

**EDSON SILVA
MARIA DA PENHA DA SILVA
- Orgs. -**



**ENSINO
DA TEMÁTICA
INDÍGENA
E EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**


OLYVER
EDITORA

**ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA E
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Maceió – IMAS (Brasil)
Absoulute Chistymas University – ACU (Estados Unidos)

Profª Drª. Laís da Costa Agra

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

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

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

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

Profª. Drª. Maria Aparecida Santos e Campos

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

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

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

Profª. Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia

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

Profª Drª. Mariana Anecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de La
Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

EDSON SILVA
MARIA DA PENHA DA SILVA
- Organizadores -

**ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA E
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira

DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

PROJETO DE CAPA: Edson Silva

IMAGENS DE CAPA: Coleção didática **O Brasil somos todos nós**, 2º ano.

João Pessoa: Grafset, 2010, p. 88

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



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

2019 Editora Olyver

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

www.editoraolyver.org

editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S334p

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da.

Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais. [recurso digital] / Edson Silva, Maria da Penha da Silva (Orgs.). – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-87192-91-8

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

1. História. 2. Cultura indígenas. 3. Temática Indígena. 4. Educação infantil.
5. Relações étnico-raciais. I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Ensino sobre a temática indígena: libertar do obscurantismo, fanatismos e racismos

João Paulo Peixoto Costa..... 10

CAPÍTULO 1

**O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS:
UMA QUESTÃO DE DIREITO**

Rita Gomes do Nascimento

Rita Potyguara..... 13

CAPÍTULO 2

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEMÁTICA INDÍGENA:
REFLEXÕES E PRÁTICAS EM UM CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
RECIFE/PE**

Maria Amanda Vitorino da Silva

Diorge Santos da Costa 32

CAPÍTULO 3

**O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
MUNICIPAL NA CIDADE DE GOIANA-PE**

Vaneska Maria de Melo Silva

Edson Silva..... 60

CAPÍTULO 4

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DA TEMÁTICA
INDÍGENA: ABORDAGENS A PARTIR LEI Nº
11.645/2008**

Edson Silva

Maria da Penha da Silva..... 76

CAPÍTULO 5

**ESPAÇOS E MEMÓRIAS COLONIAIS EM
IGARASSU/PE: APONTAMENTOS SOBRE A LEI nº
11.645/2008**

Suelany C. Ribeiro Mascena..... 99

CAPÍTULO 6 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: A LEI Nº 11.645/2008 E A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA	
Maria José Barboza.....	117
CAPÍTULO 7 A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA	
Valclécia Bezerra Soares.....	134
CAPÍTULO 8 POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: AS INOVAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008	
Joselene dos Santos Maciel.....	168
CAPÍTULO 9 EMPATIA NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: APRENDENDO COM OS GUARANI ATRAVÉS DE UM SITE DIDÁTICO	
Diego Pereira	
Luísa Tombini Wittmann.....	193
CAPÍTULO 10 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A LEI n º 11.645/2008: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS	
Adriana Ribeiro de Araújo	
Bruno Augusto Dornelas Câmara.....	213
CAPÍTULO 11 REFLEXÃO ACERCA DA IMAGEM SOCIALMENTE (DES)CONSTRUÍDA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	
Márcia Maria Santos de Souza	
Márcio Ananias Ferreira Vilela.....	233

CAPÍTULO 12

A RELAÇÃO DA LEI nº 11.645/2008 COM O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Tathiana Santos Soares..... 248

CAPÍTULO 13

POVOS INDÍGENAS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS FRENTE À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Constantino José Bezerra de Melo

Mariana Albuquerque Dantas

Edson Silva..... 273

CAPÍTULO 14

INVISIBILIDADE, ESTEREÓTIPOS, SIMPLIFICAÇÕES... REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Tarcia Regina da Silva

Ricardo José Lima Bezerra..... 293

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POLÍTICA “DE ÍNDIOS” E “PARA ÍNDIOS”

Halisson Seabra Cardoso..... 312

PREFÁCIO

Ensino sobre a temática indígena: libertar do obscurantismo, fanatismos e racismos

Mais de 10 anos se passaram desde sua promulgação e a efetivação da Lei nº 11.645/2008 – determinando o ensino da temática afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica – continua por se fazer em grande parte dos contextos escolares, provavelmente na maioria deles. A norma foi uma conquista significativa dos movimentos sociais e acadêmicos em busca de transformações sólidas e perenes nas relações étnico-raciais no Brasil, somando-se ao conquistado a respeito das temáticas afro e afro-brasileira. Entendem que só teremos êxito na construção de uma sociedade justa, igualitária e baseada no respeito pelas diferenças socioculturais se as questões estiverem na base dos currículos e na estrutura formativa de crianças e adolescentes. No entanto, ainda se faz necessário debater em detalhes algo aparentemente simples, porém, crucial: como efetivamente implementar a Lei.

Os textos presentes neste potente livro incidem na questão colocada acima e vem em boa hora por basicamente dois motivos. O primeiro é óbvio, uma vez que quanto mais o tempo passa, mais distantes ficamos da promulgação da Lei e mais a desrespeitamos. Não se trata de desdenhar ou negligenciar os esforços bem sucedidos de discutir a importância, trajetórias, particularidades e protagonismos dos povos indígenas por meio de grupos de estudos, centros de pesquisas, laboratórios de ensino e publicações, tanto em escolas quanto em universidade. Mas, enquanto forem ações isoladas, frutos de trabalhos individuais ou de pequenos grupos, o problema persistirá.

É por ter essas boas ações como referência que temos a dimensão do desafio que há pela frente no enfrentamento das estruturas curriculares nos ensinos públicos municipais, estaduais e federal, no ensino privado, nos materiais didáticos, na educação patrimonial e nas formações de professores. De maneira geral,

difícilmente possuem procedimentos próprios para a efetivação da Lei em discussão e não seguem o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, detalhando as diretrizes operacionais para a implementação da temática indígena na educação. Enquanto não houver transformações profundas e nem vontade política por parte dos governos, nossas ações continuarão limitadas, mas, também por isso, absolutamente necessárias.

Isto se conecta diretamente ao segundo motivo da pertinência do presente livro: o contexto político fascista e anti-indigenista em que vivemos atualmente no Brasil. O *ser vivo* ocupando o cargo de Presidente da República, depois de passar quase 30 ano como Deputado Federal não fazendo mais do que exaltar a Ditadura Civil-Militar no Brasil e homenagear torturadores e milicianos, na campanha prometia que não demarcaria mais nenhum centímetro de terra indígena. Atualmente, em nome da *saúde* econômica, vem sendo acusado de ser um genocida, ao incentivar o desrespeito aos protocolos de segurança contra a pandemia da Covid-19 e protelar a compra de vacinas que salvariam milhares de pessoas. Além disso, e ainda antes de falarmos em coronavírus, se mobilizava para flexibilizar o acesso de garimpeiros e madeireiros a terras indígenas, provocando muitos assassinatos de índios por invasores. E durante a pandemia, precarizou os distritos de saúde indígena e até vetou envio de água potável, comida e materiais de higiene e limpeza para os territórios indígenas.

Se o Presidente é acusado genocida, idolatrando torturadores e milicianos, as expectativas para as ações federais na educação e nas políticas para relações étnico-raciais são as piores. No entanto, é por isso mesmo que se faz cada vez mais pujante a convicção de que as salas de aulas são nossas trincheiras. É urgente que os movimentos indígenas e indigenistas, os grupos de estudos e pesquisas, as escolas e universidades, gestoras/es, professoras/es, funcionárias/os e alunas/os unidas/os se mobilizem por uma sociedade de respeito às diferenças socioculturais.

Para que se isso seja possível, não podemos esquecer das armas à nossa disposição, e a Lei nº 11.645/2008 é certamente uma das mais importantes. Os textos ora publicados nessa coletânea apresentam não apenas exemplos óbvios do desrespeito, mas também evidenciam sobre como é possível efetivá-la e contribuindo para a formação crítica, reflexiva e atuante das/dos estudantes. Desde o vigoroso primeiro artigo da professora indígena Dra. Rita Potiguara, sobre o panorama dos fundamentos jurídicos nacionais e internacionais para a construção da normativa, até outros textos sobre os mais diversos temas – como Ensino Infantil, formação de professores, licenciaturas, materiais didáticos, políticas públicas patrimoniais ou práticas educativas em meio à pandemia – somos convidadas/os a refletir sobre muitos diagnósticos e experiências acerca de temática indígena na educação. Durante todo o livro há como metas fugir dos estereótipos e das imagens engessadas de um “índio” exótico, parado no tempo e inferiorizado, e construir relações de respeito e conhecimento acerca de povos reais e tão diversos em expressões socioculturais, trajetórias e formas de ver o mundo.

Os que atualmente governam o país não conhecem, negam e omitem a importância dos povos indígenas na História do Brasil, ignoram os fundamentos dos seus direitos a terra e vida autônoma e sistematicamente os desrespeitam e violentam. Diante de tal conjuntura, que nossas reflexões, ações e produção acadêmica sejam resistência, de posse do tão atacado conhecimento científico para o ensino libertador do obscurantismo, fanatismos e racismos contra os povos indígenas.

Teresina/PI, maio de 2021
Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa (IFPI/UESPI)

CAPÍTULO 1

O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS: UMA QUESTÃO DE DIREITO

Rita Gomes do Nascimento
(Rita Potyguara)¹

Introdução

A publicação da Lei nº 11.645/2008 tem desafiado gestores das redes de ensino e professores a incluírem em seus projetos educativos a história e a cultura dos povos indígenas. Direito consagrado aos povos indígenas, considerando-se sua importância para os modos de viver bem e de suas formas de relacionamento com o estado e a sociedade em seu entorno, essa conquista legal em nosso País reflete o reconhecimento de direitos destes povos no campo internacional. Por outro lado, entende-se também que ampliar as referências históricas e culturais no campo educacional é também um direito de todas as pessoas. A implementação e a consolidação da referida Lei vêm ocorrendo muito lentamente.

Nos últimos anos, as discussões sobre a diversidade étnico-cultural da população brasileira têm ganhado maior evidência no campo educacional, provocando modificações no ordenamento jurídico nacional e internacional que sustenta o direito à educação. No que se refere à temática dos povos indígenas, desde 2008, com a publicação da Lei nº 11.645/2008 alterando o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino, suas instituições educacionais e professores têm sido desafiados a trazer para dentro dos estabelecimentos de ensino públicos e privados a história e as culturas dos povos indígenas. Sem

¹ Indígena do povo Potiguará do Ceará. Doutora em Educação. Professora na Secretaria da Educação do Estado do Ceará. E-mail: potyguara13@yahoo.com.br

dúvida, uma das maiores dificuldades para o enfrentamento deste desafio está relacionada ao desconhecimento sobre quem são e como vivem os povos indígenas no Brasil na atualidade.

Vencer os preconceitos comumente correntes de visões estereotipadas que projetam os povos indígenas em um passado remoto nos confins de florestas intocadas, atentando para a complexidade e diversidade de situações vivenciadas por estes povos no pretérito e/ou no presente, são alguns dos resultados esperados com a implementação da lei. No entanto, nos currículos dos cursos de formação de professores, no conjunto dos materiais didáticos e no cotidiano escolar da maioria das instituições de ensino da Educação Básica, o que se percebe, em termos práticos, é a inobservância do que preceitua a lei. As informações sobre a história e as culturas dos povos indígenas nas escolas são inexistentes, escassas ou insuficientes e desatualizadas, refletindo o lugar atribuído aos povos indígenas no projeto de Nação que vinha sendo promovido nas escolas.

Não obstante a condição necessária e oportuna da normativa em comento, para o cumprimento desta é essencial a conjunção de esforços interinstitucionais de diferentes agentes e agências públicos e privados no combate aos preconceitos e desinformações a respeito dos povos indígenas junto aos demais segmentos da população nacional. Daí a importância dos debates atuais sobre o papel social da escola e da construção de currículos que valorizem a diversidade étnico-cultural como formas privilegiadas de combate ao preconceito e de construção de noções mais democráticas de cidadania.

É com o objetivo de indicar elementos para a discussão destas questões que este artigo traça um breve panorama dos fundamentos legais da Lei nº 11.645/2008, chamando atenção para o lugar da diversidade nos diplomas legais internacionais e alguns de seus rebatimentos na legislação educacional brasileira. Aspectos relacionados à implementação da referida lei também são abordados, tais como responsabilidades e ações de entes públicos, a exemplo das regulamentações propostas nas diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos cursos de formação continuada

promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), do papel dos sistemas de ensino, dos espaços de participação política e dos mecanismos de controle social.

Povos indígenas no Brasil e diversidade étnica

Na esteira dos debates curriculares suscitados pela publicação, em 2003, da Lei nº 10.639 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas da Educação Básica (BRASIL, 9 jan. 2003), a Lei nº 11.645, ao incluir os povos indígenas, ampliou o escopo das discussões sobre o tema da diversidade (BRASIL, 10 mar. 2008). O conhecimento das sociodiversidades indígenas passou também a ser condição necessária para a construção de currículos escolares que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira com importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos.

Mas, as imagens comumente associadas aos povos indígenas nos currículos da Educação Básica e mesmo nos cursos de formação de professores têm feito referência apenas ao passado colonial; à negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); a uma condição genérica do índio que encobre a sua diversidade passada e atual, muitas vezes generalizando traços culturais de um povo para todos os demais povos indígenas; à falsa contraposição entre índios puros (verdadeiros) e índios aculturados (inventados), além de enfatizar unicamente características pitorescas e folclóricas.

Apesar desse panorama geral, existem importantes ações sendo realizadas em diferentes contextos e instituições que representam avanços no que se refere à quantidade e à qualidade das informações atualmente disponíveis sobre os povos indígenas no Brasil, seja em âmbito acadêmico, seja no âmbito de programas e ações governamentais. Pesquisas históricas, antropológicas e linguísticas, em especial, têm fornecido informações sobre os diferentes povos e

comunidades indígenas, embora os resultados de tais estudos tenham se restringido, tradicionalmente, aos circuitos de debates acadêmicos. No âmbito dos sistemas de ensino responsáveis pela coordenação e execução das políticas educacionais, a produção dessas informações tem sido insuficiente.

A diversidade de etnias e línguas indígenas faladas no Brasil, uma das maiores do mundo, por exemplo, contrasta com o quadro geral de desinformação sobre os povos indígenas. São 305 etnias diferentes e 274 línguas faladas pelos indígenas presentes em todas as regiões do país, vivendo nas mais diversas situações econômicas, ambientais, linguísticas e culturais que a maioria das pessoas desconhecem. Há populações aldeadas em reservas, nas áreas urbanas, alguns com seus territórios reconhecidos e homologados pelo Estado brasileiro, outros imersos em processos de retomada de suas terras, vivendo em situações de conflito, violência e sem assistência aos seus direitos de saúde e de educação, por exemplo.

Apesar disso, a riqueza e a complexidade de suas sociodiversidades, dos seus sistemas cosmológicos e dos saberes associados aos manejos do ambiente natural e seus recursos têm também se destacado como instrumentos de empoderamento em suas lutas sociais na esfera pública e no cenário do direito internacional. Não apenas no campo educacional, com o avanço das políticas de educação escolar indígena fundadas nos princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e de sua natureza comunitária, mas também na seara das políticas do patrimônio, por exemplo, a diversidade dos saberes e fazeres indígenas, de acordo com os preceitos constitucionais da Carta Magna de 1988, é reconhecida como potencial alvo de ações que visam a sua promoção (BRASIL, 5 out. 1988). Mesmo no mercado turístico, a “comoditizar” os patrimônios e as culturas indígenas, é por meio de suas tradições e conhecimentos que estes povos têm buscado afirmar suas identidades e diferenças numa arena de intensas trocas materiais e simbólicas.

Os efeitos principais esperados da Lei nº 11.645/2008 são, diante da riqueza e complexidade da diversidade dos povos indígenas brasileiros, promover o conhecimento da história e das culturas destes povos com vistas à construção de novas imagens que os representem como sujeitos ativos no processo de construção da nação, que referenciem seus modos de organização social e simbólica de maneira positiva, suas intencionalidades históricas e culturais, que os descrevam, enfim, como sujeitos de sua própria história. Desse modo, a inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas pode favorecer a construção da consciência de uma identidade nacional plural, multiétnica e multicultural, por meio de um currículo “intercultural” que representaria os diferentes grupos e povos constituidores da Nação.

Fundamentos legais da Lei nº 11.645/2008 no contexto internacional e nacional

O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos indígenas no currículo das escolas, conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal, reflete um contexto de lutas internacionais pela afirmação dos direitos de minorias e grupos historicamente marginalizados. Tem se estabelecido, nas últimas décadas, uma política de reconhecimento das diversidades étnicas, raciais, culturais, de gênero, de pessoas com deficiência, dentre outras, a nível mundial que objetivam orientar as relações entre estados nações, por meio da assinatura de acordos, decretos e convenções internacionais. Importa lembrar que o nosso país é signatário de alguns deles.

Com isso, as diferenças, constituintes da diversidade, vêm deixando de ser vistas como algo negativo, sobretudo no plano formal ou legal. Os estados nações, em particular, e a comunidade internacional, em geral, são instigados e orientados a valorizar e promover a diversidade, reconhecendo-a como patrimônio da

humanidade, riqueza e valor ético e político universal que deve ser afirmado internacional, nacional e localmente.

Desse modo, no que se refere à Lei nº 11.645/2008, pode-se dizer que o contexto internacional foi decisivo para sua criação ao pactuar e estabelecer um conjunto de documentos legais e políticos que a fundamentam. Dentre os documentos estão a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) Sobre os Povos Indígenas e Tribais; a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas da Organização das Nações Unidas (ONU, 18 dez. 1992); a Declaração e o Programa de Ação da Conferência de Durban de 2001 e a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007 (ONU, 13 set. 2007).

Na Convenção n. 169 da OIT de 1989, ratificada e promulgada no Brasil por meio dos decretos n. 143 de 2002 e n. 5.051 de 2004, está previsto em seu artigo 31:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (BRASIL, 19 abr. 2004).

Importante chamar atenção para o fato de que a Convenção n. 169 da OIT, especialmente neste artigo, não atribui somente à escola a tarefa de educar para as relações étnico-raciais ou para uma educação em direitos humanos que tenha a diversidade como princípio, mas sim a todos os setores da comunidade nacional. Também se destaca no artigo 31 a chamada para a forma de tratamento equitativa, exata e instrutiva do conteúdo da história e das culturas dos povos objeto da Convenção, com vistas à superação de situações de preconceito em suas relações intersocietárias.

Na Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), na sua resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992, em seu artigo 4º, se estabelece que:

Os estados deverão adotar, quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto (ONU, 18 dez. 1992).

Apesar do termo “quando apropriado” tirar a força do art. 4º, uma vez que o texto se refere às sociedades pluriculturais, compostas por minorias étnicas, religiosas e linguísticas, a Declaração, por meio deste seu artigo, põe foco na necessária interculturalidade ou nas trocas culturais que devem ocorrer entre todos os segmentos populacionais destas sociedades. Em se tratando de sociedades reconhecidas como pluri ou multiculturais é mais do que apropriado chamar a atenção para a necessidade de se promover o conhecimento dos diferentes grupos que as formam, importante estratégia para uma convivência mais humana.

A Declaração e o Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa de 2001, por sua vez, no artigo 97 diz:

Sublinhamos a ligação existente entre o direito à educação e à luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexa e o papel fundamental da educação que respeite a diversidade cultural e seja sensível, em especial entre as crianças e os jovens, na prevenção e erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação (Declaração de Durban, 8 set. 2001).

Na Conferência de Durban é evidenciada a relação entre a educação como direito e o combate ao racismo e ao preconceito,

associação que também se faz pressuposta na formulação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. O referido documento destaca a importância estratégica de se voltar prioritariamente para as crianças e os jovens as políticas de promoção de prevenção e erradicação da intolerância, do racismo, da xenofobia e demais formas de preconceito.

Finalmente, do conjunto de documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e que exercem influência direta na definição da Lei nº 11.645/2008, merece destaque a Declaração da ONU de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas, cujo artigo 15 afirma:

1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos.
2. Os estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade (ONU, 13 set. 2007).

Neste documento ganha relevo a recomendação da presença das “culturas, tradições, histórias e aspirações” dos povos indígenas “na educação pública e nos meios de informação públicos”, como forma de combate ao preconceito e à discriminação. Isto é, chama-se a atenção, mais uma vez, para o papel dos estados nacionais como promotores da tolerância, compreensão e “boas relações” entre não indígenas e indígenas, com a colaboração e participação destes últimos na construção das políticas que lhes dizem respeito.

Este conjunto de documentos internacionais, ao lado da Constituição Federal de 1988, que reconhece o Brasil como um país pluriétnico e multicultural, fundamenta e ajuda a garantir os direitos dos povos indígenas de serem representados, nos currículos escolares, em suas diversidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas. Ainda com relação aos fundamentos legais para o tratamento da temática da história e das culturas dos povos indígenas,

destaca-se o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, chamando a atenção para a importância de se considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista (BRASIL, 17 jun. 2004).

Com as mudanças trazidas à LDB pela inclusão e posterior alteração do artigo 26-A, a Câmara de Educação Básica do CNE incluiu em suas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e para as suas modalidades a obrigatoriedade do ensino das temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Ao buscar assegurar o direito a uma educação plural, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, por exemplo, afirmam o estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena como integrantes da base nacional comum, uma vez que esta é constituída por:

Conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 13 jul. 2010, art.14).

A mesma orientação é observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, definidas pela Resolução CNE/CEB 7/2010, que, em seu art. 15, § 3º, reconhece que

Esta inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 14 dez. 2010).

O art.26-A da LDB encontra também ressonância nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2012, que apresenta como um dos seus princípios o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades como forma de se promover uma educação para a mudança e a transformação social (BRASIL, 30 maio 2012). A partir do estabelecimento destes marcos normativos, os sistemas de ensino e suas instituições têm sido instados a desenvolver ações concernentes à implementação da Lei nº 11.645/2008. Os principais instrumentos de ação são os cursos de formação de professores e a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos para as escolas públicas.

Em âmbito nacional, o Ministério da Educação (MEC) formulou, em 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2008). Embora logo após a publicação da Lei nº 11.645/2008 ainda não estivessem claramente definidas, no âmbito do CNE, as diretrizes relacionadas à temática dos povos indígenas, o seu tratamento já foi antevisto em diversas oportunidades, tanto no referido Plano, quanto nas diretrizes que motivaram a sua formulação.

O Plano foi concebido com o objetivo de orientar os sistemas de ensino e suas instituições educacionais a adotarem os procedimentos exigidos para a implementação da Lei n. 10.639/03 e, no que couber, da Lei nº 11.645/2008, tendo em vista que esta “conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira” (BRASIL, 2008).

Dentre seus objetivos específicos, destacam-se:

- Colaborar e construir, com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

Implementação da Lei

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas ou áreas do conhecimento, em todos os eixos, temas ou qualquer outra forma em que a escola organize o seu currículo. Importa destacar ainda que a inclusão dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural.

Assim, motivadas pela Lei nº 11.645/2008, algumas ações foram adotadas pelos sistemas de ensino, notadamente pela União. Abordando tal temática, o MEC vem fomentando a oferta, nas Instituições de Educação Superior (IES), de cursos de formação

continuada para professores e gestores dos sistemas de ensino. Neste sentido, merece ser citado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, ao orientar a escolha dos livros didáticos, traz diretrizes importantes para o enfrentamento das formas de discriminação e preconceito.

De modo geral as diretrizes do PNLD orientam para que as obras a serem adotadas nas escolas da Educação Básica não veiculem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que abordem temas relacionados às questões da identidade e da diferença e que reconheçam a contemporaneidade dos povos indígenas, tornando os livros didáticos ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem.

Há que se mencionar ainda a existência de iniciativas adotadas por Instituições de Educação Superior (IES) no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão como, por exemplo, a criação de grupos/núcleos de estudos e pesquisas, criação de disciplinas em seus cursos regulares relacionados com a temática indígena. Também alguns conselhos de educação, sobretudo estaduais, vêm procurando regulamentar o tratamento da temática nos currículos escolares, por meio de seus atos normativos como Pareceres e Resoluções. De maneira geral, estes são avanços que devem ser divulgados e replicados pelos diversos atores que fazem o campo das políticas educacionais.

Por outro lado, passados treze anos da publicação da Lei nº 11.645/2008 e dezoito anos da Lei nº 10.639/2003, observamos que a implementação e a consolidação do art. 26-A da LDB vêm ocorrendo muito lentamente diante da importância e da urgência das questões relacionadas ao tratamento mais adequado dos povos indígenas e afrodescendentes nos currículos escolares. Em alguns casos, isto se deve, dentre outras coisas, ao desinteresse de alguns gestores dos sistemas de ensino em formular estratégias e propor programas ou

ações que visem ao efetivo cumprimento do que prevê a lei educacional.

Em outros casos, quando há programas e iniciativas, estes geralmente apresentam muitos equívocos e apenas reforçam preconceitos e discriminações. Persistem, então, nestas ações, problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, nem sempre conscientemente percebidos, tais como a referida reificação de suas imagens como seres do passado, confundidos com a natureza, seres puros; o destaque para características pitorescas e folclóricas; a adoção de uma visão genérica de índio, ocultando a existência real e concreta de povos particulares, bem como a ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas.

Visando superar ideias preconcebidas, segue abaixo algumas estratégias didático-pedagógicas que podem ser adotadas no ensino da história e cultura indígena. Tais estratégias podem ser alcançadas por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores construídos na ação curricular da escola.

- ✓ Reconhecer a pluralidade de povos indígenas, suas organizações sociais, línguas, cosmologias e visões de mundo, bem como os diferentes modos de fazer, de pensar e de se fazerem representar.
- ✓ Reconhecer que os indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
- ✓ Valorizar aspectos de suas distintividades étnicas, contextualizando suas especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.

- ✓ Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
- ✓ Reconhecer que os indígenas têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
- ✓ Reconhecer que os indígenas não foram extintos, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias.
- ✓ Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
- ✓ Reconhecer que nosso país é pluriétnico e pluricultural, conforme assevera a Constituição Federal de 1988.

Essas e outras estratégias podem ser conhecidas e melhor compreendidas no texto das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Essas Diretrizes, foram definidas por meio do Parecer CNE/CEB nº 14 de 2015, relatadas por mim, ainda quando no CNE havia lugar para a representação indígena na condição de membro desse colegiado.

Apontamentos finais

De maneira geral, a Lei favorece a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira com vistas à

superação de situações de preconceito e de discriminação que envolvem as minorias étnicas, raciais, culturais e sociais em nosso país. Com a sua implementação, ampliam-se as possibilidades de se instituir debates sobre os processos de formação de estudantes e de professores sob uma perspectiva mais alargada de cidadania dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas e de outras minorias étnico-raciais e culturais na formação da sociedade brasileira.

Especificamente sobre a temática indígena, podem-se destacar as novas maneiras de se pensar o lugar dos povos indígenas e da ideia de diversidade na sociedade brasileira. Neste sentido, a lei possibilita refletir, dentre outras questões, sobre o que ou quem merece pertencer ao Estado nacional brasileiro, constituindo parte de sua história e cultura. Representa um importante avanço na construção de uma educação mais respeitosa das diferenças e diversidades étnicas e culturais formadoras da sociedade brasileira. Desse modo, incluir a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares, produto da força dos movimentos sociais que os representam, serve para, de modo reflexivo, pensar quem somos nós e a pluralidade que nos constitui.

No modelo europeizante da história nacional que vigorou até pouco tempo, não havia lugar para nós indígenas. Tem-se ignorado neste modelo a existência e a contribuição, sobretudo no que se refere ao contexto mais contemporâneo, dos diferentes grupos étnicos para a formação do que se chama “sociedade brasileira”. Assim, pensar a questão indígena pode servir de mote para refletir também a respeito de outros grupos diferenciados, de outras minorias sociais, sexuais, raciais, étnicas, como as dos ciganos, dos quilombolas, do público LGBT, dos sem-terra, dos sem-teto, das populações e dos povos da floresta, das pessoas com deficiência, de certos grupos imigrantes etc. Estes também fazem parte de um Estado Nação brasileiro e, à semelhança dos povos indígenas, são historicamente desconsiderados quando se faz um inventário dos patrimônios nacionais, define-se a sua identidade ou se conta a sua história.

É, em suma, a própria ideia de diversidade que pode ser acessada a partir da questão indígena trazida pela Lei nº 11.645/2008, provocando a reflexão a respeito das relações que os diferentes grupos mantêm entre si, prestando atenção no que os aproxima ou distancia, os assemelha ou diferencia, para se ter uma compreensão mais crítica a respeito do surgimento e continuidade, no tempo e no espaço, do que se chama nação brasileira. Não é novidade de que tudo isso está representado nos livros didáticos e desenhos curriculares das escolas da Educação Básica.

O desafio posto por ações como a da Lei nº 11.645/2008 é então repensar o modelo de sociedade que se quer. Se se pretende ter justiça social, com igualdade e equidade, e respeitar as diferenças que constituiriam uma sociedade pluriétnica culturalmente diversa ou se, em nome de certas compreensões de progresso, de desenvolvimento, de ciência, de cultura, de cidadania, estas pluralidades e diversidades devem ser ignoradas em seus direitos. Num tempo em que os preconceitos e intolerâncias estão cada vez mais em evidência, é importante pensarmos sobre estas questões.

Isto se torna cada vez mais evidente, como na atual conjuntura política nacional em que a sociedade brasileira passa por grande disputa de poder no campo hegemônico e forças reacionárias ameaçam a nossa jovem democracia. A pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a livre expressão das manifestações culturais, religiosas, artísticas, políticas; o pleno exercício dos direitos culturais, a valorização e a difusão das manifestações culturais; a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional sofrem algum tipo de ameaça. Neste contexto ganha relevância, como objeto de disputa, o currículo por meio de movimentos como o Escola sem Partido que prega a necessidade de uma suposta neutralidade a privilegiar as velhas concepções políticas e escolares de povo e de nação.

Sabemos dos perigos de uma história única, de uma perspectiva única, de uma cultura única. A emergência dos diferentes sujeitos, das diferentes perspectivas e epistemologias aponta para outras possibilidades de se pensar e de se construir uma sociedade verdadeiramente democrática que reconheça a sua pluridiversidade e os movimentos de afirmação identitária dos diferentes grupos e povos que habitam o território nacional. Sem a presença e a voz destes diferentes atores não se pode falar verdadeiramente de uma democracia.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 5 out. 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional (LDB). 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. 19 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 17 de junho de 2004. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 17 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 13 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 14 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>

_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. 30 maio 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em jul.2019.
DECLARAÇÃO DE DURBAN. Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada em Durban, África do Sul de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. 8 set. 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992. 18 dez. 1992. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf>. Acesso em: 06 ago.2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração sobre os direitos dos povos indígenas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 dez. 1992. Aprovada em 13 de setembro de 2007. 13 set. 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162708por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEMÁTICA INDÍGENA: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECIFE/PE

Maria Amanda Vitorino da Silva²
Diorge Santos da Costa³

Para início de conversa...

A Educação Infantil, como campo de estudos e pesquisas no Brasil, tem uma história recente. Em nosso país, considera-se como Educação Infantil, a etapa de ensino na Educação Básica que atende crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses (BNCC, 2017). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394/96, os espaços educativos destinados ao atendimento à essa faixa etária são denominados de Creches e Pré-escolas. No município do Recife existem também os Centros Municipais de Educação Infantil/CMEI. Compreendemos que essas unidades educacionais devem ser espaços de socialização e aprendizados, onde as crianças sejam estimuladas a descobertas das mais diversas possíveis através da ludicidade, jogos e brincadeiras, para favorecer o pleno desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social (BARROS; SOUZA, 2015)

² Especialização em História e Cultura dos Povos Indígenas pelo CAA/UFPE; Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela AVM Faculdade Integrada. Licenciada em História pela UPE; Gestora Escolar no CMEI Nosso Senhor Jesus do Bonfim/Prefeitura do Recife, no Bairro da Estância.

³ Doutorando em Antropologia na UFPE. Mestre em Educação pela UFRN; Especialização em Psicopedagogia pela FAFIRE; Licenciado em Pedagogia pela UFPE; professor na Educação Básica nas redes públicas municipais no Recife e em Ipojuca (Pernambuco).

Anteriormente, os atendimentos às crianças de 0 a 3 anos; eram de responsabilidade das Secretarias de Assistência Social. Com o advento da nova legislação (LDBEN,1996) essa modalidade de ensino foi destinada às Secretarias de Educação municipais. Sendo estabelecida essa modalidade de ensino como primeira etapa da Educação Básica. A partir dessa regulamentação algumas mudanças importantes ocorreram no cenário brasileiro, com uma outra visão sobre a Educação Infantil. O que era pensado como um espaço de acolhimento e de cuidados assistencialistas às crianças filhas de mulheres trabalhadoras; passou a ser um direito das crianças à educação formal (Estatuto da Criança e Adolescente/ECA, 1990). Portanto, as especificidades de cada faixa etária passaram a ser observadas, sempre para promover o desenvolvimento integral das crianças. Assim, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos com necessidades, dificuldades e potencialidades. Mas, sobretudo, com direito às aprendizagens.

Salientamos que no contexto atual, tratando-se do trabalho pedagógico realizado numa Unidade Educacional Municipal do Recife/CMEI Nosso Senhor Jesus do Bonfim, as nossas práticas pedagógicas sempre foram orientada pelos documentos oficiais, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996); Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil/RCNEI (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2010) e mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017), além de referenciais teóricos produzidos por pesquisadores/as sobre a infância.

Segundo a LDBEN:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Como preconiza a Lei, compreendemos ser de extrema importância aprofundar as discussões acerca das necessidades locais para a Educação Infantil, com o objetivo de construir uma identidade própria para essa etapa de ensino, tendo em vista as diferentes situações nas quais estão inseridas as crianças e como se configura essa infância. Portanto, nossa contribuição no presente texto será no sentido de breves reflexões acerca do trabalho que realizamos na Unidade educacional citada, na perspectiva da construção da identidade infantil a partir da concepção do campo de experiência “O eu, o outro, e o nós”, mais especificamente com ênfase nas diferenças étnico-raciais.

Infância, criança e Educação Infantil: diálogos necessários entre a ludicidade e o direitos à aprendizagem

Para compreendermos a concepção de infância, de criança e de Educação Infantil, faz-se necessário entender os significados atribuídos à infância, bem como o contexto ao qual está associado, visto que a BNCC apresenta uma mudança relevante ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial na Educação Básica, validando-a como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança.

Nesse sentido, a BNCC reconhece especificidades dos diferentes grupos etários constituindo a etapa da Educação Infantil, organizando-os em três grupos por faixa etária - bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas “(...) que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p. 44). Pelo exposto, compreendemos ser de fundamental importância uma organização onde o “sujeito criança” esteja no centro do fazer pedagógico, que todo processo educativo seja pensado nas diversas formas de contribuições para o desenvolvimento integral, onde as potencialidades sejam trabalhadas, assim como, as necessidades inerentes à faixa etária vivenciada.

Nessa perspectiva, a criança precisa ser vista como sujeito dos processos de aprendizagens, os quais são construídos nos diálogos com o outro, nas vivências e experimentações. Buscando-se, para isso, a produção de aprendizagens pela própria criança, na interação criança/criança, criança/adulto e criança/ambiente; para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e afetivas, por serem estimuladas em um ambiente acolhedor e lúdico, prezando pela autonomia e experiências com os pares.

Considerando que:

Ao brincar, a criança articula elementos fundamentais à estruturação psíquica. O movimento pulsional do seu corpo passa a se estruturar em um ato de fala e as palavras, como significantes, são usadas em sua potência criativa. Nomeando, a criança pode situar seu desejo em uma fala, no laço com o outro (SOBRAL; VIANA, 2014, p. 436)

Esse modo como Sobral e Viana (2014) pensaram sobre a criança possibilita entender a relevante inovação apresentada pela BNCC, quando afirmando o conhecimento advindo com a experiência que cada criança viverá no ambiente escolar, a partir das relações com o professor, com outras crianças e outros adultos. Em outras palavras, sustentar que as manifestações interpessoais advindas das crianças (seja o bebê, a criança bem pequena e/ou a criança pequena) podem ser lidas como manifestações de sujeito.

Acerca da infância, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 16), afirmaram:

(...) a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir.

Nessa perspectiva percebemos o quão importante é vivenciar a infância respeitando cada etapa do desenvolvimento infantil. Pois, sabemos que muitas crianças não a vivenciam, às vezes por executar uma tarefa laborativa para ajudar os pais, etc. e assim perdendo o foco

na escola e nas brincadeiras próprias para a constituição enquanto sujeito de direitos. Portanto, o papel da Educação Infantil nesse processo também é o de inserir a criança em uma infância respeitosa e estabelecendo uma relação de cuidado com os professores e colegas, para a interação saudável com o mundo. De forma que:

(...) abranger a infância em toda sua magnitude exige perceber nas crianças a sua singularidade, o coletivo diverso do qual elas fazem parte e imergir nas diferentes culturas e saberes que produzem. É necessário respeitar suas formas de se relacionar com o mundo e entender como se desenvolvem e aprendem, sem que o adulto determine o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (PERNAMBUCO, 2019, p.57).

Nessa perspectiva curricular, é essencial que as práticas do professor estejam comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, um propósito educativo estimulando o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança. Conforme o referido documento acima citado, os princípios éticos, políticos e estéticos reúnem uma série de aspectos possibilitando à criança se constituir enquanto um sujeito consciente, crítico, detentor de uma percepção ampla da diversidade sociocultural e artística, capaz de interagir com o mundo por meio da ludicidade e da criatividade, de maneira solidária, respeitosa e atenta à coletividade.

Nesse aspecto, fica evidente o quão importante é proporcionarmos vivências, onde as crianças experienciam diversas situações no cotidiano, que a diversidade seja contemplada, para que assim, possamos incutir o sentimento de pertença, do respeito às diferenças e do senso crítico. Importante lembrar que essas experiências se concretizam a partir dos direitos de aprendizagem e campos de experiências. Assim, partindo do pressuposto que as experiências vivenciadas na Educação Infantil devem ter como ponto de partida os eixos das interações e brincadeiras, estes definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), considerando as aprendizagens para esta etapa da educação

devem ser pensadas e organizadas em situações promovendo momentos de socialização, valorização da criança e do respeito aos conhecimentos prévios:

Sobre os eixos interações e brincadeiras, conforme a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Assim, com base nesses documentos, percebemos a necessidade de compreender que a criança aprende através da promoção de diversas experiências (sensoriais, expressivas e corporais), relacionadas às diferentes linguagens (oralidade, sonoridade, escrita, imagens, desenhos, gestos, dentre outros), as quais se concretizam através de ações intencionais educativas e práticas pedagógicas significativas tendo relações com a vida cotidiana e estejam articuladas à interação durante o brincar. Sendo no universo da ludicidade o lugar propício para a criança descobrir o pertencimento étnico-racial e compreender que está inserida numa sociedade pluriétnica, sobre a qual deve aprender atitudes de respeito às diferenças.

Para auxiliar esse processo, os/as adultos/as mediadores/as, precisam compreender e pensar a educação das relações étnico-raciais, considerando as mudanças sociais e políticas ocorrendo no contexto de redemocratização do Brasil, mais especificamente a partir da Constituição Federal de 1998, onde foi restabelecida a ordem democrática e a garantia do reconhecimento das creches e pré-escolas enquanto direito social como instituição pública. Ampliando e garantindo assim os direitos outrora negligenciados a outros segmentos sociais, dentre os quais, mulheres, negros(as), indígenas, crianças, pessoas com deficiência, etc. com uma atenção direcionada por meio de políticas afirmativas (BARROS; SOUZA, 2015).

Nessa perspectiva, o CMEI onde atuamos vem realizando um trabalho atento no que concerne à temática indígena em sala de aula, sobretudo, na etapa inicial da Educação Infantil, a qual atendemos. Contudo, salientamos que a Prefeitura do Recife tem uma política educacional voltada para cada etapa de ensino, explícita num documento curricular composto por volumes norteadores das práticas dos/as profissionais na Educação. Assim, desde o ano de 2015, a Educação Infantil foi contemplada na especificidade a partir de uma política própria da rede, ampliando nossos olhares sobre o desenvolvimento infantil, respeitando as possíveis dificuldades e incentivando-as nas potencialidades, por meio da ludicidade e jogos simbólicos, corroborando a construção de um sujeito crítico e autônomo.

A temática indígena na Educação Infantil entre invisibilidades, preconceitos e possibilidades

Percebemos uma grande lacuna sobretudo na primeira infância sobre a temática indígena, como afirmou Silva 2020 “parece ainda insuficiente para suprir o déficit existente historicamente nas práticas escolares”, e mesmo assim, alguns colegas resistem em superar ideias preconcebidas a respeito deste tema. Observou-se que a referida temática vem sendo inserida apenas no fatídico “Dia do índio” e com narrativas na perspectiva do folclore no mês de agosto, fora isso não se tem outro registro de discussões nos espaços escolares.

