

## **Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos**

**ADRIANA DE CARVALHO ALVES\***

### **Resumo:**

A partir de uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 11.645/08 passa a ser obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todas as unidades escolares do território brasileiro. Através da análise do conceito de Cultura e sua inserção no Currículo, pretendemos apontar possibilidades de trabalho com a temática da História e Cultura Indígena no Ensino Fundamental, contribuindo para o desenvolvimento do tema na sala de aula, através de algumas atividades.

**Palavras-chave:** História Indígena; Currículo; Ensino; Cultura.



\* **ADRIANA DE CARVALHO ALVES** é professora de História na rede municipal de São Paulo; Mestre em Ciências Sociais pelo PROLAM/USP.



### Introdução

A modificação na legislação educacional em vigor causa a necessidade de repensar o currículo escolar e as práticas docentes, além de mobilizar estados e municípios a fim de ampliarem a oferta de formação de docentes para que esses possam contemplar a nova demanda. Contudo, ainda existe muita dúvida no que se refere à temática Etnicorracial – como é então compreendida – no currículo escolar, especialmente sobre os elementos que devem ser priorizados no momento de elaborar os planos de trabalho. Acreditamos que essa dificuldade seja fruto de fatores inerentes à formação – básica e continuada – dos docentes e gestores educacionais, apresentando-se como um reflexo da falta de diálogo entre produção acadêmica e a construção do currículo escolar.

As pesquisas sobre o ensino das temáticas etnicorraciais chegaram recentemente à escola de nível básico –

posto que a legislação gerou a necessidade de introdução de disciplinas específicas nos cursos universitários de formação de professores – e, mesmo com o acúmulo de produções sobre o tema na academia, a abordagem da História e Cultura dos Negros e Indígenas passa por um necessário redimensionamento quando chega à escola. Com o objetivo de fornecer algumas contribuições para professores e gestores educacionais, elaboramos uma pesquisa bibliográfica e, através de alguns apontamentos sobre o tema, resgatamos o histórico da abordagem de História Indígena no Brasil, traçando orientações de ordem didática e metodológica, através da tomada do conceito de Cultura e sua aplicação ao currículo.

### Sobre a Lei 11.645/08

A lei 11.645/08 tem como objetivo modificar a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 – ampliando a parte dedicada ao currículo, e incluindo as temáticas raciais, explicita que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, passa a ser obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Sobre o conteúdo a ser priorizado, a lei explicita que deverão ser incluídos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, juntamente com os europeus. Outro importante elemento apontado é o que se refere ao resgate das contribuições dos dois grupos afro-brasileiros e indígenas à história do Brasil, concebidas no âmbito social, econômico e político. Por fim, são estabelecidas as áreas em que, prioritariamente, o conteúdo etnicorracial deve ser trabalhado, nas disciplinas de Artes, História e Literatura; a temática, contudo, deve ser trabalhada em todo o currículo escolar (BRASIL, MEC, 2008).

Ao propor essa mudança, aprofundando as discussões referentes às questões raciais na escola, o poder público reconhece a necessidade de inserir, no currículo escolar, as contribuições desses grupos, fruto das lutas sociais por eles desencadeadas ao longo da história do Brasil. A lei 11.645/08 complementa uma legislação anterior – que especificava a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos – a lei 10.639/03, que inclui a obrigatoriedade dessa temática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96.

Em 2003, a legislação também propunha alterações no currículo escolar, tal como a lei 11.645/08, de

modo a contemplar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. A diferença entre as duas legislações é que o teor da segunda aponta para a necessidade da inserção do elemento indígena na discussão, de modo a contemplar as contribuições desse grupo para a formação da sociedade brasileira.

