na fonte lida no 2º encontro?

Concluindo, como atividade proposta para a realização dos os alunos realizarem, uma produção textual discutindo como são os povos indígenas hoje. Isso permitirá identificar quais mudanças e permanências estão presentes no discurso elaborado pelos alunos após as discussões desenvolvidas durante a oficina.

²⁸ Essas e outras palavras foram extraídas do livro: *Memória das palavras indígenas* de Luís Donisete Benzi Grupioni (2015), que reúne palavras provenientes de diversos povos indígenas . A referência completa da obra encontra-se na bibliografia.

A título de conclusão

A oficina proposta sobre a temática da contemporaneidade dos povos indígenas não se esgota nos exemplos apresentados de suportes alternativos aos livros didáticos. No decorrer da elaboração da oficina, alguns autores²⁹ foram fundamentais para auxiliar na compreensão de como a temática indígena é apresentada na sala de aula. A atividade também tem por objetivo desconstruir estereótipos há muito tempo repetidos tanto em sala de aula quanto no convívio social, como por exemplo, de que os indígenas são todos iguais, não ocorrem mudanças históricas nas diversas culturas indígenas, indígenas vivem apenas em florestas etc., não correspondem à realidade desses povos.

Durante o processo de desenvolvimento da oficina, é fundamental que os estudantes sejam estimulados a comentar tanto os textos selecionados quanto as mídias audiovisuais.

Como sabemos pela experiência de sala de aula, só com uma prática diferenciada daquela a que muitas gerações foram habituadas, é que se torna possível estabelecer novas perspectivas de se pensar as sociedades e sobretudo, as minorias das quais as sociedades indígenas fazem parte. A expressividade da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e cultura dos povos africanos e indígenas nas escolas, só terá acolhida se os professores perceberem da necessidade de valorizar a contribuição desses povos para nossa formação. E, não menos importante, é preciso entender que além do reconhecimento, a reivindicação desses povos é mais que um direito, é o reconhecimento de uma verdadeira cidadania.

²⁹ A relação dos autores que discutem a temática indígena na sala de aula encontra-se na bibliografia sugerida.

Bibliografia sugerida para o aprofundamento do tema

ALMEIDA, Maria Celestino de Almeida. “Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. 2.ed. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2009.

_____. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

_____. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos”. In: PEREIRA, Amílcar & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, 2013.

COELHO, Mauro César. A História, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In.: : ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

COHN, Sérgio (org.). *Ailton Krenak: Encontros*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

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

DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

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

FUNARI, Pedro Paulo. *A temática indígena na escola; subsídios para os professores*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

GÂNDAVO, Pêro de Magalhães. *Tratado da terra do Brasil*. Disponível em: <[HTTP://WWW.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000291.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000291.pdf)>

Acesso em 20/02/2016

GRUIONI, Luís Doniseti Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

_____, Memórias das palavras indígenas. São Paulo: Global, 2015.

MEDEIROS, Aparecida et alii (orgs). *Povos indígenas e Educação*. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 49-62. Aparecida et alii (orgs). *Povos indígenas e Educação*. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 49-62.

MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. 9.ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MUNDURUKU, Daniel, *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

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