É como se os povos indígenas somente existirem no calendário escolar no dia 19 de abril e no mês de agosto, como uma lembrança do passado, embora nesta data específica recebendo uma “homenagem” marcada pelo viés da “contribuição” para a história do país, com verbos sempre usados no passado: o que nos deixaram, faziam, onde moravam, são as típicas questões tratadas neste dia. Assim observamos certa naturalização em relação à perpetuação de estereótipos e preconceitos do tipo: os índios são moradores da floresta, usam cocares, pescam, caçam e moram em ocas, como únicas

formas de ser e viver dos povos indígenas. Especificamente na Educação Infantil, ano após ano são reproduzidas práticas pedagógicas como à pintura corporal das crianças, à confecção de cocares de cartolina, tangas de TNT, dentre outros enfeites, para supostamente representar e homenagear os povos indígenas habitando o imaginário no senso comum da nossa sociedade, mas que nada tem a haver com diversidade sociocultural indígena existente no Brasil.

Portanto é importante entender que essa prática pedagógica não se apresenta como uma ação isolada, nem desprovida de sentido, pois se constitui como uma ação coletiva e intencional. A esse respeito, concordamos com o autor a baixo quando considerou:

(...) a práxis pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente para garantir a realização de determinados objetivos as educações e a finalidade da educação explicitamente assumida pelos sujeitos que conformam a instituição formadora, institucionalmente, e pelos sujeitos educandos (SOUZA, 2012, p. 28)

Nesse sentido, percebemos a prática pedagógica como uma prática social, imbuída num fenômeno mais amplo, que é a educação, dita formal. E enquanto prática/ação coletiva, a mesma “(...) conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente...” (SOUZA, 2012, p. 29). Essas práticas se inter-relacionam e constituem um polo com alto teor de complexidade, resultando em conteúdo a serem discutidos institucionalmente.

Diante do exposto, é necessária uma reflexão acerca da prática pedagógica, na perspectiva de não reduzi-la apenas a atuação do/a educador/a sem, contudo, excluí-la, pois, é de suma relevância para uma melhor atuação junto aos educandos. Assim, cabe-nos repensar a prática pedagógica voltada às crianças da/na Educação Infantil, considerando a percepção/concepção assumida enquanto somos educadores/as, acerca dos povos indígenas, começando por conhecer a diversidade dos povos indígenas no estado de Pernambuco

Destacamos então, a especificidade dos profissionais atuando na Educação Infantil, uma vez que as práticas necessitam estar imbricadas nos diversos eixos da dimensão humana, conforme aponta a BNCC e demais documentos oficiais, acerca da temática indígena na escola, compreendendo assim, uma linha tênue entre o saber e o fazer. Sobretudo, considerando o determinado pela Lei nº 11.645/2008.

A Lei nº 11.645/2008 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 /1996), como resposta às reivindicações e mobilizações sociopolíticas dos povos indígenas e afro-brasileiros pelo reconhecimento e respeito de suas expressões socioculturais. Cujo reconhecimento no campo da educação formal ocorreu após 20 anos da Constituição Federal aprovada em 1988, quando reconheceu o Estado Brasileiro como pluriétnico com o as histórias e culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros, que devem estar representados no currículo da Educação Básica.

Conforme o parecer do CNE 14/2015:

A Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios.

Pensando que a história do Brasil ensinada na escola e nos livros didáticos, constrói a suposta identidade nacional como uma única forma de ser, omitindo os diversos povos, e não reconhecendo as sociodiversidades existentes.

De acordo com Silva (2013, n.p.):

Faz-se necessário, então, desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional, regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais. Uma suposta identidade e cultura nacional que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo.

Lamentavelmente, após 13 anos desde a promulgação da Lei nº11.645/2008, não vemos ressonância significativa em sala de aula. Isso expressa a falta de compromisso e reconhecimento da importância dos povos indígenas na história do país. Pois, como bem afirmou um pesquisador:

(...) Tradicionalmente a escola sempre contribuiu para o tratamento desigual dos indivíduos, ora por ter educado as novas gerações compreendendo a desigualdade apenas enquanto um dos aspectos formais do sistema democrático, ora por privilegiar a homogeneização que, sob a aparência de promover a ascensão dos indivíduos, serve para encobrir as oportunidades desiguais a eles oferecidas pelo sistema capitalista (SILVA, 2013, p. 101).

Reconhecer essas desigualdades nas práticas sociais e sobretudo nas nossas práticas pedagógicas, mobilizou-nos em busca do conhecimento para construir ações diárias e afirmativas, mas especificamente conhecer as origens dessas desigualdades, provocando a aprofundar a temática. Por outro lado, Silva (2013) chamou atenção que, os estudos sobre a História e as culturas dos povos indígenas no Brasil avançaram nos últimos anos, sobretudo nas universidades e Institutos Federais. Como também as ações afirmativas para a reparação dessas desigualdades, a produção de subsídios destinados aos/as professores/as, cursos de formação continuada e de especialização criados para garantir a implementação da Lei nº 11.645/2008, mas, ainda são iniciativas apresentadas de maneira facultativa ou eletiva.

Persistindo os desconhecimentos sobre a história dos povos indígenas e afro-brasileiros, permanecendo um imaginário acerca dessas temáticas com valor menor, em relação ao letramento, a educação inclusiva ou o brincar, como se fossem excludentes, como se não pudessem dialogar, e como se não fosse necessário na construção do cidadão conhecendo e reconhecendo em todas essas sociodiversidades e alteridades.

A temática indígena no contexto do CMEI Nosso Senhor Jesus do Bonfim

O Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Senhor Jesus do Bonfim, localizado no bairro da Estância na cidade do Recife, situado na Região Política Administrativa - RPA 05. Geograficamente está bem próximo ao rio Tejipió, atendendo diversas comunidades como: Cabeça da Vaca, Iraque, mais os bairros de Jardim São Paulo, Areias e San Martin. Assim, recebendo crianças de 4 meses a 5 anos no período de 10 horas diariamente, distribuídas entre turmas do berçário ao grupo III e os Grupos IV e V são atendidos em único turno respectivamente manhã e tarde.

A comunidade escolar do CMEI é constituída por um público de classe média baixa até baixa renda. O perfil socioeconômico tem mudado ao longo dos anos; antes atendíamos quase exclusivamente um público de baixa renda e alguns em situação de miserabilidade. Atualmente são muitas famílias em condições econômicas estáveis (quando todos os membros trabalham) buscando essa unidade educacional como espaço seguro para deixar os filhos.

Acerca do ensino sobre a temática indígena percebemos que, em geral, não fugimos da regra das unidades de ensino de Educação Infantil no município do Recife, pois, muito pouco fazíamos para tratar a temática indígena em sala de aula. Nossas ações eram pontuais, pautadas em datas comemorativas sem o respaldo legal ou pedagógico para continuarem, até compreendermos que manter este tipo de atuação não contribuía para a educação e sociedade desejada e buscada.

Pois,

Uma educação que se propõe igualitária tem por finalidade produzir conhecimentos, desenvolver atitudes e valores que enfatizem e valorizem a pluralidade étnico-racial. De outro modo, também se propõe a respeitar as diferenças e valorizar as identidades, a partir de práticas que possibilitem à criança um sentimento de identificação com sua origem e valores culturais (VAREJÃO FILHA, 2015, p. 71)

Foi reconhecendo essa lacuna que surgiram diversos questionamentos, dentre os quais, por que discutir a temática indígena? O que conhecemos sobre o assunto? Por que os índios aparecem e desaparecem na História? Onde encontramos subsídios didáticos para discutir em sala de aula? Como escolher a literatura apropriada sobre o tema? Como tratar esta temática com crianças tão pequenas?

Discutíamos há alguns anos em sala de aula a temática afro-brasileira e africana, com o projeto “Beleza negra: identidade afrodescendente na primeira infância”, buscando tratar a identidade a partir da estética afro, com aquisição de cremes e acessórios possibilitando às crianças de cabelos crespos e cacheados terem a beleza realçada; também adquirimos literatura infantil com protagonistas negros, pois os livros são importante mediadores nos aprendizados.

Todavia, um novo desafio estava posto: a temática indígena e seus temas sensíveis e caros. Logo compreendemos que não seria fácil, mas precisávamos dar o primeiro passo em direção a educação desejada e neste sentido o parecer do CNE/CEB 14/2015 diz:

(...) a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2015)

Sendo assim, precisávamos pensar nossas práticas, os ambientes e se as imagens expostas representam as diversidades. Se os espaços dialogavam com as expressões socioculturais e estéticas dos povos indígenas, questões para além da sala de aula possibilitando ver a exclusão da temática nestes lugares.

Nesse sentido, nossas inquietações eram intensas e fomos “forçados” a buscar mais conhecimentos sobre a temática indígena, como também instituímos formações continuadas sistemáticas no

contexto interno do CMEI e também externamente, ao participarmos de seminários, roda diálogos, minicursos, entre outros eventos promovidos pelas universidades e as organizações indígenas. O que possibilitou acessar o conhecimento atualizado sobre os povos indígenas, além de participar de grupos de discussões e pesquisas sobre esse vasto campo de conhecimentos.

A busca por formação para todos/as envolvidos/as

Buscamos parcerias para formação de todos/as funcionários/as (docentes, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil/ADI, estagiários/as, porteiros/as, Auxiliares de limpeza e Cozinheiros/as), pois assim como ocorreu com a temática afro, seguiríamos o mesmo princípio de mobilização e entrosamento para todos/as os/as profissionais, onde refletirmos e agirmos de maneira a garantir um processo amplo de ensino a aprendizagem para todos/as, e não somente para as crianças.

Segundo um autor:

Ao tratarmos da questão indígena na formação dos nossos professores temos a possibilidade de desconstruir uma memória coletiva cuja atualização é feita constantemente, através da qual os não indígenas aprendem muito cedo a definir “o que é um índio” e dessa forma qualificá-lo com os mais variados adjetivos, geralmente negativos (JESUS, 2013, p. 43)

A partir dessa compreensão, pensando na formação dos/as professores/as, fizemos contato o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Racial/GTERÊ ⁴, logo se prontificando em comparecer ao CMEI para realizar uma formação sobre a Lei nº 11.645/2008. Porém, dispor de tempo no horário dos/as professores/as para o espaço de formação não é simples. Para tanto, antecipamos os registros dos pareceres e discussões sobre o desenvolvimento das crianças. Isso demandou estender a todos/as a jornada de trabalho

⁴ Criado em 2006 pela Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, com o objetivo de contribuir com as discussões no combate ao racismo institucional.

durante alguns dias na semana, para garantir que no dia do conselho pedagógico pudéssemos ter espaço para a formação.

Finalmente no dia do Conselho Pedagógico iniciamos a formação com reflexões sobre os povos indígenas na contemporaneidade. Utilizamos livros escritos por professores indígenas em Pernambuco, como o “Caderno do tempo” e “Meu povo conta”. Esses livros resultaram do “Projeto Escola de Índio” em parceria com o Centro Luiz Freire, onde cada texto é parte da cosmovisão desses povos e das mobilizações pela construção de uma Educação Escolar Indígena e diferenciada. Mas, também se constituem como um subsídio importante para as escolas não indígenas.

Esse primeiro momento de formação possibilitou compreender muitas das nossas memórias coletivas e individuais sobre os povos indígenas, estavam associadas ao passado, como habitantes das florestas, com fenotípico dos povos na região amazônica, sem considerar as dinâmicas coloniais vivenciadas pelos indígenas no Nordeste do Brasil e, compreender a cultura como dinâmica e mutável. E o marco temporal de 1500 como mito fundador da História do Brasil marca o nosso imaginário, sobretudo, quando às narrativas dos livros que tivemos acesso durante nossas vidas escolares, como afirmado por Bonin (2007, p 83), que esse imaginário “(...) está relacionado a colaborar com a narrativa da chegada dos europeus, mesmo sabendo de vestígios arqueológicos que apontam para milênios antes de habitantes aqui nestas terras”. Portanto, o recorte temporal está associado ao que o narrador julga importante naquele momento. Isso nos fez pensar por que permanecemos presos/as à esse período histórico e ignoramos os povos indígenas no presente?

De acordo com parecer CNE/CEB 14/2015:

(...) reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural como princípio constitucional exige, por sua vez, o conhecimento, por meio de informações corretas e atualizadas, sobre os povos indígenas, seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, suas histórias e suas lutas políticas. Assim, esse reconhecimento também exige a compreensão da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, desde os tempos da colonização até os dias atuais, bem como da viabilidade de outras ordens sociais e arranjos societários.

Compreender o que nos impulsionou a atualizar nosso acervo de subsídios didáticos, como literatura infantil, livros, textos, dissertações e teses acadêmicas. Sobretudo, priorizar autoria indígena nestes materiais discutindo a temática indígena. Assim, possibilitando organizar nosso acervo para estudos relacionados às formações continuadas como parte do projeto para implementação da temática indígena no CMEI.

Como mencionamos, logo nas primeiras reuniões compreendemos que muitos de nós permanecemos com uma visão ultrapassada, estereotipada e que de fato conhecíamos pouco sobre a questão indígena na contemporaneidade, suas expressões socioculturais, as pautas sociopolíticas, as estratégias de resistências e as cosmovisões. E percebemos que muitas dessas ideias equivocadas sobre os povos indígenas aprendemos na escola. Chegando a essas conclusões, decidimos que não reproduziremos tais práticas com as crianças, as quais trabalhamos. Pois, devemos garantir o direito à aprendizagem sobre as histórias desses povos, porque também fazem parte da história da nossa sociedade.

Como bem estaríamos atendendo o que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) artigo 8º, quando se refere às atribuições das instituições responsáveis por esse segmento educacional tece a seguinte orientação sobre a educação para as relações étnico-raciais:

Deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009)

Para atender a estas orientações, nos comprometemos em pesquisarmos, estudarmos, analisarmos e discutirmos sobre os materiais que adquirimos, e de forma efetiva construirmos um programa de formação continuada em serviço para o desenvolvimento de uma prática pedagógica promotora de igualdade racial. Paralelo a esses encontros formativos, também empreendemos, outros momentos e espaços de aprendizagem, como participações em seminários, palestras, minicursos, cursos de aperfeiçoamentos e especializações. Sempre garantindo um rodízio de participantes nestes eventos, para possibilitar que professores e ADI 's tivessem acesso igualmente à construção do conhecimento que buscamos no coletivo. Uma vez que alguém se dispunha a participar ficava responsável para posteriormente socializar com os/as demais colegas de trabalho.

Esses espaços de formação só puderam acontecer mediante uma intensa organização interna e apoio de todos/as. Pois, com exceção da contribuição do GTERÊ e de outras parceiras com amigos/as que estudam a temática, não contávamos com nenhum apoio ou incentivo institucional, a exemplo de enviar pessoas para substituir nossos/as profissionais ou qualquer estímulo para garantir a participação deles/as nos eventos. É uma situação que requer um esforço conjunto dos que ficam na Unidade Educacional para garantir a substituição dos/as colegas e o atendimento às crianças.

E assim construímos espaços semanais de estudos com os/as docentes todas as sextas-feiras após o banho das crianças, e com os ADI's após o almoço, sendo neste mesmo dia, no horário programado das 12:40 às 13:40, onde previamente havíamos lido individualmente

os textos, e fazíamos nossas discussões. Sendo todos/as de um Centro de Educação Infantil, responsável pela primeira etapa do ensino básico, portanto um espaço privilegiado no desenvolvimento das potencialidades das crianças, fase crucial da infância onde é construída a identidade e se estimula o exercício da autonomia, oportunizando múltiplas aprendizagens. Quando à construção da identidade nesta etapa, possibilita uma grande oportunidade de introduzir temas para um desenvolvimento integral saudável, pois, de acordo com o RCNEI (1998):

A diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal e social. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais, estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes, utilizando-se da oposição (BRASIL, 2008)

Pensando nesse aspecto, elaboramos o projeto “Todo dia é dia de índio”, com o objetivo de motivar as crianças ao reconhecimento sobre a importância da História e as culturas indígenas na contemporaneidade em Pernambuco, como parte da ampla diversidade indígena no Brasil. É importante descobrirem que não existe uma única forma de ser, viver, e estar no mundo.

A prática como exercício da aprendizagem coletiva

Na condição de mediadores/as e também aprendizes, cremos que o contato com o universo indígena é algo significativo para desconstruir os estereótipos e preconceitos, mas sobretudo construir a imagem de si e do outro de maneira positiva. Portanto, possibilitando às crianças conhecer e se reconhecer mediante a diversidade étnico-racial existente na nossa sociedade, semeando outro imaginário social.

Assim iniciamos um trabalho sistemático, com a temática indígena na sala de aula, pois, possibilita a criança o contato com a sociodiversidade dos povos indígenas de forma positiva, livre de estereótipos, construindo um sentimento de pertencimento e respeito

às diferenças. Observamos que, quando a criança entra em contato com os conteúdos pedagógicos sobre essa temática de forma lúdica e prazerosa, adquire melhor rendimento no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, pode tornar-se uma criança mais participativa, crítico-reflexiva, levantando hipóteses, em relação ao tema de estudo.

Cremos que o Centro de Educação Infantil é um espaço privilegiado de construção do conhecimentos a respeito da história dos povos indígenas, trazendo suas narrativas e conhecimentos, relacionando com outras maneiras de construir os próprios conhecimentos das crianças. Desta forma a referida temática deve ser apresentada com equidade em conjunto com outros conhecimentos, proporcionando diálogos e questionamentos entre os educandos para ampliar seus conhecimentos. Considerando a educação extrapolando o espaço escolar e atingindo a totalidade da vivência social do educando. Portanto, cada ação ou palavra presenciada por uma criança, contribui de uma forma ou outra, voluntariamente ou não, para a sua formação e, neste sentido, constitui-se em parte integrante do processo educacional vivenciado.

Nessa perspectiva, buscando superar a forma de construção do conhecimento baseada apenas em livros, histórias e vídeos mantendo um caráter de distanciamento histórico, sociocultural e físico das situações dos povos indígenas. Entendemos também ser melhor iniciarmos o projeto com ênfase nos povos indígenas em Pernambuco, por ser o estado de origens e localização das crianças, e com possibilidades de um contato concreto e efetivo com membros dos povos estudados, incentivado através de visitas, intercâmbios e buscarmos ainda mais o caráter de identificação e fortalecimento de nossas identidades.

Nessa perspectiva, com o projeto “Todo dia é dia de índio” observamos que os principais obstáculos para inserção da temática indígena nas salas de aula consistem na falta de formação do/a professor/a e na carência de subsídios didáticos adequados para o ensino na Educação Infantil, permanecendo uma abordagem

pedagógica excludente e estereotipada sobre o assunto. E desejávamos ultrapassar essas barreiras.

Porém, não bastava querer abordar a temática, foi necessário preparação criando o hábito de leitura sobre as sociodiversidades entre os povos indígenas. Para desconstruir ideias equivocadas e preconceituosas, buscando por exemplo, adquirir a competência de analisar as representações dos indígenas nos livros didáticos, na mídia, nos espaços de fala e comunicação. Como bem, reconhecer a relevância do movimento indígena, as articulações e reivindicações políticas pelo direito à saúde, e educação específica e diferenciada, a garantia da autogestão dos territórios onde habitam e a sustentabilidade do planeta Terra.

A aprendizagem coletiva iniciou primeiro entre os/as professores/as, Auxiliares do Desenvolvimento Infantil /ADI's, estagiários/as, por meio do processo de formação continuada sistemática, como mencionamos. Na sequência a aprendizagem coletiva ocorreu com as crianças e demais componentes da comunidade escolar por meio da implementação do projeto “Todo dia é dia de índio”. Começando a partir de um diálogo intercultural com os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas em Pernambuco, quando no primeiro ano, discutimos sobre o povo Atikum,⁵ pois, era mais compreensível a linguagem dos subsídios didáticos que tínhamos acesso naquele momento, os livros “Meu povo conta” e o “Caderno do tempo”.⁶

Dentre as atividades realizadas junto às crianças, incluiu-se: leituras de imagens ilustrativas das narrativas nos livros; leitura das histórias “A lenda do falcão de ouro”, e “Luzes encantadas”. Utilizamos o calendário do povo indígena para discutir o tempo e compararmos ao nosso calendário e o celebrado nas datas importantes para o povo Atikum. Na sequência, estudamos as músicas do povo

⁵ Habitantes na Serra do Umã nos municípios de Carnaubeira da Penha e Floresta/PE contabilizando 7.929 indígenas. Habitam também na Bahia (SIASI/SESAI 2012).

⁶ Ambos são produções dos/as professores/as indígenas em Pernambuco, publicadas pelo Centro Cultural Luiz Freire (Olinda).

Fulni-ô⁷ com o CD *Fethxá*, pois não dispúnhamos de músicas do povo Atikum. Esse foi um recurso muito importante para acessar o patrimônio sociocultural dos povos indígenas em Pernambuco.

Nos três anos consecutivos decidimos estudar sobre o povo Xukuru do Ororubá. Tendo em vista as importantes contribuições desse povo no movimento indígena no âmbito local, regional e nacional, além de um acervo bem mais acessível de vídeos, livros e revistas para as pesquisas, tanto nas formações quanto em sala de aula. Com o advento de nossa participação em eventos como seminários, feiras literárias e minicursos disponíveis nas universidades, tivemos novas possibilidades de diálogos e estabelecer parcerias, contribuindo para nossas formações em serviço. Também foi pensado visitas ao território indígena e a construção de um projeto conjunto, embora lamentavelmente, apesar de inúmeras tentativas, não foram consolidadas, devido às dificuldades de comunicação.

Contudo continuamos as atividades sobre esse povo e decidimos confeccionar um avental remetendo ao território habitado pelos Xukuru do Ororubá. Também foram confeccionados por Iri Freitas, uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil/ADI, vários bonecos de feltros baseados nas imagens do povo indígena, com as vestimentas cerimoniais, objetivando um recurso visual e sensorial para cotação da história do povo. Esses recursos possibilitaram aos/as professores/as e as crianças ilustrarem ainda mais e interagirem na cotação das histórias.

Outra ação importante foi reunir um acervo de imagens com fotografias de diversos povos indígenas em situações cotidianas. É importante ressaltar que não foi fácil encontrar imagens dos povos indígenas em Pernambuco, pois, as imagens na internet eram mais associadas aos povos da Amazônia. Mas, os esforços prosseguiram no intuito de possibilitar acesso das crianças a um material concreto possibilitando certa familiarização com a temática indígena, e assim, construímos suas percepções a partir das situações vivenciadas por

⁷ Habitante no município de Pesqueira e Poção/PE.

esses povos no presente, entendendo o lugar que ocupam e onde desejam estar.

No terceiro ano, embora continuando as discussões sobre o povo Xukuru do Ororubá, decidimos realizar uma intervenção no Grupo IV (crianças de 4 anos a 4 anos 11 meses) dialogando com os conhecimentos do povo Truká⁸. Esta ação consistiu na realização de uma sequência didática sobre o tema “Água e chuva”. A partir dos pressupostos da pedagogia da pergunta, utilizando a aprendizagem mediada por perguntas a partir das quais é possível pesquisar um problema e encontrar soluções, de modo a construir um pensamento ativo, criativo e crítico das crianças no ensino-aprendizagem de conceitos abstratos no ensino de Ciências nas relações com o cotidiano e os fenômenos naturais.

Esse estudo foi realizado em parceria com a professora da turma, a gestora e o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Assim, optamos por uma aula com experimentação demonstrativa, com base nos pressupostos da alfabetização científica, no diálogo intercultural e simulando a chuva. Estimulamos as crianças falarem o que conheciam sobre o tema e dialogar com os conhecimentos do povo Truká, considerando a região onde habita no Rio São Francisco está sujeita às inundações, semelhantemente à área onde está localizado o CMEI e onde grande parte das crianças matriculadas também vivem. A interculturalidade crítica tornou-se uma ferramenta indispensável, pois acreditamos na capacidade deste recurso articular diversos conhecimentos em nível de igualdade, contribuindo para o acesso das crianças e de nós mesmos, os docentes, na construção de novos conhecimentos a partir das alteridades.

Como afirmou Walsh:

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras

⁸A maioria habitantes na Ilha da Assunção, no Rio São Francisco, município de Cabrobó/PE.

diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que ao pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (2009, p. 25)

Assim, o estudo com as crianças do Grupo IV possibilitou observar como o fenômeno chuva pode ser vivenciado e percebido de formas diferentes em locais distintos, por diversas pessoas. A princípio nós os mediadores desta atividade pressupúnhamos a chuva como algo bom, mas, algumas crianças evidenciaram não gostarem da chuva, pois casas onde moram ficavam alagadas, por vezes com perdas materiais e transtornos emocionais, além de ficarem durante dias restritos ao espaço da cama, pois não podiam descer para brincar no chão.

Isso nos fez pensar como é necessário o diálogo intercultural, pois para além da temática indígena, nos aproximamos mais dos conhecimentos das crianças sobre suas vivências e experiências de vida. Além de possibilitar às crianças construíssem novos conhecimentos a partir de um único fenômeno. Essa vivência possibilitou também cruzar nossas próprias fronteiras físicas e intelectuais, atribuindo outros sentidos à chuva, porque as crianças como um mesmo fenômeno terá sentidos e compreensões diversas. No quarto ano tínhamos adquirido um bom acervo e mais conhecimentos. Víamos as possibilidades de um diálogo mais próximo com outros povos indígenas. Então, escolhemos o povo Pankararu, estudamos a história e suas expressões socioculturais, para a partir deste estudo, os/as docentes e ADI's planejarem as atividades. Isso possibilitou que cada equipe construísse de forma autônoma a própria maneira de abordar o tema.

No berçário (crianças de 4 meses a 1 ano), por exemplo, as crianças tiveram acesso às músicas do povo Fulni-ô, como as cafurnas, os toantes (cantos) do povo Pankararu, o coco do povo Xucuru e músicas contemporâneas Pankararu do artista Gean Ramos. Pois, as músicas são introduzidas na rotina diária das crianças no

CMEI, assim como a utilização do maracá na contação da história do povo indígena, sendo apresentada de forma resumida e utilizando fotografia extraídas da internet; com o Grupo I (crianças 1 ano a 1 ano 11 meses) estudamos o mesmo do berçário, com acréscimos de pinturas em moldes vazados com símbolos das expressões socioculturais, e as contações de histórias mais longas e acrescentados mais detalhes; no Grupo II (crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses), além das atividades mencionadas, tiveram acesso a objetos indígenas como a maracá, cocar, apitos, colares, pulseiras dentre outros, interferência gráfica, releituras das pinturas corporais visualizadas nas imagens. E quanto mais a idade do Grupo aumentava foram explorando mais detalhes das narrativas indígenas.

Sobre o povo Pankararu também seguimos o mesmo roteiro de discussões acerca dos outros povos. Além de incluirmos no projeto o livro específico tratando deste povo produzido por seus membros “Etnomapeamento da Terra Indígena Entre Serras de Pankararu”, o qual apresentamos às crianças do Grupo V. Também nesta turma, usamos o livro “Meu povo Conta”, e as crianças realizaram releituras através do desenho livre, baseando-se nas narrativas dos Pankararu; assistimos a diversos vídeos sobre as expressões socioculturais desses indígenas, a exemplo do ritual da “Corrida do Imbu,⁹ elaborado pela professora e coordenadora Pankararu Jacielma Monteiro.

A circunstância desse encontro/contato ocorreu a partir das vivências da gestora do CMEI Amanda Vitorino, ao cursar a Especialização em História e Cultura dos Povos Indígenas, no campus da UFPE em Caruaru com a referida professora. Jacielma enviou o vídeo para estudarmos com as crianças; também assistimos pelo

⁹ O ritual Corrida do Imbu (fruta silvestre) ocorre em três espaços no território indígena. É um conjunto de rituais em um determinado espaço-temporal em quatro domingos consecutivos, é cercado de mistério, fé e muito respeito às forças encantadas.

Youtube o ritual do “Menino do Rancho”¹⁰ onde as crianças viram os Praiás.¹¹ Após as crianças desenharem, compartilharam as produções na turma e as ideias sobre o povo Pankararu, conversamos, fotografamos as produções das crianças e enviamos pelo *WhatsApp* para a professora Jacielma, para ser compartilhado com as crianças indígenas na escola onde essa é coordenadora, que logo nos respondeu com diversas mensagens de incentivo e carinho.

No ano seguinte, 2019, foi o Ano Internacional das Línguas Indígenas promovido pela UNESCO. Como fazemos parte das Escolas Associadas UNESCO (PEA-UNESCO), cujo um dos pilares é o diálogo intercultural, decidimos escolher o povo Fulni-ô habitante no município de Águas Belas, pois são os únicos indígenas em Pernambuco bilíngues, falantes do *Yaathé*, a língua nativa e do Português. Assim começamos o trabalho separando as narrativas, músicas e imagens para nos auxiliar nas discussões em sala de aula. E com os profissionais mais familiarizados com a temática, conseguimos estudar com mais desenvoltura neste ano. Também a confirmação sobre a possível visita de alguns Fulni-ôs ao CMEI para conversar com as crianças e professores/as, criou um novo ânimo para os estudos.

Assim os Fulni-ô estiveram conosco, participando no replantio da nossa horta com as crianças, seguido de roda de conversa com os funcionários, em seguida foram nas salas de aulas respeitando as especificidades de cada grupo. No berçário sentaram e cantaram com as crianças e as acolheram nos braços, cantando canções suaves em

¹⁰ É um rito para a cura ou a finalização de alguma enfermidade grave enfrentada por algum menino indígena. Após buscarem a cura por todos os recursos possíveis e não obterem sucesso, os pais recorrem a ajuda dos “Encantados”.

¹¹ São sacerdotes Pankararu e apresentam semelhanças nas máscaras ritualísticas, todas tecidas da planta croá ou caroá e divididas em duas partes. As cintas trazem figuras semelhantes, sempre com estampas de santos, plantas, aves, animais ou sinais cristãos. A cinta é que identifica o Praiá como “Encantado”, ou seja, se usa uma cinta vermelha, amarela ou de qualquer outra cor ou estampa, é essa simbologia que identifica a que família pertence e a força encantada representada. Conduzem diferentes momentos do ritual religioso.

Yathê; no Grupo I fizeram um círculo e cantaram com as crianças, algumas se assustaram, então saímos e fomos para Grupo II onde nos surpreendeu a reação de duas crianças. Uma delas assim que os indígenas entraram não parava falar: “Oia, Oia” e em seguida deu a mão para um dos Fulni-ô e na sequência outro aluno correu e também juntou-se ao grupo, seguindo-os para as outras salas, bem familiarizado como se os conhecessem; em outras salas foram bem recepcionados; nos Grupos IV e V as crianças ficaram bem tímidas e não fizeram perguntas.

Tivemos a impressão que a familiaridade dessas crianças com os indígenas, possivelmente foi fruto das discussões e estudos realizados desde do berçário, e por isso a maioria das crianças se sentiu tão confortável em está com a presença dos indígenas, como se estivessem no seu dia a dia. E de certa forma estão, pois o projeto “Todo dia é dia de índio” insere na rotina cotidiana músicas, a estética, imagens, narrativas e conhecimentos sobre os povos indígenas.

Algumas considerações finais...

Percebemos que os estudos desde o início até o presente momento, nos deixou mais críticos e atentos a nossa prática docente e gestora, ao mesmo tempo ao contexto político onde vivemos e os discursos produzidos sobre os povos indígenas. Pois, compreendemos a partir das histórias indígenas o processo cruel de dominação de seres humanos sobre os outros, não deverá ser acolhido por nós. Não é um caminho fácil, não encontramos apoio institucional, mas contamos uns com os outros para reflexões e realizar uma prática docente democrática, nos libertando de todas as formas de preconceitos e racismo, pois buscamos ser a mudança desejada na sociedade.

E ao fazer essa escolha nos colocamos em situações de confrontos com nossas ideias preconcebidas, com um sistema insistindo em diluir e invisibilizar os sujeitos e suas demandas política, com uma carga horária extenuante, livros com preços pouco

acessíveis, a falta de estímulo à docência e as pesquisas, total falta de interesse e visibilidade para as instituições educacionais optando pelas discussões com a temática étnico-racial. Todavia, seguimos convictos e confiantes que as mudanças começam em cada um de nós e não seremos abatidos pelos desânimos ou qualquer forma de opressão, pois, seguiremos garantindo que o Centro de Educação Infantil seja um espaço fecundo para formação de sujeitos críticos e autônomos, tendo a educação e as sociodiversidades como ferramentas de poder e transformação.

Referências

BARROS, Jacira Maria L'amour Barreto de; SOUZA, Kátia Marcelina de. (Orgs.). **Política de Ensino da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...** Quais narrativas contam em práticas pedagógicas? Tese de Doutorado em Educação. UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF, 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 14/2015. **Diretrizes Operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica em decorrência da Lei 11.645/2008.** Brasília: MEC, 2015. BRASIL.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Orgs.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de histórias indígenas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da Silva. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2020, p. 36-47.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Currículo de Pernambuco: educação infantil.** Recife: A secretaria, 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%203.pdf>>. Acesso em: 26 mar 2021.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da Silva. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 78-98.

SILVA, Edson. SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2020.

SOBRAL, P. O.; VIANA, T. C. **A fala criativa das crianças e os efeitos poéticos: recortes a partir da clínica psicanalítica com crianças.** Estilos clínicos, São Paulo, v. 19, no 3, p. 436-450, set/dez. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v19n3/a04v19n3.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

VAREJÃO FILHA, Maria da Conceição de Carvalho. **Prática pedagógica docente Promotora de igualdade racial.** Recife: UFPE, 2015 (Dissertação Mestrado em Educação)

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: Insurgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO MUNICIPAL NA CIDADE DE GOIANA-PE

Vaneska Maria de Melo Silva¹²

Edson Silva¹³

Introdução

O presente texto abordou o ensino da temática indígena na Educação Infantil na rede pública municipal de ensino de Goiana em Pernambuco. De acordo com a pesquisa que realizamos (através de entrevistas com professoras da rede) percebemos a deficiência sobre o ensino da referida temática, o que não permite a efetivação da Lei nº 11645/2008, bem como o que estabelece as diretrizes e bases da educação. O ensino da temática indígena na Educação Infantil deve possibilitar o intercâmbio de conhecimentos, as trocas de experiências, os diálogos, como também a igualdade de direitos e oportunidades.

É na educação intercultural que a sociedade irá, em seus conhecimentos, buscar a desconstrução de paradigmas

¹² Licenciada em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda/FUNESO (PE). Com Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba/FALC (SP). cursou a Especialização Pedagogia Afirmativa: Educação, Cultura e História na Perspectiva Afroindígena, pela FADIMAB (Goiana-PE). E-mail: vaneskamelo15@gmail.com

¹³ Doutor em História Social pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; professor no Centro de Educação/Col. de Aplicação da UFPE/Campi Recife; leciona no PPGH/UFCG (Campina Grande/PB) e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE/Campi Caruaru, para formação de professores/as indígenas em Pernambuco. E-mail: edson.edsilva14@yahoo.com.br

preconceituosos que deturpam a cultura indígena como um todo e distorcem a realidade na qual os povos indígenas estão inseridos. Os índios, desde a chegada dos portugueses empreendem uma luta descomunal para preservar suas culturas e tradições, mas, foram tragados pela brutalidade do invasor, que em verdade, objetivava escravizá-los, porque queriam braços para a exploração do comércio do pau-brasil.

Como os povos indígenas são desconsiderados, foi necessário empreender um aparato legal no qual cabe ao poder público municipal, disponibilizar, como também, possibilitar subsídios à sociedade, através de projetos, pesquisas, produção de vídeos, cartilhas, materiais didáticos e paradidáticos em busca de uma política de formação para o reconhecimento de que o Brasil é um país pluricultural, e cada segmento da sociedade tem um papel antropológico, histórico e cultural na formação do povo brasileiro. Realizamos então um breve estudo que partiu da seguinte questão: como vem ocorrendo o ensino da temática indígena pelos/as professores/as atuando na Educação Infantil na rede pública de ensino municipal na cidade de Goiana em Pernambuco? Procuramos, portanto, observar quais são os conhecimentos sobre a temática indígena que docentes atuando na Educação Infantil sobre a temática indígena.

A Lei nº 11645/2008, determinou incluir no currículo na Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da história e culturas dos povos indígenas. Diante da determinação legal, é imprescindível que no município de Goiana-PE ocorram as práticas de ações afirmativas possibilitando (re)conhecer os povos indígenas na contemporaneidade, respeitá-los e apoiá-los em suas mobilizações e reivindicações. Como procedimentos metodológicos para realização do estudo utilizamos a pesquisa bibliográfica e entrevistas. A pesquisa bibliográfica foi realizada em publicações de autores especializados, leis e artigos. Na pesquisa descritiva, foram exploradas informações por meio de entrevistas (questionários) com quatro professoras atuando na

Educação Infantil da rede pública municipal de ensino em Goiana, Pernambuco.

O texto foi organizado da seguinte forma: no primeiro tópico buscamos discutimos conhecimentos preliminares sobre a temática indígena; o segundo tópico, apresentamos um conjunto de ideias sobre o ensino-aprendizagem da temática indígena na Educação Infantil; no terceiro, discorremos brevemente acerca dos livros didáticos em sua maioria não discutindo a temática indígena, descrevendo em geral que os índios foram explorados e não tratando sobre suas expressões socioculturais, sendo esses manuais inseridos no currículo oficial da citada rede municipal de ensino; e no último tópico, analisamos também brevemente os relatos de docentes sobre o ensino da temática indígena.

Os conhecimentos sobre a Lei nº 11.645/2008 e o ensino da temática indígena

O ensino da temática indígena foi favorecido com a Lei nº 11.645/2008, determinado ser inserida o assunto na Educação Básica, possibilitando sociedade não indígena (re) conhecer as diversidades socioculturais dos povos indígenas (SILVA, 2015). A Lei nº 11.645/2008, coloca em discussões as relações entre índios X sociedades e em seu parágrafo 1º:

1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2008).

Esta Lei alterou a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), também modificada pela Lei nº 10.639/2003, estabelecendo as diretrizes e bases para a educação no país incluindo no currículo da Educação

Básica a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileira e indígenas. Como participantes na História do Brasil, esses povos são protagonistas na e da História do Brasil.

Todavia, esses povos enfrentam muitos preconceitos e discriminações. Isso porque a ideologia dominante ainda associa os indígenas como seres preguiçosos, atrasados e inferiores, não lhes reconhecendo a dignidade humana e direitos, sobretudo as terras onde habitam. O que tem muito a haver com o histórico da colonização em nosso país. O Cristianismo em muito contribui para essas visões equivocadas, pois os indígenas, tanto quanto posteriormente os negros traficados da África, foram considerados seres desprovidos de alma, e como a humanidade negada. Apesar do posicionamento contrário de alguns religiosos que enxergavam nos indígenas criaturas de Deus e uma certa pureza angélica, foi a visão preconceituosa de setores majoritários do cristianismo católico romano que prevaleceu.

Embora a Organização da Nações Unidas (ONU) tendo reconhecido em 2008 direitos dos povos nativos, através da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, esses continuam enfrentando vários ataques preconceituosos e racistas, mesmo sendo o Brasil um dos países ratificando essa declaração (BRASIL, 2008). Não basta saber, por exemplo, da presença indígena na História por meio de referências aos Caeté ou os Tabajara no início da colonização portuguesa no Nordeste brasileiro. Temos que (re)conhecer e respeitar as expressões socioculturais dos povos indígenas na História do Brasil também na contemporaneidade, além de apoiá-los nas afirmações identitárias e reivindicações por direitos.

Livros didáticos e o ensino da temática indígena

É preciso desconstruir nos livros didáticos as imagens e discursos sobre “o índio” citadas apenas no século XVI, quando da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. Evidenciando os textos livros, vídeos, e subsídios didáticos apresentando os povos

indígenas na atualidade. Sendo cada vez mais necessário que formadores – especialistas no assunto – discutam o tema, para atender a determinação legal da inclusão da temática indígena como componente curricular. Em geral, nos municípios não ocorrem formação para docentes e incentivos de leituras sobre a temática indígena. Para muitos professores atuando na Educação Básica, permanecem a História do Brasil escrita sob a perspectiva europeia, com pouca ênfase ou quase nenhuma importância aos povos indígenas, ou seja, foi a história da colonização triunfadora sobre os povos indígenas, considerados derrotados.

Faz-se necessária uma política pública para fomentar o interesse pelo ensino da temática indígena na Educação Infantil, na rede pública municipal de ensino em Goiana, no estado de Pernambuco, para desconstruir os equívocos conceituais sobre os povos indígenas. A nossa pesquisa bibliográfica evidenciou a situação dos povos indígenas em Pernambuco e no Nordeste que, após a colonização portuguesa tiveram as terras invadidas, ocorreram perseguições e várias violências. Todavia, os povos indígenas se mobilizam afirmando as identidades, as expressões socioculturais e os direitos:

Os povos indígenas no Nordeste, que durante muito tempo foram oficialmente chamados de “remanescentes” e conhecidos pelo senso comum como “caboclos”, através de confrontos, acordos, alianças estratégicas, simulações e reelaborações culturais, desenvolveram diferentes estratégias de resistências frente as diversas formas de violência, as invasões de seus territórios, ao desrespeito de seus direitos, a negação de suas identidades, e as imposições culturais colonial. Questionando assim tradicionais explicações históricas, que defendem o destino trágico com o desaparecimento ou extermínio desses povos nos primeiros anos da colonização portuguesa, com sua mobilização os indígenas no Nordeste superam uma visão sobre eles como vítimas das colonizações e afirmam seus lugares como participantes e sujeitos que (re) escrevem a história da região e do Brasil. (SILVA, 2007, p. 4).