### Antecedentes da abordagem de História Indígena no Brasil

O interesse em analisar a contribuição dos diferentes grupos que compuseram a cultura brasileira não é recente, nem começou a partir da legislação acima citada. Nesse documento – um dos primeiros da historiografia brasileira – von Martius assinalava que a construção de uma historiografia nacional passava, necessariamente, pelo estudo da contribuição dos povos “aborígenes” e, dadas as especificidades do período em que escreveu, salientou que se tornava necessário, ao historiador, o exame detalhado das estruturas sociais que antecederam a chegada dos portugueses ao Brasil e von Martius questiona:

Que povos eram aqueles que os Portuguezes acharam na terra de Sancta Cruz, quando esses aproveitaram e estenderam a descoberta de Cabral? D’onde vieram elles? Quaes as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que n’elles não reconhecemos senão *ruínas de povos*? A resposta a esta e outras muitas perguntas semelhantes deve indubitavelmente preceder no desenvolvimento de relações posteriores. Só depois de haver estabelecido um juízo certo sobre a natureza primitiva dos

autochthonos Brasileiros, poder-se-á continuar a mostrar, como se formou o se estado moral e physico por suas relações com os imigrantes (...). (IHGB, 1845, p.385)

A dissertação de von Martius atendeu a uma demanda do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que, sob os auspícios do imperador dom Pedro II, elencou, em sua agenda, atividades dedicadas à reflexão sobre a construção de uma “genuína” história e da cultura do Brasil. A esse respeito, cabe destacar que o artigo acima citado foi uma resposta ao desafio lançado pelo Instituto: “Como se deve escrever a História do Brasil”. Outro tema que também mereceu a atenção dos membros do IHGB foi a preocupação em elaborar estudos acerca dos indígenas, aos quais foram dedicados vários trabalhos; dentre eles, destacamos a contribuição do cônego Januário da Cunha Barbosa, que propunha a tese de que a maneira mais eficaz de civilizar os indígenas e integrá-los à sociedade brasileira era a Catequização (IHGB, 1840, p.3-4).

Para Lilia Schwarcz, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro converge para uma preocupação do imperador dom Pedro II: a de se construir a genuína História e Cultura brasileira. Para ela, “o IHGB pretendia fundar uma história do Brasil tomando como modelo uma história de vultos e grandes personagens sempre exaltados tal qual os heróis nacionais. Criar uma historiografia para esse país tão recente” (SCHWARCZ, 1998, p. 127). As atividades desenvolvidas pelo Instituto e os textos publicados revelam a necessidade latente de cristalizar uma história, compreendida como oficial, articulando-a ao projeto de país que se ensejava.

Fundar a nacionalidade passava, no contexto das discussões do século XIX, por destinar “lugares sociais” dos diferentes grupos que compunham a sociedade brasileira e produzir uma ciência social que justificasse tais posições. Uma marca das produções do período é considerar os indígenas enquanto os seres do passado, retomando aspectos da cultura “aborígene” nos primórdios do contato entre estes e os portugueses. A tese de Von Martius sustenta essa afirmação na medida em que o autor esboça uma preocupação de conhecer aqueles indígenas que se reduziram a “ruínas de povos”, fruto de uma “dissolução moral e civil”. No mesmo artigo, o autor aventa a possibilidade de os povos indígenas do Brasil terem gozado de um grau superior de organização social, comparando-os aos demais indígenas da América. Citando as ruínas do México, Peru e Bolívia, ele diz que “A circunstância, porém de não se terem achado ainda semelhantes construções no Brasil certamente não basta para duvidar que também n’este paiz reinava em tempos muito remotos uma civilização superior (...)” (IHGB, 1845, p. 388).

Ao indagar sobre a possibilidade da existência de outra organização social e cultural “superior”, anterior à chegada dos portugueses, adjetivando os povos indígenas a ele contemporâneos como “ruínas de povos”, assume um posicionamento histórico que deve ser compreendido como marco das relações sociais que caracterizavam, naquele período, o século XIX, momento histórico em que havia um esforço para construir a memória oficial do Brasil.

A tentativa de desqualificar a história e cultura indígena no século XIX é reflexo do conflito entre as elites e os grupos indígenas que apresentavam

resistência à intervenção do Estado brasileiro. A esse respeito, Patrícia Melo Sampaio, em seu artigo destinado a analisar a legislação indigenista, do início do século XIX, escreve:

Afinal, qual o lugar dos índios no intenso debate que marcou essas primeiras décadas dos Oitocentos no que diz respeito à construção da nova nação? John Monteiro considera que a questão de fundo “(...) dizia respeito à contradição que iria marcar profundamente o pensamento brasileiro com referência aos índios durante o Império. No mesmo momento em que o Estado sancionava ‘guerras ofensivas’ contra os índios em diferentes cantos do país, reivindicava-se um passado comum, mestiço, para destacar a identidade dessa nova nação americana no contexto da separação política”. (SAMPAIO, 2009, p. 178)

Sendo o germe da produção historiográfica brasileira fruto desse momento de contradição social inerente às discussões do século XIX, em que o governo partia para a ofensiva contra os povos indígenas (especialmente os botocudos), não há de causar estranhamento a adoção de posturas negativas em relação aos indígenas, tampouco a tentativa de se recuperar ‘a imagem’ que se tinha do indígena do passado, mostrada, sobretudo, nos romances indigenistas brasileiros do século XIX. A esse respeito, destacamos a presença dos indígenas da etnia guarani nos romances de José de Alencar – O Guarani e Iracema.

O indígena representado nesses consagrados romances não reflete, necessariamente, a cultura indígena daquele período, uma vez que foram feitas escolhas dos tipos sociais que seriam representados nas obras. O escritor José de Alencar, por exemplo,

informa aos leitores, nas Notas finais, que o índio Peri, protagonista no romance “O Guarani”, é do grupo Tupi; suas características físicas, no entanto, foram, inteiramente, extraídas de um cronista da época. Alencar preferiu guiar-se pela descrição registrada pelo cronista Gabriel Soares de Sousa (ALENCAR, 1962, 374-375). Dentre os diversos ensaios dedicados a esse tema, destacamos “*O mau selvagem: índios invisíveis no Romantismo brasileiro*”, de Marco Morel. Na obra, o autor sustenta que a escolha da etnia Tupi e a representação do protótipo do “bom selvagem”, como personagem para as tramas indianistas, tiveram o intuito de produzir uma invisibilidade em relação às demais etnias (como os botocudos), que reivindicavam o território ancestral junto ao Império brasileiro (MOREL, 2008, p. 139). Essa ação deliberada por parte dos romancistas estava, intrinsecamente, relacionada aos objetivos estéticos, históricos e literários da época. Construir enredos de modo diferente do que foi feito com outros personagens e com outras motivações ia ao encontro dos ideais propalados pelo IHGB, do qual os escritores indianistas eram membros.

### **Reflexões sobre o currículo**

A construção do currículo escolar é, a nosso ver, a tarefa que exprime melhor a função do professor como mediador do processo educativo, uma vez que implica a corporificação de concepções de ensino, educação, conhecimento, homem e sociedade. Refletir sobre o currículo escolar revela a tomada de posição, explicitada através das escolhas dos conteúdos, abordagens e metodologias de ensino utilizadas na condução da tarefa de ensinar e essas escolhas é que deixarão claro a serviço

de quem a educação deve ser construída e se ela serve como instrumento de reprodução ou de transformação da sociedade. A finalidade política que a educação cumpre está, necessariamente, atrelada ao seu projeto formativo de sociedade. O professor deve empenhar-se no exercício de sua função com autonomia, despertando a curiosidade e interesse dos alunos pelo conhecimento, pois, como ressaltou Freire (2000, p. 95) o professor deve saber que, sem a curiosidade que o move, o inquieta e o insere na busca, não é possível aprender nem ensinar e o ensino de História Indígena requer um comportamento pesquisador por parte do professor.