As pesquisas realizadas nos últimos anos, evidenciam que os povos indígenas elaboraram diversas estratégias de resistência, apesar das perseguições, violências e opressões, reivindicando direitos com o apoio de organizações da sociedade civil, a exemplo do Conselho Indigenista Missionário/CIMI que tem apoiado os indígenas nas afirmações das identidades e mobilizações por direitos.

Discutindo a temática indígena na Educação Infantil na rede pública de ensino na cidade de Goiana/PE

A escola municipal pesquisada, funciona nos turnos da manhã e tarde, apenas com o ensino de Educação Infantil e Creche, com um total de 244 alunos regularmente matriculados. A escola conta com 15 professores, sendo uma professora itinerante para o Atendimento Especial. Foram selecionadas quatro professoras atuando na Educação Infantil. Todas apenas com formação em Pedagogia, com média de 11 anos de atuação na unidade escolar. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, a partir de um questionário e conversas informais sobre o ensino da temática indígena. Durante as entrevistas, as professoras relataram que não possuíam embasamentos didáticos sobre a temática, observando a necessidade de subsídios, conteúdos e formação para nas práticas pedagógicas tratarem do assunto.

A Licenciatura em Pedagogia apenas não é o suficiente para docentes atender o previsto na legislação sobre o ensino da temática indígena. Por essa razão, as entrevistadas realizam uma abordagem precária, sem fundamentação, desfavorecendo uma prática crítica cidadã (re)conhecendo os direitos indígenas na Constituição Federal, não discriminando negros, quilombolas, indígenas entre outros grupos e expressões socioculturais. A Lei nº 11645/2008 é de conhecimento das professoras, porém não existe a fomentação de discussões sobre temática no dia a dia em sala de aula. Vale ressaltar que as vivências acerca da temática indígena ocorrem sempre de forma folclórica. Todas as professoras entrevistadas apesar de conhecerem, “ouvir falar” das leis nº 9394/1996 e nº 11.645/2008, entretanto, afirmaram a

necessidade de uma política de formação para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem sobre os povos indígenas na contemporaneidade.

As professoras entrevistadas, em seus relatos, evidenciaram interesses pelo assunto, contudo não tiveram oportunidades de participarem em formações sobre a temática indígena. E embora expressando a necessidade e o interesses, dependem do poder público para que ocorram os meios para a efetivação da Lei. A partir da pesquisa realizada, constatamos que o ensino e a aprendizagem sobre a temática indígena nas escolas não passam de vivências folclóricas e afirmações equivocadas dos índios como com os modos de vida “primitivos” e que são “aculturados”. Sem conhecimentos não será possível um ensino-aprendizagem de qualidade, ou melhor dizendo, sem conhecer a história e as expressões socioculturais dos povos indígenas não será possível o ensino de qualidade sobre a temática indígena.

Buscamos na pesquisa realizada, evidenciar a situação para discutir os equívocos das práticas pedagógicas sobre os povos indígenas. Dessa forma, apontar a necessidade de uma política pública para formação docente de qualidade acerca das ações afirmativas no ensino, sobre as sociodiversidades em nosso país e possibilitando subsídios para mudanças nas práticas pedagógicas.

A fala das professoras entrevistadas

No primeiro relato, ouvimos a professora Florentina atuando como docente na Educação Infantil, especificamente em uma creche da rede municipal de ensino, na periferia da cidade de Goiana. A entrevistada cursou Pedagogia em uma faculdade da Zona da Mata Norte de Pernambuco. A mesma afirmou que conhece “um pouco da cultura dos Xucurus de Pesqueira PE” por que pode visitá-los, mas não se aprofundou muito a respeito do tema. Tampouco conhece sobre as expressões socioculturais indígenas e o papel dos povos indígenas na História do Brasil. Na atuação pedagógica sobre a temática

indígena, evidenciou que não contextualiza historicamente a evolução (ou involução) sociocultural desses povos. A docente afirmou que centrava o trabalho em sala de aula na “realidade atual dos indígenas”, e não fez menção a nenhuma referência histórica contextualizando a situação. Falou ainda, que centra os estudos apenas em livros didáticos e textos encontrados em sítios eletrônicos na internet. Mas, admitindo ter participado de formações sobre a temática indígena, sem saber, no entanto, o nome do formador, informando que nessa formação recebeu noções sobre as formas e vida dos indígenas no período colonial, no século XIX e no período republicano.

A segunda fala foi a da professora Clemência, também Licenciada em Pedagogia por uma instituição de ensino superior da Zona da Mata pernambucana. Referiu-se de forma lacônica a respeito do que conhecia sobre os índios, como “os primeiros habitantes do Brasil”. A profissional lecionando em turmas iniciais do Ensino Fundamental em uma unidade de ensino municipal, na zona rural, não se aprofundou sobre a forma de atuação em sala de aula acerca do processo de ensino e aprendizagem da temática indígena. Se limitou apenas a informar que trabalha tão somente com o conteúdo do “livro didático”, sem sinalizar nenhuma contextualização a respeito da temática. A professora afirmou que não participou de nenhuma formação sobre a temática indígena. Sequer informou algum tipo de interesse a respeito.

No terceiro relato da professora Domentília, uma educadora Licenciada em Pedagogia por uma instituição de Ensino Superior na Paraíba, trabalhava como docente em uma escola de Educação Infantil numa comunidade popular no Centro da cidade. Disse que teve contato com “poucas tribos” através de documentários que assistiu e reconhecendo ter pouquíssimo conhecimentos sobre o tema, pois não participou de formações neste sentido. Reclamou também que a literatura da Educação Infantil é muito pobre a respeito dos povos indígenas. Considerou uma grande lacuna nunca ter cursado nenhuma formação específica a respeito dessa temática. A professora também

mora e trabalha numa pequena cidade no entorno do município de Goiana, onde a situação no ensino era a mesma.

A quarta entrevistada foi a professora Maria atuando em uma creche pública municipal em um distrito do município de Goiana. Essa educadora era Licenciada em Pedagogia por uma faculdade na Região Metropolitana do Recife. Concluiu o curso de Especialização em Pedagogia Afirmativa em uma instituição de ensino superior na Mata Norte de Pernambuco. Afirmou saber que os indígenas eram povos que “já habitavam” o Brasil no período de colonização, “povos de uma cultura riquíssima”, informou que sempre foram “perseguidos e discriminados” e lamentou. Maria afirmou que nas atividades em sala de aula procura estimular debates e “rodas de conversas” nas quais explica a importância da “cultura e costumes” dos povos indígenas para a “formação do povo brasileiro”. Mas, depois do Curso de Especialização afirmou não ter participado de nenhuma formação sobre a temática afirmativa e gostaria de ampliar os conhecimentos a respeito do assunto.

Passamos a ouvir, então, a quinta profissional do ensino, a educadora A.R.C., docente dos anos iniciais no Ensino Fundamental em uma escola situada numa na periferia da cidade de Goiana. A docente também cursou a Especialização em Pedagogia Afirmativa numa unidade de ensino superior na Mata Norte. A referida professora disse conhecer “a cultura, a religiosidade e a luta pela sobrevivência” das comunidades indígenas. Mas, não informou especificamente como trabalha a temática indígena e também disse que afora o Curso de Especialização, não frequentou nenhum curso abordando os povos indígenas no Brasil.

Entrevistamos, posteriormente, a professora Romênia, atuante numa escola de uma comunidade rural da rede municipal de ensino de Goiana. Essa educadora tem licenciatura em Ciências Biológicas por uma faculdade da Mata Norte e está terminando a Licenciatura em Pedagogia em uma unidade de ensino superior pública do estado de Pernambuco.

A citada professora afirmou que apesar de “algumas tribos já estarem aculturadas, algumas tribos ainda lutam para preservar sua cultura e pela afirmação de seus direitos”. Disse entender essa “luta porque também faz parte de um grupo discriminado pela sociedade brasileira”. Afirmou que usa recursos audiovisuais para tratar da temática indígena, tais como “vídeos, exposição de cartazes e imagens projetáveis em *Datashow*”. Também informou utilizar livros didáticos, sem, contudo, especificar esse material literário utilizado. Referiu-se ter participado de formações sobre a temática indígena e cultura africana. Citou nominalmente uma educadora que trabalhou essa temática numa formação.

Mais uma docente ouvida foi uma professora lecionando na Pré Alfabetização I e II numa unidade de ensino da rede pública municipal. Trata-se da professora Valentina, com Licenciatura em Pedagogia em uma universidade federal no estado de Pernambuco. Citou estudar sobre a temática indígena para “desmistificar o modo pejorativo através do qual o índio ainda é visto em nossa sociedade”. No entanto, não destacou como discutia o assunto em sala de aula, embora alegando ter participado de formação sobre a temática indígena. Mas, não lembrou mais informações. Apenas que versou sobre “cultura indígena e quilombola”.

A entrevistada seguinte, a professora Cezarete exercendo as atividades profissionais no Pré- Escolar I em uma escola encravada numa pequena comunidade cercada por lavouras de agricultura familiar de pequenas propriedades e de assentamentos rurais. A educadora é Licenciada em Ciências Sociais numa universidade federal no estado de Pernambuco e disse ter noções da “cultura e histórias” dos povos indígenas ou nativos. O trabalho da docente em sala de aula ocorre através de “livros, vídeos, rodas de conversas e fotografias”, como informou. Mas, não detalhou como fazia. Entretanto, relatou a falta de formações sobre a temática indígena tornando muito difícil a prática pedagógica voltada para essa temática.

Por fim, ouvimos nossa última entrevistada, a professora Almerinda, lecionando nas turmas de Pré I e II em uma pequena

unidade escolar municipal no centro da cidade de Goiana. Licenciada e com Curso de Especialização na área de Pedagogia, mas, não informou as instituições onde estudou. Indicando ter poucos conhecimentos sobre a temática indígena, pois tudo o que sabe foi o estudado na escola ainda na Educação Básica. Mesmo assim, procura discutir os assuntos envolvendo “a cultura indígena” em sala de aula através de “vídeos, documentários e músicas”, porque entende ser importante tratar a temática. Afirmou não ter participado de nenhuma formação a respeito dos povos indígenas no Brasil. E que nos citados cursos realizados essa temática não foi tratada. A docente ressentia-se dessa lacuna, mas disse fazer o possível para discutir a temática indígena com os alunos. Entendendo que é uma temática essencial para conhecer sobre “a formação cultural, racial e histórica do povo brasileiro”, nos diversos aspectos, mas, lamentou que não ocorresse de maneira planejada porque o Poder Público não dá a devida importância a respeito, vendo muito colegas pensarem tratar a temática apenas no Dia 19 de abril.

Concluídas as entrevistas observamos que embora todas as docente tenham curso superior, a maioria a Licenciatura em Pedagogia ou área correlata a Educação, foi muito precária a formação delas acerca da temática indígena. Isso, entretanto, não acontece de forma acidental, sempre fez parte de um projeto — nem sempre explícito — de apagar a história e o papel dos indígenas na História do Brasil. Como se fossem invisíveis ou nunca tivessem existido. No geral, nos cursos do campo das Ciências Humanas, abrangendo as diferentes áreas de conhecimento, como História, Antropologia, Sociologia e afins, são poucas as discussões sobre os indígenas. E poucos são os pesquisadores que se dedicam ao estudo desse tema. Mesmo que sob a ótica da historiografia conservadora e mantendo aspectos racistas e discriminatórios, até os negros traficados da África têm maior visibilidade que os povos indígenas.

Enfrentando invasores como grileiros, madeireiros, pecuaristas, garimpeiros, mineradoras, missionários conservadores de várias nacionalidades, de uma maneira ou outra os povos indígenas resistem

a quem quer lhes impor outras formas de vida. As táticas dos atuais invasores são em muito semelhantes às dos primeiros colonizadores. Demonizam os deuses e suas práticas religiosas indígena, negando-lhes as identidades, as expressões socioculturais e os direitos, sobre às terras onde habitam.

A efetivação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 tornando obrigatório o estudo da história e culturas afro-brasileira e indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, possibilitar conhecer as situações e experiências dos povos indígenas no Brasil. Todavia, é necessário formação docente no ensino superior (licenciaturas), cursos de formação continuada para professores atuando na Educação Básica. Pois, os profissionais de ensino continuam concluindo as universidades com formação inadequada, insuficiente ou mesmo inexistente em relação a temática indígena. Como lecionar sobre o qual pouco se sabe ou mesmo se desconhece?

Isso situação foi bastante explícita com as professoras entrevistadas. Quase todas demonstram pouco ou nenhum conhecimento sobre o ensino da temática indígenas. E mesmo as poucas com algum conhecimento, reconheceram que era um conhecimento é pequeno e não ocorrer uma formação adequada para melhor abordar o assunto. Até quando permanecerá essa situação? Quando o poder público terá uma política de formação docente para o ensino da temática indígena?

A situação está sendo mais agravada pelo contexto sociopolítico de conservadorismo na atualidade. E esse conservadorismo contribuir para permanecer a condição do índio como um “ser inferior”, e visto como “preguiçoso ou peso morto” em nosso país. Como se as diferentes expressões socioculturais e o modo de vida dos povos indígenas fossem uma agressão a nossa visão predominante de mundo. Motivo para extirpar essas diferenças do Brasil.

Falta vontade política por parte dos gestores e autoridades educacionais, mesmo as que se apresentam como mais democráticas, liberais e tolerantes, no sentido de construir políticas para o

reconhecimento dos povos indígenas e seus direitos. Por seu turno, muitos profissionais de educação, imersos em uma infinidade de atividades e situações didáticas tomando seu tempo e sugando suas energias, tampouco têm vontade, interesses ou motivação para aprendizados sobre o tema e apoiar os povos indígenas. E, com isso, o tempo passa e pouco acontece no âmbito escolar. Os povos indígenas continuam a serem na teoria e na prática negados no país.

Onde além os velhos discurso discriminatórios de sempre, a visão que são um estorvo para o desenvolvimento do país e que as suas existências atrapalha o progresso da pecuária, mineração e da agricultura (agronegócio) para exportação. Todas essas atividades, quando voltadas apenas para o crescimento desordenado, os lucro para poucos e sem nenhuma política de preservação ambiental, realmente encontra nos povos indígenas grandes obstáculos. Pois os povos indígenas são preservacionistas, defendem os territórios onde habitam e entendem que cuidar e proteger a Natureza, o meio ambiente (rios, florestas e o ar) são essenciais para a preservação da Terra, da vida para todos indígenas e também não indígenas.

E possível a agricultura, a pecuária e mesmo a mineração de forma sustentável? Os povos indígenas têm muito dizer e a ensinar sobre o assunto. Mas, ao invés de garantir expansão comercial através de ganhos de produtividade, e, portanto, sustentáveis, os grileiros de terra invadem as reservas indígenas para explorar indiscriminadamente a criação de gado, o plantio de *commodities* agrícolas e a mineração predatória. Isso invariavelmente levará a extinção da humanidade. Pois, estudos vem apontando que o Planeta Terra não comporta a exploração desordenada e sem limites dos recursos naturais. Até porque esses recursos não são infinitos, e muitos apresentam níveis de escassez visíveis. O desmatamento de floresta, a caça indiscriminada, a poluição dos rios e fontes d'água, frutos dessa exploração desordenada e incivilizada, sem dúvida alguma nos levarão a extinção. Talvez mais rapidamente do que imaginamos.

Entre outras coisas precisamos conhecer e valorizar a cultura ecológica dos povos indígenas, que contribuirá para a salvação da

humanidade com a preservando a mãe Natureza alimentando e garantindo o sustento, a sua vida. A temática indígena não é só uma questão de uma debate sociocultural. É, em certa medida, um imperativo para a garantia da continuidade da existência humana. E poucos lugares do mundo, como o Brasil, possuem povos com tradição e conhecimentos para essa discussão tão urgente. Está na hora de observar (re)conhecer a os povos indígenas é mais que uma questão de marco legal. É sinônimo de vida. Que educadores e autoridades possam descobrir isso a tempo. Que os docentes exijam das autoridades educacionais formação sobre o assunto, pois, trata-se da questão da vida humana em pauta.

Considerações finais

Os povos indígenas, quando são citados no processo de ensino-aprendizagem, em geral, nos livros utilizados nas escolas são apresentados como povos “primitivos” ou “aculturados”. No entanto, a Lei nº 11.645/2008 aponta que devem ser reconhecidos, estudados e respeitados em suas expressões socioculturais. O que se espera é a efetivação desta Lei no município de Goiana em Pernambuco. Na realização das entrevistas foram feitas perguntas sobre o ensino da temática indígena e constatamos que a maioria das professoras não reproduziam na salas de aula a folclorização e desconhecia os povos indígenas na contemporaneidade. Entretanto, uma vez que a maioria cursaram apenas a Licenciatura em Pedagogia, as professoras não dispunham da formação necessária para o ensino-aprendizagem sobre a temática indígena, não atendendo a determinação legal.

A pesquisa foi importante pois constatou que não são vivenciadas atividades sobre o ensino da temática indígena na Educação Infantil. Que correspondam as situações dos atuais povos indígenas. O que impossibilita para a rede pública municipal em Goiana projetos para viabilizar e atender às necessidades previstas na Lei nº 11.645/2008. Sendo nosso total interesse, como pesquisadores, contribuir de forma participativa na efetivação de políticas públicas de

ações afirmativas no município de Goiana em Pernambuco, contemplando o ensino da temática indígena.

O que sabemos dos povos indígenas no Brasil, no Nordeste e em Pernambuco? O que sabemos sobre a presença indígena em Goiana/PE? Pouco conhecemos, seguramente muito pouco. A partir de experiências pessoais, observamos que nesse município de Pernambuco e possivelmente em outras regiões no Brasil, o ensino da temática indígena na Educação Infantil vem sendo negligenciado. Cabendo, então, acionar o Ministério Público para que a Lei seja cumprida e, com isso, exercendo o direito de cidadania afirmativa, na busca de atender as demandas da sociedade de forma ampla. E no campo da Educação construindo projetos didáticos, produzindo publicações, artigos, vídeos, pesquisas para subsidiar os docentes e discentes na efetivação da referida Lei no reconhecimento dos povos indígenas

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.645/2008 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso: 06 jan. de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PEREIRA, Nilton Mullet;

GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST/Exclamações/ANPUH/RS, 2010, p.151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.) **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 101-132.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas**: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas. Porto Alegre, UFRGS, 2007 (Tese Doutorado em Educação).

SILVA, Edson. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019.

SILVA, E. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, G. G.; SILVA, E. H.; BARBALHO, J. I. S. (Orgs.). **Educação e diversidade**: um diálogo necessário na educação Básica. Maceió: Edufal, 2015, p.21-37.

SILVA, Edson. **História, povos indígenas e educação**: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural. Texto apresentado no I Encontro Pernambucano de Ensino de História, no Centro de Educação/UFPE. Recife, 2007. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/cabedelonaweb/histria-povos-indgenas-e-educao>. Acesso em: 07 jan. 2017.

SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei nº 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020, p.52-76.

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

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: ABORDAGENS A PARTIR LEI Nº 11.645/2008

Edson Silva¹⁴

Maria da Penha da Silva¹⁵

Introdução

Após mais de uma década da promulgação da Lei nº 11.645/2008, observa-se principalmente na Educação Infantil, visões folclorizadas no ensino sobre a temática indígena. Como estratégia pedagógica, rodas de conversas para contação de histórias, a partir de narrativas na literatura produzida por povos indígenas em Pernambuco e com várias atividades como exibição de documentários, construção de maquetes com massa de modelar. Observamos que as crianças perceberam a diversidade dos índios, os diferentes ambientes habitados, os conflitos entre indígenas e não indígenas, expressando indignação, empatia e solidariedade com os povos indígenas nas mobilizações por reconhecimento e garantia dos direitos.

No atual cenário sociopolítico de negação, restrições e flagrantes desrespeitos aos direitos conquistados pelos povos

¹⁴ Doutor em História Social pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; professor no Centro de Educação/Col. de Aplicação da UFPE/Campi Recife; leciona no PPGH/UFCG (Campina Grande/PB) e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE/Campi Caruaru, para formação de professores/as indígenas em Pernambuco. E-mail: edson.edsilva14@yahoo.com.br

¹⁵ Doutoranda em Antropologia (UFPE). Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE); Com Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas (UFRPE); professora na Educação Básica na Prefeitura do Recife; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas NEPHECs/UFRPE; e do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura/UPE – Universidade de Pernambuco. E-mail: dpenhasilva@gmail.com

indígenas e reconhecidos pela Constituição Federal promulgada em 1988 e em vigor, são fundamentais as discussões no campo da Educação não indígena. Mediante esse cenário, perguntamos: estudar sobre os indígenas não será reconhecê-los como contemporâneos e parte da nossa sociedade, ocupando diversos espaços, também os acadêmicos, produzindo conhecimentos científicos, questionando a História do Brasil, se afirmando como sujeitos históricos e de direitos? Pensando principalmente na Educação Básica e especificamente na Educação Infantil, onde em geral a temática indígena é abordada de forma folclórica, na maioria das vezes apenas no 19 de abril, o “Dia do índio”, com a reprodução e muitos estereótipos. Esse nível de formação para crianças, é um espaço muito importante para contribuir com informações, promover discussões e aprendizados sobre o conhecimento crítico acerca das sociodiversidades e suscitar a solidariedade com os povos indígenas.

Buscando superar concepções folclorizadas, exóticas e romantizadas sobre “os índios”, a partir de diálogos entre a História, a Antropologia e Artes realizamos o projeto pedagógico “Indígenas não têm lendas! Têm histórias, culturas e artes!”, com uma turma de 20 crianças entre três a quatro anos de idade em uma creche municipal no Recife/PE. Como estratégia pedagógica, optamos por rodas de conversas para contação de histórias, a partir de narrativas na literatura produzida por povos indígenas em Pernambuco e com várias atividades como exibição de documentários, construção de maquetes com massa de modelar.

A Lei nº 11.645/2008 completou 12 anos de promulgação com a alteração no Artigo 26–A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino sobre a história e as culturas dos povos indígenas no Brasil na Educação Básica (BRASIL, 2008). Regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-CNE/CEB nº 14/2015 (BRASIL, 2016), ressaltando a necessidade do reconhecimento da atuação dessa parte da população na história do país e na contemporaneidade. Dessa forma, a pesquisa sobre a

temática indígena em qualquer nível educacional não se constitui como conteúdo importante à formação de docentes para atuarem na efetivação da citada Lei? Como será possível sem formação a desconstrução dos estereótipos, preconceitos e equívocos historicamente institucionalizados nas práticas escolares, nos livros didáticos e na Literatura Infantil? Essas questões em geral estão muito distantes das discussões realizadas nas Secretarias de Educação.

Decorrida mais de uma década da promulgação da Lei nº 11.645/2008, observa-se avanços e desafios para a formação docente. Todavia, permanecem vários entraves para efetivação da Lei, como a ampliação da formação de professores seja nos curso de licenciaturas, seja a formação continuada de docentes atuando na Educação Básica; a necessidade de maiores acervos nas bibliotecas escolares sobre as sociodiversidades indígenas, e até mesmo nas bibliotecas dos cursos de licenciaturas, e não somente na áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois, o racismo estrutural e o desconhecimento generalizado sobre os povos indígenas é recorrente em todas as áreas do conhecimento (SILVA, 2019).

Embora, seja justo reconhecer que alguns avanços são visíveis no âmbito da formação docente, a exemplo da criação de novos componentes curriculares relacionados a temática indígena em alguns cursos de licenciaturas; a oferta de cursos gratuitos de Extensão, Especialização, mestrados profissionais e acadêmicos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) em grande parte propostos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); também observa-se algumas alterações nos livros didáticos de História na abordagem da temática indígena; a distribuição de kits com vídeos documentários nas instituições escolares públicas, embora ainda esteja aquém do proposto na referida Lei; a formação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs); a produção de pesquisas no âmbito das pós-graduações em Educação e no Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA; publicações de várias coletâneas de textos discutindo sobre a temática, como BERGAMASCHI; ZEN; XAVIER

(2012); COLLET; PALADINO; RUSSO (2013; 2016); WITTMAANN (2015); SILVA; SILVA (2016); SOUZA; WITTMAANN (2016); ANDRADE; SILVA (2017), dentre outras.

Os avanços citados, em certa medida têm impactado as práticas escolares por meio dos/as docentes participantes nas formações específicas sobre a temática indígena ou étnico-racial. Por outro lado, a Lei nº 11.645/2008 ainda é desconhecida em boa parte de setores administrativos das Secretarias de Educação municipais e estaduais. Pesquisas apontaram que os docentes não são chamados a opinar sobre as necessidades formativas ou a formação continuada nem sempre corresponde às práticas pedagógicas dos docentes (PENNA; BELLO; JACOMINI, 2018). Dessa forma, são comuns os relatos de docentes atuando nas redes de ensino municipais, a exemplo de Porto Alegre, com lacunas na formação específica e dificuldades para abordagem da temática indígena em sala de aula (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p.58). Professores que pesquisam a temática indígena enfrentam dificuldades burocráticas nos pedidos de afastamento para estudos nos cursos regulares, ou para participação em eventos. Nesses processos de pedidos de afastamentos, são considerados outros fatores gerais, todavia, como a Lei 11.645/2008 trata-se de uma legislação a ser efetivada, seria necessário esforços mais específicos nesse sentido. Diante dessa situação, docentes desejosos de qualificassem na temática indígena ou em qualquer outra, são forçados a frequentarem cursos com aulas nos finais de semana e as especializações ou mestrados profissionais, a maioria sem financiamentos de bolsas.

O afastamento para estudos esbarra em muito entraves burocráticos nas secretaria municipais de educação, como evidenciado por um estudo (GEGLIO, 2015). Na Rede Municipal de Ensino no Recife também não vem sendo diferente. O Prefeito por meio do Decreto nº 30.360/2017 estabeleceu alguns critérios de licença para estudos. Dentre os quais: qualquer funcionário só poderia afastar-se por no máximo dois anos; se o curso ocorrer fora do município; se o projeto de pesquisa estabelecer relação direta com a prática profissional do requerente (RECIFE, 2017). Dessa forma, ainda no

ano 2017 professores/as enfrentaram sérias dificuldades nos processos de afastamentos para participar de eventos científicos. Em alguns casos, depois de muitas peregrinações em várias gerências educacionais, eram liberados verbalmente, sendo publicadas as portarias correspondentes dois meses após a realização dos eventos. Caso ocorresse qualquer incidente ou acidente durante o período do evento, os/as docentes estariam desprotegidos juridicamente.

Mesmo frente as dificuldades mencionadas, sabendo da importância de ampliar os conhecimentos acerca da temática indígena, professores/as continuaram buscando uma formação de qualidade. Ainda que setores burocráticos da Educação desconheçam ou ignorem a dimensão da formação docente para atuar na efetivação da Lei nº 11.645/2008. Sem apoio e incentivos oficiais, os/as professores/pesquisadores/as sobre a temática étnico-racial buscam formação complementar específica nos eventos científicos de História, Educação, Antropologia, dentre outras áreas. Assistindo os debates, participando de minicursos, apresentando trabalhos e atividades afins. Assim, apreendendo teorias relevantes para as práticas pedagógicas sobre as diversidades étnico-raciais, sociocultural, sobretudo negras e indígenas, além de ampliar o olhar a respeito das situações cotidianas envolvendo não só a cultura escolar, mas também da sociedade que a constitui. Nessa perspectiva, reconhecendo a potencialidade de diálogos entre os diferentes campos de conhecimentos, a sala de aula torna-se num laboratório sociocultural à medida que se cria e se vivenciam situações evidenciando diferentes versões da história, e contatos com as sociodiversidades indígenas.

Aproximações entre histórias, culturas e artes dos povos indígenas na Educação Básica

Durante os longos anos de atuação na Educação Básica, observamos que recorrentemente estar em sala de aula com crianças e adolescentes requer vivências de conteúdos curriculares incluindo temáticas referentes às diversidades socioculturais, sejam de classes

sociais, gênero, sexualidade, geração ou etnicorracial. Pois, os conflitos por oposição de gênero, as disputas de poder, o racismo, a homofobia, manifestam-se desde cedo na sociedade e na escola. Portanto, tratar sobre esses temas em sala de aula não é novidade nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Por outro lado quando e o quanto discutimos sobre a temática indígena? Em geral menos do que o necessário. Muito embora, sempre que oportuno mobilizamos conteúdos nesse sentido, mas, são ainda insuficientes para suprir o déficit historicamente existente nas práticas escolares. Sobretudo vivências para trocas de experiências entre professores/as, ou entre o alunado. A experiência pedagógica que discutiremos buscou suprir a citada lacuna. As vivências de ensino-aprendizagem, ocorreram em uma sala de aula do Grupo 2, na Educação Infantil em uma creche da Prefeitura da Cidade do Recife, num bairro popular. A motivação foi a oposição às muitas práticas ainda vigentes de colegas docentes, como a ênfase nas datas comemorativas reforçando estereótipos, a exemplo do 19 de abril, o Dia do índio”, ou o 22 de agosto, o Dia do Folclore, ainda comumente festejadas nas instituições escolares nas redes públicas de ensino. Quando mais uma vez por ocasião do planejamento pedagógico coletivo, foram discutidos os conteúdos para o ensino especificamente para o mês de agosto, problematizamos junto as colegas as implicações do conceito de “folclore” atribuído as narrativas populares como “lendas”, com significados apenas fantasiosos também para as expressões socioculturais indígenas. Em uma perspectiva pensando como hierarquização da produção e expressão de conhecimentos, desvinculados das relações sociais de poder (FERNADES, 1979).

Apesar dos argumentarmos sobre o quão ultrapassada a ideia das comemorações do “folclore” e mais ainda as práticas pedagógicas relacionadas à essa data, não foi possível demover as colegas. Mesmo questionando as implicações em classificar as “estórias”, os relatos orais e a “cultura popular” como folclore. A partir do debate realizado, percebemos ser necessário estabelecer diálogos entre Educação,

Antropologia e História argumentando sobre o sentido que o conceito “folclore” impactava no processo de validação dos conhecimentos populares, sempre vistos como inferiores. Nessa perspectiva, apresentamos uma contra proposta: realizar atividades buscando contrapor a folclorização da temática indígena, quando comumente é apresentada nas chamadas “lendas” contadas, encenadas e exaltadas no Dia do Folclore. Assim, recorreremos a Teoria da Pesquisa-Ação, uma vez que esta poderia lhe possibilitar a análise da prática pedagógica enquanto ação em andamento, sendo avaliada e reformulada no processo de execução. Compreendendo que “Desenvolver pesquisa-ação é um movimento sistemático de questionamento, que exige coleta de informações sobre uma questão (problema de pesquisa), análise e desenvolvimento de planos práticos para implementar mudanças efetivas” (MALLMANN, 2015, p. 83).

Refletindo a partir da questão: como desfolclorizar as narrativas sobre os povos indígenas naquela ocasião específica? Nesse sentido, elaboramos o projeto pedagógico: “Indígenas não têm lendas! Têm histórias, culturas e artes!” Inspirado nos diálogos entre a Educação, a Antropologia e a História executado com uma turma do Grupo III na Educação Infantil, com 20 crianças entre três a quatro anos de idade, com a mediação docente e mais dois auxiliares permanentes. Como estratégia pedagógica predominou a prática de contação de histórias sobre os povos indígenas em Pernambuco, seguida de várias atividades durante o período de realização do projeto. Partes dessas atividades serão apresentadas e discutidas a seguir. Possibilitando visualizar o planejamento geral, incluindo o conjunto dos subsídios pedagógicos mobilizados nessa vivência.

Foi priorizada a estratégia didática da “contação de história” fazendo uso da produção literária e vídeos-documentários, listados no final do presente texto, com narrativas sobre cada povo indígena em Pernambuco, em grande parte, de autoria ou coautoria dos próprios indígenas; associando as histórias aos conteúdos da produção artística nos artefatos da cultura material e imaterial daqueles povos. O uso desses subsídios foi uma estratégia para visibilizar e valorizar o

protagonismo e a produção dos indígenas, apresentados como sujeitos sociopolíticos na contemporaneidade. Dentre os símbolos da cultura material e imaterial foram exploradas diversas imagens de espaços sagrados e rituais religiosos; além das peças ritualísticas como a maraca, a barretina¹⁶, colares, cocares, saíotes de fibras vegetais (tacó); e utensílios cotidianos como cestos, vassoura, bolsa (ayó), dentre outros.

Nas atividades realizadas, a multidisciplinaridade foi contemplada, quando por meio da contação de histórias, simultaneamente foi possível mobilizar conteúdos curriculares em todos os eixos temáticos nas diversas áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Assim, compreendemos que a prática de contação de histórias contribui efetivamente para exercitar leituras do mundo, sobretudo, pensando em uma perspectiva antropológica. Uma vez que a Antropologia, historicamente teve como objeto de estudo a Cultura e dentre os aspectos culturais, a Educação, logo, o simples ato de contar uma história pode ser entendido como um ato antropológico. Isso porque “Quando você conta a história para a criança já faz parte da própria educação, de sua própria formação como ser social e ser biopsíquico, o *anthropos*. Faz parte de seu olhar epistemológico e aí estão embutidos os valores, as crenças, a visão de mundo de uma determinada cultura (VIEIRA; BADIA, 2015, p. 258).

Nesse sentido, a prática de contação de histórias como fio condutor do citado Projeto favoreceu a aproximação das crianças com a história e as expressões socioculturais dos vários povos indígenas em Pernambuco. Sobretudo, ao adotarmos como subsídio básico o livro “Meu povo conta” com narrativas históricas, contos e mitos dos povos indígenas Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, e Xukuru do Ororubá. Embora contenha as narrativas

¹⁶Adereço para a cabeça, de palha de coqueiro ou palmeira Ouricuri, árvore típica do Semiárido nordestino. Em formato de cone, usado com significados religioso ou político por alguns povos indígenas, como os Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção/PE) e povos da grande família Pankararu em Pernambuco e Alagoas.

de apenas oito povos, quando atualmente são mais de 14 grupos indígenas autodeclarados em Pernambuco, esse livro, ainda pode ser uma referência para subsidiar a atividade pedagógica na Educação Infantil sobre os povos indígenas no estado. Sendo complementado com as demais produções individuais de cada povo.

Enfim, por que contação de histórias e não de “lendas” ?! As definições conceituais acerca do gênero literário chamado “lendas” são diversas, geralmente, encontradas nos dicionários da Língua Portuguesa, nos textos sobre o folclore brasileiro, nas obras de Literatura Infantil. Embora, todas, basicamente, remetam à ideia de narrativas populares, suscitando suspeitas sobre a veracidade (BONIN 2009, p. 102). Consultamos os dicionários Houaiss e o Aurélio, distribuídos na rede municipal de ensino do Recife, onde existem as seguintes definições:

Lenda 1- Mesmo que legenda (‘vida de santo’); 2-Narrativa de caráter maravilhoso em que há um fato histórico centralizado em torno de algum herói popular (revolucionário, santo, guerreiro), se amplifica e se transforma sob o efeito da evocação poética ou imaginação popular; 3-Narrativa ou credence acerca de seres maravilhosos e encantatórios, de origem humana ou não, existente no imaginário popular; 4-Tradição popular - uma cultura com raízes na lenda e não na ciência (HOUAISS e VILAR, 2001, p. 1740).

Lenda 1- Tradição popular; 2-Narração de caráter maravilhoso, em que fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela invenção poética (FERREIRA, 2001, p. 422).

Observa-se que as “lendas” podem ser entendidas como narrativas populares distorcidas, exageradas, ou que inspiram suspeitas em torno das situações narradas. Assim, quando chamamos de “lendas” as narrativas dos ou sobre os povos indígenas ou de outros grupos de “tradição” oral, a história, os relatos e mitos desses povos são reduzidas à folclorização, não são validadas como conhecimentos sociohistóricos. Sendo importante considerar ainda os significados das práticas escolares comemorativas, ditas especiais, que difundem essa ideia:

[...] a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é congelar a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças (GUSMÃO, 2003, p. 95).

Na citação acima foi chamada a atenção para que embora seja imprescindível reconhecer e valorizar as diferenças socioculturais, étnico-raciais, essa diferenciação não pode servir como reprodução de estereótipos, discriminação e exclusão. Sendo, portanto, muito importante não permitir que as diferenças se transformem em desigualdades, e sim, possibilidades de trocas, comunicações e equidade entre sujeitos diferentes. Reconhecendo a heterogeneidade na qual se constitui a sociedade, e que historicamente foi negada pela escola. Sendo indispensável pensá-la sempre como um espaço plural (GUSMÃO, 2003).

Refletindo a partir dessa abordagem, no âmbito da temática indígena observando as imagens e narrativas construídas ao longo do tempo sobre os povos indígenas, compreende-se que por vezes foram pautadas pela concepção de diversidade, mas em uma perspectiva essencialista, evidenciando os indígenas apenas culturalmente diferentes da sociedade brasileira. Consequentemente, reproduzindo o discurso sobre uma suposta identidade indígena pensada e narrada a partir da unificação da diferença pautada em visões etnocêntricas (BONIN, 2007). A diversidade cultural nesse sentido, unificando, homogeneizando, nomeando quem é indígena e excluindo o que difere de certo padrão sociocultural hegemônico.

De forma que, a inclusão ou exclusão de critérios para nomear quem é ou não indígena nas “lendas”, implica em adjetivações sobre os modos de ser e viver desses povos, visto como grupos distintos, distantes no tempo e geograficamente, representados como sociedades de costumes “primitivos”, “selvagens”, “exóticos” e míticos. E também pensados como pessoas “incapazes” intelectualmente e vistos como “seres infantis”. Adjetivações contrárias à Constituição Federal

aprovada em 1988 e em vigor, quando reconheceu dentre os direitos fundamentais dos povos indígenas, a autonomia intelectual, para se auto representar como cidadãos brasileiros sem com isso ter que omitir ou negar a identidade étnica. Assim, suscitando mudanças de paradigmas nas abordagens da História, mas também na Antropologia, na Educação, e sobretudo, na Literatura, tratando-se dos conteúdos socioculturais dos povos indígenas.

No campos da História, foram revistas as narrativas anunciando a inevitável integração dos índios à sociedade nacional, somando-se à ideia de uma suposta extinção; e evidenciando os indígenas não apenas figurantes, mas protagonistas na História (ALMEIDA, 2010). Para a Antropologia implicou pensar as novas reconfigurações das identidades socioculturais indígenas, a partir dos processos de redemocratização do país e a efervescência das mobilizações políticas em defesa dos direitos conquistados, sem reducionismo ou generalizações (LUCIANO, 2006). Para a Educação, quando na formulação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) e demais documentos curriculares subsequentes, significou considerar as novas abordagens históricas e antropológicas sobre os povos indígenas, repensando as práticas escolares (SILVA, 2015). No campo da Literatura, surgiram diversas produções indígenas, geralmente destinadas ao ensino específico e diferenciado nos territórios indígenas, embora, muitas obras encontrem-se disponíveis na Internet, sendo possível o acesso e uso nos espaços de leituras e salas nas escolas de Educação Básica em geral.

Contação de histórias, contos e mitos dos povos indígenas em Pernambuco

A execução do Projeto “Indígenas não têm lendas! Têm histórias, culturas e artes!” iniciou com uma história narrada por professores e professoras indígenas. Na ocasião, onde todos na sala de

aula foram posicionados em forma de círculo,¹⁷ com adultos e crianças sentados no chão; a professora de posse do livro “Meu povo conta”, folheando-o para que as crianças pudessem visualizar as imagens e ao mesmo tempo eram lidos os títulos das histórias. Foi escolhido o relato “A cobra da baixa verde”, narrado pelo povo Pankará. Em seguida, a professora dispôs fichas/cartões¹⁸ como apoio pedagógico, onde constavam imagens e nomes dos grupos indígenas em Pernambuco. Mostrando às crianças a imagem correspondente ao povo Pankará. A ficha/cartão circulou entre as crianças, durante um curto espaço de tempo, quando então começamos a contação de história.

Devido a faixa etária das crianças, quando encontram-se ainda na fase do concreto, o que mais lhes chamou atenção na história narrada sobre o povo Pankará era a ideia sobre o tamanho da cobra e não a cobra como um ser mítico, mágico, ou coisa parecida. Mesmo porque, não havia nenhuma ilustração gráfica do animal, apenas narrativas sobre o rastro. Então, conversou-se sobre as supostas características físicas daquele animal, a forma, o tamanho, os movimentos e o imaginário indígena sobre aquele ser mítico. Em seguida foi distribuído massa de modelar para todas as crianças e sugerido que cada uma modelasse a figura de uma cobra. Na sequência pedimos que unissem todas e formassem uma só.

¹⁷ Nomeamos essa dinâmica como “roda de contação de história”.

¹⁸ O uso das fichas/cartões foi constante em todos momentos. Confeccionadas previamente em pedaços de cartolina guache de aproximadamente com 15cm em cada lateral. Cada uma com dados sobre um povo indígena e ilustrações em ambos os lados. Em um lado, na parte superior constava o nome do povo em letras maiúsculas e no centro uma fotografia de um ou mais indivíduos de cada grupo indígena; do outro lado, uma paisagem do Território indígena.

FIGURA 1:
Produção coletiva de uma das personagens na história
“A cobra da baixa verde”



Fonte: acervo dos autores

Após a cobra construída coletivamente ser concluída, as crianças puderam observá-la. Em seguida foram orientadas à transportá-la para uma base de cartolina, fixando-a de forma à expressar os movimentos em linhas curvas. Como apresentado nas imagens (Figura 1). Voltamos à roda de contação de história para continuar discutindo sobre a cobra, retomando alguns aspectos enfatizados na história envolvendo o animal como personagem. A professora chamou a atenção das criança sobre a importância do trabalho em equipe remetendo à força da organização política dos povos indígenas em Pernambuco.

Possivelmente a ideia de união e coletividade dos povos indígenas naquele momento inicial não significou muito para as crianças. Somente após dias consecutivos de atividades sobre a temática, mobilizando várias estratégias, a exemplo do manuseio de outros livros e materiais impressos, a exibição de diferentes vídeos-documentários e a apreciação dos artefatos materiais produzidos pelos povos indígenas, como observado na Figura 2, as crianças foram compreendendo as relações entre os aspectos físicos e ambientais e as atividades para o consumo; as expressões socioculturais; as artes

manuais; e sobretudo, as disputas pela posse dos territórios por meio das mobilizações coletivas dos indígenas.

Figura 2:
Roda de leitura de imagem de artefatos indígenas



Fonte: acervo dos autores

A Figura 2 apresenta um dos momentos onde foi vivenciada com as crianças a história narrada pelo povo Xukuru do Ororubá. Além da leitura de imagens impressas também tiveram acesso a vários artefatos da cultura material e imaterial daquele povo. E com a exibição de parte do vídeo-documentário “Xicão Xukuru”, uma narrativa histórica, denunciando as violências e perseguições aos indígenas no período da colonização e na contemporaneidade com o assassinato do Cacique “Xicão” a mando dos fazendeiros invasores nas terras indígenas; enfatizando também a dimensão sagrada da Natureza pelos indígenas, sobretudo, as referências à água como “o sangue da Terra”.

A água é um recurso natural muito citado nas histórias narradas pelos povos indígenas em Pernambuco habitantes no Semiárido onde ocorrem longas estiagens ou secas prolongadas. Em muitas situações a água é relacionada com o sagrado. Como também envolve as disputas com os não indígenas pelo uso das poucas fontes de água no Semiárido. A água como um aspecto comum nas narrativas indígenas, não havia impactado tanto a percepção das crianças em

relação a diversidade sociocultural indígena em Pernambuco, até o momento da contação da história sobre o povo Truká, onde nas narrativas de aspectos socioculturais foram mais visíveis as diferenças em relação a outros povos.

Até então, as histórias contadas apresentavam como características comuns os relatos sobre os impactos da colonização, os cenários com serras, pedras, matas, seres encantados, as práticas da agricultura e pecuária como meio de vida e resistência. Embora as narrativas Truká tivessem algumas semelhanças, chamou atenção das crianças a relação com o Rio São Francisco, o habitar nas ilhas, navegar em canoas, pescar, as crenças em entidades religiosas relacionadas às águas. Esses aspectos suscitaram novas perguntas das crianças, a exemplo de: Onde está a Serra e a mata? Não tem espíritos da mata? Eles comem só peixes? Vão para a escola de barco? Dentre outros questionamentos curiosos.

Após conversar sobre os temas das perguntas, a professora sugeriu a escolha de uma situação narrada no livro do povo Truká, para a releitura a partir da produção de uma maquete com massa de modelar. A situação selecionada pelas crianças foi a ilustração referente ao aspecto geográfico do território Truká, as ilhas no Rio São Francisco. A medida que as crianças decidiram o que queriam modelar, foram agrupadas conforme os elementos para compor a maquete: a base (o rio e as ilhas), as pessoas, as edificações, a vegetação e os animais. Com o esboço do desenho da base elaborado pela professora, logo foi preenchido pelas crianças responsáveis por essa parte. Paralelo a isto, as duas pessoas auxiliares orientavam as outras crianças a confeccionarem os outros elementos da paisagem. Assim, enquanto a equipe responsável pela base da maquete, a produção do rio e das ilhas, concluiu essa parte, as demais equipes foram compondo o restante do cenário. Resultando no exposto na Figura 3:

FIGURA 3:
**Produção coletiva sobre a Ilha de Assunção/
Cabrobó - povo Truká**



Fonte: acervo dos autores

Diferentemente dos demais territórios indígenas narrados anteriormente, citando as raras fontes de água, o território do povo Truká demarcava uma outra ideia: a água como grande parte desse território. Na maquete, em primeiro plano na parte de baixo estão os peixes coloridos; um pouco acima no mesmo lado o “Nego d’água” uma entidade religiosa citada pelos indígenas. No centro está a Ilha da Assunção, no último plano acima as outras duas ilhas, todas constituídas por vegetação, moradias, escolas, igreja e pessoas. No meio do rio entre as ilhas, uma pessoa numa pequena embarcação pescando com uma rede amarela. As imagens do Rio São Francisco, peixes e embarcações são evidenciadas ao longo do livro “No Reino de Assunção Reina Truká”, demarcando o jeito de ser e estar no universo indígena Truká.

De forma geral, as imagens com pinturas corporais, indumentárias ritualísticas, as práticas de pesca e caça marcaram bastante o imaginário das crianças dificultando o reconhecimento de indivíduos indígenas que não apresentavam sinais diacríticos tão evidentes. A esse respeito ocorreram duas situações. A primeira, quando recebemos a visita de uma jovem Pankararu, estudante de Veterinária, a quem foi sugerida propositalmente apresentasse às

crianças vestida com o tacó¹⁹, cocar de penas e a maraca. E em outra ocasião, quando uma jovem Xukuru do Ororubá, estudante de Enfermagem, esteve na sala de aula sem nenhum artefato material que imediatamente indicasse a identidade étnica. Na primeira situação, a jovem Pankararu diferenciava dos aspectos físicos mais comuns daquele povo, pois tinha a pele branca e cabelos artificialmente colorido avermelhado. Não fossem os artefatos com os quais se apresentou, possivelmente as crianças não a reconheceria como Pankararu. Entretanto, foi bem aceita pelas crianças e adultos como membro de um povo indígena.

Em contrapartida, a jovem Xukuru do Ororubá era a cor de pele negroide, cabelos longos, lisos e pretos, o estereótipo indígena comumente visto na literatura infantil em geral. Mesmo após apresenta-la, inclusive anunciando o nome do seu povo, por não portar nenhum artefato da cultura material visível, as crianças não a reconheceu como indígena. E muito menos como Xukuru do Ororubá! E logo exclamaram: “Ela não é Xukuru! Ela não tem aquela coisa na cabeça”. Ao serem perguntadas: Qual coisa? O cocar? Responderam: “Não! Aquela coisa de palha!” Compreendeu-se que as crianças se referiam à barretina usada pelo povo Xukuru do Ororubá. Por um lado foi frustrante ouvir essas afirmações depois de todas as tentativas de desconstrução dos estereótipos, mas, por outro lado, foi gratificante perceber que as crianças conseguiam associar o nome do povo Xukuru do Ororubá ao uso do citado artefato. E assim o diferenciando dos povos indígenas no Norte ou Centro-Oeste comumente usando cocares de penas coloridas. Ainda que os Xukuru do Ororubá também usem cocares, todavia é mais recorrente a barretina.

¹⁹ Saiote de fibra de Caroá, árvore típica do Semiárido nordestino, usado pelos indígenas em rituais.

Considerações finais

Depois de mais de uma década de promulgação da Lei nº 11.645/2008 determinando na Educação Básica o ensino sobre a história e culturas dos povos indígenas, é necessário verificar quais mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas, especificamente na Educação Infantil, a partir da citada legislação. Observando docentes em sala nesse nível de ensino, constatamos que em muito continuam ações anteriores a citada Lei, vinculando as discussões acerca do assunto apenas ao Dia do Índio ou ao Dia do Folclore. E dessa forma reproduzindo desinformações, equívocos e imagens caricatas sobre os povos indígenas.

Nesse texto apresentamos e analisamos brevemente, uma experiência de ensino sobre a temática indígena com uma turma de 20 crianças entre três a quatro anos de idade. Como estratégia pedagógica: rodas de conversas para contação de histórias, a partir de narrativas na literatura produzida por povos indígenas em Pernambuco e com várias atividades como exibição de documentários, construção de maquetes com massa de modelar. Após as atividades, observamos que as crianças perceberam as relações de poder, os conflitos entre indígenas e não indígenas, as manifestações políticas, as expressões artísticas e religiosas na medida em que lhe foram apresentadas as semelhanças e as diferenças entre os povos indígenas em Pernambuco, relacionadas ao Ambiente e aos processos históricos vivenciados por esses povos. Em uma experiência muito significativa no que se refere ao reconhecimento desses povos como grupos sociais diferenciados entre si e da nossa sociedade.

Enfim, as crianças compreenderam que historicamente os povos indígenas foram perseguidos, tiveram as terras usurpadas, as expressões socioculturais modificadas, mas de várias formas resistem; e as crianças criaram uma empatia pelos povos indígenas, expressando indignação e sentimento de solidariedade quando nas narrativas impressas ou nos vídeos-documentários viam alguma cena de agressão física aos indígenas. A exemplo da cena no vídeo “Demarcação já!”,

onde apresentou a ostensiva tropa de choque da polícia contra os índios numa mobilização em Brasília/DF.

O processo de execução do Projeto culminou na exposição das produções da turma junto aos subsídios utilizados, o acervo literário, artefatos materiais e imateriais indígenas, como também recebendo a visita das outras turmas da creche. Somado às duas situações com os contatos direto entre as crianças e as duas jovens indígenas, evidenciou na prática que foi possível desfolclorizar a temática indígena naquelas ocasiões específicas. Isso ocorreu por meio da aproximação direta com as narrativas, produção artística e sociocultural dos povos indígenas. Embora saibamos que a elaboração, execução de um projeto e as vivências de um processo como o citado não surge de imediato, mas após um bom tempo de dedicação e estudos sobre a temática indígenas. Sendo necessário, portanto, vontade política dos gestores públicos, situação rara nos dias atuais, investimentos em subsídios pedagógicos, na formação docente e compromisso desses/as na construção de uma sociedade igualitária, justa que reconheça a importância das sociodiversidades a partir dos povos indígenas.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; et al. **Novas Cartografias Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil:** povos indígenas em Pernambuco. Manaus: UEA Edições, 2010.

ALMEIDA, Eliene Amorim (Org.). **Xukuru: filhos da Mãe Natureza:** uma história de resistência e luta. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

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

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Orgs.) **O ensino da temática indígena:** subsídios didáticos para o

estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2016.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas:** quais as narrativas contam em práticas pedagógicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BONIN, Iara Tatiana. Cenas da vida indígena na literatura que chega às escolas. **Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.** Campo Grande, MS, n. 27, p. 97-109, jan./jun. 2009.

BRASIL. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em 06/05/2018.

BRASIL, Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, (2008).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14/2015 que rege as Diretrizes Operacionais para a implementação do ensino da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Publicado no D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, pág. 43. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 21/03/2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. (Orgs.). **Povos indígenas & Educação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69, Jan/Abr 2012.

COLLET, Célia. et. al. *Quebrando preconceitos:* subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2013.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Mini-aurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4ª ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015.

HOUASSI, Antônio; VILAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houassi da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUSMÃO, Neuza Maria M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neuza Maria M.de. **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-105.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secad; Laced, 2006.

MALLMANN, Elena M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 76-98, jan./mar. 2015.

PENNA, Marieta Gouvea de Oliveira; BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida. Análise de teses e dissertações sobre políticas de formação continuada de professores da Educação Básica (2000 – 2010). **Revista Olh@res**, v. 6, n. 2, p.35-56, novembro 2018.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO. **Nosso povo, nossa terra**: contando e escrevendo suas histórias. Recife: SEDUC/PE, 2000.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO. **Meu povo conta**. 2ª. ed. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2006.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM
PERNAMBUCO. **Caderno do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte:
UFMG/SECAD, 2006.

RECIFE. Prefeitura Municipal. Decreto nº 30.360, 22 de março de
2017. Diário Oficial do Município, Recife, ano 46, n. 035, p.3.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. **Ciências, tecnologias, artes, e
povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei
11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

SANTOS, Adriana Maria et al. **No Reino de Assunção reina Truká**.
Belo Horizonte: FALE/UFMG/SECAD/MEC, 2007.

SILVA, Edson. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas
pedagógicas. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de
Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática
indígenas na sala de aula**: Reflexões para o ensino a partir da Lei
11.645/2008. 2. ed. Recife: Edufpe, 2016.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais
do Ensino Fundamental**: um estudo das práticas curriculares
docentes em Pesqueira-PE. 2015. Dissertação (Mestrado em
Educação) - Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de
Pernambuco, Caruaru, 2015.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini. (Orgs.).
Protagonismo indígena na História. Coleção Educação para as
relações étnico-raciais. Tubarão, SC: UFFS, 2016.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta; BADIA, Denis Domeneghetti. O
ensino de Antropologia nos cursos de Pedagogia: caminhos para a
diversidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20,
p. 247-269, set./dez. 2015.

WITTMANN. Luisa Tombini (Orgs.). **Ensino d(e) história indígena**.
Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Vídeos-documentários

- **Kapinawá: meu povo conta.** Centro de Cultura Luiz Freire, 2007.
51min59s

- **Xicão Xukuru.** TV Viva/[Centro de Cultura Luiz Freire](#), 1998.
20min38s

- **Ihiato: narrativas dos anciões Fulni-ô.** Direção Elvis Ferreira,
2015. 98min.

- **Demarcação já!** Direção André d'Elia, 2017. 14min.

CAPÍTULO 5

ESPAÇOS E MEMÓRIAS COLONIAIS EM IGARASSU/PE: APONTAMENTOS SOBRE A LEI nº 11.645/2008

Suelany C. Ribeiro Mascena²⁰

Introdução

A professora alemã Aleida Assman (2011), ao problematizar o termo “memória dos locais” apontou quais maneiras contribui para as possibilidades deles se tornarem sujeitos da memória coletiva, portadores de recordação e provavelmente dotados de uma memória ultrapassando a humana. Evidenciando ainda como as estátuas, as construções arquitetônicas, os nomes das ruas, corroboram para reiterar a existência de memórias únicas. Ao realizarmos uma breve pesquisa, acerca das origens dos nomes das praças, escolas, ruas e avenidas de Pernambuco, bem como na Região Metropolitana do Recife, concluiremos que a maioria delas se referem aos sujeitos históricos defensores dos ideais da colonização, o machismo, da misoginia, a ditadura, o etnocídio das populações africanas e indígenas. Sendo assim, por que mantemos os usos destes nomes?

Apresentamos algumas hipóteses explicativas. A primeira, é que a mentalidade colonialista ainda permanece viva, ou seja, não nos afastamos de um formato de privilégios, tangenciando a classe trabalhadora e marginalizando pretos, indígenas e pobres. A segunda, não conhecemos as origens da nossa própria história, pois não nos incomodamos com a nomeação para as ruas onde transitamos diariamente. A terceira, quando conhecemos essa informação,

²⁰ Professora Titular do Curso de letras da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). Doutora em Teoria da Literatura (UFPE) e Mestra em Literatura e Cultura (UFPB). Docente no Ensino Superior, bem como da Educação Básica

acreditamos que essa situação não possa ser questionada ou modificada, pois existe uma tradição, bem como a instauração de uma memória que não pode ser revista.

Fora isso, somos herdeiros de uma política e uma justiça elitista, dificultando o acesso à informação e ao requerimento dos direitos. A quarta, a escola é um espaço racista. A educação libertadora e autônoma, como propôs Paulo Freire (2015), é um caminho para modificarmos a lógica da meritocracia e da exclusão, bem como a prática das leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645 /2008, tornando obrigatórios o ensino da história, culturas, literatura e artes dos povos africanos e indígenas, respectivamente. Para este artigo, focaremos apenas na última e no modo como vem sendo analisada e discutida, desde a publicação. Nesse sentido, enfatizamos os avanços, e é notório o quanto construímos ao longo desses anos. Em contrapartida, sabemos que ainda falta um amplo debate nas escolas, nas secretarias de educação, nas equipes que elaboram os currículos dos municípios acerca de uma educação sociocultural, propondo problematizar a reparação histórica com os povos originários. Nesse sentido, as políticas educacionais devem ser norteadoras e comprometidas com as questões citadas.

O Nordeste é uma região marcada pela diversidade dos povos indígenas, muito embora o discurso de apagamento dessas identidades ainda seja uma prática corriqueira. Pernambuco é perpassado pela resistência de vários povos indígenas enriquecem nossa história com muitos conhecimentos. Por isso, se faz, cada vez mais necessário, pensar na memória desses povos, como ponto de partida para sensibilizar os estudantes na Educação Básica e para se apropriarem da história, da memória e assim reconhecendo identidades apagadas, esquecidas e negadas pelo colonialismo.

Quando nos deslocamos para as cidades das Região Metropolitana do Recife, temos a sensação que a história desses povos se faz cada vez mais distantes, como se a “civilização” não tivesse “tempo” para ouvir ou se interessar pelas memórias dos povos indígenas. Igarassu é um exemplo disso. Apesar de um sítio histórico

amplo, em bom estado de conservação, reitera a presença colonizadora com o uso de símbolos fazendo parte do imaginário afetivo dos moradores e de visitantes.

Assim, pretendemos analisar neste texto como os símbolos, a arquitetura, as datas comemorativas, os emblemas, o hino municipal, dentre outros, contribuem para a perpetuação de uma memória colonizadora na cidade de Igarassu. E de quais maneiras esses elementos simbólicos permeiam a memória afetiva dos estudantes nas escolas públicas, pois desde muito cedo, tem um contato, no ambiente escolar e fora dele, como discurso exaltando o português Duarte Coelho, como um grande herói da cidade. Desse modo, faremos uma breve análise dos monumentos, das pinturas, dos locais evidenciando os pontos mencionados. Por fim, discutiremos sobre as relações desses espaços e a permanência de uma educação comemorando e reverenciando o pensamento colonial, desconsiderando, a história dos povos indígenas.

Os símbolos da memória da dominação colonial em Igarassu

Igarassu é um município na Região Metropolitana do Recife e foi um dos primeiros núcleos de povoamento colonial português no Brasil. Ao chegarmos à cidade, distante 27km da Capital pernambucana, nos deparamos, na divisa com Abreu e Lima, com uma caravela, onde embaixo dela contém a seguinte frase: “Igarassu, marco da História do Brasil”. Na placa de mármore, com esse enunciado, também há um brasão de herança portuguesa, simbolizando a presença colonizadora na cidade. Do lado direito e do lado esquerdo, os santos Cosme e Damião, padroeiros do município. Esse monumento, exerce um papel importante na cidade, pois além das boas-vindas aos visitantes, também é ponto turístico vinculando a história de Igarassu à população local.

Monumento na BR-101, nos limites entre os municípios de Abreu e Lima e Igarassu



Foto da autora, maio 2021

Desse modo, estamos diante de um lugar reproduzindo a herança do passado colonial, com expressa os aspectos simbólicos evidenciados. Criar, em pleno século XXI, uma praça, localizada em um dos pontos estratégicos na cidade, não pode ser visto como algo desprezível. Existiu uma intenção política e ideológica. O local mantém, através do discurso colonialista elencado: vencedores x vencidos. Obviamente, que nessa relação dicotômica “os vencidos” sequer são mencionados, ocupando o espaço do não-ser: lembrado, reconhecido, visualizado. Nesse sentido, a memória coletiva é permeada pela história de quem “ganha”, ou seja, os colonizadores. Maurice Halbwachs (2006), afirmou que a nossa memória individual é preenchida por situações sequer vivenciadas, a exemplo das histórias contadas por nossos pais sobre a nossa infância e consequentemente sendo internalizada como nossa. No entanto, não podemos confundir a história (ciência), com a memória coletiva. O sociólogo (2006) atestou, no início dos estudos e diferenciou:

A memória coletiva se distingue da história sob pelo menos dois aspectos. Ela é uma recorrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na

consciência do grupo que a mantém. Por definição, não ultrapassa os limites desse grupo. Quando um período deixa de interessar o período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado: na realidade, há dois grupos que se sucedem. A história divide a sequência dos séculos em períodos, como distribuimos a matéria de uma tragédia em muitos atos. [...] na história se tem a impressão de que tudo se renova de um período a outro -interesses em jogo, direção dos espíritos, modos de apreciação dos homens e dos acontecimentos, as tradições também, as perspectivas do futuro - e que os mesmos grupos reaparecem, é porque subsistem as divisões exteriores, que resultam dos lugares, dos nomes e também da natureza geral das sociedades (HALBWACHS, 2006, p.102).

Nesse sentido, a história constrói a sua narrativa através de fatos e pesquisas, diferente da memória coletiva vivenciando as experiências do passado do grupo onde está inserida. De uma forma prática, as problematizações de Halbwachs (2006) fazem sentido, porém se observarmos que os grupos, sobretudo, na atualidade, na era tecnológica, com uma intensa disseminação das informações, muitas delas distorcidas, essa memória coletiva pode ser comprometida com um universo paralelo, agenciando as relações de poder. Assim, por mais que a história demonstre, com as pesquisas, a reconstituição de períodos sociais, o neoliberalismo, assim como o capitalismo, faz inferências diretas acerca da reprodução dessas temáticas. Portanto, quem detém o capital também mantém o controle de grupos, disseminando atitudes eurocentradas, nem sempre observadas pelas pessoas, tampouco questionadas. Evidentemente não estamos tensionando conceitos relativos às mentiras e às verdades na construção da memória coletiva, mas refletindo sobre as condições como é produzida e perpetuada. A partir dessa perspectiva, seguimos o nosso percurso na cidade de Igarassu, demonstrando os elementos simbólicos retificando uma memória “civilizatória”, alimentada por séculos pela política colonialista.

Antes de chegarmos ao Sítio Histórico, trafegamos pela BR-101, cortando a área urbana do município. Nela, há brasões portugueses, fincados nos canteiros da via exclusiva para os ônibus.

Em meio ao caos do trânsito, com mais de dois metros de altura, são símbolos conduzindo a era colonial, como se não estivéssemos saído dela. Assim, percebemos uma narrativa adentrando em nosso imaginário e reproduzindo nos locais, principalmente, mas também fora dele a visão que Portugal só trouxe benefícios para o nosso país ou pior, somente existindo mediante a chegada dos portugueses. Gilberto Freyre (1958) contribuiu, inclusive, para isso, ao tentar demonstrar que a junção entre portugueses e “brasileiros” resultou no povo luso-tropical, um misto dos trópicos com a herança europeia. Dessa maneira, a colonização portuguesa se diferencia das demais, para a acreditarmos que o resultado de todos os séculos de opressão foi positivo.

**Um dos brasões portugueses situados na BR-101,
na via urbana da cidade de Igarassu**



Foto da autora, maio 2021

Ao entrar na cidade, passamos pelo centro comercial e nele, novamente, uma estátua fazendo referência ao “fundador” da vila, Duarte Coelho. Descrito como um bandeirante destemido, a sua imagem permeia o imaginário da população local e reitera estereótipos sobre o processo de invasão/colonização do Brasil, os portugueses como figuras cordiais. No entanto, sabemos que essa versão contribui para o apagamento das identidades dos povos existentes nessas terras, muito antes da chegada dos portugueses. Vejamos na imagem abaixo a ilustração sobre esse tema. O bandeirante é o herói dessa narrativa e é homenageado pelo poder público.

**Estátua de Duarte Coelho, no centro comercial de Igarassu.
Monumento ao lado da agência do trabalho do município**



Foto da autora, maio 2021

A imagem arquitetônica de Duarte Coelho passa despercebida pelos transeuntes, como se não significasse nada, naquele local, no coração da área urbana, próximo ao shopping, à Prefeitura, aos bancos

e à feira livre. A estátua está no centro da área comercial. Devido à posição da fotografia, não há como detalhar frontalmente a estátua, porém destacamos que embaixo dos pés do bandeirante está a cidade de Igarassu, especificamente o Sítio Histórico. As igrejas dos Santos Cosme e Damião e o Convento de Santo Antônio são a base sobre a qual se erguem os pés de Duarte Coelho. Ainda próximo à base, há uma placa colada no concreto com uma pequena biografia sobre a personagem apresentada, abaixo dela o emblema “Igarassu”. Essas descrições estão todas abaixo dos pés do monumento de um homem branco, trajando vestimentas do século XVI, segurando do lado direito uma espada e do lado esquerdo um pergaminho. Por conta da ação do tempo e da sujeira, não conseguimos observar minuciosamente os detalhes da estátua, mas permanece naquele local, imponente simbolizando a cidade somente existindo porque um português destemido contribuiu para o nosso “processo civilizatório”.

De acordo com a pesquisadora Geyza Kelly (2004), o Rei de Portugal, D. João III, destinou aos donatários a repartição das terras das capitanias hereditárias. A contrapartida para o recebimento dessas terras, era fazê-las prosperarem com o acúmulo de riquezas direcionado à metrópole. Duarte Coelho recebeu o equivalente à demarcação de 60 léguas, desde o Rio São Francisco à Ilha de Itamaracá.²¹ Esse administrador foi o primeiro Governador da Capitania de Pernambuco, fundador de Olinda e do povoado de Igarassu. Durante a sua administração, ocorreram tensões com a Coroa portuguesa, pois via na plantação de cana-de-açúcar a estabilidade para a Capitania. No entanto, a corte portuguesa vislumbrava outros interesses como a exploração de metais e ouro. Nas trocas de cartas com El-Rei, o donatário Duarte Coelho manifestava a incompatibilidade de interesses com e os indígenas na Capitania, atrapalhando os objetivos do administrador e após muita

²¹ Translado da doação da Capitania de Duarte Coelho- DBHN, livro XIII, Cód I, p. 68. In: SILVA, Geyza Kelly Alves da. **Índios e identidades:** formas de inserção e sobrevivência na sociedade colonial (1535- 1716). 2004. 145f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

resistência desses povos, os portugueses criaram formas de controle como a escravização, a catequese e as guerras sendo as últimas garantidas pelas leis da metrópole.

Essa breve exposição, não se aprofunda nas consequências do projeto colonial, mas servindo para ilustrar que a referência a Duarte Coelho, em momento nenhum, citou o português como um dos responsáveis pela escravização, violências contra os povos habitando a Capitania. E isso não pode ser ignorado das páginas da nossa história, é por esse motivo apontamos a necessidade de uma educação problematizadora das estruturas de poder. Precisamos descolonizar a mente, como bem propôs o queniano Ngugi Wa Thiong'o na obra "Decolonising the mind: the politics of language in African Literature" (1987). O contexto discutido pelo autor foi diferente da realidade brasileira, porém expôs um questionamento cabível: como podemos escrever as nossas narrativas através de um perfil descolonizador? A nossa língua, por exemplo, carrega marcas dessa estrutura, bem como a base da construção epistêmica e filosófica ocidental.

Por esses motivos, pensamos se realmente nos distanciamos do colonialismo e se o uso do termo pós-colonial, é coerente com o modo que vivemos. Alfredo Bosi crítico e historiador da Literatura Brasileira, no livro "Dialética da colonização" (1992), teceu considerações sobre as palavras: 'colônia', 'culto' e 'cultura' discutindo as origens etimológicas. São expressões oriundas do "mesmo verbo latino colo, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*" (BOSI, 1992, p. 11). Mas, na língua de Roma, o significado era outro: aquele que mora, cultiva ou ocupa. A matriz linguística *colo* é comum aos exemplos citados, porém a significação é múltipla, bem como a mobilidade da língua. O *colo* origina: colono, colônia, colonização, colonizado, colonizador, colonialismo e até cultura. Será que a derivação desses verbetes mantém relações com o compreendido na atualidade sobre o pós-colonialismo? Se considerarmos apenas a matriz linguística, tangenciaremos a contextualização histórica/social em torno da expressão pós-colonial.

Segundo o professor Thomas Bonnici (2002), o questionamento dos termos é de extrema importância, pois parecia, sobretudo nas décadas 1960 e 1970, que o colonialismo estava vinculado a um tempo passado, no qual os países recém-independentes não enfrentavam nenhum tipo de manipulação colonial. No entanto, as raízes do imperialismo são mais extensas do que podemos imaginar. É notável também o desconforto sobre o prefixo “pós”, utilizado para categorizar o teoricamente ultrapassado. E muitas vezes, visto como incoerente, pois mesmo com o término da colonização, ainda existe lacunas pois não se extinguem os laços entre colônia e colonizador. Embora ocorra a independência diplomática das antigas colônias europeias, a subalternização sociocultural e econômica persiste. Tomando como premissa as próprias origens da expressão “pós”, “‘após, depois’, que já se documentam [...]” (CUNHA, 2010, p. 513), observaremos o quanto é hodierno. Desse modo, estamos mesmo distante do nosso passado colonial?

Sabemos da existência muitas barreiras para superarmos, mas sem dúvidas apenas a educação sociocultural crítica, de qualidade e democrática para todos/as ao longo dos anos, modificará essa visão de mundo. Assim, no próximo tópico, discutiremos como os símbolos coloniais, perpassando o município de Igarassu, estão atrelados à rotina escolar das crianças e adolescentes no local. Isso é mais um aspecto, somando a inaplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 na rotina escolar e como prática de mundo.

A ausência de práticas educacionais sobre a Lei nº 11.645 /2008 em Igarassu

A fundação da vila de Igarassu, ocorreu em 1535, e após séculos de história, o lugar segue em processo de invenção e construção de memórias coletivas, inspiradas nas violências da colonização. Além disso, tangencia a importância dos povos originários, negando as heranças socioculturais e linguísticas neste território. No próprio centro histórico da cidade, a Câmara municipal

novamente foi intitulada de “Casa de Duarte Coelho”. Durante as sessões de votação, online ou presencial, os parlamentares sempre fazem referência ao Duarte Coelho, como se fosse um exemplo de boa conduta e merecesse ser festejado em momentos importantes. Isso somente comprova: a casa do “povo” é território para o esquecimento do passado histórico. Citamos, inclusive, um excerto do hino do município, cantado, obviamente, em solenidades, mas também estampado na contracapa dos cadernos escolares, distribuídos pela Prefeitura, vejamos um trecho: “Igarassu! que na sua linguagem / Quer dizer grande embarcação, / Que trazia Duarte Coelho/ O herói da colonização”.²²

O léxico “Igarassu” é de origem Tupi e significa “canoa grande”. Apesar de haver um reconhecimento acerca do significado da palavra, no fragmento acima, encontramos inúmeros elementos simbólicos e narrativos sufocando a presença indígena no município, com os demais versos que compõe o hino municipal. No excerto, destacado no início desta página, apontamos o trecho “o herói da colonização”, referindo-se a Duarte Coelho. Como é possível construir uma educação antirracista em sala de aula, se não conhecemos a nossa própria história e reiteramos em forma de música, apresentações culturais, desfiles cívicos, menções honrosas, o nosso passado colonial? O imaginário coletivo, sem maiores problematizações, e a ausência de diálogos sobre a presença indígena em Igarassu, contribuem para uma não implementação da Lei nº 11. 645 /2008.

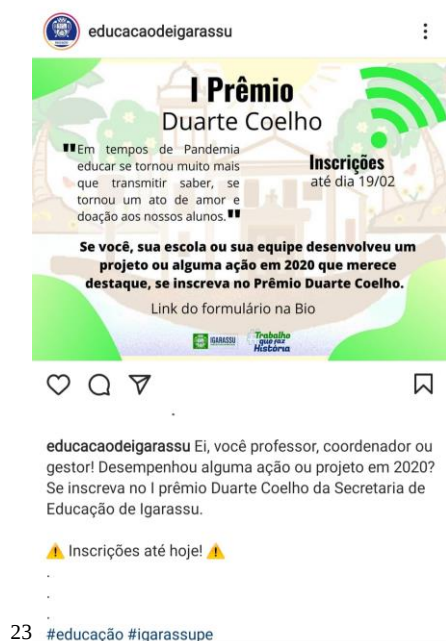
Nós, professores na rede pública municipal de ensino, vivenciamos, diariamente, construções discursivas corroborando para o mito da pseudodemocracia racial no Brasil, como se não tivesse acontecido as mobilizações de resistência das populações indígenas. E as relações com os europeus, foram cordiais. Desse modo, Duarte Coelho permeia o imagético da cidade, é reverenciado pelo heroísmo.

²² Disponível em: <https://www.lettras.com.br/hinos-de-cidades/hino-de-igarassu-pe>. Acesso: 30 abr. 2021.

A perpetuação desse pensamento é vista na forma da população enxergar a cidade, como mencionado nos tópicos anteriores.

Para além dessa ótica, ocorre a permanência no espaços escolares, desse juízo. Nos concursos literários, endereçados às escolas, essa postura se repete. Geralmente, nomeia-se o concurso com o nome de “Duarte Coelho”, e os estudantes são motivados a escrever um poema, um conto ou até mesmo um texto argumentativo sobre a chegada e ou a permanência desse português no local. A fim de exemplificar, citamos o último concurso, destinado aos educadores e aos gestores escolares. O prêmio era chamado, “Duarte Coelho” e foi divulgado nas redes sociais da Secretaria de Educação estimulando projetos destacados em 2020, por gestores, coordenadores e professores.

Publicidade sobre o “I prêmio Duarte Coelho”



²³ Imagem no Instagram oficial da Secretaria de Educação Municipal de Igarassu. Disponível em: <https://www.instagram.com/educacaodeigarassu/>. Acesso: 02 mai. 2021.

Essa postagem é apenas um dos muitos exemplos ressaltando o nome desta figura histórica, sem relacioná-lo, diretamente, com o propósito da premiação. Assim, permanece como exemplo de pátria e civilidade. É possível novamente afirmar que o seu nome está associado à construção histórica e equivocada, elencando heróis contraditórios. Mais uma vez, de diferentes formas, o nome dele, atravessa o século XXI e permanece como modelo de heroísmo.

Sobre isso, vamos imaginar desempenhando a função de professor na rede municipal de Igarassu, há quase uma década, em três gestões da mesma orientação política, não houve nenhuma iniciativa formativa com os profissionais da educação sobre o ensino intercultural. Em reuniões educacionais e em grupos onde discutiam a composição do currículo, bem como os índices do IDEB, mais uma vez não ocorreram discussões aprofundadas sobre a Lei nº 11.645/2008. A legislação é inexistente!

E uma das grandes preocupações da gerência educacional é cumprir as diretrizes da BNCC. Assim, o professor é o único sujeito ativo capaz de desempenhar um ensino diferenciado. Logo, a responsabilidade para o sucesso ou fracasso deste projeto será dele. Por isso, demonstramos as dificuldades para construir uma educação diferenciada. A própria edificação municipal, os símbolos dispostos, as redes sociais educacionais sempre tingidas de verde e amarelo, o imagético da população, as festas dos padroeiros, culminam para a apresentação de uma memória orgulhosa da colonização. Romper com todos esses elementos não é simples e requer projetos a nível: histórico, educacional e sociocultural.

O pesquisador Edson Silva (2020), analisou como é construído os discursos e as imagens acerca dos indígenas no Brasil no século XIX. Imagens fazendo parte do projeto estético e político dos românticos e contribuindo para as visões distorcidas sobre os povos originários. Dessa forma, o indígena foi escolhido como herói nacional, pelo símbolo da bravura e coragem. Esse imagético, perpetuado pela literatura de José de Alencar, sobretudo nas personagens de Peri e Iracema, ditará o modo como enxergaremos os

povos indígenas. Se os indígenas não se submeterem ao processo civilizatório, aceitando a domesticação, os vemos como rebeldes ou destituídos da razão. Fazer esse paralelo com a falta de aplicabilidade da citada Lei, se faz necessário, porque não adianta, por exemplo, pensar estar cumprindo os requisitos instituídos pela complementação da LDB e utilizar, como referência, autores como Alencar para falar sobre os indígenas. Outro ponto pertinente, é utilizar a leitura desse escritor e não problematizar o modo como foram construídos as personagens indígenas. Ou seja, não é por tratar de representações indígenas estereotipadas que cumpriríamos as exigências da legislação. E por incrível que pareça, nem isso ocorre na Educação Básica do município citado. Existe um total descaso com as questões étnico-raciais, como se não fossem a base para uma educação libertadora.

Os aspectos simbólicos de uma memória colonialista corroboram para que o ensino sobre as expressões socioculturais não ocorra nas escolas. As apresentações nas escolas, as festas municipais apresentam os estudantes fantasiados com penas e rostos riscados de tinta, dançando o caboclinho e perpetuando a ideia acerca os indígenas somente vivendo desta forma e estão distantes de nós, nas florestas, longe do “processo civilizatório”. Essa visão não é uma particularidade de Igarassu, infelizmente, é uma prática corriqueira na educação brasileira, seja no ensino público ou privado. Por isso, quando estabelecemos as relações da memória enaltecendo o sistema colonialista com o apagamento das identidades indígenas na sala de aula, é justamente para afirmar ser mais um ponto negacionista na nossa história.

Vejamos a imagem abaixo:

**Roteiro de festividades sobre a chegada
de Duarte Coelho em Pernambuco²⁴**



Na página oficial da Prefeitura de Igarassu, há várias menções às comemorações do dia 09 de março, data alusiva à chegada de Duarte Coelho em Pernambuco. Tradicionalmente, o município segue um roteiro enaltecendo a passagem do colonizador no local. Ou seja, uma festividade pensada com antecedência sobre como deixar esse momento no imaginário dos munícipes. Primeiro, realiza-se uma missa de ação de graças ressaltando os “feitos” deixados por Duarte Coelho. Inserir o sagrado, nessa sequência é uma maneira de legitimar

²⁴Disponível em: <http://igarassu.pe.gov.br/igarassu-comemora-a-chegada-de-duarte-coelho/>. Acesso: 02 mai. 2021.

a benção divina, uma missão justa em detrimento danoso da história colonial/colonizadora. Segundo, ocorre o hasteamento de bandeira com os escoteiros, grupos solidificados na cidade, reiterando a bravura, a força, a coragem dos bandeirantes coloniais.

Ou seja, mais uma vez a pátria é pensada sob a ótica daquele do chegado para: explorar, matar e roubar as riquezas locais. Terceiro, no marco de pedra da cidade²⁵, ocorre a comemoração direta deste momento, com atividades “educativas”, relativas à memória do monopólio português, pelo visto, a única parte “benéfica” da nossa história. Nessas solenidades, notamos que a memória dos indígenas Caeté, como os habitantes nessas terras no início da colonização lusa, não é enfatizada, na verdade, essa postura é inexistente. Quarto, recupera-se um ponto histórico para ser entregue nesta data. É a inauguração de um passado permanecendo vivo e enaltecido pelos herdeiros dos poderes políticos e religiosos. Quinto, e último, o Instituto Histórico e Geográfico de Igarassu, órgão responsável pela “preservação da cultura do município”, também salienta, através de práticas educativas a memória colonial.

Nesse mesmo evento, os gestores públicos divulgaram o programa educacional para o município, a escolha pela data não deve ser desconsiderada, bem como outros aspectos gráficos no folder de divulgação, como: os colonos, a paisagem sem construções e homens, ao fundo, nos cavalos, chegando ao local. Os brasões portugueses salientam, mais uma vez, a perspectiva escolhida da história, ou seja, a memória colonialista. Diante de todos os aspectos pontuados neste texto, como é possível efetivar a Lei nº 11.645/2008?

Considerações finais

Questionar as estruturas construídas ao longo da história, não é uma tarefa fácil. A perpetuação do discurso colonialista, neoliberal,

²⁵ O marco de pedra foi instalado sob ordem do Donatário, servindo como ponto divisório entre as capitanias de Pernambuco e de Itamaracá. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1445/>. Acesso: 07 mai. 2021.

racista é uma constante em nossa sociedade e por isso a educação se torna uma ferramenta crucial na desconstrução desse lugar de privilégios. Assim, a escola é o nosso instrumento de mudanças, é nela onde os profissionais da educação conseguem formar opiniões acerca do mundo. O primeiro objetivo, a ser alcançado com a elaboração deste texto, foi provocar o incômodo, porque precisamos sair da nossa zona de conforto, para contribuir com uma educação libertadora.

É fundamental problematizar os porquês circundando o apagamento da história, das diferentes expressões socioculturais e da memória dos povos originários. Que são por direito os donos desta terra, assaltada com as violências avassaladoras do colonialismo. Esses são apenas alguns pontos, suficientes, para nos indignarmos, diante da negação dos protagonismos indígenas. Os outros, estão previstos na legislação. Os professores são convocados para colocar em prática as diretrizes da Lei nº 11.645/2008 e as secretarias de educação precisam dispôr recursos para efetivação da citada Lei. Iniciando, com a formação dos profissionais e a implementação de um currículo intercultural. Medidas muitas vezes distanciadas das situações em sala de aula, porém precisam ser exploradas.