A escolha da abordagem sobre de História Indígena na escola regular apresenta um grande desafio, uma vez que cabe ao educador não índio fazer escolhas das metodologias que serão empregadas para desenvolver tal temática. As escolhas, nesse sentido, podem se situar entre prestar uma “homenagem” aos índios, no dia 19 de abril, fazendo um cocar de cartolina e pintando o rosto dos alunos com guache, ou apresentar, a cosmogonia de alguns povos indígenas às crianças, através da leitura de lendas que revelem sua visão de mundo e o seu estar com a natureza. Trabalhar com a temática indígena apenas nas datas comemorativas resulta em reproduzir visões distorcidas e estereotipadas, o que não corresponde às necessidades dos educandos nos dias atuais e implica desrespeito para com as comunidades indígenas.

O reconhecimento da condição do indígena, na atualidade, é um modo de se trabalhar com a temática indígena, abolindo a ideia de indígena como alegoria social – algo que tem efeito negativo quando pensamos na etapa inicial de formação de conceitos.

Bittencourt (2009, 195) alerta que, no processo de construção de conceitos, é importante que sejam estabelecidas relações entre o que a criança já sabe e o que é proposto externamente, através da inferência pedagógica, de modo a se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os que acabam sendo, mecanicamente, repetidos.

Ao tratar do currículo, o documento do Ministério da Educação “*Indagações sobre o Currículo*” (MEC, 2008) nos fornece alguns parâmetros para a análise dessa situação tomada como exemplo (o dia 19 de abril nas escolas) ao articular currículo, saberes socialmente construídos e conhecimento escolar. O texto problematiza e esclarece:

Que importância tem para nós, professores e gestores, compreender o que se chama de conhecimento escolar? De que modo conhecer essa noção modifica nossa prática: Cientificamo-nos de que os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. (MEC, 2008, p. 22-23)

Diante de tal constatação, cabe analisar, à luz do que expõe esse documento, o quanto o conhecimento cultural é abordado de forma equivocada nas instituições escolares. A escola não se omite perante data tal tradicional, o dia

19 de abril, e insere tal efeméride em seu calendário de atividades, seja de modo intencional e discutido coletivamente, seja de forma isolada pelo professor. O modo como é desenvolvida a temática indígena e as atividades propostas às crianças são elementos que esclarecem sobre a abrangência e relevância do conteúdo apresentado.

A confecção do “cocar indígena” pouco revela sobre a cultura dos povos originários brasileiros, uma vez que não trata das singularidades da cultura; é um traço representativo apenas de algumas etnias. O conteúdo escolar deve ser capaz de promover a reflexão, fomentar a curiosidade e gerar o interesse por comparar o que existe de diferente e de igual entre as sociedades, sendo esse exercício de comparação das diferenças/semelhanças um dos objetivos primordiais no ensino de História. A esse respeito, as “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – História, Ensino Fundamental II” (SME, 2012) que a capacidade que o educando tem para “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais” (SME, 2012, p.37) deve ser um dos norteadores do conhecimento de natureza e sociedade no Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ampliação da temática indígena pode estar presente em diferentes momentos do processo educativo, perpassando todos os segmentos da educação formal. Isso implica afirmar que a tarefa do professor deve ser a de trazer ao repertório escolar amostras das práticas sociais e culturais dos grupos indígenas

– que entendemos como descontextualizadas por ultrapassarem os limites do campo social onde se originaram – para atribuir novos sentidos a essas práticas, transformando-as em saberes escolares.

Existe uma profunda diferença entre usar um cocar em seu contexto original e fazê-lo na cidade, apenas como prática recreativa ou alegórica. Manuela Carneiro da Cunha salienta que os grupos possuem um traço cultural que os distinguem e toma o exemplo do cocar para exemplificar tal afirmação. Para a autora, “usar um cocar *pariko* em um ritual bororo é uma coisa, usá-lo em uma coletiva de imprensa para reivindicar seus direitos indígenas na Assembléia Constituinte é outra. Mas, como objeto, o cocar é o mesmo, e é essa mesmice do objeto que nos induz ao erro” (CUNHA, 2012, p. 122). Considerar a produção material dos povos indígenas como um traço cultural que se restringe àquela etnia que o confeccionou, com todas as suas especificidades, do uso dos materiais e os usos sociais que são feitos dele, é uma maneira estimulante de investigar a cultura indígena.