Diante disso, formamos cidadãos entendendo e se preocupados com a pluralidade étnica do lugar onde habitam. Nesse sentido, estátuas e monumentos fazendo referências às violências coloniais são questionadas. É por esse motivo, visualizamos um efeito concomitante na criação de uma memória colonialista, pois é responsável para na escola não sintamos falta de um ensino ressaltando as expressões socioculturais. Portanto, se fizemos o processo inverso, investirmos na efetivação da Lei nº 11.645/2008, cobrarmos a implementação dela, para no futuro, participar de festas comemorativas e escolares, sem a sombra de um mito heroico da colonização. Em paralelo, seguimos problematizando os aspectos simbólicos exaltados no município de Igarassu, pois são parte de um projeto neocolonialista, financiado pelo poder público e gerido pelos detentores do poder, mas não da memória. Essa situação deve ser modificada.

Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformação da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso: em 02 de maio de 2021.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a Literatura**: estratégias de leitura. Maringá: EDUEM, 2000.

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

CUNHA. Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREYRE, Gilberto. **A integração portuguesa nos trópicos**. Lisboa: Ministério do Ultramar, 1958.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula: reflexões sobre a Lei 11.645/2008**. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020, p.12- 35.

SILVA, Geyza Kelly Alves da. **Índios e identidades**: formas de inserção e sobrevivência na sociedade colonial (1535- 1716). 2004. 145f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

THIONG'O, Ngugi Wa. **Decolonising the mind**: the politics of language in African Literature. London: James Currey-Nairobi: Heineman Kenya, 1987.

CAPÍTULO 6

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: A LEI Nº 11.645/2008 E A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Maria José Barboza²⁶

Os primeiros contatos com a temática indígena

Estudante na escola pública durante a infância e adolescência, meu primeiro contato com a temática indígena, ocorreu por meio do livro didático no final da Década de 1980 quando cursei o correspondente ao Ensino Fundamental I e parte da década de 1990 no Fundamental II. Não sei explicar exatamente o porquê, mas o índio que foi apresentado no livro didático causava-me nostalgia e simultaneamente curiosidades. O indígena que conheci no primeiro momento de minha formação estudantil, era um “selvagem”, apresentado no passado histórico, como o índio construído por Francisco Adolfo de Varnhagen quando publicou a “História Geral do Brasil”, no início da segunda metade do século XIX.

Não sei expressar a razão do sentimento nostálgico, mas as curiosidades sim, porque confrontava o índio representado no livro didático, com o indígena apresentado muitas vezes no Jornal Nacional em meio aos conflitos relacionados as disputas por terras com fazendeiros, entre outros aspectos de dificuldades compreensão para uma criança. O questionamento acerca do índio do período colonial e o indígena do século XX, ficou guardado em minha memória até o momento de cursar a universidade em março de 2006, no século XXI.

²⁶ Mestra em História pela UFPE Bacharela e Licenciada em História PUC-RJ. Psicopedagoga Institucional pela Faculdade Anchieta do Recife/FAR. Professora de História no Ensino Médio, na rede públicas estadual de ensino em Pernambuco. E-mail: mariajose.barboza@yahoo.com.br

As relações com a temática indígena no Ensino Superior ocorreram em 2008, a partir do ingresso na Iniciação Científica, especificamente, no projeto intitulado “A Companhia de Jesus e os Índios na Capitania do Rio de Janeiro: séculos XVI, XVII e XVIII”. Participei da pesquisa por três anos, no primeiro momento como voluntária, depois como bolsista PIBIC/CNPQ. Esse projeto foi de extrema importância para minha formação enquanto professora e pesquisadora, pois além de realizar pesquisa documental nos arquivos do Rio de Janeiro, a exemplo, da Biblioteca Nacional, o Arquivo Nacional e o IHGB, haviam as reflexões empreendidas em grupo a partir das leituras de textos, apresentações em seminários e contatos com pesquisadores do Mestrado e Doutorado, quando notei sobre a importância de pensar a história indígena no contexto historiográfico brasileiro e na sala de aula.

Somando os resultados do trabalho na Iniciação Científica aos questionamentos da minha experiência escolar, tanto a bagagem acadêmica quanto as histórias ouvidas como criança, compreendi melhor o silêncio acerca dos povos indígenas no Brasil, especificamente, em Pernambuco até a década de 80 do século passado. Onde observava um receio por parte da população em falar do caboclo – compreendido na atualidade como sendo o índio sem terra – , quem era e o que fazia. E quando vez ou outra escutava falar, era de um jeito não explícito: através de expressões como “fulano de tal casou-se com cigrana que era índia, cabocla, pega no laço, trouxe pra casa e casou com ela” ou ainda “caboclo é descendente de índio, vivia nos matos com os índios e tinha grande conhecimento de plantas para fazer remédios”.²⁷ Todavia, em meio aos questionamentos em busca de maior compreensão sobre o assunto, percebia uma desconversa, isto é, o rumo da conversa era mudado.

Para mim, caboclo é uma categoria construída historicamente no século XIX articulada as questões de terras e aos interesses das

²⁷ Esses “dizeres” referem-se às minhas experiências pessoais quando criança, vivendo no Semiárido pernambucano.

autoridades políticas locais, pois ao fazerem uso do termo caboclo afirmaram a condição de “mistura” para justificar a demarcação de terras e realizar a extinção dos aldeamentos indígenas daquela época. Enquanto, os indígenas reiventavam suas identidades, articulavam alianças políticas e faziam apropriações das forças legais do Estado Imperial em defesa de suas terras.

No Nordeste os habitantes dos lugares onde existiam antigos aldeamentos passaram a ser chamados de caboclos condição muitas vezes assumidas pelos indígenas para esconderem a identidade diante das inúmeras perseguições. Escritores e vários estudiosos, como Gilberto Freyre, Estevão Pinto, Câmara Cascudo, dentre outros, reafirmaram o desaparecimento dos indígenas no processo de miscigenação racial, integração cultural e dispersão no conjunto da população regional. Assim, as imagens e discursos sobre o caboclo apareceram em obras literárias tratando dos fatos pitorescos, recordações, “estórias” das regiões Agreste e Sertão, atual Semiárido pernambucano. Como personagens “típicos” e curiosos que buscavam se adaptar às novas situações de sem-terras vagando em busca de trabalho para a sobrevivência, a exemplo, João Mundu no conto “O caboclo”, publicado por Estevão Pinto no livro *Pernambuco no século XIX*. (SILVA, 2017, p.161)

O antropólogo Roberto Cardoso (2003) sugeriu que em muitas situações os indígenas assumiram a condição de caboclo para evitarem constrangimentos. O autor afirmou ser esse aspecto, certamente, presente em muitos territórios indígenas no século XIX, quando os índios se encontravam em situações em que a identificação como índios não trazia benefícios, mas contrangimentos. O antropólogo acrescentou que na cidade de Manaus em dias atuais, “os índios distribuídos, com frequência, dizem-se peruanos ou colombianos, fingindo, às vezes, desconhecimento do nhegatu, como é chamada a língua geral na região, atitude compreensível diante dos fortes preconceitos contra eles” (CARDOSO, *apud*, ALMEIDA 2003, p. 271)

A partir das afirmações do citado antropólogo compreendemos que ora assumir a identidade “cabocla” ora não, era uma estratégia

de vida para os indígenas. Mas, ressaltando que identidades como índios, mestiços, pardos, caboclos e tantas outras criadas ao longo da História do Brasil, especificamente, do século XIX, são categorias historicamente construídas, a partir das relações sociais e jurídicas, dos interesses das oligarquias, da elite política, como ocorreu na Província de Pernambuco, onde as autoridades públicas utilizavam termo para afirmarem a suposta condição de mistura justificando a demarcação de terras, os esbulhos e a extinção dos aldeamentos dos índios.

No século XIX por meio das narrativas oficiais promoveram um discurso sobre o desaparecimento dos índios, quando foi afirmados nos relatórios provinciais não haver mais índios, pois estes estavam “misturados ou confundidos com a massa da população” (SILVA, 1996), negando-lhes as identidades indígenas. Mas, os índios silenciados pelos discursos oficiais continuaram as mobilizações e reivindicações questionando as explicações históricas como a tese do desaparecimento e o extermínio nos primeiros anos de colonização. Além disso, buscam as origens nos territórios dos aldeamentos extintos no século XIX, assumindo as identidades e reivindicando direitos garantidos pela Constituição Federal aprovada em 1988 e vigorando.

As mobilizações indígenas promovem a superação da visão considerando os índios vítimas da colonização e afirmam seus lugares como agentes históricos (re)escrevendo a História do Brasil. Somadas as mobilizações, estudos recentes sobre os índios no Nordeste, através de abordagens e diálogos interdisciplinares também questionam o suposto desaparecimento dos índios e as explicações simplistas acerca da mestiçagem, contribuindo para um maior conhecimento das relações coloniais entre índios e não índios, bem como para a compreensão dos processos históricos de afirmações étnicas na Região aonde os povos indígenas continuamente vem sendo atores/sujeitos sociopolíticos. (SILVA, 2017, p.15)

Para o historiador Edson Silva, o resultado das mobilizações é uma sociedade que se repensa e descobre diversa. Pluralidade

expressa também pelos povos indígenas em diferentes contextos sociais e históricos. Exigindo medidas governamentais para atender diferentes sujeitos e políticas públicas reconhecendo, respeitando e garantindo as sociodiversidades, como a formulação e execução de políticas educacionais inclusivas das histórias e culturas dos diversos povos originários habitando, no país no currículo escolar e nas práticas pedagógicas:

Essa exigência deve ser atendida com a contribuição de especialistas, a participação e envolvimento plenos dos próprios sujeitos sociais na formação de futuros /as docentes, na formação continuada daqueles/as que atuam e fundamentalmente na produção de subsídios didáticos, sejam nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais, para o ensino em todos os níveis escolares. Só a partir disso é que deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas, de modo a (re)conhecer em definitivo “os índios” como povos indígenas, em seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós (SILVA; SILVA, 2013, p. 39 - 40)

Nesse sentido a promulgação da Lei nº 11.645/2008 determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena na Educação Básica, especificamente, nas matérias de História, Arte e Literatura, representou um avanço no processo de reconhecimento de negros e índios na construção da sociedade brasileira, além de ser um meio de combate ao racismo e à discriminação nas escolas em nosso país (SILVA; SILVA, 2013, p.56)

A legislação é um avanço, fruto das mobilizações e conquistas dos povos originários. Mas, não garante resolução de questões dificultando o ensino sobre a história indígena, porque não implica na exclusão das lacunas ou equívocos em relação à história dos povos indígenas no Brasil. Para superar as lacunas, romper com tantos estereótipos e equívocos em relação aos indígenas, se faz necessário com a Lei formação de professores para discutirem a temática indígena em sala de aula. (SILVA; SILVA, 2013).

A Lei nº 11.645/2008 suscitou discussões relativas ao ensino da temática indígena e conhecimento sobre os povos indígenas no Brasil, repercutindo diretamente nas práticas docentes, uma vez que muitas leis são impostas, sem uma preparação adequada dos docentes para os objetivos buscados através da legislação (FONTENELE, 2016, p.15). Todavia, é importante salientar que muitos professores atuando nas escolas não tiveram uma formação na qual a temática indígena fosse contemplada. São muitas as gerações de docentes, sobretudo lecionando História, formados a partir de um “conhecimento fundamentado nos pressupostos disseminados nos séculos XIX e boa parte do XX”, cuja formação faz referência aos indígenas apenas no processo de conquista, esquecendo-se dos demais contextos” (SILVA; SILVA, 2013, p.75)

O Brasil possui uma grande diversidade que não é apenas sociocultural ou linguística, mas experiências históricas para serem conhecidas, estudadas. O levantamento realizado pelo IBGE por ocasião do “Dia do Índio” em abril de 2013, apontou 305 povos indígenas que formam uma população de aproximadamente 900 mil pessoas, falantes de 274 línguas. De acordo com o documento produzido em parceria com a FUNAI, 63,8% dos indígenas viviam em áreas rurais e 36, 2% nas cidades. Dos que habitavam em área rural, 517 mil estavam em territórios oficialmente reconhecidos como indígenas. Entretanto, predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração sobre os povos indígenas.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008, alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), para incluir no currículo oficial na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas” em todas as escolas de Ensino fundamental e Médio, públicas e privadas. Mas, para a efetivação da Lei são necessárias reflexões críticas sobre a forma como a temática indígena tem sido abordada no ensino, além de formação para professores e professoras, os atuando e aqueles em

formação, para que esse tema seja abordado satisfatoriamente, além da adequação e produção de materiais didáticos, conforme mencionado por Silva (2013) e Nunes (2017).

Ao considerar tais aspectos o objetivo desse texto foi apresentar brevemente reflexões sobre a temática indígena na “Coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio”, bem como, relatos de graduandos acerca de como a temática de História e Culturas Afro Brasileira e Indígenas vem sendo discutida na formação de professores, a partir dos desdobramentos das determinações contidas na Lei nº 11.645/2008. Somados aos relatos das minhas experiências enquanto estudante, profissional atuante na Educação Básica e pesquisadora sobre a temática indígena.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação, as instituições de Educação Superior devem demonstrar preocupação quanto à implementação da legislação em questão, realizando ações importantes no campo de pesquisa, elaboração de material didático e formação de professores, através de diferentes núcleos. Almejando atender as demandas apresentadas pela legislação, algumas instituições de Educação Superior, inclusive, criaram em seus programas disciplinas obrigatórias e optativas, além de projetos multidisciplinares em diferentes núcleos, para contemplar a temática indígena. Ações imprescindíveis para a inserção de conhecimentos, valores e práticas relativas à temática:

Convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as relações Etnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como, nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PDC) (Parecer, CEB-CNE 14.2015, p. 6)

Importa destacar a existência de muitas incompreensões acerca do determinado pela Lei nº 11. 645/2008, observadas nas ações na formação de professores para atuarem nesses nos estabelecimentos

educacionais. Muitas vezes baseada na ideia geral de diversidade e desconhecimento sobre a mesma ou sem ações específicas para tratar o tema nas escolas. E, em alguns casos as ações são realizadas sem orientações histórica, linguística e antropológicas, reproduzindo preconceitos contra os povos indígenas tão presente no imaginário brasileiro.

Para superar a reprodução de estereótipos, generalizações a respeito das expressões socioculturais dos povos indígenas, como um ser do passado em função do colonizador e preconceitos vários, é necessário que os sistemas educacionais, especificamente os docentes responsáveis pela elaboração e distribuição de material didático e pedagógico conheçam a temática indígena, estejam atentos à forma como o tema vem sendo tratado nas IES.

A temática indígena: o olhar de graduandos e recém-formados

Passados 13 anos da aprovação da legislação existem instituições que realizaram importantes ações no campo da pesquisa e do ensino relativas à temática indígena. Mas, ainda há muitas lacunas e um longo caminho a percorrer, visto que a criação de cadeiras sobre as relações étnico-raciais não são suficientes, considerando, o modo como os povos indígenas são abordados. E também a existência das cadeiras específicas, não é garantia que o tema seja abordado satisfatoriamente, como observamos em entrevistas com professores em formação em 2017.

A pesquisa foi realizada a partir da observação em duas instituições da rede privada de ensino no Agreste de Pernambuco, analisando a grade curricular, realizando entrevistas formais e conversas informais com professores recém-formados ou em fase de conclusão dos Cursos de Pedagogia e História nas respectivas instituições de Ensino Superior. No que se refere às grades curriculares, existiam cadeiras tratando sobre relações étnico-raciais nas citadas instituições analisadas, as quais na realização da pesquisa foram chamadas de Faculdade Cana Brava e Faculdade Pão-de-

açúcar²⁸. Na primeira existia a cadeira “Diversidade, gênero e Relações Étnico-Raciais”, ministrada no curso de Pedagogia, História e Letras. Na segunda, apenas na graduação em Pedagogia existia uma cadeira intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais” no único curso de formação de professor nessa instituição.

As entrevistas foram importantes para perceber, entre outros aspectos, que citadas cadeiras não são suficientes para uma boa formação sobre a temática indígena, por tratar o tema de maneira superficial. Mas, possibilitando pensar acerca da importância de aprofundar essa e outras temáticas discutidas em sala de aula. Uma das entrevistadas era uma estagiária na rede municipal de ensino e estava concluindo a graduação em História, suas repostas foram seguras, expressando a lacuna ou lacunas em relação ao ensino da temática indígena no processo de formação. Quando perguntada sobre a forma de ver os povos indígenas, afirmou que os mesmos fazem parte de um grupo silenciado ao longo da História do Brasil, mas há muito reivindicando espaços em nossa sociedade, segundo a entrevistada “preconceituosa e elitista”.

Ao discorrer sobre o tema em sua formação, alegou que o mesmo foi enfatizado na cadeira Prática de Ensino, onde a cultura indígena é discutida em um contexto mais amplo, como as mobilizações sociais, os preconceitos enfrentados pelos indígenas, as resistências e políticas de afirmações. Demonstrou saber da legislação regulamentando a obrigatoriedade do Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas em todos os níveis do ensino, mas afirmou que as políticas educacionais voltadas para o ensino da temática indígena são vistas no espaço escolar como conteúdo secundário, uma vez que o ensino de Português e Matemática são priorizados em detrimento de outras áreas do conhecimento. Quanto à cadeira ministrada nos cursos de Pedagogia, História e Letras “Diversidade, Gênero e Relações Étnico-Raciais”, afirmou que o único momento

²⁸ Os nomes das respectivas faculdades referem-se a duas aldeias indígenas no território Xukuru do Ourubá em Pesqueira e Poção/PE.

quando estudou sobre os povos indígenas no Brasil, foi em Prática de Ensino. Concluiu dizendo que “o professor/a não adquire ao longo de sua formação ferramentas suficientes para lidar com os diversos cenários que encontraremos no espaço escolar” (BARBOZA, 2017, p. 7).

As entrevistas evidenciaram lacunas, estereótipos, mas, também, os avanços acerca da compreensão sobre a temática indígena. As afirmações apontaram para a importância e a necessidade da formação continuada, tanto para professores atuando nas escolas há muitos anos, concluintes da graduação antes de 2008, e, portanto, não foram contemplados com uma formação acadêmica para o ensino da História e Culturas Afro Brasileira e Indígenas, quanto para os graduados recentemente e receberam uma formação “simplória” ou sem nenhuma formação para o ensino sobre as temáticas.

A Coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio

A “Coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio” foi elaborada pelas autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. A primeira Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a segunda Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira e Mestra em Relações Internacionais pela The Ohio University, nos Estados Unidos. Atuando como professora no Ensino Médio e Superior em Itabira, Minas Gerais (SOUZA, 2015, p. 105) Ambas são autoras das edições publicadas em 2008 e 2011, para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), analisado por Gleice Keli Barbosa Sousa. Na Dissertação de Mestrado ““Os esquecidos da História’ e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História”, em 2015 na Universidade Estadual de Feira de Santana/BA.

Na análise realizada pela autora acima citada, o livro do 7º ano integra História Geral e História do Brasil. A construção da narrativa didática ocorre em torno da Europa Medieval, a transição para o

“Mundo Moderno” e a colonização na América. Os povos indígenas no Brasil foram incluídos em um capítulo com 17 páginas. O livro do 8º ano estuda o processo de Independência do Brasil até o final da República, não fazendo menção aos povos indígenas. O livro do 9º ano estuda o início da República até o período da Redemocratização no Brasil, contendo um breve comentário sobre o problema da demarcação de terras no Xingu. (SOUZA, 2015, p. 105)

A edição da “Coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio”, publicada em 2011, portanto, pós Lei nº 11.645/2008, não contem mudanças, pois a história dos povos indígenas apresentada na edição analisada permanece a mesma, os textos e as imagens não apresentam alterações, nem mesmo nos títulos. No livro do 7º ano, o capítulo intitulado “Os povos indígenas no Brasil”, inicia com a redução da presença indígena apresentando uma visão pessimista acerca dos indígenas, como se fossem extintos. Assim, o texto em muito contribui para a cristalização da ideia de extinção dos povos indígenas. Não fez referência aos protagonismos indígenas, evidenciando lacunas e a importância sobre o estudo do tema (SOUZA, 2015, p.107).

Analisei brevemente a “Coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio”, das mesmas autoras, destinada ao Ensino Médio (1º ao 3º ano), edições de 2018 e 2020. A coleção está estruturada de forma a integrar História Geral e História do Brasil. São utilizadas fontes históricas diversas, textos de jornais, clássicos da Literatura e da historiografia, letras de música, charge, mapas, filmes, pinturas e imagens nítidas, apresentadas com legendas articuladas aos conteúdos didáticos.

No início de cada capítulo as autoras buscaram articular textos dialogando com os conteúdos e se aproximando do tempo presente, seguidos de perguntas com o objetivo de incitar as discussões a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Contém glossários explicativos de conceitos, textos complementares organizados em três eixos: “trabalho, tecnologia e cultura”, “cidadania e poder” e “identidade e diversidade” para ampliar ou aprofundar os conteúdos estudados.

Com seção trabalhando com fontes históricas relativas ao capítulo. Boxes com indicações de livros, filmes ou sites da Internet relacionados aos temas estudados. Atividades propondo revisão ou ampliação dos conteúdos através de estratégias promovendo o aprendizado. E a seção decifrando o Enem apresentando a resolução detalhada de uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio, relacionada ao tema tratado, auxiliando o aluno para habilidades avaliadas nas provas desse exame.

O livro para o 1º ano Ensino Médio trata sobre a “Introdução aos Estudos Históricos”, abordando História Geral, a “pré-história” da América e reinos africanos. O primeiro capítulo intitulado “A construção da história” faz referência aos povos indígenas no tópico “Patrimônio Cultural”, quando por meio de um boxe explica a grafia dos nomes “tribais”, informando que no livro os nomes das etnias foram grafados de acordo com a Convenção aprovada em 1953, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, ou seja, sem flexão de número ou gênero, com inicial maiúscula, quando usados como substantivos, sendo opcional o uso quando usados como adjetivo.

No final da página há uma imagem de uma mulher Karajá fazendo escultura em argila na Aldeia Fontoura, Ilha do Bananal, Tocantins, 2001. Junto a uma nota afirmando que segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, os modos de criar, fazer e viver dos grupos “formadores da sociedade brasileira” fazem parte do patrimônio imaterial. Ao final do capítulo segue um texto complementar “Eu sou filha da mata e nada vai me acontecer”, versando sobre uma entrevista da Pajé dos índios Tapeba habitantes na margem do Rio Ceará, no estado do Ceará.

O segundo capítulo “Os primeiros passos da humanidade”, nas últimas páginas contém informações relevantes acerca dos povos “paleoamericano ou paleoameríndio”, termos denominando o primeiro grupo humano a migrar e a se estabelecer na América, além dos descendentes indígenas. Ao término do capítulo na seção trabalhando com fontes é apresentado um utensílio encontrado em um sambaqui, atualmente pertence ao acervo do Museu do Homem do Sambaqui, em

Florianópolis, Santa Catarina. As informações sobre povos indígenas nesses capítulos são relevantes, mas não são suficientes para uma abordagem satisfatória acerca da temática indígena, exceto, se o professor deixar esse material didático e seguir por caminhos outros.

O livro do 2º ano do Ensino Médio versa sobre História Geral e História da América e do Brasil. O primeiro capítulo “Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses”, apresenta a temática indígena em dois momentos: o primeiro na página 9 ao afirmar “a cultura maia não desapareceu com a sua desorganização política. Até os dias atuais ela sobrevive em vários países da América Latina”, a exemplo, da Guatemala com uma população indígena de 60%, segundo o Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas (IWGIA/International Work Group for Indigenous Affairs). Depois na página 23, tratando sobre os povos indígenas antes da colonização europeia, numa perspectiva “eurocêntrica”, na qual os protagonismos indígenas não foram citados.

O capítulo “A colonização portuguesa na América” inicia com uma introdução aproximando o tema a ser estudado da atualidade. O capítulo é aberto com um pequeno texto que questiona “O que é Terra Indígena”? Com uma imagem de indígenas Guarani-Kaiowá em protesto diante do Supremo Tribunal Federal pela demarcação de terras no Mato Grosso do Sul, em 2014. Trata sobre a presença indígena no território que atualmente é o Brasil antes da colonização portuguesa, apresentando os “caminhos de ocupação indígena” e os impactos da presença portuguesa para a população indígena. Por último, na seção trabalhando com fontes se encontra um trecho de “A verdadeira História dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555), do livro de Hans Staden.

A meu ver a abertura do capítulo com o texto sobre terra indígena na contemporaneidade é excelente, trata-se de uma aproximação entre o passado e o presente. É pertinente, mas, se torna problemática para a melhor compreensão do tema se o mesmo não for discutido por um professor preparado para a temática em questão, o contrário me parece desastroso porque as possibilidades de

continuação de estereótipos é grande. Considerando que a escrita enfatiza o passado indígena como se tais povos não tivessem presente, embora, um povo específico apareça na abertura do capítulo no tempo presente, ao longo da escrita parece que os mesmos continuaram nos séculos XVI e XVII. Os indígenas aparecem mais como vítimas do que protagonistas da e na História.

O terceiro livro da coleção destinado ao 3º ano do Ensino Médio discute, entre outros temas o Brasil na Primeira República, a Era Vargas e o Brasil no processo de Redemocratização aos dias atuais. O livro tem cerca de 388 páginas, mas apenas as páginas 230, 231 e 236 contém informações acerca dos índios no Brasil. O tema abordado na página 230 é a “Situação dos Povos Indígenas”, afirmando que na década de 1980 a organização dos indígenas de diferentes etnias para discutirem assuntos dos seus interesses, criaram a União das Nações Indígenas/UNI que associada ao Conselho Indigenista Missionário/CIMI, participaram na elaboração da proposta base para a inserção dos direitos indígenas na nova Constituição Federal.

E, entre as principais conquistas dos indígenas na chamada Carta Cidadã de 1988, estão o reconhecimento da organização social, costumes e línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, bem como, os direitos sobre as terras tradicionalmente ocupadas. Apontando os dados populacionais indígenas de acordo com o censo do IBGE de 2010. Brevemente trata sobre as várias dificuldades vivenciadas pelos indígenas no território brasileiro, citando os índios Xavante no Norte do Mato Grosso, mobilizados contra as invasões de fazendeiros e enfrentando a violência policial. Os índios na Região do São Francisco povos Truká, Pipipã, entre outros foram impactados com as obras de transposição do rio nos territórios onde habitam. Discutindo a discriminação e pobreza experienciadas por milhares de índios e concluindo o tema afirmando que estes são exemplos para mostrar que apesar dos avanços da Constituição de 1988, os direitos dos povos indígenas no Brasil ainda são muito desrespeitados.

No final da página 230 há indicação do site www.videonasaldeias.org.br e na página 231, na seção trabalhando com fontes são apresentados o Art 231 e 232 da Constituição de 1988, seguindo de questões interpretativas dialogando com Língua Portuguesa e Sociologia. A página 236 ao tratar sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso, apresentou a questão da terra como uma das maiores batalhas enfrentadas por FHC em seu primeiro governo. Conflitos envolvendo integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e forças policiais em vários confrontos, evidenciando problemas no país perdurando até os dias atuais. Mas, não citou os povos indígenas como parte importante das questões de terra no Brasil, ou seja, tratando as questões da história agrária separada das questões de terras indígenas.

Considerações finais

As reflexões no presente texto, pesquisas e estudos realizados evidenciaram que ações, a exemplo, da criação de cursos obrigatórios e optativos nos programas das instituições de Ensino Superior, ainda não são suficientes para preencher as lacunas existentes ao longo do processo de formação, por outro lado também evidenciaram os avanços acerca da compreensão sobre a temática indígena e as tentativas de efetivação da Lei nº 11.645/2008.

Ao analisar o livro didático para o Ensino Médio, “História das Cavernas ao Terceiro Milênio”, observamos como a história dos índios no Brasil ainda é tratada de maneira superficial e sem grandes problematizações. A narrativa da coleção em relação ao tema não é consistente e não faz menção aos protagonismos indígenas, e por esses motivos, concordamos com os argumentos de Gleice Keli (2015) ao se referir a coleção do mesmo nome destinada para o Ensino Fundamental II: “esse livro didático como instrumento de larga utilização e aceitação na construção do conhecimento se apresenta incipiente na função de informar sobre os povos indígenas do Brasil”. Ocorrerem avanços, porém, urge investir na formação continuada de

professores atuando no ensino básico, especificamente nos anos iniciais e na produção de material didático para superar o pessimismo histórico em relação ao passado e o presente dos povos indígenas no Brasil.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Metamorfoses indígenas** identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2017, p. 17-38.

BARBOZA, Maria José. A Lei de nº 11.645/2008 e a formação de professores no Agreste de Pernambuco. In. Anais do VII Seminário TRR/UFPE e II Caravana ANPUH/PE: História, Direitos e Trabalho, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Hh0YWKHOk_UezJYq86V7YxNoFoO8WtHn/view Acesso 06 mai./2021.

BRAICK, Patrícia Ramos, BECHO MOTA, Myriam. **História das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2018.

FONTENELE, Zelfran Varela. **O Ensino de temas de história e culturas afro brasileiras e indígena em escolas públicas de Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado em Ensino, PPGE-UERN, Pau de Ferros – RN, 2016

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/2008 (2008-2014)**. Dissertação de Mestrado – PPGH-UFP, Pelotas, 2017.

PAÚRA, Heloísa de Souza. **Representações acerca dos indígenas em livro didático: análise do Projeto Araribá – História (2006)**, PUC-Rio, Monografia da Graduação, 2016.

SILVA, Edson. "Confundidos com a massa da população": o esbulho das terras indígenas em Pernambuco no Século XIX. **Revista do Arquivo Público Estadual de Pernambuco**, Recife - PE, v. 46, n.42, p. 17-29, 1996.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. (Orgs.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.654/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE Recife, 2013.

SILVA, Edson Povos indígenas no Nordeste: mobilizações sociopolíticas, afirmações étnicas e conquistas de direitos. **Revista Crítica e Sociedade**, Uberlândia, v. 7, nº 1, 2017, p. 147-172.

SOUZA, Barbosa Keli Gleice. “Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades e rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Dissertação de Mestrado, 2015.

Fontes

Relatório: Parecer CEB – CNE 14. 2015

BRAICK, Patrícia Ramos, BECHO MOTA, Myriam. **História das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2018.

CAPÍTULO 7

A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

Valclécia Bezerra Soares²⁹

Introdução

Nas últimas décadas do século XX, a partir de mobilizações sociais realizadas em todo Brasil, os povos indígenas garantiram os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988. A nova constituição pôs fim na tutela jurídica e reconheceu aos indígenas o direito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231). Obrigou o Estado brasileiro a assegurar as condições de permanência dos indígenas tal como são, se assim desejarem; reconheceu o direito dos povos indígenas sobre as terras tradicionalmente ocupadas, sendo responsabilidade da União sua demarcação; o usufruto exclusivo das riquezas dos solos, rios e lagos; e, o direito à autodeterminação. A Constituição Federal também colocou fim no regime tutelar que se sustentava na ideia de incapacidade civil dos povos indígenas e necessidade de integrá-los à sociedade nacional.

Sobre a educação, o art. 210 da Constituição Federal assegurou o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, bem como o direito de utilizar a língua materna e processos próprios de aprendizagem para as comunidades indígena. Posteriormente a legislação educacional brasileira ampliou esses direitos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que assegurou aos povos

²⁹ Mestranda em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. Licenciada em Ciências Sociais (UFPB). E-mail: valcleciabs@gmail.com

indígenas, nos artigos 78 e 79, educação escolar bilíngue e intercultural, diferenciada, com currículos, materiais didáticos e programas específicos e diferenciados.

Para além de medidas direcionadas especificamente aos grupos indígenas, o reconhecimento da diversidade, a valorização da diferença e o respeito aos povos indígenas apontou outra demanda: a inserção da temática da história e cultura indígena, nas demais escolas da sociedade não indígena. Essa demanda já era uma pauta das discussões a respeito do combate à discriminação dos povos indígenas décadas antes da Constituição de 1988. Tanto os povos indígenas quanto organizações não indígenas que atuavam no combate ao preconceito, na luta pelo reconhecimento dos direitos e valorização da diversidade étnica chamavam a atenção para iniciativas que, junto com a garantia de direitos dos diferentes grupos indígenas, atuassem em conjunto com a sociedade civil não indígena reivindicando a inserção da História e Cultura dos povos indígenas nas escolas não indígenas, e que a ideia de uma educação intercultural fosse usada para pensar também a escola da sociedade no geral.

Em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645/2008 que inseriu a obrigatoriedade do ensino da temática indígena no currículo da educação básica. Esta Lei modificou a Lei nº 10.639/2009 que, por sua vez, tinha inserido o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana como obrigatório em todo o currículo. O objetivo estabelecido pela Lei nº 11.645/2008 é o combate de estereótipos, preconceitos e discriminações em relação a esse segmento da população. Os conteúdos devem estar distribuídos especialmente, mas não exclusivamente, nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura. Foi também em 2008, por meio da Lei nº 11.684, que o ensino de Sociologia voltou a fazer parte do currículo da educação básica, depois descontinuada a partir de 2018. É considerando o horizonte de mudanças vivenciado entre 2008 e 2018 que esse trabalho pretende apresentar alguns pontos na relação entre a Sociologia, enquanto disciplina da Educação Básica, e a efetivação da Lei nº 11.645/2008.

Esse artigo está organizado em três partes. A primeira traz uma síntese do reflexo da Lei nº 11.645/08 nas normas da educação escolar nacional. Em seguida, reflete sobre o silenciamento dos povos indígenas na história geral do Brasil, e consequentemente nos livros didáticos, tendo como elemento de análise livros didáticos de sociologia anteriores à Lei 11.645/08. Por último, a fim de mostrar como a temática foi incorporada nos livros didáticos de sociologia e as formas de representação desses grupos, é feita uma análise de três exemplares de livros de sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015.

Os povos indígenas na legislação educacional brasileira

Os primeiros movimentos de inclusão do debate sobre a história e a cultura indígena para o público mais amplo advém de dois documentos emitidos por organismos internacionais, a *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*, aprovada em 1978 na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; e, a *Convenção nº169* que trata sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho/OIT em 1989.

A *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais* destacava a importância do Estado em adotar medidas de esclarecimento da sociedade civil não indígena acerca das relações étnico-raciais, educando as novas gerações para a convivência e o respeito da pluralidade étnica. Segundo a declaração, os Estados devem oferecer formação de professores e recursos aos sistemas de ensino e medidas que combatam o racismo aplicado a determinados grupos. A Declaração também aponta para medidas que vão além do campo da educação, abarcando a cultura e comunicação,

(..) a fim de prevenir, proibir e erradicar o racismo, a propaganda racista, a segregação racial e o apartheid e estimular a difusão de conhecimentos e dos resultados de pesquisas adequadas na área das ciências sociais e humanas sobre as causas e a prevenção dos preconceitos raciais e das atitudes racistas.... (UNESCO, 1978, Art. 6)

O outro marco, a *Convenção nº169* que trata sobre povos indígenas e tribais, reforça a necessidade de medidas de caráter educacional para eliminar preconceitos. Dentre as medidas sugeridas, está no seu artigo 31, “esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos.” Esses documentos junto com a Constituição Federal de 1988 influenciaram a elaboração de legislações educacionais posteriores, que regulamenta o sistema de ensino no Brasil, seja ele público ou privado, e insere a preocupação com a diversidade cultural no ambiente escolar. Vale ressaltar que a *Convenção nº169* entrou em vigor no Brasil apenas em 2004, através do Decreto 5.051.

Duas décadas após a Constituição Federal de 1988 foi promulgada a Lei nº 11.645/2008 modificando o artigo 26-A da LDB, já modificado pela Lei nº10.639/2003 que tornava obrigatório o Ensino na História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. A Lei 11.645/2008 acrescenta ao artigo 26-A o Ensino Da História e Cultura dos Povos Indígenas como obrigatório no currículo da educação básica, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

A Lei nº 11.645/2008 se insere no grupo de iniciativas tomadas durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva para o combate à discriminação étnico-racial e valorização das diferenças, assim como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente virou Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, entre outras (SECADI). De acordo com Silva (2016), a Lei 11.645/2008 de insere no rol de “políticas valorizativas ou valorativas”, ou seja, que visam combater o preconceito, educar sobre os povos indígenas atingindo toda população. Esta Lei busca, por meio dos conhecimentos adquiridos sobre os povos indígenas, contribuir para a construção de atitudes e valores que formem os cidadãos para convivência e respeito à pluralidade étnico-racial.

Após a Lei nº10.639/2003 que coloca na educação básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, algumas iniciativas foram tomadas na tentativa de efetivar a Lei, como publicação de material específico, formação continuada para educação das relações étnico-raciais. No entanto, com a Lei nº11645/2008 promulgada cinco anos depois essas iniciativas precisaram ser ampliadas. E a fim de dar conta dessa ampliação, o Ministério da Educação (MEC) aprovou por meio do Parecer CNE nº 3, de 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O *Plano Nacional De Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* estende para a Lei nº 11.645/2008 as preocupações e objetivos das Diretrizes que orientam a implementação da Lei nº10.639/2003.

No que diz respeito à efetivação da Lei nº10.639/2003, a Secadi buscou estabelecer um programa de formação continuada dos professores acerca das temáticas da diversidade étnico-raciais, além de publicação de materiais didáticos e da promoção de pesquisas sobre a temática (MEC, 2009). A Lei que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura do Povos Indígenas no Brasil complementou a Lei nº10.639/2003 ampliando a discussão das relações étnico-raciais no currículo da educação básica. *O Plano Nacional De Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais*, expande suas ações para a temática indígena após a aprovação da Lei e indica que fará referência a Lei 11.645/2008 sempre que couber “de modo a fazer deste Plano uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar” (MEC, 2009, p.12).

Os objetivos do Plano são cumprir e institucionalizar as *Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais e Para O Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, desenvolver estratégias no âmbito da política de formação de professores, colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins; promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos, construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana (MEC, 2004, p. 23-24).

Apenas em 2016, oito anos depois da aprovação da Lei nº11.645/2008, foi publicada as *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. As Diretrizes Operacionais apontam os desafios e incompreensões em relação às questões postas pela Lei nº11.645/08, destacando a falta de

ações específicas para o tratamento da temática indígena (MEC/CNE/CEB, 2016). De acordo com essas Diretrizes, algumas ações realizadas dentro da temática acabam reproduzindo estereótipos e preconceitos, devido a forma de representação dos povos indígenas que ratifica uma série de equívocos sobre já presentes no imaginário social brasileiro, como, por exemplo, a “reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador” (MEC/CNE/CEB, 2016, p. 6-7).

Ao inserir como obrigatório o ensino da temática indígena, a Lei 11.645/2008 modificou vários elementos do sistema educacional. Posto na LDB como obrigatório, em especial nas áreas de literatura, educação artística e história, consequentemente a temática indígena deveria ser uma preocupação que atravessasse a elaboração dos materiais didáticos e a qualificação dos profissionais da educação, uma vez que teve como foco apontar para a presença histórica e contemporânea dos povos indígenas no Brasil e buscar desconstruir imagens e discursos equivocados que foram construídos ao longo dos séculos sobre esses grupos. Essa imagens e discursos foram reproduzidas em parte pela escola e refletem socialmente na forma de discriminação.

A escola é um espaço que potencialmente pode contribuir para redução do preconceito e da discriminação étnico racial. Todavia, sua inclusão obrigatória não assegura o cumprimento dos objetivos da Lei, ou seja, promover o reconhecimento e valorização das diversidades étnico-raciais. A mera inclusão da temática, como veremos, pode reificar lugares de subalternização e estereótipos preconceituosos sobre essas populações. A história e cultura dos povos indígenas não pode se tornar apenas um “tema”, mas precisa se concretizar em conteúdo que desperte o olhar não só para os processos históricos a que esses povos foram submetidos, mas para a sociodiversidade existente na contemporaneidade, suas reivindicações presentes e seus horizontes futuros.

A Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* tem como um de seus princípios a consideração a diversidade étnico-racial. A

obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos povos Indígenas se estende a toda educação básica e a todas as áreas do currículo, mas ministrada em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. No entanto, essa obrigatoriedade imposta pela Lei 11.645/2008, junto com o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana são importantes instrumentos na educação das relações étnico-raciais que podem ganhar mais espaço em outros componentes curriculares, como a Sociologia, foco da análise deste trabalho. Antes de adentrar especificamente na relação da Sociologia com o ensino de questões étnico-raciais, é oportuno entender como essa temática é colocada nas bases legais que regulamentam toda a educação básica.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, no art. 27, inciso XV, as propostas pedagógicas das escolas que oferecem o ensino médio devem atuar na promoção dos direitos humanos por meio do debate sobre questões relacionadas a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como práticas que combatam o preconceito, discriminação e todas as formas de violência (DCNEM, 2018). Assim como na LDB, as DCNEM apontam em especial para as artes, literatura e história brasileiras como responsáveis pelo ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras, africana e indígena.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) estabelecem no seu art. 26 Parágrafo Segundo que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio, no que diz respeito a questões étnico culturais nas áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia tem como competência a ser desenvolvida a compreensão e valorização de “diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual” (PCNEM, 2018, p.43)

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é um documento normativo que apresenta um conjunto de conhecimentos a serem ensinados durante a educação básica, desde o fundamental ao ensino médio. A primeira versão da BNCC começou a ser elaborada em 2015 e contou com a participação de especialistas e de consulta pública. A sua implementação tinha como meta até 2020 a finalização da elaboração dos currículos estaduais e municipais, revisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas a partir do currículo, adequar materiais, oferecer formação continuada aos docentes e reformular as políticas de avaliação de aprendizagem. Ela traz em sua estrutura as competências e habilidades a serem desenvolvidas por cada área. Além da modalidade de Educação Indígena, os Povos Indígenas são mencionados em diversas partes da *Base Nacional Comum Curricular* como parte do conteúdo a ser ensinado nas diferentes etapas da educação.