A recontextualização, discutida acima, propõe essa tomada de atitude perante a história indígena, compreendida enquanto objeto de conhecimento e pesquisa por parte dos alunos. As práticas indígenas podem ser pesquisadas, por exemplo, quando são expostas as maneiras singulares com as quais os meninos indígenas deixam de ser crianças e tornam-se homens, os ritos de passagem, algo que propicia a comparação entre a prática social de origem do aluno e a dos indígenas, um dos objetivos do ensino de História no ensino fundamental.

A alimentação é um aspecto que pode ser explorado pelo professor ao mediar

o processo de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental trabalhando com a cultura indígena, e o tema está proposto nas “*Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I*”. O documento estabelece, como um dos objetivos, a identificação, por parte dos alunos, de hábitos alimentares de sua comunidade com outros grupos (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões (SME, 2007, p. 89). Esse tema é propício para que o professor resgate a influência indígena presente na alimentação nos dias atuais, procurando estabelecer relações de continuidade histórica. Causa muita admiração aos alunos descobrir, por exemplo, que a mandioca era largamente cultivada no Brasil pelos índios e que os portugueses, chegando ao Brasil, se apropriaram desse alimento indígena como sua principal fonte de sustento. As receitas elaboradas a partir das plantas autóctones podem ser trazidas para a sala de aula, bem como o modo de preparo de alguns pratos como o biju, que os alunos conhecem como tapioca.

A leitura nas aulas pode ser uma atividade desenvolvida pelo professor, pois contribui para a formação de leitores competentes, propicia reflexões sobre a língua e amplia o repertório vocabular dos alunos. Pensando no tema alimentação, sugerimos as crônicas de Gabriel Soares de Sousa presentes no livro “*Tratado descritivo do Brasil em 1578*” (editora Hedra, 2010), texto que apresenta uma em linguagem simples, facilmente compreensível para os educandos e que pode ser utilizado como fonte de pesquisa, pois abrange uma diversidade de alimentos – frutas, doces, legumes, verduras, raízes, bebidas – e o modo de preparo por parte dos indígenas e colonos. Esses

elementos podem enriquecer o currículo de Natureza e Sociedade na medida em que trazem uma abordagem interdisciplinar e dialogam com o repertório cultural e familiar dos alunos.

Outra estratégia que contribui para a compreensão do modo de vida indígena é a leitura de suas lendas cujos exemplares pertencem, em grande parte, ao acervo das bibliotecas escolares e salas de leitura. Propiciar o acesso a esse tipo de leitura – as lendas, as crônicas – além de contribuir para a ampliação do vocabulário e repertório dos alunos, os aproxima de uma forma de narrativa mítica inerente a esses povos, apresentando elementos da cosmogonia indígena.

As crônicas contemporâneas também elencam uma série de elementos que podem ser desenvolvidos como fonte de pesquisa se tomarmos, como objeto de estudo, a reflexão sobre a língua portuguesa, que também aponta para a presença da cultura indígena. Destacamos as “*Crônicas de São Paulo, um olhar indígena*” (editora Callis, 2010), de Daniel Munduruku, índio da tribo *munduruku*, língua do tronco Tupi. O livro é composto de dez crônicas que registram as impressões do autor sobre a cidade de São Paulo na atualidade e inserem elementos da cultura *tupiniquim*, especialmente topônimos – nomes de lugar – da cidade de São Paulo, tais como Tietê, Anhangabaú, Tucuruvi, Pirituba, entre outras. Essas crônicas abordam duas questões centrais quando pensamos no currículo de História Indígena, pois enfocam a presença do indígena na construção da sociedade brasileira (e paulistana, no caso) através do nome das localidades, retomando o significado simbólico, e explicita a representação da urbanidade sob o ponto de vista indígena, inclusive podem ser analisadas as metáforas que o

autor usa para classificar a cidade nos dias atuais, evidenciando sua visão étnica de mundo a respeito da metrópole.

A partir das leituras, os alunos poderão realizar atividades de reescrita do texto e ilustrações das histórias narradas, metodologia que estimula a reelaboração de seus saberes e compreensão do conteúdo desenvolvido. Outra proposta é a organização, por parte do professor, de atividades lúdicas utilizando as palavras indígenas que fazem parte do nosso vocabulário, buscando seus significados através de glossários, brincadeiras com jogos de tabuleiro e organização de bingo com palavras pesquisadas. Sugerimos como fonte de pesquisa os dicionários, como o “*Dicionário da Língua Tupi*” (Livreria São José, 1965), do escritor Gonçalves Dias, o “*Método moderno de Tupi antigo*” (editora Global, 2006), gramática elaborada pelo pesquisador Eduardo de Almeida Navarro além de acervos na internet.

A leitura deve contemplar o acesso a diferentes gêneros textuais, como as já citadas crônicas e, dentre eles, o texto jornalístico. O desenvolvimento econômico do Brasil nos últimos anos trouxe à tona a necessidade do investimento em novas fontes energéticas e de terras destinadas ao Agronegócio. A opção da produção de energia através das usinas hidrelétricas é uma realidade que afeta os direitos dos indígenas as terras tradicionalmente ocupadas na medida em que grandes extensões territoriais são destinadas ao alagamento para construção de represas. O movimento indígena tem se mobilizado contra essas alterações territoriais e os enfrentamentos entre os indígenas e o governo são noticiados constantemente pela imprensa. Trazer para a sala de aula as notícias

veiculadas a esse respeito é uma maneira interessante de abordar a história indígena em movimento, captando o conflito entre o Estado brasileiro e os direitos indígenas ao território, além de propiciar o acesso ao texto jornalístico, compreendido como gênero que se localiza na esfera informativa e pode estar carregado de intencionalidade. Trabalhar com pontos de vista distintos sobre o mesmo fato – por exemplo, uma ocupação indígena – pode contribuir para que os alunos compreendam diferentes posicionamentos e adquiram uma postura crítica perante os processos sociais e políticos que estão ocorrendo na atualidade.

É imprescindível dialogar com a bibliografia – acadêmica e paradidática – quando pretendemos desenvolver um trabalho que tenha como eixo o ensino dos aspectos culturais e, para tal, é fundamental refletir sobre o conceito de Cultura. Alfredo Bosi considera que Cultura “supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente planos para o futuro” (BOSI, 2001, p.16) e, dessa forma, não se trata de um conceito estanque, cristalizado, mas dinâmico, presente e marcante na prática social. A Cultura seria, de acordo com essa abordagem, um elemento desencadeador de transformações, pois é um conceito impregnado de ação, que mobiliza o grupo de sujeitos e expressa seu caráter comunitário. De acordo com a formulação de Bosi, podemos compreender que tratar de cultura indígena na escola contribui para que, além de adquirir, progressivamente, os conceitos, os alunos e professores possam mobilizar seus repertórios culturais, ampliando os conhecimentos e ressignificando seus valores.

Na acepção de Marcos Napolitano (2010), Cultura é “uma instância da realidade que se expressa em objetos e conteúdos”, materializando as representações que um grupo produz de si mesmo. Para ele, a Cultura interage com as demais instâncias da realidade – que o autor elenca como sendo a Política, a Economia e a Sociedade – e essa interação ocorre através das mediações. Para Napolitano (2010, p. 73) a Cultura pode ser definida como agente de produção, circulação, apropriação de sentido, significação e valores que marcam a vida social, contribuindo para a valorização do conceito de cultura para a compreensão da organização social, tomado como objeto de estudo.