Já no ensino médio, além de ter como finalidade a compreensão da diversidade étnico-racial e étnico cultural, as temáticas se direcionam para as questões de *território, territorialidades e fronteiras*, comparando e avaliando os processos de formação e ocupação, conflitos populacionais e a diversidade étnico-cultural (BNCC, 2018), entre outros elementos. Em relação ao combate ao preconceito e violência, apoiando-se nas finalidades do ensino médio da LDB, a escola deve ser um espaço para “Combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BNCC, 2018, p. 467).

No que diz respeito aos diferentes povos, as Competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passam por questões como formas de pensamento, saberes e formas de apropriação e transformação da natureza, relações de trabalho e produção dentro das diferentes formas de conceber a produção material e imaterial (Competência 3). Alinhada ao combate ao preconceito e violência, assim como as finalidades para o Ensino Médio, a Competência 5 do Ensino Médio na área das Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas tem como Habilidades a serem desenvolvidas desnaturalizar e problematizar formas de desigualdade, preconceitos, intolerância e discriminação; respeito as diferenças e as liberdades individuais; identificar diferentes formas de violência e combatê-las; e analisar e avaliar os impasses éticos políticos das transformações culturais, sociais. Históricas, científicas (BNCC, 2018)

A temática indígena e quilombola aparece de forma mais acentuada na Competência 6, Habilidade 01 (EM13CHS601), com o seguinte texto:

(EM13CHS601). Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BNCC, 2018, p. 579)

Os apontamentos acima são apenas uma visão geral de como os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros estão presentes na BNCC. A partir do que foi posto acima a respeito de como a referida Lei se relaciona com algumas normas da Educação Básica, pretendemos chamar a atenção para dois pontos. Primeiramente, queremos reforçar que a Lei nº 11.645/08 não é uma Lei que trata apenas dos povos indígenas. Ela complementa a Lei nº 10.639/03 e passa orientar discussões sobre a Educação das Relações étnico-raciais na educação básica brasileira, o que envolve os povos africanos, afro-brasileiros, indígenas, ciganos entre outros. Isto quer dizer que, apesar da legislação apresentada focar em áreas específicas, essa temática levanta discussões que perpassam e podem ser trabalhadas em todas as disciplinas.

Em segundo lugar, pretendemos focar a discussão na temática indígena e como esses grupos aparecem dentro dos conteúdos a serem ensinados na escola, em especial no que diz respeito às discussões sobre a temática étnico-racial na disciplina de Sociologia, que é

ministrada atualmente apenas no ensino médio. Nesta etapa da educação, os conteúdos se organizam por áreas e as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas são gerais para cada área. As etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, diferente do Ensino Médio, organiza os conteúdos em Competências, Objetos de Estudos e Habilidades por cada disciplina e etapa (Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais). A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas abrange História, Geografia, Sociologia e Filosofia e as competências a serem desenvolvidas não estão divididas por disciplina.

Silenciamento, ocultamento e produção da diferença

Os povos indígenas foram historicamente silenciados nas narrativas sobre a formação, ocupação e expansão do Brasil. Essas narrativas que compõem o substrato através do qual se produziu a História Oficial reforçam uma memória nacional que, segundo Pollak (1989) é a forma mais ampla de memória coletiva. A historiografia construída ao longo dos séculos, perpetuou imagens e discursos sobre os indígenas que colaboraram com a construção (com o apoio da literatura e da pintura) de um determinado imaginário sobre esses grupos. Esse imaginário envolve diferentes regimes de memória (OLIVEIRA, 2016) que em grande parte contribuiu para construção dessas populações como fadadas ao desaparecimento.

A memória coletiva tem a função de manter a coesão interna e as fronteiras que um grupo tem em comum (POLLAK, 1989). Ainda de acordo com Pollak, existe um processo de enquadramento da memória que se alimenta de discursos organizados em torno de grandes acontecimentos e personagens, além dos monumentos, museus e bibliotecas. A História do Brasil é permeada por grandes feitos dos colonizadores, grandes empreendimentos sem os quais a nação não teria se constituído (de acordo com as narrativas dos historiadores saudosos da colonização europeia). No entanto, esses grandes feitos não passam de resultados de ações realizadas

coletivamente, nas quais os povos indígenas foram decisivos, como as expedições para expansão do domínio sobre o território, por exemplo.

Os grupos indígenas aparecem costumeiramente como passivos nas relações que se estabeleceram com os não indígenas durante os séculos de colonização, levando a entender que além das alianças terem acontecido sem resistência, os povos indígenas não tinham interesses e capacidade de estabelecer alianças com vistas a alcançar algum benefício. Essa passividade criada, ao lado de outras ideias, como selvageria e agressividades, a ignorância, a inferioridade dos costumes, ideias etnocêntricas que partiram de uma concepção de sociedade e indivíduos europeus, foram usadas como justificativa para a catequização, escravidão, perseguição e morte, tutela e etc. dos povos indígenas do Brasil.

Algumas lideranças indígenas são destacadas pelos historiadores, com adjetivos como “grande guerreiro”, “bravo”, “forte”, chegando a receber títulos como o Hábito de Cavaleiro da Ordem de Cristo, como é o caso de Felipe Camarão na Paraíba, Araribóia no Rio de Janeiro e Tibiriçá em São Paulo, por exemplo. Mas mesmo para esses indígenas que tiveram uma relação mais direta com alguns nomes de colonizadores influentes na História do Brasil as informações são escassas. Felipe Camarão, por exemplo, deixou uma fonte de informações que poucos deixaram: cartas trocadas com seu primo Pedro Poty, conhecidas como *Cartas Tupi* (1906). No mais, as informações sobre os povos indígenas no processo de colonização é basicamente as referências que se fazem para falar da expansão do território, alianças feitas com os “nativos”, com os “Índios”, nos conflitos travados, sem informações específicas sobre as etnias ou lideranças.

O senso comum ainda parte de estereótipos e elementos culturais construídos como símbolo das identidades que são heranças dessas narrativas para definir quem são os povos indígenas. Pacheco de Oliveira (2013) apontou como diferentes regimes de memória se constituíram ao longo do tempo. O primeiro regime para o autor foi marcado pela *Exuberância dos povos indígenas*, construída pelos

primeiros cronistas: o paraíso terrenal, a beleza, os corpos fortes, as paisagens exuberantes. (OLIVEIRA, 2013). Conforme a colonização avança, essa imagem positiva vai mudando e “*A Construção do Primitivo*” vai se conformando. As formas de representações mudam: mapas que eram coloridos e mostravam “homens e mulheres fortes, belos e altivos” do século XVI e primeira metade do XVII, passam a apresentar escravos negros e os europeus, e no final do século XVIII já os apresentam como primitivos e atrasados. Outra imagem se divide entre “*Índios bravos, índios escravos*” e “*Índios mansos, índios cristãos*”. As tropas de resgate e as guerras justas foram umas das principais formas de escravizar indígenas, capturando-os nas expedições armadas dirigidas aos sertões ou qualificando-as como selvagem e beligerante e assim justificando os aprisionamentos e o trabalho escravo. Os índios cristãos por sua vez, faziam parte das aldeias missionárias nas quais sua liberdade também era cercada e passavam pelo processo e domesticação dos corpos. (Ibidem).

Em seguida temos o Índio como símbolo nacional. Porém, celebrado como símbolo de um passado glorioso não mais existente. O indígena foi usado como representação pura do Brasil, aquele que compõe o tipo legítimo do nativo. A ideia do Índio como um símbolo nacional fadado ao desaparecimento teve forte colaboração do Romantismo/Indianismo nas artes, como em pinturas como *O último Tamoio* (1883), de Rodolpho Amoêdo e *Moema* (1866), de Vitor Meirelles.

FIGURA 1
O Último Tamoio, Rodolpho Amoêdo, 1883



Acervo: Museu Nacional de Belas Artes.

FIGURA 2
Moema. Vitor Meirelles, 1866



Acervo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (SP)

Além de se referir aos indígenas como um passado distante, reforçando o discurso do desaparecimento dos povos indígenas, a história oficial tal como foi escrita colaborou com o processo de esquecimento desses grupos. Pacheco de Oliveira (2016) chama a atenção para os *lugares e esquecimento* e seus efeitos. A partir de Ernst Renan afirma que um país não se define só por suas memórias, mas também por seus esquecimentos. Assim como a celebração e

rememoração em datas comemorativas de acontecimentos e personagens tidos como significativos para a história do Brasil criam *lugares de memória* (NORA, 1984), podemos falar que os *esquecimentos* são partes constitutivas de uma nação. Os esquecimentos podem ser percebidos nas entrelinhas de uma história que ao contar os fatos a partir de um ponto de vista e eleger seus “heróis”, as narrativas e imagens apresentadas como oficiais, deixa em segundo plano outros sujeitos e pontos de vista, no caso do Brasil, uma história eurocêntrica oscila entre as imagens sobre os indígenas: ora belo e exuberante, ora selvagem, mas, em ambos os casos, como aqueles que precisaram ser catequizados e civilizados.

Essa forma de pensar a história do Brasil, a memória eurocêntrica e os esquecimentos refletem no sistema escolar, e este, por sua vez acaba reproduzindo ideias equivocadas, estereótipos e preconceitos através dos conteúdos e atitudes, como falar do índio apenas dia 19 de abril, enfeitar as crianças com Cocar, pintar o rosto etc. Tornando o ser indígena em uma fantasia, relegando a história, diversidade e as demandas reais dos mais de 300 povos indígenas no Brasil.

A Lei nº 11.645/2008 além de inserir conteúdos no currículo, possibilita a reflexão sobre a elaboração desses conteúdos, as bases de elaboração dos materiais didáticos, a formação docente dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre diversidade étnico cultural e as atitudes da escola como um todo. Todas as narrativas que a história oficial construiu e continua reproduzindo são as bases para o que a escola tende a inserir no seu cotidiano, por isso não basta incluir o indígena no currículo, pois de alguma forma ele já estava: os corpos belos dotados de pureza no momento do “descobrimento” do Brasil, os selvagens que apresentaram resistência ao processo de catequização, nos romances da Literatura, na imagem de seres humanos *seminus* na floresta, na celebração da morte dos primeiros e originais donos da terra, na união das três raças (Negro, índios e brancos) , que deu origem ao brasileiro e o discurso da inexistência de

preconceitos e desigualdades, uma vez que todos temos sangue de índio e de negro.

A escola tem um grande potencial tanto para desconstruir ideologias quanto para reproduzi-las. A escola precisa se apossar do poder que tem e atuar frente a essas desigualdades fazendo uso dos mecanismos de formação que vão além do pedagógico, chegando à formação cidadã, e para isso é importante munir o professor e currículo de conteúdos e práticas educacionais para trabalhar a diversidade no ambiente escolar, para que seja possível desenvolver com os alunos atividades que valorizem a diversidade ali presentes, mas principalmente, que a educação intercultural, de valorização das diferenças não negligencie os conflitos e desigualdades sob as quais a diversidade ainda se assenta. Ao apresentar os modelos de educação que historicamente foram direcionados aos povos indígenas, assimilacionista, integracionista, multicultural e o mais recente, intercultural, Paladino (2012) coloca a proposta de escola intercultural com o modelo cujo propósito é tratar a diversidade de forma igualitária, sem hierarquizar culturas, tratando a diferença como um fator enriquecedor. Para essa autora, a educação intercultural é um instrumento de empoderamento das minorias.

Para Paladino (2012) “O conceito de interculturalidade traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza”. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), *Interculturalidade* na relação de ensino e aprendizagem corresponde a inclusão dos “valores, os saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas em relação às experiências dos educandos e de suas comunidades” (SECADI, 2007, p. 21)

A Secadi foi criada em 2004 para atender as minorias e atuar na promoção de políticas públicas de educação ambiental e direitos humanos com o objetivo de enfrentar déficits educacionais. Em 2011,

no início do governo de Dilma Rousseff o Ministério da Educação passou por uma reestruturação, ocorrendo a criação e fusão de secretarias. Nesse momento houve a fusão da Secretaria de Educação Especial com a Secad, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Antes da Secadi ser criada, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), criada em 2003, realizava ações direcionadas à educação das Relações étnico-raciais e implementação de ações afirmativas para pessoas negras. Projetos como “A cor da Cultura” foram realizados pela Seppir em parceria com outros órgãos para elaboração de materiais didáticos que valorizassem a diversidade. Atualmente a Seppir está vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania e atua com o objetivo de atenuar as desigualdades. Em 2009, a Seppir em parceria com o MEC, elabora o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana mencionado no início deste capítulo.

A Secadi foi pensada para atuar no reconhecimento e valorização da diversidade, assim como combater o preconceito e diminuição das desigualdades. Compreendia que a “educação não pode estar separada, nos debates, de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial” (FÁVERO; IRELAND, 2007, p. 02).

Inicialmente, a Secadi foi estruturada em dois departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos e Departamento de Educação Para a Diversidade e Cidadania. Dentre os programas desenvolvidos pelo Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania da Secadi estão Programa Conexões de Saberes – diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Rede de Educação para a Diversidade; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro);

Programa Educação em Direitos Humanos; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo; Projovem Campo – Saberes da Terra. Outros programas foram desenvolvidos e tratam tanto da formação continuada como das desigualdades na educação: Programa Mais Educação; Programa Escola Aberta; Projeto Escola que Protege; Programa Saúde na Escola; Escola Ativa. (PALADINO, 2012).

Além desses programas, a Secadi desenvolveu outras ações como publicação de livros, a *Coleção Educação para Todos e Série de Cadernos Temáticos da Secad*, por exemplo. Realizou estudos, estabeleceu parcerias, como por exemplo, convênio com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, firmado em 2005, com o objetivo de realizar ações voltadas para o apoio de “políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação do campo, educação indígena, relações de gênero e educação ambiental, acesso de jovens das classes populares ao ensino superior público, dentre outras” (Ibidem).

Em 2005 a Secadi (então Secad), em parceria com Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília (Cead/UnB) deu início a elaboração do curso a distância “Programa de Formação Continuada em Educação e Relações Etno-raciais” direcionado a capacitação de cerca de 50 mil professores das redes estaduais e municipais. O curso foi realizado em 2006 e teve o nome Educação Africanidades Brasil. Ainda em 2005 o MEC estabeleceu um Acordo de Cooperação com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) para a realização do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro).

O Edital do programa (Edital no 1 do Uniafro, de 26 de abril de 2005) tinha como objetivo “apoiar as Instituições Públicas de Educação Superior no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão” (MEC, 2005, p.01). Para o cumprimento dos objetivos, os programas e projetos deveriam atuar em pelo menos um dos seguintes eixos: “Publicação”, “Formação de professores” e “Acesso e permanência”. O eixo de Publicação tem o objetivo de

publicar obras sobre a temática Afro-brasileira e africana e relações-étnicos raciais. O eixo de Formação de Professores tem como objetivo atuar no apoio a cursos de especialização, extensão, aperfeiçoamento, contemplando prioritariamente História do negro no Brasil; Literatura afrobrasileira; História da África, História do negro nas Américas. Os dois primeiros eixos atuam em atendimento a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que tratam do Ensino e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O terceiro eixo está voltado para ações direcionadas ao acesso e permanência de estudantes negros no ensino superior. (Secad/Sesu/MEC, 2005, p.02).

Também foram ações da Secadi, a elaboração das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); a elaboração, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2012 e a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, também em 2012, em conjunto com Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Em 2009 foi criado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) para atuar na formação de professores que não tenham formação, ou que desejem realizar outra formação na área que atua, professores que atuam em áreas distintas de sua formação e que sejam graduados, mas não tenham a licenciatura. Inicialmente, o Parfor ofertava os cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância. Em

2011 a modalidade de formação continuada passou a ser obrigação da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secadi, e a oferta se deu por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor).

A Resolução nº 45, de 29 de agosto de 2011 estabelece orientações e diretrizes para pagamento de bolsa de estudo e pesquisa a profissionais da educação nas áreas de atuação da Secadi: de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial. As bolsas foram concedidas pela Secadi e os cursos ofertados pela (Renafor), em atendimento a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza o pagamento de bolsa de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (MEC/FNE, 2011).

A Renafor tem como objetivo a formação continuada dos professores da educação básica e dividem-se entre os cursos que são oferecidos pela Secretaria de Educação Básica (RENAFOR/SEB) e os que são ofertados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (RENAFOR/Secadi). Os cursos ofertados pela Secadi tiveram como objetivo formar professores para práticas educacionais inclusivas por meio da valorização e respeito à diversidade humana e ecossistemas naturais.

A questão da formação docente sobre diversidade étnico-racial, cultural entre outras que ficavam a cargo da Secadi está comprometida pela dissolução desta Secretaria em 2019. No lugar da Secadi foram criadas duas secretarias, a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. A dissolução da Secadi representa uma ameaça às políticas públicas de reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e a inclusão na educação, assim como sinaliza para um projeto de educação onde as desigualdades sociais dão cada vez menos espaço para discussões nas instituições de ensino. A Secadi foi uma secretaria que abrigava demandas que são pautas de reivindicação dos movimentos sociais, e

as políticas públicas, bem como a própria Secadi não surgiram do nada.

Voltando à questão central, que é a efetivação da Lei nº 11.645/2008 na educação básica e como a Sociologia no Ensino Médio pode contribuir com o debate sobre relações étnico-raciais, em especial sobre o silenciamento e violências que as etnias indígenas do Brasil foram e ainda são submetidas. De acordo com Lahire (2014) a Sociologia cumpre um papel fundamental na formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Para o autor:

Essa ciência se construiu historicamente contra as naturalizações dos produtos da história; contra todas as formas de etnocentrismo fundadas sobre a ignorância do ponto de vista (particular) que temos sobre o mundo; contra as mentiras deliberadas ou involuntárias sobre o mundo social. (LAHIRE, 2014, p.57)

Ainda de acordo com esse autor, a sociologia pode atuar por meio da aquisição do hábito de observar o mundo social. Uma formação cidadã compreende a formação de pessoas conscientes das desigualdades sociais, que compreendam, respeitem e dialoguem com as diferenças. Para tanto, além da revisão dos conteúdos que já eram ensinados e da inclusão de outros, é importante explorar os campos de discussões que a Lei em questão possibilita às instituições de ensino e munir alunos e professores de instrumentos de reflexão.

O combate ao preconceito e a busca por um ensino crítico é também uma preocupação da Sociologia, então buscaremos aqui entender como a temática indígena, dentro de uma proposta de educação que pensa a necessidade de orientar o ensino para compreensão e reconhecimento das diferenças étnico-raciais, aparece no Ensino Médio, principalmente da área da Sociologia.

O ensino de Sociologia e a questão indígena

A Sociologia no Ensino Médio do Brasil teve um percurso marcado por permanências e exclusões que impossibilitaram sua

consolidação na educação básica. A história da disciplina remonta às últimas décadas do século XIX. Uma das primeiras tentativas de implementação da Sociologia no ensino secundário foi em 1891 por influência de Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, mas não se efetivou devido à sua morte no mesmo ano. A Sociologia retornou ao currículo do ensino secundário em 1925 com a reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz tornando-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios. Em 1942, com a reforma de Capanema, a Sociologia deixou de ser obrigatória na escola secundária. Em 1971 a disciplina foi inserida pela nova LDB nos núcleos profissionalizantes. Nos cursos de Magistério definidos por essa nova LDB, a disciplina entrou como Sociologia da Educação. Entre idas e vindas e outras tentativas de tornar a Sociologia obrigatória no Ensino Médio brasileiro, foi somente em 2008 com a Lei nº 11.684/08, sancionada pelo então vice-presidente da república, José de Alencar, que a Sociologia passou a ser obrigatória nessa etapa da educação básica.

Mesmo antes de se tornar obrigatória, a disciplina era lecionada em algumas escolas e já existiam livros voltados para o Ensino de Sociologia. Esses livros não eram necessariamente Livros Didáticos, mas foram pensados como subsídios para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. É o caso dos livros *Iniciação à Sociologia*, de Nelson Dacio Tomazi (org.), em sua segunda edição em 2000, publicado pela editora Atual; *Introdução à Sociologia*, de Pérsio Santos de Oliveira, que em 2001 estava na sua 21ª edição; *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino técnico profissionalizante e Sociologia para Jovens do século XXI*, ambos de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, de 2005.

Os livros acima trazem discussões sobre temas como cultura e diversidade cultural de forma superficial. A menção aos povos indígenas do Brasil é feita de forma pontual e as poucas imagens, além de estereotipadas, não são contextualizadas. Um exemplo é uma imagem presente no livro *Iniciação à Sociologia*, de Nelson Dacio Tomazi, recuperando a ida à Brasília de um grupo de indígenas com a

intenção de pressionar os deputados para assegurar seus direitos. A imagem não é contextualizada e não há informações sobre a ocasião na qual a foto foi tirada.

Outro exemplo é o livro *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira. Em 2001 já estava na sua 21ª edição. Ao falar sobre os fundamentos econômicos da sociedade e sobre os modos de produção, o autor do livro apresenta um texto sobre os indígenas Yanomami, em Roraima. Esse texto fica num box na penúltima página do capítulo como “Texto complementar” e tem como objetivo compreender o modo de produção característico dos Yanomami narrados no texto, tendo duas questões no final do texto como norteadoras.

No capítulo sete, uma imagem de índios do Alto Xingu em celebração da fertilidade da terra é usada para falar de identidade (Figura 11). De acordo com a legenda da foto “a identidade cultural se manifesta pelo gestual, nas roupas, nas danças e na música, na comida e outros aspectos...”

FIGURA 11
Celebração da fertilidade da terra pela tradicional festa
Quarup dos índios do Alto Xingu (OLIVEIRA, 2001).



Mais uma vez os Yanomami aparecem no texto, dessa vez para auxiliar a discussão sobre o processo de aculturação, no qual grupos diferentes se encontram e transmitem traços um para os outros, levando a mudanças nas respectivas culturas. A ideia de aculturação aparece justificada pelo frequente contato com o branco. A imagem usada é de três mulheres e uma criança (Figura 12). A legenda aponta para a aculturação dos Yanomami em virtude do uso de roupas usadas pelos brancos, ao mesmo tempo em que usam elementos como enfeite no nariz e na boca e plumagem no cabelo que seriam característicos da sua cultura.

FIGURA 12
Índios Yanomami (OLIVEIRA, 2001)



A diversidade é pouco trabalhada e os conceitos carregam ideias que a Antropologia naquele momento buscava rever, como o de identidade a partir de elementos estéticos. Na relação com outras formas de entender o que constitui uma identidade, pensar a partir do conceito de aculturação da forma que o livro coloca é um tanto problemático. Apesar de falar da temática, não problematiza as visões etnocêntricas e questões como preconceito e discriminação com os grupos étnicos do Brasil, tampouco menciona as desigualdades étnicas. No final do texto sobre o modo de produção dos Yanomami, uma das perguntas colocadas é sobre o impacto do capitalismo na

organização dos povos indígenas. Considerando que ao longo do capítulo não houve essa discussão diretamente, espera-se dos alunos a habilidade de reconhecer em duas páginas de um texto isolado as mudanças que o sistema capitalista causou na vida de mais de 300 etnias.

O livro *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino técnico profissionalizante* e *Sociologia para Jovens do século XXI*, ambos de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, de 2005, também são iniciativas que tem como objetivo suprir a carência de livro didático de Sociologia, sendo o primeiro voltado para o Ensino Técnico Profissionalizante e o segundo para o Ensino Médio normal. Por ser direcionado ao ensino técnico-profissionalizante é possível imaginar que seu foco do livro *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino técnico profissionalizante*, é o mundo do trabalho e compreensão dos fundamentos dos processos produtivos. Os dois livros têm conteúdos sobre o modo de produção capitalista: a transição no modo de produzir, a acumulação de capital e as desigualdades sociais cada vez maiores; a globalização, tanto na produção como na comunicação; a desigualdade de acesso aos bens globalizados.

Os livros buscam uma abordagem crítica do mundo do trabalho, capitalismo e a relação com os direitos civis, sociais e políticos com a cidadania num mundo globalizado e permeado pela exclusão de grupos desfavorecidos. Os autores também fazem um percurso sobre aspectos da religiosidade, em especial no Brasil. No entanto, não estabelece conexão entre os conteúdos de cultura, diversidade cultural, racismo e etc., apenas uma imagem de indígenas Guarani-Kaiowá é usada no texto sobre movimentos sociais e a luta por direitos de cidadania, no livro *Sociologia para Jovens do século XXI*. Esses são exemplos de livros que deram importantes contribuições para o ensino de sociologia antes da sua obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio e antes da promulgação da Lei nº 11.645/2008. É importante considerar também que a trajetória da Sociologia dificultou o aprimoramento da atuação dessa área na

educação básica, perpetuando a sua compreensão como uma disciplina vinculada ao Ensino Superior.

A Lei nº 11.645/2008 e os livros didáticos de Sociologia

Nesse momento, contaremos com de três exemplares de livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD de 2015, são eles: *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de autoria de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel; *Sociologia em movimento*, de Afranio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, entre outros; e *Sociologia hoje*, de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros. No PNLD-Sociologia de 2012 o livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* já havia sido aprovado em sua 1ª edição, com um conteúdo mais resumido. Os três livros citados estão entre os seis aprovados no PNLD de 2015 (edições usadas nesse estudo) e entre os cinco aprovados em 2018. Dos seis livros aprovados para o PNLD 2015, apenas um não foi aprovado em 2018, o *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Dacio Tomazi.

Embora tentem atender aos critérios dos editais e Guias do PNLD, dos PCN's, das OCN's, LDB e demais normas e diretrizes para Ensino Médio e para o ensino de Sociologia, não existe um equilíbrio na distribuição de conteúdo das áreas e carece de um esforço maior para inclusão de conteúdos referentes à Lei nº 11.645/08. A presença indígena, dentro de temas que são pertinentes às diversas questões que podem ser trabalhadas, também é limitada. Primeiramente, diante das possibilidades que podemos enxergar nas Ciências Sociais para se relacionar com as relações étnico-raciais, e principalmente com as demandas históricas e contemporâneas dos povos indígenas, há pouco espaço destinado no livro *Sociologia em Movimento*. Além da ausência, quando aparece o formato é de textos curtos, generalistas e com imagens descontextualizadas, tanto no que diz respeito a sua produção, quanto ao uso dentro do conteúdo.

No entanto, há avanço na inserção da temática indígena nos livros e um esforço para apresentá-los de forma positiva, apesar da predominância de imagens que recorrem a estereótipos e necessidade de ampliar a discussão sobre a diversidade étnica. Há uma recorrência de imagens de indígenas do Centro-Oeste e uma ausência de imagens e de conteúdos sobre indígenas de outras regiões. Partindo dos resultados apontados, concluímos que é necessário um diálogo entre as produções acadêmicas e a educação básica, assim como com os materiais didáticos, revisão das informações sobre os povos indígenas disseminadas pela história, literatura e reproduzidas pela escola por meio de materiais didáticos. Constatamos que há um avanço quanto a inserção de conhecimentos sobre os povos indígenas, mas como deixamos claro durante esse trabalho, para além da obrigatoriedade é necessário avaliar o teor dos conteúdos, “o que” e “como” essas informações são trabalhadas em sala de aula.

Considerações finais

Ainda é comum encontrar nos livros didáticos, a menção aos povos indígenas de forma breve quando se trata de temas como trabalho, para ilustrar a diferença entre formas de trabalho desses grupos e as formas de trabalho da sociedade industrial, por exemplo. Os indígenas aparecem em atividades manuais e ligadas à natureza, enquanto outros setores da sociedade civil se ocupam da atividade industrial e moderna. Essa postura, além de ignorar a presença de indígenas nas cidades e setores industriais, dá a entender que não houve mudanças e que os indígenas no Brasil vivem essencialmente da/na natureza. Ignora os indígenas professores, engenheiros, médicos, advogados, antropólogos etc., considerando que nos últimos anos houve uma expansão do número de indígenas nas universidades. É possível também observar o distanciamento que os conteúdos criam entre povos indígenas e a sociedade não indígena, ao colocá-los em oposição.

Há ainda a perpetuação de uma divisão entre as Ciências Sociais que atribuem a cada uma um campo de atuação e um objeto de estudo específico. Não é que não exista diferenças entre as áreas, mas comumente a Sociologia e Antropologia são colocadas em lados opostos. A divisão temática dos livros aponta para uma dupla caracterização. Enquanto a Sociologia estudaria as sociedades letradas, industriais, modernas e os problemas derivados do sistema de produção capitalista e a acumulação, as questões de classe social, as relações de produção e as desigualdades sociais típicas desse novo tipo de sociedade denominadas de “complexas”. A Antropologia se encarrega de estudar as diferentes culturas de sociedades pré-letradas, não industrializadas e “primitivas”, sociedades denominadas de “simples”.

Essas denominações passaram a ser questionadas a muito tempo, mas ainda influenciam a separação das áreas, inclusive a forma de separar os conteúdos no livro didático. A Sociologia se ocupa da sociedade industrializada e a Antropologia do estudo das diferenças culturais, dos povos indígenas, quilombolas, ciganos etc. Isso leva a duas ideias equivocadas que precisam ser desconstruídas: primeiro, a antropologia também se ocupa dos espaços urbanos entre outros, e a Sociologia também se ocupa do estudo das diferentes culturas. Segundo, os sujeitos integrantes das sociedades que a Antropologia estuda não estão isolados da sociedade industrial, e estudá-las dentro das categorias citadas acima contribui para a reprodução de preconceitos e estereótipos.

Os livros recorrem a textos e imagens sobre os povos indígenas para se referir a algo que está no lado oposto ao da sociedade moderna estudada pela Sociologia. Seja para falar do trabalho, de modos de produzir, da organização das famílias, seja para falar de questões como diversidade, racismo etc. Não que essas diferenças não existam, mas tratá-las de modo generalista, reforça ainda mais, a ideia equivocada de homogeneidade e também ignora a diversidade entre esses grupos, levando a compreensão de que todos os grupos

compartilham as mesmas características, além de ignorar a presença de indígenas na sociedade nacional como um todo

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso: 27 nov. 2019

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/Lei_10639_09012003.pdf. Acesso: 27 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_parecer_32004.pdf. Acesso: 27 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso: 28 nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume, Bases legais. 1999

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior Departamento de Políticas da Educação Superior. Edital no 1 de 5 de abril de 2005. Diário Oficial da União, n. 81, 29/4/2005. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7997/1/ppp_n48_educa%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso: 16 dez. 2019.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso: 10 jan. 2020.

BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso: 10 de jan. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43

UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. In. ONU. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. 20ª Reunião**, Paris, 1978. Disponível em: http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf. Acesso: 01 de dez. 2019.

ARAUJO, Ana Valéria et all. **Povos Indígenas e a lei dos “Brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOMENY, Helena et al. **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa Cordeiro. A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. **História Unicap**, v. 4, n. 7, jan./jun. de 2017.

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

FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro**: como a Antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis (Rj): Vozes, (2013)

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília, UNESCO, MEC, AMPed, 2005. 476p. Coleção Educação para Todos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso: 17 dez. 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Aracy Lopes da Silva. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2000, v. 43, nº 2.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? Fortaleza, **Revista de Ciências Sociais** v. 45, n. 1, jan./jun, 2014, p. 45-61.

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

MACHADO, Igor José de Renó et al. **Sociologia hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

MOTA, Lúcio Tadeu; Rodrigues, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático “toda a História”. Londrina, **Histo. Ensino**. v.5, p.41-59, out. 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12435/10918>. Acesso: 10 jan. 2020.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 48, jan./jun. 2017

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso: 14 dez. 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de; SANTOS, Rita de Cássia Melo; VELOSO JUNIOR, Crenivaldo Regis; GOMES, Marcus Vinícios Silva. **Os primeiros brasileiros**. Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) | Setor de Etnologia, 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Sem tutela, uma nova moldura de nação. In: _____ **o Nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaios de Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de Oliveira; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença Indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora Ática: 2001.

OLIVEIRA, Fernandes de Oliveiras; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

OLIVEIRA, Fernandes de Oliveiras. **Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino-profissionalizante**. Petrópolis, RJ: Catedral das Letras, 2005.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

PRINTES, Rafaela Bihel. Presença indígena nos livros didáticos de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/12>. Acesso: 11 jan. 2020.

RAMINELLI, Ronald. **Nobrezas do Novo Mundo: Brasil e ultramar hispânico, séculos XVII e XVIII**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

SANTOS, Rita da Cássia. **Muyrã-Ubi e Iratambé na origem da Paraíba**. João Pessoa: EdUEPB, 2019 (*No prelo*).

SAMPAIO, Theodoro. Cartas tupis dos Camarões. 1906. **Revista do Instituto Archeologico e Geographico Pernambucano**, vol. XII, N. 68, p. 201-305. Permalink: http://biblio.etnolinguistica.org/sampaio_1906_cartas

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/008.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento.** São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º ano. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

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

TOMAZI, Nelson Dacio (Coordenador). **Iniciação à Sociologia.** São Paulo: Atual, 2000.

WITTMANN, Luísa Tombini. **Ensino (d)e História indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CAPÍTULO 8

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: AS INOVAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008

Joselene dos Santos Maciel³⁰

Introdução

Como contribuição para esta coletânea exponho algumas reflexões iniciais do primeiro capítulo da minha Dissertação, apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade Regional do Cariri (URCA-Crato) com o tema “O ensino de história sobre os povos indígenas no Brasil: legislação, escrita escolar e prática pedagógica (2015-2018)”. Apresento nesse artigo reflexões introdutórias sobre a pesquisa iniciada em 2018, destacando questões relevantes para problematizar, fomentar as discussões e pensar as práticas cotidianas acerca do ensino de História sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História e as relações com a produção acadêmica nos cursos de História no Brasil.

No Estado do Ceará, atualmente são conhecidos 14 povos indígenas, totalizando uma população de aproximadamente 23 mil indivíduos. São os povos Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potyguara, Tabajara, Tapeba, Tremembé, Tupinambá, Tapuya-Kariri e Tubiba-Tapuaia. Cresci num

³⁰ Mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Regional do Cariri (URCA- Crato). Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará. Professora efetiva da rede pública estadual de Educação Básica no Ceará.

bairro da periferia de Fortaleza, o Grande Bom Jardim, nas proximidades do qual residem povos indígenas. Na tenra infância, apenas ouvia falar dos indígenas na escola, no “Dia do índio”, em 19 de abril e, ainda assim, como um personagem do folclore brasileiro. As poucas lembranças sobre esta data se resumem a colorir um desenho da figura de um “índio” ou a recordação de colegas supostamente caracterizados como indígenas, com cocós desenhados e confeccionados pelos(as) professores(as).

“Todo dia era dia de índio”, cantou Baby Consuelo na conhecida música composta em 1981.³¹ Mas, por que se lembrar deles apenas a cada 19 de abril? Essas perguntas são ainda bastante atuais e fazem sentido, pois é preciso questionar em que medida os aprendizados sobre os povos indígenas nas escolas no passado são diferentes do ensinado atualmente? Podemos afirmar que o conteúdo sobre as representações desses povos nos materiais didáticos de História de fato mudou? Podemos dizer que ocorreram mudanças significativas no atual ensino de História sobre os povos indígenas, após as exigências da Lei nº 11.645/2008?

Tratar das imagens sobre os povos indígenas no Brasil, sobretudo nos livros didáticos de História, possibilita que os professores e historiadores do campo do Ensino nessa área discutam formas para implementar o que a Lei nº 11.645/2008 estabeleceu como direito das populações indígenas, em serem reconhecidas e respeitadas, a partir do conhecimento sobre suas histórias e culturas. A inclusão da temática da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica exige ações para a formação de professores e a produção de subsídios didáticos e pedagógicos, para um efetivo reconhecimento da diversidade sociocultural indígena no Brasil.

O conhecimento sobre os povos indígenas se tornou um desafio para os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares, sobretudo para nós professores na Educação Básica que precisamos de uma formação continuada para podermos ensinar sobre a temática

³¹ Disco “Canceriana telúrica”, 1981.

indígena. E, é evidente, que além do ensinar, possamos desconstruir em nossa sociedade “os índios que moram em nossas cabeças”. É necessário conhecer e discutir a perspectiva dos povos indígenas como sujeitos históricos no presente, no passado e no futuro; protagonistas da/na própria história e não mais apenas vitimizados e subalternizados como ao longo dos séculos pelas epistemologias dominantes.

Meu interesse em pesquisar sobre os povos indígenas surgiu no Curso Licenciatura de História, na Universidade Federal do Ceará/UFC, durante os estudos realizados na cadeira de História do Ceará. Estava começando a definir um tema para pesquisas na seleção de Mestrado em História na referida universidade. Após alguns anos, devido às experiências em sala de aula lecionando História, percebi que precisava de mais conhecimentos sobre a história dos povos indígenas no Brasil. Então, comecei a repensar minha prática pedagógica com os alunos e a temática indígena a partir dos livros didáticos de História.

Cursei a Especialização em História do Brasil, na Faculdade Latino Americana de Fortaleza/FLATED. Na época, elaborei um artigo como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), abordando a representação sobre os povos indígenas nas iconografias nos livros didáticos de História, o que contribuiu para um tratamento mais adequado da temática indígena na sala de aula. Nesse sentido, pensei em pesquisar a escrita da História nos livros didáticos para o Ensino Médio e as representações nas iconografias sobre os povos indígenas, cujas histórias e cidadanias precisam ser (re)conhecidas. Por isso, esses subsídios didáticos são além de ferramentas do aluno e do professor, fontes importantes para a construção do Ensino de História.

No estudo realizado, analisei a escrita escolar e as representações sociais com foco no conteúdo das iconografias sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos para o História do Ensino Médio. Verifiquei as documentações oficiais, como: o Documento Técnico Consolidado - Estudos para regulamentar a Lei nº 11.645/2008, em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (CNE/UNESCO); o Parecer do Conselho Nacional de Educação, em parceria com a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 14/2015; os editais de convocação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dos anos de 2015-2018; e os Guias dos Livros Didáticos de História dos referidos anos do PNLD.

Também analisei duas coleções de livros didáticos de História: *#Contato História* (PNLD 2018), de Marco César Pellegrini (organizador), publicada pela Quinteto editorial; e *História* (PNLD 2015), organizada por Ronaldo Vainfas, publicada pela Editora Saraiva. Buscava resposta para a pergunta: ocorreram mudanças sobre a temática indígena nos livros didáticos de História para o Ensino Médio, a partir da referida Lei? De forma geral, para compreender os impactos da Lei nº 11.645/2008 na escrita didática da História destinada ao Ensino Médio, no período de 2015 a 2018, e a mensurá-los nos subsídios didáticos.

A diversidade dos povos indígenas no Brasil está representada nos livros didáticos? As exigências da referida Lei foram cumpridas nesses subsídios didáticos? Analisei as representações sociais com foco no conteúdo que as iconografias sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de História para o Ensino Médio, partindo dos estudos da documentação oficial voltada para o Ensino da temática da história e da cultura indígena. Observando como era representada a diversidade sociocultural dos povos indígenas no mundo contemporâneo. Nesse sentido, formulei um projeto, partindo de orientações e outras experiências pedagógicas para embasar a realização da I Semana de História e Cultura Indígenas na Escola Ícaro de Sousa Moreira, como evento letivo do calendário escolar em 2019, implementando a Lei nº 11. 645/2008.

Busquei construir premissas através de importantes referenciais teóricos, dialogando principalmente com Circe Bittencourt (2004), Selva Guimarães Fonseca (2003) e Thais Nívia Fonseca (2006) para as discussões acerca do Ensino de História e do livro didático de História no Brasil. Em relação às fontes iconográficas e o uso das imagens nos livros didáticos, embasei-me

em Circe Bittencourt (1997), Eduardo Paiva (2006) e Luciene Lehmkuhl (2010). Para a temática indígena na sala de aula, a fundamentação foi especificamente em Grupioni e Silva (1995) e Edson Silva e Maria da Penha (2016). As leituras de Roger Chartier (1990) sobre o conceito de representação social contribuíram para problematizar a escrita escolar sobre os povos indígenas nos subsídios didáticos.

Outros teóricos, como Catherine Walsh (2013, 2017) e Aníbal Quijano (2005), contribuíram para fundamentar as discussões da crítica decolonial, propondo o desafio de pensar as interpretações e inferências para uma análise mais atenta à pluralidade. Boaventura Santos e Meneses (2010) contribuíram para refletir sobre a alternativa genericamente denominada de epistemologias do Sul, nas quais as intervenções epistemológicas surgem das experiências sociais e se contrapondo às epistemologias dominantes, responsáveis por relegar outros conhecimentos para um espaço de subalternidade.

A metodologia consistiu no levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica e do debate historiográfico sobre o Ensino de História e a temática indígena. Por meio de gráfico, representei o quantitativo das produções acadêmicas (dissertações e teses), do Banco da CAPES (2008-2018), acerca da temática indígena no ensino de História. Também representei em outro gráfico, como se relacionou a história do Ensino de História, associada às mudanças na legislação e no ensino da temática indígena. Realizei um estudo aprofundado do Documento Técnico Consolidado-Estudos para regulamentar a Lei nº 11.645/2008, publicado no ano de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação/UNESCO. Identifiquei as principais críticas apontadas sobre a temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica. Discuti as apreciações do Parecer do CNE/CEB nº 14/2015, homologado em 2016 e pontuei as orientações do Ministério da Educação (MEC) para implementar a referida Lei.

Confrontei essa legislação com os princípios e critérios de avaliação e eliminação dos Editais de convocação do PNLD 2015-2018. Apresentei as resenhas de duas coleções divulgadas nos Guias

dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2015/2018, e, em seguida, expus numa tabela os conteúdos e as iconografias sobre os povos indígenas nesses subsídios didáticos e procedi à análise, confrontando com as resenhas dos livros didáticos inseridos nos guias do PNLD 2015/2018. Também analisei as representações sociais na escrita escolar e nos conteúdos que as iconografias sobre os povos indígenas remetem nos livros didáticos de História

Como proposta pedagógica e produto da pesquisa, elaborei um projeto denominado I Semana de História e Cultura Indígenas, na escola de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira. Orientei os(as) alunos(as) na realização de pesquisas, apresentando a diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil, suas demandas atuais e mobilizações históricas. Toda a comunidade escolar participou das diversas atividades realizadas, como a visita a um museu indígena, a exposição dos murais sobre os povos indígenas nas Américas, palestra com lideranças indígenas, exibição de filmes e documentários sobre a temática indígena e atividades culturais.

A seguir apresento os capítulos que estruturaram o desenho final da dissertação. No Capítulo 1, denominado “A escrita escolar sobre a história dos povos indígenas no Brasil: em busca de um contraponto”, abordei o ensino de História e a temática história e culturas indígenas nos livros didáticos de história, contextualizando o Livro Didático de História e as transformações a partir da Lei nº 11.645/2008, apresentando discussões historiográficas em torno do Ensino de História articuladas à temática da história e cultura indígenas na sala de aula, bem como as propostas de implementação da citada Lei e como ocorreram as intervenções nos Livros Didáticos de História.

Problematizando “A legislação e escrita escolar sobre os povos indígenas no Brasil nos livros didáticos de história do Ensino Médio”, no capítulo seguinte analisei e discuti as documentações governamentais elaboradas para regulamentar a implementação da

referida Lei. Na análise, problematizei como a História sobre os povos indígenas foi inserida nesses subsídios didáticos a partir da Lei nº 11.645/2008. Os livros didáticos de História selecionados foram aprovados de acordo com os Editais de convocação do PNLD de 2015 e 2018, e as análises constam nos Guias dos livros didáticos. Confrontei os respectivos Editais e os critérios de avaliação das obras didáticas com as resenhas dos Guias. Analisei o conteúdo que o uso das iconografias sobre os indígenas no Brasil remete nos livros didáticos de história e a escrita escolar, com base nos subsídios didáticos, articulando a compreensão conceitual da teoria decolonial.

Com o título a “Semana de História e Cultura Indígenas na Escola: somando experiências para o ensino de História”, no Capítulo 3 discuti as experiências formativas resultantes das vivências e as práticas pedagógicas na Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira, situada no bairro Granja Portugal, no Grande Bom Jardim, em Fortaleza, através da I Semana de História e Culturas Indígenas.³² Destaco um pouco a história dos povos indígenas Pitaguary e Jenipapo-Kanindé em algumas referências de estudos ou pesquisas mais recentes sobre estes povos indígenas no Ceará.

Refleti nas “Considerações finais”, sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada, tendo como questões norteadoras a Lei nº 11.645/2008 e as representações sociais na escrita escolar e nas iconografias sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História do Ensino Médio (2015-2018). Esperamos que as intervenções promovidas na referida escola possam estimular ainda mais a formação dos(as) professores(as) e a sensibilização da comunidade escolar para as situações vivenciadas. Além do reconhecimento das conquistas históricas dos povos indígenas no Brasil, almejei que a

³²A finalidade do projeto foi a realização da semana de história e culturas indígenas na escola, por isso formulamos as intervenções pedagógicas a partir do conhecimento de experiências engendradas em contextos escolares e apresentadas em publicações, formações ou relatos de experiências, inseridas no calendário institucional, como forma de implementar nas escolas ações reconhecendo a história e as culturas dos povos indígenas.

pesquisa seja importante parte de um acervo de pesquisas sobre o Livro Didático de História. Também esperando que, através da implementação da Lei nº 11.645/2008, seja possível o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas e o ensino das relações étnico-raciais.

As mudanças nos vocabulários e os conceitos nos livros didáticos de História, após a Lei nº 11.645/2008, também contribuíram bastante para a desconstrução da imagem exótica, folclorizada e romantizada sobre os povos indígenas ainda presente nos subsídios didáticos. É possível perceber que houve algumas representações iconográficas sobre os povos indígenas se articulando à escrita didática, superando os silêncios propositalmente negando a história dos povos indígenas. É desafiador pensar a temática indígena nas relações passado/presente nos livros didáticos de História. E é possível construir, na atualidade, uma história das diferenças e da pluralidade de identidades dos, desconstruindo compreensões ultrapassadas que ainda existem sobre os indígenas.

A seguir, apresento o primeiro capítulo da Dissertação, cuja problemática foi a escrita escolar acerca do ensino de História sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História do Brasil, na qual realizei um levantamento sistematizado o chamado “estado da arte” das pesquisas acadêmicas relacionadas à temática indígena, reivindicando um Ensino de História que considere a diversidade sociocultural dos sujeitos históricos, a expressão de uma consciência histórica e o direito à memória e à cidadania crítica.

A escrita escolar sobre a história dos povos indígenas no Brasil: em busca de um contraponto

Sabemos que com a Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica, no Ensino de História ocorreram intervenções nos livros didáticos. Para compreender essas mudanças, elaborei um esboço apresentando uma linha do tempo sobre o Ensino de História no Brasil, dos anos 1980 aos dias atuais, relacionando com a temática indígena, as ações

dos sujeitos históricos envolvidos nos debates críticos sobre os novos temas, as novas fontes e abordagens teóricas e metodológicas. Incluindo também as várias mobilizações sociais e de educadores(as) reivindicando um Ensino de História considerando a diversidade sociocultural dos sujeitos históricos, a expressão de uma consciência histórica e o direito à memória e à cidadania crítica.

A criação e a institucionalização do ensino de História no Brasil ocorreram a partir do Colégio Pedro II no que se referiu à inserção da disciplina História no plano de estudos desta escola secundária pública modelo, criada pelo governo imperial em 1837. E, como se sabe, o nível secundário no Brasil era um curso oferecido pelo setor público e privado, formando as elites do país. Tanto nas escolas públicas como nas confessionais de ordens religiosas de origens europeia - nos séculos XIX e XX -, a História permaneceu como ensino obrigatório, integrando os currículos do denominado “humanismo clássico” (BITTENCOURT, 2004).

Os programas do Colégio Pedro II serviram de modelo para os demais colégios desse nível no Brasil, inspirados no ensino francês:

Predominava o estudo de História Geral, dividido pelos grandes marcos definidores da história profana: tempo antigo, entendido como a de alguns povos em torno do Mediterrâneo, com especial acento sobre gregos e romanos; a Idade Média como oposição ao tempo moderno; a Idade Moderna e, por fim, a criação, em 1850, de uma História Contemporânea. [...]. A História da Pátria ou do Brasil introduziu-se a partir da fundação do Colégio Pedro II e separou-se da História Geral, surgindo como disciplina autônoma apenas nos anos 50 do século XIX em uma condição complementar, quase como um estudo anexo, e sendo oferecida aos alunos das séries finais (BITTENCOURT, 2004, p. 78).

Os membros do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) criaram as bases para uma história nacional dividida em períodos caracterizados pela ação política: a descoberta do Brasil cujo período é a colonização, a Independência e o Estado monárquico, caracterizando o surgimento da grande nação e integração territorial.

A História do Brasil tinha esse mesmo arcabouço nos programas curriculares e nos livros didáticos, mas, na prática escolar, reduziu-se a um conteúdo complementar para a formação da identidade nacional, o que significava inserir o Brasil no mundo europeu, sendo este o berço da Nação (BITTENCOURT, 2004).

A História constituiu-se como uma disciplina escolar formadora e produtora de discursos que se projetaram na escrita escolar nos conteúdos a ensinar desde o século XIX, de modo a se tornar imprescindível, no meu entendimento, realizar uma análise da escrita escolar sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História no Brasil e identificar como as políticas públicas e os instrumentos legais colaboraram para a inclusão da temática indígena na Educação Básica.

A história sobre os povos indígenas no Brasil tem sido repensada no campo acadêmico assim como lentamente tem avançado na escrita escolar,³³ o que tem sido possível não apenas como movimento interno, mas, sobretudo a partir das mobilizações históricas dos povos indígenas conquistando visibilidade nos meios de comunicação e nas redes sociais, sem desconsiderar a contribuição de historiadores, sociólogos, antropólogos, etnólogos, geógrafos, arqueólogos etc., que estudaram as diferentes fontes históricas e realizaram pesquisas recentes sobre os nativos e as histórias de resistências. As descobertas de fontes, as publicações de informações e pesquisas realizadas pelos pesquisadores das Humanidades, possibilitaram o conhecimento e a compreensão de uma história diferente da que se aprendia nos livros didáticos de algumas décadas passadas.

As fontes para representar a história dos povos indígenas no Brasil compreendiam gravuras, pranchas, pinturas etc., principalmente elaboradas por estrangeiros, no período colonial e imperial, além de fontes escritas, como os documentos oficiais, cartas, publicações, etc. Na historiografia brasileira, os povos indígenas foram conceituados a

³³O repensar da história indígena ocorreu a partir dos anos 1980.

partir de interpretações antagônicas, atualmente superadas: a imagem romântica e idílica ou a do bárbaro cruel e selvagem. Historicamente, a invisibilidade dos indígenas foi proposital com consequências até a atualidade, como o processo de apropriação das terras indígenas que ocorreu de formas violentas. Como chamou a atenção Santos:

[...] nunca se vê os índios como agentes de sua própria história, mas antes como vítimas indefesas ou animais sanguinários. Contra essa visão petrificada constrói-se atualmente, por meio do diálogo entre a Antropologia e a História, uma nova visão do indígena como um sujeito histórico consciente cujas ações e estratégias de contato são ordenadas culturalmente (SANTOS, 2015, p. 05).

A interpretação desconsiderando os protagonismos dos povos indígenas vem sendo superada gradativamente nos últimos anos com as mobilizações dos indígenas, de movimentos sociais e de educadores(as), e a partir de abordagens de pesquisas entre a História e a Antropologia. Os diálogos interdisciplinares têm incitado muitos interesses de pesquisadores nas Ciências Humanas, atingindo também a produção dos materiais didáticos como o livro didático de História, que tem passado por análises críticas nos conteúdos sobre a temática indígena. Portanto, cabe ressaltar que ocorreu “do lado da História, as tentativas de incorporar em seus discursos, parcelas da sociedade até então silenciadas na historiografia tradicional” (SANTOS, 2015) e a Antropologia, “em reação aos estudos funcionalistas e estruturalistas comuns até fins dos anos 1970, tem se preocupado em formular interpretações históricas a partir das categorias nativas e na utilização de documentos escritos e orais” (SANTOS, 2015).

É importante ressaltar também que as mudanças no ensino de História não transcorreram dissociadas das profundas transformações ocorridas na produção historiográfica ao longo do século XX. Em 1929, a primeira geração de estudiosos da *Escola dos Annales*³⁴, os

³⁴ A *Escola dos Annales* contribuiu para essas mudanças nos paradigmas de interpretações e procedimentos com as fontes históricas, quando ampliou o conceito de fonte e sua natureza para os historiadores. A crítica se direcionou para a História

historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram um periódico chamado “Annales”, com a proposta de aproximar a História dos campos de estudos econômicos e sociais, em contraposição ao modelo de abordagem pela História tradicional, vigorando desde o século XIX, exercida por historiadores metódicos, alguns partidários do Positivismo, corrente filosófica surgida na França na primeira metade do século XIX. Os metódicos afirmavam que o “conhecimento verdadeiro” somente seria alcançado através de métodos cientificamente comprovados. Era uma visão de história cientificista e evitando a subjetividade. A História, enquanto ciência, deveria “investigar o passado” remoto para alcançar uma objetividade na produção do conhecimento histórico, pois os estudos de períodos recentes estariam sujeitos à interferência das paixões, comprometendo a objetividade do conhecimento histórico.

Nas décadas de 1960 e 1970, com a terceira geração chamada Nova História, agregaram-se os novos objetos de estudos como o sonho, o corpo e a infância. Essa geração de pesquisadores valorizou mais as questões culturais em detrimento das econômicas. A quarta geração, conhecida como Nova História Cultural, caracterizou-se por estabelecer uma crítica às produções historiográficas dicotomizando

positivista, em seu método, como a narrativa de fatos, a exaltação de personagens da elite e à noção de verdade imanente e ‘sacralizada’ nos documentos oficiais. Até meados do século XIX, a produção historiográfica brasileira se caracteriza por seu traço tradicional, comumente chamado de positivista, e os livros didáticos produzidos acompanhavam essa tendência, de uma história essencialmente política e militar, épica e exaltadora dos grandes feitos dos vultos da nação. A exemplo disso está o espaço considerável reservado, tanto aos programas curriculares quanto nos livros didáticos daquela época, à temas como a Expulsão dos holandeses de Pernambuco, no século XVII, ou a Guerra do Paraguai no século XIX. (FONSECA, 2006). A revista “Annales” trouxe muitas contribuições, com destaque para a ampliação do conceito de fontes e sujeitos históricos. Nesse sentido, foi necessária uma renovação metodológica ampliando o campo documental e o auxílio de outras áreas do conhecimento como a Geografia, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. A segunda geração dos “Annales”, liderada por Fernand Braudel, enfatizou as discussões sobre a longa duração dos eventos históricos, incluindo também nas produções historiográficas aspectos do Ambiente e das sociedades que se transformaram ao longo dos séculos.

cultura popular e cultura erudita, valorizando os sujeitos nas posições sociais.

Compreender a história das produções historiográficas favorece *a priori* aos professores e às professoras perceberem as construções dos conhecimentos históricos. As abordagens sugeridas pelas duas últimas correntes historiográficas citadas propiciaram incluir temas e perspectivas anteriormente pouco valorizados, como o cotidiano, as minorias, as manifestações populares, sem desconsiderar as ideias das “elites letradas”. O que essas práticas de produção do conhecimento histórico estão relacionadas com as problemáticas indígenas e, sobretudo, com os conteúdos e as perspectivas de como são representados?

Os povos indígenas foram invisibilizados na abordagem positivista que os inseriu apenas no contexto inicial da colonização e depois “desaparecem” nos demais períodos da História do Brasil. Sabemos que os povos com os quais os europeus tiveram contato na América - termo também europeizado para se referir ao continente nomeado pelos colonizadores que invadiram e pilharam essas terras - eram descendentes de outros povos que migraram para essas terras há mais de 50 mil anos e habitavam nas terras posteriormente chamadas de Brasil (FUNARI; NOELLI, 2017). Entretanto, os subsídios didáticos não traziam essa problemática. Existiam, mais comumente, iconografias nos livros didáticos que foram as representações acerca dos indígenas elaboradas pelos viajantes, cronistas e pintores europeus (BITTENCOURT, 2017).

O processo de repensar a História e a escrita escolar sobre os povos indígenas está em “garimpar” as fontes possibilitando a escrita da história indígena partindo das narrativas ancestrais presentes nas expressões socioculturais dos indígenas, como chamou a atenção Borges:

Por onde começar a discussão sobre este tema inexplorado por educadores, antropólogos e completamente ignorado por historiadores? Como apresentar propostas para o ensino de História, considerando a diversidade situada entre os dois

interlocutores? De um lado a cultura dominante, com a sua concepção de história sedimentada, e, do lado oposto, os grupos dominados com registros e referenciais próprios. Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos dois grupos? (BORGES, 1999, p. 92)

Contudo, não se pode perder de vista que, nas últimas décadas, os povos indígenas ampliaram as relações com os mais variados setores da sociedade nacional. Isso tem significado bastante, no contexto contemporâneo, pois essas relações assumiram um caráter de negociação e embates políticos na elaboração de discursos em que devem se apresentar, enquanto grupos diferenciados para o “outro” (SCARAMUZZI, 2008).

Na historiografia, há análises sobre a experiência indígena na América espanhola, utilizando como fontes os testemunhos nativos, inserindo desde crônicas e genealogias escritas por indígenas e “mestiços” como também o uso de outras fontes, a exemplo dos relatos em registros territoriais, documentos de comunidade indígenas (cabildos), testemunhos, processos de inquisição, litígios etc. Ou seja, existe um acervo documental em línguas nativas, manuscritos, que possibilitam aos historiadores atribuírem uma voz própria aos indígenas (MONTEIRO, 2001). Em relação à América portuguesa, o contraste foi radical, nesse caso. Explica-se devido à ausência quase total de fontes textuais e iconografias produzidas por escritores e artistas indígenas, tornando-se séria restrição aos historiadores. Outro obstáculo para o reconhecimento dos indígenas como agentes na historiografia brasileira é a resistência dos próprios historiadores ao tema. Foram os antropólogos que assumiram essa tarefa desde há muito tempo (MONTEIRO, 2001).

O antropólogo Darcy Ribeiro começou uma pesquisa em 1952, a pedido da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a respeito de indígenas e brancos no Brasil. Os resultados da pesquisa foram publicados no livro *Os índios e a civilização*, analisando “as relações mantidos por várias povos

indígenas com as frentes de expansão da sociedade nacional, nos primeiros setenta anos deste século” (BRASIL, 2001, p. 7). Darcy Ribeiro fez uma denúncia dramática: 87 grupos indígenas desapareceram entre 1900 e 1957. Alertava para um processo não menos assustador que a incorporação do índio à sociedade nacional, a partir da assimilação, suscitado naquela época: os povos indígenas vivenciavam uma incorporação através da “transfiguração étnica, processo pelo qual os diferentes grupos indígenas perderiam suas peculiaridades culturais, transformando-se em ‘índios genéricos’” (BRASIL, 2001, p. 7).

Passados 30 anos da realização dessa pesquisa, há aspectos a serem destacados. Um desses aspectos se diferencia “das previsões elaboradas pelos historiadores, antropólogos e mesmo pelo governo, que supunham o desaparecimento das populações indígenas ou sua absorção pela sociedade nacional” (BRASIL, 2001, p. 8). Outro aspecto é que a sociedade envolvente quase sempre representa um agente desestabilizador e destruidor, mas “muitos dos grupos indígenas resistiram, elaboraram estratégias de convivência e estão buscando formas menos conflituosas de relacionamento com nossa sociedade” (BRASIL, 2001, p. 8).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

O crescimento de 10,8% ao ano da população que se declarou indígena, no período 1991/2000, principalmente nas áreas urbanas do País, foi atípico. Não existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno. Muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais (IBGE, 2012, p. 4).

É importante destacar que esses dados foram divulgados em agosto de 2012, e quando o IBGE aprimorou os critérios aplicados nessa pesquisa a partir dos diálogos com diversas associações científicas. Nos censos anteriores (1991 e 2000), o IBGE informou

acerca da população indígena perguntando às pessoas sobre qual era a raça ou cor, utilizando o critério de autoidentificação. O Censo de 2010 informou, além dessa questão de cor ou raça, etnia e língua falada, quando a pessoa se declarava como indígena. O mesmo ocorreu para aqueles que não se declararam indígena (pela cor ou raça), mas se consideram indígena devido às questões familiares ou socioculturais ou por habitar uma terra indígena. Cerca de 80 mil pessoas estavam nessa condição. No gráfico 01, apresento o crescimento significativo da população indígena em relação à situação de domicílio e condição de indígena no Censo do IBGE (2010) ³⁵

GRÁFICO 1
População residente, segundo a situação do domicílio
e condição de indígena-Brasil 1991/2010³⁶



³⁵ Considerou-se como população residente não indígena as categorias de 1 a 4 do quesito da cor ou raça. Para comparação com os Censos Demográficos de 1991 e 2000, deve-se considerar a categoria “indígena” do quesito da cor ou raça. (1) Inclusive sem declaração de cor ou raça.

³⁶Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso 05 jun. 2019.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010, acesso jun. de 2019.

No livro “A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio” (1998), Kaká Werá Jecupé, incluiu, por exemplo, uma pequena síntese cronológica da história indígena brasileira, apresentando para leitores não indígenas, que acreditam que a História do Brasil inicia em 1500, e para parentes indígenas, desconhecendo a própria história, uma revisão da História do Brasil. Trata-se de uma cronologia da História do Brasil iniciada em 1500 (data marcando o início oficial da colonização portuguesa) e finalizada em 1998, com a publicação da obra. A história indígena é milenar, muito anterior à invasão dos colonizadores e continua sendo escrita. Na perspectiva do autor, foram incluídas informações e estatísticas muitas vezes ignoradas ou apagadas sobre migrações forçadas de índios, massacres e epidemias, assim como a resistência às tentativas de expulsões das terras.

O autor também fez referências às leis e projetos de interesse dos indígenas e os nomes de diversos indígenas que se destacaram entre seus pares, sobretudo nas últimas décadas. Nesse sentido,

Abordar o protagonismo indígena significa considerar como relevantes as motivações e as ações indígenas, concebendo-as como resultado e resultante de escolhas, avaliações, contextos e situações que lhes são próprias, reconhecendo e incorporando a perspectiva indígena. Isso não se limita, que fique claro, ao uso de documentos nos quais as falas indígenas estejam presentes, mas no redimensionamento das abordagens, especialmente no abandono de uma postura que assume, de forma unívoca, a Europa e os processos que lá se constituíram como as matrizes da História do Brasil (COELHO; ROCHA, 2018, p. 471).

Nas últimas décadas do século XX, durante os encontros estaduais que estavam acontecendo em todo território nacional, o movimento de professores indígenas de alguns estados da Região Norte do Brasil já “reivindicavam que as escolas localizadas fora das aldeias atualizassem suas práticas de ensino a respeito da História e

das culturas dos povos indígenas.” (SILVA, 2016, p. 62)³⁷ Os professores também criticaram as imagens e textos impressos nos livros didáticos sobre essa temática e ressaltaram duas questões importantes: respeitar e fortalecer as identidades étnicas das crianças e jovens indígenas nessas escolas e possibilitar ao público estudantil não indígena o acesso às novas abordagens históricas sobre os indígenas na História do Brasil, apresentando a situação sociopolítica contemporânea desses grupos étnicos, para favorecer o combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial (SILVA, 2016).

Na Região Nordeste do Brasil, existe a presença de índios residindo ou estudando em escolas nas áreas urbanas em vários municípios, daí a relevância da obrigatoriedade do Ensino sobre a História e as Culturas indígenas no Brasil nas escolas fora das aldeias (SILVA, 2016)³⁸. Revirar o passado e reconhecer as injustiças executadas historicamente sobre os grupos locais sob a égide de ufanismos imperialistas, de dogmatismos religiosos e ideologias de desenvolvimento ao longo dos últimos séculos é uma tarefa árdua, mas urgente na contemporaneidade. Alimentar a ilusão capitalista será lançar ao fosso todos os atos de violência, exploração e subjugação a que foram submetidos os povos originários desse imenso Brasil, outrora chamado de Pindorama³⁹. Para isso é preciso o engajamento das novas gerações na tarefa de valorizar, identificar e documentar o que ainda existe dessa riqueza originária, apesar das adversidades. “Os ‘ameríndios’ agora estão ao nosso lado, habitando e circulando nas cidades, frequentando os bancos escolares e as universidades e

³⁷GRUPIONI (1995) e GRUPIONI (1995, 1996) apud SILVA (2016, p. 62).

³⁸O autor se refere às aldeias localizadas em Terras Indígenas (T.I's) ou em outras áreas rurais em municípios nordestinos.

³⁹Pindorama é uma palavra de origem Tupi que significa terra das palmeiras, cujos tipos são inajá, tucumã, buriti, pupunha etc. O termo era também utilizado pelos índios ando-peruanos para essa terra que atualmente denominamos Brasil. “[...] era originalmente habitada por povos que se identificavam como Tupinambá, Tamoio, Caeté, Potiguara, Tupiniquim, ou com outras dezenas de nomes diferentes” (MOONEN, 1983, p. 11).

resistem na manutenção do seu direito à diversidade cultural”, como chama atenção Souza (2012, p. 21).

As responsabilidades de um intelectual na tradição indígena foram discutidas, dentre outros, por Ailton Krenak. Afirmou que um intelectual indígena não tem tantas responsabilidades institucionais quanto um intelectual da cultura ocidental que escreve livros, faz conferências, produz filmes etc. Entretanto, “tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, ou seja, o sentido permanente dessa herança cultural” (KRENAK, 1994, p. 201). Isso significa muito na socialização dos conhecimentos e afirmação sociocultural dos povos indígenas. Nos lugares em que os indígenas habitavam, uma marca cultural foi deixada pelos diferentes povos originários há séculos, antes da colonização europeia, sendo o registro memorial da história deles que se revela em vários aspectos como o sentido da vida corporal, da indumentária, da coreografia das danças, dos cantos.

Para Krenak (1994), a universidade, a educação e a escola são instituições que compõem o mundo dos sonhos e estão na casa do conhecimento, que é o lugar de comunicação com os ancestrais indígenas. As narrativas indígenas não são datadas como no Ocidente, elas são marcadas pelo tempo do fogo, quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, as montanhas, os rios. A memória vai trazendo o sentido, e a narrativa tem uma relação com a vida e o comportamento, ou seja, o jeito de viver, informando sua arquitetura, sua medicina, sua arte, suas danças, seus cantos.

A partir disso, é importante refletir sobre a importância da epistemologia e conhecimento indígenas. Em que medida esses saberes têm sido levados em conta? Lévi-Strauss (1989) relatou, a partir da pesquisa realizada numa área da Califórnia, que um coletivo de indígenas Coahuilla, em número de vários milhares, não esgotava os recursos naturais e viviam na abundância. Tratava-se de um lugar desfavorecido, no entanto conheciam nada menos que 60 plantas

medicinais. Um indígena Seminole (povo indígena da América do Norte) identificou 250 espécies variadas de vegetais.

Também foram recenseadas 350 plantas conhecidas pelos indígenas Hopi (língua do tronco asteca, falada pelos Hopis, indígenas do Nordeste do Arizona, E. U. A.) e mais de 500 pelos navajos (LÉVI-STRAUSS, 1989). De modo semelhante, os povos indígenas no Brasil também são grandes conhecedores das plantas e das medicinas em diversos sentidos, até mesmo devido à grande biodiversidade existente no país. São esses conhecimentos partilhados pelos indígenas que nos tem feito pensar numa perspectiva diferenciada para construir um contraponto para a história indígena e a escrita escolar sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história. Esse mote foi adotado pelas lideranças indígenas e partia “do pressuposto de que ser brasileiro não é desistir de pertencer a um grupo diferenciado dentro da sociedade. Assim, embora sejam plurais, os povos indígenas mantêm elos comuns” (DELGADO; JESUS, 2018, p. 16).

Conceição (2015, p. 23) afirmou que “a racialização de culturas, povos e historicidades, iniciada no contexto das práticas colonialistas, coloca-a segundo esse entendimento, como substrato fundamental das relações históricas daí decorrentes” Enfatizou que “Para Quijano (2005) a partir das inter-relações de circunstâncias e decorrências desse processo, foram redefinidas e atribuídas novas identidades sociais e históricas” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 23). Entendendo-se que “a formação de relações sociais, fundadas na ideia de raça, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005, p. 107), assegurando de forma legítima a questão da racialização nas relações de dominação imposta pela conquista. Assim fundamentou Quijano:

[...] a posterior constituição da Europa, como nova identidade depois da América, e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica

da ideia de raça, como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (QUIJANO, 2005, p. 107).

Compreendo que há muitos desafios articulados nessa problemática, sobretudo em relação à literatura, “cuja identidade e feitura foram profundamente fincadas em bases epistemológicas do eurocentrismo, como perspectiva de conhecimento” (CONCEIÇÃO, 2015).

Como argumentou Conceição:

Primeiramente, a compreensão de que se trata de um campo de discurso, profundamente marcado pelos pressupostos de uma ideia de História universalizante, cronológica e eurocentrada, ainda que o discurso corrente o coloque em uma relação de distanciamento dos paradigmas considerados tradicionais, com significativo êxito em uma parte considerável dessa produção escolar, no caso do ensino e da literatura escolar da História. No caso do Brasil, a ilustração de uma literatura escolar considerada tradicional da- se nos quadros da influência das ideias positivistas, historicistas, consideradas marcantes nos manuais escolares do século XIX e parte do XX. Mas supostamente superada, no movimento de renovação do ensino de História, a partir da década de 80 em diante, mediante a influência de perspectivas advindas do materialismo histórico e da historiografia francesa dos *Annales* (CONCEIÇÃO, 2015, p. 24).

A abordagem da escrita escolar na construção desse trabalho se relacionou também com a compreensão histórica que os povos indígenas têm feito de si nos últimos anos. As mobilizações possibilitam pensar os registros dessas narrativas sobre a história indígena no Brasil como um desafio que deve ser aceito por todos os envolvidos na educação indígena e não indígena. Os diferentes povos indígenas também produziram uma literatura evidenciando a ruptura com a perspectiva equivocada de que eles estariam num processo lento e gradual da evolução humana (DELGADO; JESUS, 2018). Essa perspectiva silenciou-lhes nos livros didáticos, folclorizando-os, apelidando-lhes de “índios” em 500 anos, mas resistentes ao extermínio, ao esbulho de seus territórios, tentando manter o modo de vida.

Ao tratar do direito de reconhecimento de diferentes memórias, que compõem a pauta das mobilizações da sociedade civil, Costa (2008) afirmou que ainda permanecem os usos e abusos do passado na arena de disputas. A respeito dessa questão, Costa (2008) citou José Murilo de Carvalho (2009), que enfatizou a reescrita da nossa memória social a partir da ótica de vários setores sociais dos “Brasis”, em que o mito de origem de 1500 seja confrontado com a perspectiva histórica. Nesse sentido, a diversidade é a chave, na compreensão de Murilo de Carvalho⁴⁰, para que a nação se firme em bases sólidas (COSTA, 2008).

Considerações finais

A abordagem da escrita escolar nesse capítulo da Dissertação se relacionou também com a compreensão histórica que os povos indígenas têm feito de si nos últimos anos. A escrita escolar sobre a história dos povos indígenas no Brasil ainda se encontra com caminhos abertos e desafios para os professores e pesquisadores do ensino de História. Os poucos avanços nesse sentido são resultados das mobilizações sociais indígenas e não indígenas bem como das produções acadêmicas recentes relacionadas ao ensino da temática indígena no Brasil. Outras questões relevantes foram discutidas nos subtópicos desse primeiro capítulo, que trazem as discussões acerca do panorama sobre a produção acadêmica relacionada à temática e culturas indígenas no Ensino de História e o debate nos anos 1980, associado sua às políticas públicas e a inclusão da História indígenas no ensino formal. Em breve serão publicados na íntegra.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e Materiais didáticos de História *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de**

⁴⁰ CARVALHO, José Murilo de. A memória nacional em luta contra a história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 de nov. 2000. Caderno Mais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1211200007.htm>. Acesso 19 abr. 2019.

História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 295-324.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2017, p. 69-90.

BORGES, Paulo H. P. Uma visão indígena da História. **Cadernos Cedes**, n. 49, São Paulo: UNICAMP, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. **Índios no Brasil 1**. Secretaria de Educação Fundamental. Reimp. Brasília: MEC, SEED, SEF, 2001. 96 p.: il. (Cadernos da TV Escola).

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995**. Tese (Doutorado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 2015.

COSTA, Carina Martins. Estilhaços de memória: a professora e o “índio” na escola. In: RAMOS, Francisco Régis Lopes; LUCAS, Meize Regina de Lucena. **Tempo no plural: História, memória e diversidade cultural**. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Realce Editora & Ind. Gráfica Ltda., 2008, p. 179-196.

DELGADO, Paulo Sérgio; JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba, PR, Brasil, 2018.

FUNARI, Pedro P.; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil**. 4ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. (Repensando a História).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico de 2010**: primeiras considerações com base no quesito de cor ou raça. PDF. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html>>. Acesso 15 mai. 2020.

JECUPE, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: a história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo, Peirópolis, 1998. (Série educação para a paz).

KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, Companhia das Letras, 1994, p. 201-204.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus: 1989.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e historiadores**. Estudos de história indígena e do Indigenismo. IFCH-UNICAMP, Campinas, 2001 (Tess de Livre Docência).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais-CLACSO, 2005. Disponível em:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso 13 mar. 2019.

SANTOS, Yure Leite. A presença e a imagem dos indígenas na História e a Historiografia do Triângulo Mineiro. *Horizonte científico*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. v. 9, n. 2, dez., 2015. Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/25079>>. Acesso 21 mar. 2019.

SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. **De índios para índios**: a escrita indígena da História. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, SP, 2008.

SILVA, Edson Hely; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife, EDUFPE, 2016.

SILVA, Maria da Penha da. Educação Intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei 11.645/2008 *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na escola: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife, EDUFPE, 2016, p. 57- 84.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter) nacional brasileiro. *In*: BERGAMASCHI, Maria Ana; DALLA ZEN. Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos Indígenas e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 17-31.

CAPÍTULO 9

EMPATIA NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: APRENDENDO COM OS GUARANI ATRAVÉS DE UM SITE DIDÁTICO

Diego Pereira⁴¹

Luísa Tombini Wittmann⁴²

Este capítulo pretende apresentar algumas reflexões desenvolvidas numa dissertação elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UDESC), intitulada “Aprender a ensinar com os guaranis: empatia no ensino de história indígena para implementação da Lei nº 11.645/2008 através do site Territórios Guarani”. Trata-se de um trabalho que busca aprender com os guaranis para ensinar aspectos da sua história e cultura em escolas não-indígenas, colaborando assim para a implementação da Lei nº 11.645/2008 e de suas diretrizes. Para além do texto dissertativo, o trabalho oferece um site como proposta pedagógica, chamado “Territórios Guarani”.⁴³ Trata-se de um mapa interativo que explora produções guaranis audiovisuais e escritas com intuito de aproximar de maneira empática professores/as e estudantes da temática. O site foi pensado como ferramenta de ensino e de

⁴¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UDESC) orientado pela Profa. Dra. Luísa Tombini Wittmann. Professor de História na Grande Florianópolis/SC

⁴² Professora no Curso de Graduação e de Pós-Graduação em História (PPGH e PROFHISTORIA) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente, coordena o AYA - Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais (FAED/UDESC) e o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA/UDESC), além de projetos de extensão e de pesquisa no campo da história indígena.

⁴³ <https://guaranireta.wixsite.com/territoriosguarani/inicio>

pesquisa ao propor atividades que buscam articular o ensino de história indígena com as formas próprias dos guaranis de contarem sua história.

O site foi concebido como um recurso de fácil acesso a professores/as e estudantes que procuram materiais de referência sobre a história e a cultura dos guaranis produzidos por eles mesmos. O mapa interativo identifica a localização de diferentes aldeias guaranis e suas produções específicas, especialmente audiovisuais e trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As atividades didáticas, por sua vez, articulam essas diferentes fontes no intento de colaborar com a efetivação das “Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica em decorrência da Lei nº 11.645/08”, especialmente no que diz respeito a elaboração de materiais didáticos que, no geral, valorizem a diversidade da sociedade brasileira e, especificamente, explorem o protagonismo dos indígenas de falar sobre sua história e cultura:

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. (...) O movimento indígena, reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de uma educação intercultural, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com relações interétnicas menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei n. 11.645/2008. Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. (BRASIL, 2015).

O protagonismo indígena deve assumir um caráter central na efetivação da Lei nº 11.645/2008. Para isso, é imprescindível que se estabeleça um diálogo com eles/as, trazendo para o espaço escolar

saberes e práticas que enriqueçam as discussões sobre a temática indígena. Como afirma Gersen Baniwa, doutor em antropologia pertencem ao povo Baniwa: “Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente” (BANIWA, 2012, p. 141). A escola enquanto espaço de formação é local de combate aos preconceitos, portanto, torna-se importante aprender sobre história indígena com os próprios indígenas de maneira empática, ou seja, procurando compreender o outro e suas ações ao longo do tempo, inclusive na contemporaneidade.

A opção por trabalhar com um povo indígena específico pautou-se na ideia de aprofundar a reflexão sobre uma história e cultura singular, em contraposição à homogeneização/generalização ainda comuns no ensino de história indígena. Pensando historicamente, a perspectiva etnocêntrica com a qual os europeus enxergavam os grupos indígenas, já em seus primeiros contatos, restringiu um conhecimento mais profundo sobre sua diversidade étnico-cultural. Ao utilizarem a categoria “índio”, configuraram uma racialização base do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade (QUIJANO, 2009, p. 74). Subalternizando, portanto, essas populações e classificando-as a partir da relação com os colonizadores. Como indica Daniel Munduruku, intelectual e escritor indígena do povo Munduruku, o termo “índio” conta muito mais sobre os europeus (e hoje sobre os brancos) do que sobre os povos presentes na América (MUNDURUKU, 2017), posto que pressupõe uma identidade única sobre centenas de povos. No caso do Brasil, o censo de 2010 contabilizou 305 povos indígenas e 274 línguas, somando quase 900 mil indivíduos, mais de um terço deles vivendo em cidades e 45% fora da Amazônia legal.

As diretrizes supracitadas definem que o ensino de história indígena possibilite aos alunos/as compreender que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados ao conhecer algumas de suas características de modo positivo. Portanto, devemos perceber a

complexidade e a dinamicidade dos processos históricos e culturais e saber que os indígenas estão em crescimento demográfico, portanto, têm presente e futuro como cidadãos desse país. Neste sentido, a dissertação “Aprender a ensinar com os guaranis” procura de alguma maneira problematizar o conjunto de estereótipos criados historicamente e ainda hoje veiculados, até mesmo ampliados. Busca fazer isso ao promover o encontro empático dos estudantes com a temática indígena em salas de aula de História, tanto do Ensino Fundamental II como do Ensino Médio. A empatia nesse trabalho possui papel central e é entendida como um olhar ao outro, respeitando sua humanidade e entendendo que as ações dos sujeitos são tomadas dentro do seu contexto sociocultural. Sem esse olhar empático, abordar a temática indígena em sala de aula pode se tornar apenas o cumprimento de uma obrigação curricular formal. É necessário ir além, estabelecendo um compromisso ético e político de respeito aos indígenas e de combate aos preconceitos engendrados pela modernidade/colonialidade sobre essas populações.

O termo empatia tem origem grega e pode ser traduzido como “estado de alma” ou “entrar no sentimento”. Em termos psicológicos, é uma espécie de inteligência emocional que tem dois sentidos: um cognitivo, ligado a ideia de compreender psicologicamente o outro e um sentido afetivo, isto é, a habilidade de experimentar os sentimentos do outro observando suas experiências (AGUIAR, 2018). Nessa perspectiva, empatia envolve a capacidade de um indivíduo se colocar no lugar do outro. Trabalhar o ensino de história de maneira empática não envolve apenas abordar diferentes conteúdos, mas desenvolver alternativas metodológicas que viabilizem perceber os sujeitos históricos de modo mais próximo, humanizado e contextualizado.

Nesse sentido, trabalhar a empatia, especialmente a empatia histórica, ganha importância na medida em que possibilita aproximar e compreender de forma mais concreta a ação de sujeitos históricos. Segundo Peter Lee (2003), empatia não deve ser confundida com simpatia. A primeira está ligada à compreensão de como pessoas em determinado contexto histórico pensaram. Simpatia, por outro lado,

envolve a partilha de sentimentos. Em vista disso, partilhar sentimentos não é empatia pois não possuímos os valores que fundamentaram as atitudes dos sujeitos históricos envolvidos. Segundo Lee, empatia histórica, assim, não é um sentimento, mas justamente o esforço para compreender valores, suas práticas e atitudes, incluindo o reconhecimento de que esses sujeitos possuíam sentimentos.

Para Frank Baring empatia significa “tanto a disposição e a habilidade dos seres humanos para tentar compreender a alteridade quanto às ações humanas que visam tornar claras as linhas de pensamento e as atitudes emotivas do outro (2006, p. 45, apud CARDOSO, 2013, p. 1-2). Ou seja, empatia aqui é entendida como uma disposição e habilidade para buscar compreender o outro. Já a empatia histórica significa “a capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos (CARDOSO, 2013). Compreender como determinadas ações foram tomadas com base nas alternativas possíveis dentro de um dado contexto, ou seja, não podemos supor que um agente tenha adotado certa ação se essa ação não era uma possibilidade naquele contexto histórico.