Ao refletir sobre a aplicação do conceito Cultura no currículo escolar, Napolitano (2010) assevera que as contribuições podem ser percebidas quando analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que valorizam as discussões relacionadas à Pluralidade Cultural. Os PCNs definem o conceito de Pluralidade Cultural como sendo uma temática que se preocupa com o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, de modo que o aluno tenha a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, MEC). E no exercício de sua função, o professor deve salientar essa característica da sociedade brasileira, que é o multiculturalismo. É sob a égide dos estudos culturais, compreendidos como base teórica, que devem ser conduzidos os estudos sobre história indígena na escola. Como salienta a lei 11.645/08, esses estudos devem estar vinculados à compreensão do resgate da contribuição

da cultura indígena – e africana – para a formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, tratar de cultura indígena na escola implica reconhecer que não estamos falando de processos congelados no passado, mas de atividades humanas contemporâneas, presentes em nossa sociedade e que, por isso, sofreram transformações ao longo do processo histórico – um índio de calça *jeans* não perde sua identidade étnica pelo simples fato de apropriar-se da produção material contemporânea. Quando analisamos historicamente uma sociedade, realizamos recortes que ajudam na compreensão dos processos históricos. Nosso ponto de partida, contudo, deve ser sempre a sociedade do presente, objeto de questionamento e reflexão. A abordagem da história indígena deve seguir essa lógica, sendo contextualizada e inserida no tempo presente para que não se incorra no erro de considerar os indígenas como “um povo do passado” ou “ruínas de povos”, como outrora eram concebidos.

A tarefa do professor é elaborar indagações direcionadas aos alunos, instigando o gosto pela pesquisa e construção de um repertório teórico permitindo que se avance no processo de aquisição de conceitos e, dessa forma, superar a tendência marcante na história da educação brasileira de tratar a questão indígena de forma estereotipada. Bittencourt (2009, p. 198) argumenta que é necessário combater um ensino de História que não privilegie o domínio conceitual e os esquemas que mobilizem as diferentes formas de pensar que, para ela, constituem o pensamento histórico. Dessa forma, as atividades propostas aos alunos devem ser planejadas com o intuito de ampliar a rede conceitual, tendo sempre em vista que os conceitos relacionados à História são adquiridos,

progressivamente, e podem ser ressignificados na medida em que novos saberes são construídos.

### **Povos do passado?**

É comum os alunos do ensino fundamental questionarem sobre a inexistência dos índios nas grandes cidades. Essa indagação advém do fato de que, ao andar nas ruas, não encontrarmos pessoas portando penachos, cocares ou as vestimentas que, ocasionalmente, possam definir -de modo estereotipado- a identidade indígena. Manuela Carneiro da Cunha analisa o aspecto da presença rarefeita de indígenas nas grandes cidades da seguinte forma:

O exacerbamento da guerra indígena, provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinham que enfrentar os habitantes, a exploração do trabalho indígena, tudo isso pesou decisivamente na dizimação dos índios. (CUNHA, 2012, p.15)

Diante dessa realidade histórica, recebemos, com entusiasmo, dados, recentemente divulgados, que apontam que, nos últimos anos, houve um significativo crescimento das populações indígenas no Brasil, conforme dados da pesquisa realizada pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O levantamento apontou que, entre os anos de 1991 e 2010, o crescimento se deu em torno de 11,9% (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 32-35). A metodologia empregada para

avaliar esse crescimento foi a da autodeclaração. O critério adotado para a pesquisa do IBGE reconhece que o próprio indígena tenha o direito de se definir enquanto tal, seja nos recenseamentos populacionais, seja na utilização dos serviços públicos.

Conforme esclarece Cohn (2012, p. 20) “a diversidade étnica baseia-se no autorreconhecimento e na autoidentificação. É índio aquele que se reconhece como tal, e é reconhecido por uma comunidade indígena como seu membro”. A autora afirma também que a causa primeira do aumento da população indígena, no território brasileiro, foi a garantia, a partir da Constituição Federal de 1988, de o índio ter o direito à terra e, conseqüentemente, à vida, reconhecidos e assegurados, o que influenciou, diretamente, no ressurgimento dos grupos indígenas. Dessa forma, o paradigma de ensino centrado no indígena como “povo do passado” não tem consistência, uma vez que os indígenas brasileiros têm se mobilizado na afirmação de sua cultura, e defendido seu território, especialmente quando o mesmo é ameaçado por empresas madeireiras, pelo agronegócio ou pela construção de grandes obras por parte do governo.

### **Considerações finais**

O trabalho com a temática de História indígena requer muita pesquisa por parte do professor, uma vez que a cultura indígena está presente na sociedade brasileira, mas, historicamente, não é reconhecida. Os materiais didáticos voltados diretamente para esse tema ainda são escassos e a criatividade do professor deve fazer toda a diferença, tanto na seleção dos textos e materiais, quanto na escolha da

metodologia de trabalho, para preencher essas lacunas. A tarefa do professor é, junto com seus alunos, identificar a influência indígena nos diversos segmentos da sociedade presente e perceber sua contribuição na composição social e cultural. Nesse aspecto, refletir sobre o currículo escolar é fundamental, uma vez que existe uma legislação que determina a inserção desse conhecimento específico no ensino brasileiro, fragmentado nas disciplinas de História, Artes e Literatura.

Os alunos necessitam, em seu processo de escolarização, adquirir os conceitos históricos para que possam compreender os processos sociais, construindo uma postura crítica perante a sociedade em que vivem. Tratar da temática indígena, sob o paradigma cultural, logo nos primeiros anos de escolarização, é o meio mais eficaz de contribuir para a compreensão dos conceitos por parte dos alunos.

No decorrer deste artigo, procuramos discorrer sobre o conceito de Cultura, transpondo-o para o dia a dia da sala de aula, buscando exemplos e propondo estratégias que podem ser realizadas na sala de aula, mesmo com os poucos recursos que as escolas oferecem atualmente. As estratégias de ensino que sugerimos para essa temática têm como alicerce a prática da leitura, que é um dos fundamentos do trabalho pedagógico junto aos alunos do Ensino Fundamental. Essa prática poderá inserir os alunos no universo simbólico indígena, compreendendo sua visão de mundo, percebendo as diferenças e semelhanças nas práticas culturais, com um olhar específico para a condição dos indígenas na sociedade contemporânea.

A incorporação dos conceitos pertinentes ao ensino de História Indígena demanda a reflexão sobre o

currículo e as escolhas teóricas feitas pelo professor, evidenciando sua concepção de mundo, educação e sociedade. Urge a necessidade de refletir sobre o currículo e reconstruí-lo, de modo a superar os estereótipos sociais que historicamente fundamentaram o ensino escolar sobre os índios. Acreditamos no enriquecimento que a temática Etnicorracial proporciona ao currículo escolar, ressignificando valores, dialogando com o contexto social da atualidade e promovendo a uma visão positiva dos grupos sociais historicamente alijados da História do Brasil.

Finalmente, cabe questionar se, na sociedade brasileira, existe espaço para se discutir a temática indígena. Iríamos além, nessa indagação, tomando, como exemplo, a maior metrópole do Brasil: São Paulo. Em uma cidade que apresenta uma diversidade cultural tão abundante, cortada pelos rios *Anhangabaú* (rio dos diabos) e *Tamanduateí* (rio dos tamanduás) a São Paulo de *Piratininga*, cuja tradução do tupi é peixe seco, como poderia a contribuição dos povos indígenas enriquecer o currículo escolar?

#### Referências

- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRASIL. Currículo, Conhecimento e Cultura. **Indagações sobre o Currículo**. MEC: Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CONH, Clarice. Tutela nunca mais. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, nº 91, abril de 2012, pp. 18-20.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 16ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a História do Brazil. **Revista Trimestral de História e Geographia do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 24, janeiro. Disponível em: [www.ihgb.org.br/rihgb1840t002c.pdf](http://www.ihgb.org.br/rihgb1840t002c.pdf), acesso em 21 de março de 2011.

NAPOLITANO, Marcos *et al.* Cultura. **Novos temas nas Aulas de História**. São Paulo: editora Contexto, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Um Brasil mais diverso. **Revista Carta Fundamental**. São Paulo, nº 42, outubro, pp. 32-35.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política indigenista no Brasil imperial. **O Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I**. São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em 2015-05-05  
Publicado em 2015-05-10