Muito comum aos estudantes é imaginar as culturas indígenas como imutáveis e pensar nelas a partir daquilo que não possuem (mesmo quando possuem). Diante dessas situações tão recorrentes em sala de aula, cabe aos professores e professoras de História identificar, questionar e superar tais estereótipos e anacronismos. Dessa forma, ao tratar a história indígena de maneira empática, a intenção é provocar o olhar para os indígenas, percebendo-os como sujeitos que agem, se transformam e negociam ao longo da História. Quando temáticas indígenas são abordadas nas escolas é comum, tanto os docentes quanto discentes, considerarem essas culturas e sua própria existência material como pertencentes apenas ao passado. Essa visão do indígena congelado no tempo é uma imagem muito forte, que ainda permanece mesmo com o esforço de alguns livros didáticos, o oferecimento de

formação de professores e novas abordagens da temática nas escolas, em grande medida fomentadas pela Lei nº 11.645/2008.

O tratamento dado às populações indígenas no Brasil ao longo dos últimos 500 anos é o resultado do que Quijano chama de “colonialidade do poder” (2009). Esse conceito aponta a permanência de formas de dominação colonial mesmo após as independências das metrópoles, pois o fim do período colonial não significou a ruptura com a colonialidade. Nesse sentido, as práticas adotadas pelo Estado brasileiro ao longo de sua história independente demonstram isso. Francisco Varnhagen afirmava no final do século XIX que os indígenas eram incapazes de sobreviver ao mundo “civilizado” (BRITO; KAYAPÓ, 2014, p. 45) e as diversas políticas indigenistas tiveram como objetivo, inclusive no período republicano, a assimilação e/ou a extinção dos indígenas. Ao pensar o enfrentamento da “colonialidade do saber” (LANDER, 2005) no ensino da temática indígena, é fundamental que se visibilize narrativas históricas locais, pois olhar o mundo a partir de perspectivas subalternizadas é uma forma de desafiar as narrativas hegemônicas da colonialidade/modernidade (LEDA, 2015, p. 122). É também importante construir conhecimento junto aos indígenas, valorizando assim experiências e saberes ancestrais.

Explorar a empatia, especialmente a empatia histórica, ganha importância na medida em que possibilita aproximar e compreender de forma mais concreta as ações de sujeitos históricos marginalizados. Foi, portanto, com o objetivo de possibilitar que estudantes não indígenas compreendam histórias e culturas indígenas desenvolvendo a empatia, que o uso de fontes audiovisuais indígenas e dos TCCs guarani foram encarados como essência do site “Territórios Guarani”. Visibilizar paisagens, gestos e falas indígenas é justamente uma tentativa de mostrar que os guarani não são aquele “índio genérico”, construído no século XIX e propagado por certas tradições dentro do ensino de história, mas são pessoas reais que tiveram passados distintos.

Compreender histórias e culturas indígenas no passado faz parte das aulas de história, mas entender que essas pessoas vivem no presente, muitas vezes próximos dos alunos/as ou com práticas que se aproximam, é também fundamental, pois as questões do presente são resultantes de um passado que não passa. Jovens indígenas produzem vídeos, canais no *youtube*, estudam nas universidades e produzem saberes acadêmicos ao mesmo tempo que mantém sua ancestralidade. Evidentemente que pensar e agir de modo empático não significa que nos tornamos indígenas, mas que reconhecemos a importância de suas histórias, percebendo suas ações de maneira humanizada, viva e honesta com as culturas originárias do território que veio a se chamar Brasil. Neste sentido, se torna ferramenta importante o uso de audiovisuais indígenas e dos TCCs elaborados por acadêmicos guaranis no ensino-aprendizagem de história.

Para além de discutir sobre a importância das políticas educacionais contemporâneas e as diferentes perspectivas acerca da temática indígena ao longo da história - da invisibilidade imposta pelas produções oitocentistas ao estudo da agência indígena na história do Brasil, em especial a partir da Nova História Indígena -, foi fundamental refletir na dissertação sobre educação tradicional guarani e seu papel no desenvolvimento do *nhandereko*⁴⁴: o modo de ser guarani -, destacando o papel central que os anciãos e a oralidade adquirem nesse processo e no modo como os guaranis contam suas histórias. Afinal, a fala dos anciãos é a referência, pois como nos revela Ronaldo Barbosa, “os *Karai Kuery* são o ‘livro vivo’, os que são responsáveis pela tradição oral, que transmitem o conhecimento para as novas gerações” (BARBOSA, 2015, p. 16). Belarmino da Silva, por sua vez, explicita assim seus objetivos com a pesquisa: “contribuir para que não se perca a importância dos elementos da cultura guarani, pois a forma como é realizada até os dias de hoje é na

⁴⁴ Para o uso das palavras no idioma guarani, foi utilizado como referência o glossário elaborado por Sandra Benites ao final de seu TCC, intitulado *Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*.

oralidade, passando de geração para geração com a memória dos mais velhos e conhecedores da cultura. São os mais velhos nossos livros vivos nas comunidades e aldeias” (SILVA, 2015, p. 7).

No último capítulo, a dissertação apresenta e reflete sobre o site “Territórios Guarani”, ou seja, sobre o uso de fontes audiovisuais e escritas produzidas pelos indígenas para ensinar sobre as suas histórias e cultura, apresentando assim estratégias educativas que seguem as diretrizes operacionais para a implementação da Lei nº 11.645/08 “de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e cultura” (BRASIL, 2015). Foram analisados diversos vídeos produzidos por ou com os guaranis e todos os 22 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) escritos pelos acadêmicos guaranis da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC).

De modo geral, os TCCs começam com uma apresentação do autor/a e um pouco de sua história e da comunidade onde vive/trabalha, além disso, em quase todos encontramos o resumo do trabalho em português e guarani, muitos deles trazendo vários relatos de anciãos, algumas vezes traduzidos, outras não. Grande parte desses trabalhos giram em torno de alguns temas como arte e artesanato, mitologia e cosmologia e história guarani, terra e territorialidade, parto e nascimento e saúde, mas especialmente a importância da educação no desenvolvimento do *nhandereko*, o modo de ser guarani. Essa noção do *nhandereko* parece unir boa parte dos trabalhos, inclusive os audiovisuais, pois todos os temas anteriores compõem esse “ser guarani”. Revelou-se então fundamental buscar compreender como o “ser guarani” é construído para o desenvolvimento de empatia com esses interlocutores, a fim de tornar o ensino de história indígena mais compreensível e capaz de romper estereótipos e preconceitos.

Nesse processo de desenvolvimento do ser guarani, ocupam papel central os mais velhos e sua participação na vida da comunidade, transmitindo saberes, preservando tradições e defendendo o modo de vida guarani. Assim, destaco o *nhandereko* e os anciãos como fundamentais para a compreensão dos e o

aprendizado com os guaranis. A preocupação em valorizar os mais velhos, ressaltar seus ensinamentos, colocar suas falas e destacar sua importância no fortalecimento do modo de ser guarani é algo que permeia todos os trabalhos guaranis.⁴⁵ Portanto, ao pensar o material didático em forma de site foi necessário partir justamente da autoridade desses anciãos como fonte fundamental da cultura guarani e da constituição do seu modo de ser. Além disso, aprender a partir daquilo que esses anciãos têm a dizer sobre si e seu povo, o modo de ser da sua cultura, são fundamentais para que estudantes não indígenas possam ter um contato mais empático e impactante com a história e cultura guarani. Desse modo, os TCCs e os audiovisuais guaranis servem como uma ponte entre aquilo que anciãos guaranis falam e a possibilidade desses estudantes não indígenas ouvir esses relatos e experiências diversas a partir dessas figuras tão importantes para o seus povos.

Os audiovisuais indígenas, segundo Nunes (2016), apresentam alguns proveitos para os povos indígenas: primeiro como uma ferramenta de comunicação entre os indígenas, inicialmente para preservar suas manifestações culturais para as gerações futuras mas também como ferramenta de luta contemporânea por direitos. Preservar, vale ressaltar, no sentido de manutenção de uma cultura, não como congelamento dela no passado. Em segundo lugar, esses audiovisuais também comunicam aos não indígenas aspectos que interessam aos indígenas divulgar sobre si, ampliando a circulação de informações sobre a diversidade cultural desses grupos. Para além da capacidade de comunicar, as produções audiovisuais indígenas possibilitam formas de expressão mais diretas, onde a oralidade, a

⁴⁵ Em uma sociedade ocidental marcada em geral pela supervalorização da juventude, onde envelhecer muitas vezes é motivo de medo e um conjunto de produtos e serviços são disponibilizados como alternativa para negar esse processo, contrastar essa percepção com outra, onde os velhos são elemento central e a velhice é positivada e sinônimo de respeito, é uma forma de chamar à atenção para os diferentes modos de ser e estar no mundo.

corporalidade, os gestos, as danças e os rituais se fazem sensíveis (NUNES, 2016, p. 319).

Essas expressões são potentes para aproximar os estudantes não indígenas da temática em sala de aula; o site objetiva justamente essa aproximação ao possibilitar ver e ouvir narrativas guaranis, em especial dos anciãos que estão dispostos a transmitir seus saberes e práticas, e com isso aprender com os guaranis. Afinal, em muitos audiovisuais, a narrativa fílmica é construída em torno da narrativa dos anciãos e, segundo Queiroz (2008), esse processo constitui uma “antropologia nativa”, pois ao narrar, pensar e refletir sua cultura, “os velhos pensam o seu mundo, suas contradições, suas dúvidas em relação à tradição e, assim, inventam sua cultura, tudo sob o olhar atento dos jovens, que também observam, filmam e participam da cultura que está sendo praticada e inventada” (QUEIROZ, 2008, p. 113).

Se a intenção aqui é fazer com que os estudantes aprendam com os indígenas, é essencial entender como os guaranis ensinam sua história e sua cultura. O modo de ser guarani, o *nhandereko*, é um complexo sistema que envolve toda a vida desse povo. Assim, para entendermos um pouco melhor a história desse povo e seu modo de ser, esse entendimento passa obrigatoriamente pelos mais velhos. Se a ideia é que os/as estudantes aprendam de maneira efetiva certos elementos da história guarani, é fundamental trazer essas histórias a partir das narrativas dos anciãos e das anciãs. A oralidade, o gesto, o olhar, tudo isso aparece com muita força nos audiovisuais. Quando uma pessoa conta uma história, por exemplo, geralmente está fumando o *petyngua*, o cachimbo que serve como elo entre as palavras e *Nhanderu*, a principal divindade guarani. A fumaça leva as palavras e *Nhanderu* fala com o *Karaí*, transmitindo sua vontade. Segundo Davi Timóteo Martins, o *petyngua*

Simboliza uma coisa concreta que existe no meio do convívio guarani, pois tem relação com *Nhanderu* (Deus maior) e com as crianças, os adultos e mais velhos. Como uma forma de comunicação entre os dois mundos. A fumaça que sai, não é

simplesmente uma fumaça, mas sim todo o sentimento que está dentro de você, seu pedido, sua tristeza, sua alegria, seus desejos materiais e espirituais. Falando como um exemplo é como se fosse um celular para se comunicar com *Nhanderu* (deus). Observando que na cultura guarani as crianças desde muito pequenas já tem o contato com o fumo e o petyngua, sendo considerado uma coisa sagrada e que todo guarani deve ter como uma proteção. Para assim não ficar perdido em outras coisas que não são importantes para sua vida. A fumaça do cachimbo guia você para o caminho certo, direcionando como você deve se comportar diante dos desafios que vierem futuramente (MARTINS, D. 2015, p. 42)

Portanto, as palavras não constituem uma mera narrativa, mas são também sagradas e como tal tem peso, força e trazem consigo responsabilidade sobre o que é dito. Se para os guaranis essas palavras são sagradas, o fato de quererem compartilhar algumas delas torna ainda mais latente o potencial dos audiovisuais e, por conta disso, o site didático tem nesses materiais sua centralidade. Valorizar as histórias e culturas indígenas passa obrigatoriamente por essa oralidade e a escuta dela.

De forma diferente, porém com significativas aproximações, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) elaborados por acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena mostram o enorme esforço de muitos guaranis em tratar questões de seu interesse utilizando a escrita como suporte. A escrita aqui não significa abandonar a oralidade, pelo contrário, todos os trabalhos usaram como fontes principais de pesquisa justamente os anciãos de suas aldeias e seus conhecimentos. Portanto, essa escrita não abandona a oralidade, carrega consigo a voz dos mais velhos. Assim, tendo esses dois tipos de fontes como recurso, o site didático construído ao longo desse trabalho de pesquisa procurou articular a oralidade e sua complexidade abordada nos audiovisuais com alguns escritos acadêmicos guaranis. A articulação entre oralidade e escrita guarani foi pensada como estratégia para que estudantes não indígenas se aproximem, leiam, vejam, escutem e, se possível, sintam as histórias desse povo de forma mais empática, fazendo um esforço para

compreender elementos da vida e do modo de ser guarani, o *nhandereko*⁴⁶.

A *Opy*, a casa de reza, é onde ocorre boa parte das práticas religiosas, desde as histórias contadas pelos mais velhos, os batismos das crianças e a consagração do milho, as danças e o uso do *petyngua*. A *opy* é a “universidade” tradicional, o local onde ocorre boa parte da formação do *nhandereko*, o modo de ser guarani, como nos ensina Davi Timóteo Martins:

Na *Opy* que se aprende todas as coisas, antigamente tudo era aprendido na casa de reza, pois era ali que eram passados todos os ensinamentos e também as pessoas saiam formadas para a vida. Funcionava como um tipo de universidade, saindo *Karai*(xamã) e *Xondaro* (soldado/guardiões). Pescadores, guerreiros e benzedeiros conhecedores das ervas medicinais. As pessoas adultas e crianças se reuniam todas as tardes para ouvir os ensinamentos dos mais sábios, ouvindo os contos e relacionando com as regras (MARTINS, D. 2015, p. 19).

Nos audiovisuais ou mesmo nos trabalhos de conclusão de curso, a *opy* aparece constantemente como o local onde os anciãos tecem suas histórias. Portanto, elaboração do site partiu da imagem de uma *opy*, local privilegiado da cultura guarani como espaço de aprendizado, onde rituais e práticas adquirem sentido.⁴⁷ Assim, a centralidade desse espaço para os guaranis é simbolizada como base visual de todo o site, que consiste em um mapa interativo para que os estudantes possam navegar por diferentes aldeias guarani. Nelas, há informações gerais sobre esse povo, além dos audiovisuais e

⁴⁶ Sabemos que para os *juruá* compreender e especialmente sentir o *nhandereko* não é possível em sua totalidade, mas ao mesmo tempo, existe todo um esforço por parte de muitas lideranças em mostrar para os não indígenas esses elementos e com isso desmontar estereótipos e preconceitos.

⁴⁷ A educação tradicional guarani é ampla, não se restringe a algumas horas do dia, cinco vezes por semana, mas compõem o processo de socialização da pessoa guarani e tem o seu próprio tempo. Ela forma para a vida e não está desvinculada do cotidiano, pelo contrário, ocorre nas atividades do dia a dia, no contato entre jovens e velhos, no cuidado com as crianças por toda comunidade.

Trabalhos de Conclusão de Curso que foram vinculados às aldeias onde foram produzidos ou de onde vieram seus autores/as.

A escolha de um mapa como elemento a conectar as propostas de atividade parte da importância do território para os guaranis, especialmente como um território transnacional que abarca importantes áreas no Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. Desse modo, estamos tratando de uma porção significativa da América do Sul onde as populações guaranis exercem seu modo de vida. Esse amplo território é marcado pelas fronteiras dos Estados Nacionais construídas historicamente para separar países, porém para os guaranis essas divisões não limitam sua ampla territorialidade, mesmo que dificultem seus deslocamentos contemporâneos.

Esses deslocamentos que marcam a dinâmica cultural guarani estão associados a três fatores, segundo Colman (2015): o primeiro tem relação com a religiosidade guarani e sua longa história, remetendo a busca pela “terra sem males” (*Yvy Marane’y*), local onde os guarani possam viver da terra de acordo com suas práticas e seu modo de ser; o segundo fator envolve a própria dinâmica das comunidades, suas alianças e conflitos, que levam grupos a se deslocar para se separar ou se aproximar; e o terceiro envolve as questões políticas de cada país tendo relação com demarcações de terra e conflitos com os brancos, situações que acabam empurrando os guaranis para outras áreas. Portanto, o uso do mapa no site didático “Territórios Guarani” parte justamente da ideia de que a cultura guarani é móvel, se fazendo presente em diferentes partes do Brasil e do exterior, onde algumas aldeias estabelecem ligações mais próximas ou não de acordo com sua rede de contatos, além de serem por vezes mais próximas dos/as estudantes do que eles/as imaginam.

O site didático foi construído por meio de uma plataforma online e gratuita para criação e edição de sites (wix.com) e logo na página inicial consta uma breve apresentação com um menu dividido em “Início”, “Sobre as populações Guarani”, “Mapa Interativo”, “Professores” e “Para saber mais”. No ícone “Sobre as populações Guarani”, estão disponíveis algumas informações sobre demografia,

especificidades entre os guaranis e sua presença na Argentina, na Bolívia, Brasil e Paraguai, além dos nomes pelos quais são conhecidos esses grupos nos diferentes países. Ao clicar no ícone “Mapa Interativo” somos levados ao *Google Maps* onde foram selecionados alguns audiovisuais produzidos por guaranis e/ou com guaranis, vinculados à aldeia específica onde foram produzidos. Além dos audiovisuais, os Trabalhos de Conclusão de Curso dos guaranis do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UFSC) também foram inseridos no mapa não só para disponibilizá-los para as atividades propostas, mas também para que os/as estudantes percebam as distâncias enfrentadas por muitos guaranis para que pudessem concluir sua licenciatura, em Florianópolis.

Ao acessar o mapa interativo, no lado esquerdo, temos uma lista com diferentes aldeias (*tekoa*) nas quais ao menos um material foi vinculado⁴⁸, seja um audiovisual, um TCC ou fotografias. As aldeias estão identificadas pelo nome, cidade onde está localizada e a sigla correspondente ao Estado. Ao clicar sobre alguma delas, somos levados para os *links* dos audiovisuais e textos referentes àquela determinada aldeia. Além disso, é possível usar a ferramenta de busca, digitar o nome da aldeia e, assim, ser direcionado para o local desejado. Nesse caso, quando as atividades sugerem alguma aldeia específica, os estudantes poderão encontrá-la rapidamente desse modo.

Voltando ao menu inicial, temos o ícone “Professores”. Nessa parte, pensando na possibilidade de um amplo acesso ao site e que nem todos os professores e professoras que forem utilizar a ferramenta lerão na íntegra a dissertação, foi elaborado um breve resumo da pesquisa e seus objetivos no ícone “Apresentação”. Temos também nessa guia as propostas de atividades para serem realizadas com os/as estudantes e orientações específicas em cada uma delas. No ícone “Para saber mais” listamos alguns sites que serviram de referência

⁴⁸Não foram destacadas todas as aldeias guaranis existentes, mas sim aquelas nas quais identificamos algum material interessante para uso no site e, consequentemente, nas escolas.

para a construção do site “Territórios Guarani”, além é claro, de poderem ser utilizados pelos professores e professoras para aprofundar e ampliar suas aulas. Dentro de um universo de 44 aldeias, 50 audiovisuais e 22 Trabalhos de Conclusão de Curso, foram elaboradas seis propostas de atividade didáticas cujos temas estão ancorados no modo de ser guarani (o *nhandereko*), explorado sobretudo a partir de falas de anciãos e anciãs.

Há, por exemplo, uma atividade que busca desenvolver a percepção dos/as estudantes para o modo de ser guarani ao estudar sobre o cultivo tradicional do milho pelos guaranis a partir do documentário *Mbya Avaxy* e do Trabalho de Conclusão de Curso do professor guarani Samuel de Souza, que transformou a história do milho em quadrinhos. Na *opy*, entendida como o espaço privilegiado da educação tradicional guarani, ocorre o *nhemongarai*, ritual no qual o milho é consagrado, para que ele nunca deixe de produzir. No documentário, em especial, podemos ouvir sobre o *nhemongarai*, quando também ocorre o batismo das crianças, momento em que elas têm seu nome revelado pelo *karaí* na casa de reza, nome este que tem relação com quem essa criança é.

Além disso, no *nhemongarai* é comum os encontros entre pessoas de diferentes aldeias que levam seu milho para compartilhar, estabelecendo uma relação de troca de disseminação dessas sementes entre as diversas comunidades, marcando também a mobilidade dos guaranis no interior dos seus territórios ancestrais. Essas práticas são fundamentais ao *nhandereko*, pois através delas a história guarani se renova, ano a ano, para uma nova colheita, para novas crianças, alimentando esse ciclo de vida tão característico desse povo. Assim, para os não indígenas, compreender que o milho está diretamente associado à forma como os guaranis contam sua história, a origem do mundo e das pessoas, é relevante e ajuda não só na compreensão de aspectos da história e da cultura desse povo, mas na percepção, por exemplo, da importância que o cultivo deste alimento têm, pois como

narrado no documentário, se o milho deixar de produzir, o fim está próximo.⁴⁹

Outra proposta de atividade que envolve a maneira guarani de contar histórias é a que trabalha acerca da produção de artesanatos guarani⁵⁰, novamente utilizando um audiovisual, além de um trabalho de conclusão de curso. Nesse caso, o documentário explorado se chama *Ajaka Para - Cestaria Guarani Mbya*, que resultou de um projeto realizado na Aldeia Tenondé Porã, em São Paulo, para valorizar a prática da cestaria entre os guaranis. Mais uma vez, as referências sobre essa prática artesanal passam diretamente pelos ensinamentos dos mais velhos/as, considerados guardiões desse conhecimento e de sua história. Portanto, a produção artesanal dos cestos guarani passa por ensinamentos transmitidos aos jovens pelos/as artesãos/ãs, quando se ensina não somente a confecção em si, mas também os significados dos grafismos presentes nos cestos. Esses significados contam também a história dos guaranis na medida que estão associados a elementos da sua cosmologia, visão de mundo e natureza, em essência, ao modo de ser guarani.

Assim, pensando no ensino de história indígena, o contato com este documentário possibilita aos estudantes perceber a importância da cestaria entre os guaranis e o esforço em continuar sua produção como parte da história desse povo, mas também como fonte importante de renda no comércio com os não indígenas nas cidades. Já a partir do trabalho da professora e artesã guarani Alexandrina da Silva, podemos compreender através de relatos de anciãos de sua aldeia algumas das

⁴⁹ O documentário é uma boa ferramenta para trabalharmos também em sala de aula, por exemplo, sobre o surgimento da agricultura, que normalmente nos livros didáticos aparece associado ao processo de sedentarização. O trabalho elaborado por Ronaldo Antônio Barbosa também é particularmente interessante para enfrentar, no ensino de história indígena, um dos estereótipos comuns ao tratarmos das histórias dos povos indígenas, de que essas pessoas vivem da caça e da pesca e nada mais, ignorando muitas vezes a diversidade de práticas econômicas desenvolvidas historicamente por diversos grupos indígenas.

⁵⁰ Entre os trabalhos de conclusão de curso defendidos pelos acadêmicos guaranis, vários tratam do artesanato guarani, entretanto, no caso desta atividade, foi mais explorado o tema da cestaria.

histórias e significados do artesanato guarani, especificamente da cestaria tradicional guarani e seus grafismos.

O artesanato é algo central da vida. É por meio e partindo dele que podemos entender vários aspectos da organização do povo guarani Mbya. Isto é, as relações entre homens e mulheres, crianças e adultos até indivíduos de uma aldeia com aldeias diferentes e diferenças entre indígenas e a sociedade branca. Através do artesanato que adquirimos conhecimentos sobre o tempo, as fases da lua, o período adequado para colher a matéria prima da mata e o tempo de secar, de trançar ou de preparar para a confecção artesanal (SILVA, A, 2015, 12) ⁵¹

Dessa forma, compreender a importância dessas práticas artesanais entre os guaranis, significa entender melhor o modo de ser guarani. Além destas, outras quatro atividades estão presentes no site. Uma delas envolve uma pesquisa mais ampla sobre alguns temas significativos entre os guaranis: luta pela terra, anciãos, cestaria e o batismo do milho; outra problematiza alguns estereótipos atribuídos aos indígenas no Brasil, como aqueles que afirmam que os indígenas estão “perdendo sua cultura” ou que “há muita terra para pouco índio”; e outra propõe uma reflexão sobre a dança do *Tangará* e do *Xondaro* a partir do documentário *Xondaro Mbaraete* e do Trabalho de Conclusão de Curso da professora guarani Maria Cecília Barbosa Kerexu, “A Vida do pássaro, o canto e a dança do *Tangará*”. Por fim, há uma proposta que envolve educação escolar indígena através dos pensamentos da professora e liderança guarani Eunice Kerexu, que em seu TCC discute as dificuldades em efetivar uma escola guarani de fato diferenciada, conforme direito.

Concluindo, as propostas elaboradas para o site procuram de formas diversas estabelecer relações entre produções audiovisuais e escritas por guaranis que ajudam a compreender melhor o *nhandereko*, tendo como centralidade as histórias e as formas de contar dos anciãos

⁵¹ Todo esse simbolismo é associado aos *ypará*, que são os grafismos carregados de sentido sagrado, usados internamente pelas comunidades, pois existem também os chamados *ta'anga*, que não possui papel sacro, produzidos muitas vezes para o comércio nas cidades.

e anciãs deste povo. São estratégias didáticas que se apresentam como possibilidades para aprender com os guaranis sobre suas histórias e cultura de maneira empática, ao ressaltar o protagonismo dessas pessoas conforme as diretrizes da Lei nº 11.645/2008. Estudar a partir daquilo que os guaranis estão dispostos a narrar sobre si e seu povo, na oralidade dos mais velhos e de outras lideranças, é uma ferramenta potente no ensino de história indígena.

Como nem sempre é possível estabelecer contato direto entre estudantes não indígenas e indígenas, trabalhar com o site “Territórios Guarani” é uma estratégia para superar limitações nesse contato intercultural e possibilitar um aprendizado significativo capaz de superar estereótipos, apontando para uma realidade brasileira muito mais complexa e diversa. O ensino-aprendizagem se amplia não só no sentido de conhecer, mas de respeitar e de valorizar a diversidade cultural indígena presente no Brasil, além de apoiar as lutas pelos seus direitos conquistados. É necessário, portanto, aprender a ouvir esses indígenas e, ao ouvir, aprender com eles sobre sua história e o seu modo de ser. Assim, poderemos nos transformar enquanto pessoas, enquanto humanidade.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. A realização da empatia histórica no ensino e aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba, v. 13, n. 33, p. 109-124 jan./abr. 2018.

ANTUNES, Eunice. **Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis**. 2015. 38 f. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), UFSC, 2015.

BANIWA, Gersem. Entrevista. **Revista História Hoje**, Dossiê Ensino de História Indígena, vol.1, n.2, 2012.

BARBOSA, Maria Cecília. **A vida do pássaro, o canto e a dança do Tangará**. 2015. 30 f. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), UFSC, 2015.

BARBOSA, Ronaldo Antônio. **Agricultura tradicional Guarani**. 2015. 48 f. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), UFSC, 2015.

BENITES, Sandra. **Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. 2015. 40 f. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), UFSC, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica em decorrência da Lei 11.645/08**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2015.

CARDOSO, Oldimar. **A empatia histórica nas aulas de professores brasileiros e franceses**. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História do Brasil on-line, 2013.

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Guarani Retã e mobilidade espacial Guarani: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani**. 2015. 240 f. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme**, Dossiê histórias indígenas, v.15, n.35, p. 38-68, 2014.

LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. **Temáticas**, Campinas-SP, v. 23, n.45, 2015.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. Minho/PT: Centro de investigação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003.

MARTINS, Davi Timóteo. *Kyringuei’Kuery*: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. 2015. 75 f. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), UFSC, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku, 2017. Disponível em: <http://bienal.org.br/post/3364>.

NUNES, Karliane Macedo. (R)existir com imagens: considerações sobre a produção audiovisual indígena no Brasil. Brasileira: **Journal for Brazilian Studies**. Vol. 5, n. 1 (Nov, 2016).

QUEIROZ, Ruben C. Cineastas indígenas e pensamento selvagem. **Revista Devires**. Cinema e humanidades. V. 5 n.2 jul/dez. UFMG, Belo Horizonte, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e a classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Belarmino da. *Petyngua*: símbolo da vida Guarani. 2015. 18 f. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), UFSC, 2015.

SILVA, Alexandrina. **O grafismo e significados do artesanato da comunidade Guarani da linha gengibre**: desenhos na cestaria. 2015. 31 f. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica), UFSC, 2015.

CAPÍTULO 10

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A LEI n º 11.645/2008: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Adriana Ribeiro de Araújo⁵²
Bruno Augusto Dornelas Câmara⁵³

Ao longo da História do Brasil, os povos indígenas foram submetidos a constantes processos de invisibilidade e de transformação. De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida (2012), pesquisadora que discorreu sobre os índios na História do Brasil, a invisibilidade atribuída a esses povos enquanto sujeitos históricos no século XIX tem sido revertida por meio do protagonismo revelado pela historiografia atual. Pensando nisso, e considerando os Livros Didáticos enquanto objetos culturais portadores de representações e significados que são reflexo do seu tempo, esses materiais contribuíram para invisibilizar e disseminar equívocos e visões estereotipadas em torno da História e Cultura indígena. A invisibilidade e os equívocos nas representações sobre os povos indígenas contribuíram para a construção de visões distorcidas e estereotipadas. Isso provocou sérias implicações para o desenvolvimento da noção de pluralidade que constitui o Brasil.

⁵² Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI

⁵³ Doutor em História. Professor no Curso de Licenciatura em História da UPE/Campus Garanhuns e docente no Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas/PROCADI. Professor colaborador no PPGH/UFPE.

A fim de reverter esse quadro de invisibilidade foi criada a Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura indígena. Essa legislação reflete uma grande conquista em prol da representatividade dos povos indígenas no contexto educacional, entretanto, não é por si só suficiente para a desconstrução dos preconceitos e imprecisões que foram por tanto tempo propagados. Esta Lei é um passo importante, mas reflete em muitos outros que estão inteiramente interligados para que ela seja efetivamente cumprida, dentre as quais destaca-se a dificuldade de transposição de pesquisas acadêmicas recentes para o público da Educação Básica. Por este motivo, desde a implantação da Lei nº 11.645/2008, diversos estudos foram desenvolvidos contemplando e analisando como as questões relacionadas a representação da temática indígena estão sendo apresentadas nos Livros Didáticos, se estão em conformidade com o que se pede na legislação e se estão em consonância com a historiografia e produções acadêmicas atuais. Esses estudos são imprescindíveis para averiguar os avanços, dificuldades e desafios no que diz respeito ao cumprimento da Lei nº 11. 645/2008.

A História da Educação do Brasil revela que os Livros Didáticos desempenharam, e continuam desempenhando papel de destaque para a disseminação de conhecimentos e saberes no contexto escolar brasileiro. Choppin (2004, p. 553), considera que esses materiais constituem “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades”.

Material auxiliar de professores e alunos, os Livros Didáticos se destacam devido ao seu acesso e alcance para professores e alunos das escolas do Brasil, principalmente nas escolas da rede pública de ensino. Por isso, é importante considerar que as obras didáticas são objetos que seguem o fluxo do seu tempo, elas não estão isentas de veicularem visões distorcidas e equivocadas. A invisibilidade e visão minimalista que foi relegada aos povos indígenas ao longo da historiografia didática, que tanto contribuiu no processo de construção estereotipada e preconceituosa desses povos, não ocorreu de forma

interdependente, pelo contrário, está inteiramente ligada às concepções e construções históricas.

Os desdobramentos históricos em torno do Livro Didático demonstram a complexidade desse objeto cultural. O estudo da trajetória histórica desses materiais demonstra as mudanças e permanências que constituíram as obras didáticas. Portanto, perceber como essas produções didáticas historiográficas estão apresentando determinadas temáticas ao longo da história se faz importante e pode contribuir significativamente para identificar alterações e continuidades, desafios e possibilidades no processo de constituição e articulação dos Livros Didáticos.

O Livro Didático de História é um intermediário importante para a promoção do conhecimento histórico e da representação cultural para o público da Educação Básica. Os conteúdos e as imagens veiculadas nos Livros Didáticos desempenham um papel proeminente na formação dos estudantes, eles são importantes meios de construção de conhecimento. Contudo, se representados de maneira estereotipada, são capazes de contribuir para uma formação distorcida em relação aos diferentes povos e contextos.

Portanto, tendo como base essas considerações, discorreremos adiante sobre um breve histórico acerca da produção didática no Brasil para, posteriormente, abordar a Lei nº 11.645/2008 em paralelo ao processo de construção de conhecimento no Livro Didático de História. E por fim, propomos algumas reflexões em torno da representação desses povos nas obras didáticas desde a implantação da citada Lei. Para isso, a discussão se ancora em pesquisas recentes, desenvolvidas após a implantação da Lei nº 11.645/2008, que contemplam a problemática das representações dos povos indígenas nos Livros didáticos de História.

A trajetória do livro didático de História no Brasil

A História do Livro Didático no Brasil demonstra que a articulação desse material se diferencia nos mais diversos contextos na

história do Brasil. A investigação em torno do Livro Didático de História em sua historicidade é necessária para compreensão de como esses materiais estão sendo constituídos e articulados hoje nas escolas.

A História do Livro Escolar no Brasil remonta ao século XIX, cuja função era a “mediação entre a proposta oficial, expressa nas propostas curriculares, e o conhecimento escolar, ensinado pelo professor” (OLIVEIRA, 2009, p. 36). Antes da Independência do Brasil, os Livros Escolares já eram utilizados para estudos, e desde então tornaram-se peças fundamentais para o ensino no país. Seguindo nesta perspectiva, Thaís Nivea Fonseca destaca que os Livros Didáticos se tornaram “parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história” (FONSECA, 2017, p. 77).

O Livro Didático é reflexo do seu tempo, por este motivo, as representações contidas nas obras didáticas reverberam a sua trajetória e a dinâmica de desenvolvimento do sistema educacional, assim como também da constituição curricular que está submetido em determinados contextos. As permanências e mudanças vislumbradas ao longo da História do Livro Didático estão ligadas aos desdobramentos históricos ocorridos no Brasil. Para entender um pouco mais sobre isso, é importante considerar o ano de 1808, marco inicial para a produção do Livro Escolar, em que,

O estabelecimento da sede do governo português no Rio de Janeiro em 1808 acarretou transformações na sociedade brasileira, notadamente na produção e circulação de impressos no Brasil. Com a instalação da imprensa na cidade da Corte, e de outras que surgiram em várias localidades posteriormente, aumentou-se a circulação de jornais, de revistas e de livros, além de tornar possível a própria impressão de obras na colônia brasileira, o que antes desta data era proibido. Isso favoreceu a comercialização de livros e impressos (STAMATTO, 2019, p. 16).

O ano de 1808 implicou em uma maior utilização dos livros e, consequentemente, impulsionou uma maior circulação dos mesmos. A História do Livro Didático no Brasil, coincidiu com “a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Nesse contexto, o Livro Didático “se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p. 553). A fim de atender aos interesses das classes privilegiados, o Livro Didático foi concebido enquanto

Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, com um símbolo de soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Nesse sentido, é importante considerar os papéis que o Livro Didático de História assumiu, seja no processo de construção e de legitimação de identidade nacional, ou para tornar turva a visão propagada acerca das minorias sociais, ou classes populares, para privilegiar heróis nacionais, e caracterizar classes privilegiadas, etc. Ao longo da História esse material assume funções variadas nos diferentes contextos. Desse modo, destaca-se o poder que o Livro Didático expressa na constituição da cultura escolar.

Para se ter uma noção da abrangência desse objeto cultural em termos de circulação e demanda, é importante considerar que “em um país como o Brasil, por exemplo, os Livros Didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional” (CHOPPIN, 2004 p. 551).

A História do Livro Didático é reflexo de inúmeras alterações desde sua criação, é resultado de longos processos de revisão, readequação, modificação e alteração com base no contexto que

esteve inserido no decorrer do tempo. As obras didáticas, são objetos de seu tempo e estão constantemente sujeitas a interferências e novas alterações. Seguindo nesta perspectiva, pesquisadores desse material escolar, ressaltam que a história do Livro Didático, portanto,

[...] não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido, quando interpretada a luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 5).

Ao tratar sobre a trajetória do Livro Didático é necessário considerar a atuação do Estado no emprego de métodos de controle em relação aos conteúdos e abordagens que seriam veiculadas no Livro Didático. Nesse sentido, “a interferência do Estado no controle do ensino e da estreita relação do Livro Escolar à organização da educação por meio de planos de estudo, programas escolares ou currículos estabelecidos a partir da legislação escolar” (STAMATTO, 2019, p. 19). Os interesses do Estado na elaboração desse material visavam uniformizar o saber escolar. Sobre isso, Choppin (2004, p. 560) argumenta o seguinte:

Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os Livros Didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica.

Ainda sobre essa questão, Circe Bittencourt (2008, p. 61) ressalta que “os Livros Didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgados pela escola”. Desse modo, esta intervenção direta para o sistema educacional, munida de

interesses próprios do Estado, impactava consideravelmente nos conteúdos que eram propagados nas obras didáticas. Esses materiais são responsáveis por veicular “um conjunto amplo de conhecimentos valorizados, que constituem o currículo estabelecido – pela tradição ou pela legislação – para o trabalho de formação escolar” (ROCHA, 2017, p. 15).

Vários fatores e particularidades estão inteiramente relacionados no processo de constituição do Livro Didático. É possível perceber que o Livro Didático segue determinadas concepções ligadas ao contexto político e social de cada época. Seguindo nessa perspectiva, é importante considerar que ao longo da história do Livro Didático no Brasil, desde os primeiros anos de utilização deste material no contexto educacional,

O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, que passou a utilizar vários mecanismos para direcionar o saber a ser disseminado. Nessa perspectiva, o Livro Didático constitui instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizagem dos diferentes níveis escolares (BITTENCOURT, 2008, p. 24).

Diante disso, é importante considerar que ao longo de quase um século, “as políticas administram intenções políticas e influencias pedagógicas e científicas sobre materiais portadores de conhecimentos disciplinares para uso escolar” (ROCHA, 2017, p. 13). Sobre o processo histórico de articulação dos Livros Didáticos em paralelo ao processo de articulação dessas obras na atualidade é importante considerar que “a comercialização do Livro Didático no Brasil sempre esteve dependente do Estado, seja como regulador, seja como comprador” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 41). Isso “levou e ainda leva editores de LD a estratégias diversas de aproximação com o poder público que se responsabiliza para o bem e para o mal, pela educação escolar brasileira” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 41). Portanto, pode-se afirmar que as obras didáticas nunca estiverem totalmente desvinculadas das expectativas do Estado. Assim, os Livros Didáticos podem ser considerados enquanto mecanismos que

“administram intenções políticas e influencias pedagógicas e científicas sobre materiais portadores de conhecimentos disciplinares para uso escolar” (ROCHA, 2017, p. 13).

Produto do seu tempo, as variadas concepções direcionadas ao Livro Didático no decorrer da história do Brasil, demonstram o papel que este material desempenhou nos diferentes contextos. Bittencourt (2008), expressa que “o Livro Didático visava, portanto, nos seus primórdios, prioritariamente, atender o professor (BITTENCOURT, 2008, p. 29). Foi só posteriormente, que “ele passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, que obtiveram o direito de posse sobre ele (BITTENCOURT, 2008, p. 29).

A partir da década de 1930, “as políticas para o Livro Didático se constituíram juntamente com as políticas que estruturaram a escola brasileira como um sistema” (ROCHA, 2017, p. 14). Nesse contexto, destaca-se uma das políticas que antecederam o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ela aconteceu quando o

[...] Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), um dos principais órgãos vinculados ao Ministério da Educação, iniciou um conjunto de ações, entre elas a Caldeme, relacionadas com a produção de manuais de referência para o ensino secundário e com a elaboração dos programas curriculares vigentes e os manuais didáticos existentes no mercado” (ROCHA, 2017, p. 14-15)

A Caldeme, Campanha do Livro Didático e Material de Ensino, foi criada em 1952 e visava a elaboração de guias de ensino, a análise dos programas de ensino e dos Livros Didáticos do Brasil. Até então não havia um aumento expressivo do uso dos Livros Didáticos no país. Somente a partir de 1966, “com a criação da Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted), podemos falar de fato de uma expansão do LD no Brasil” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 30-31). Nesse momento, vivia-se no Brasil a Ditadura Civil Militar e, por este motivo,

Desde o final da década de 1960, os Livros Didáticos sofreram transformações e adaptações para se adequarem a uma nova realidade escolar. A “democratização” do ensino brasileiro permitiu o ingresso de novos personagens no ambiente escolar provocando mudanças na escola e na sociedade brasileira expressando-se também na lógica da produção de Livros Didáticos que passaram a ter papel central no universo escolar. Diante da necessidade de abrigar um grande contingente de alunos na escola, sem o devido investimento estatal com qualificação profissional, por exemplo, o Livro Didático apareceu como a solução para assegurar uma educação de qualidade a todos que adentrassem o universo escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 40).

Até então não se tinha um processo de avaliação desses materiais. Isso só veio ocorrer após o fim da Ditadura Civil Militar, com a implementação de uma política pública para o Livro Didático. A Comissão Nacional de Livros Didáticos, como era chamado o setor responsável pela avaliação das obras didáticas tinham atribuições que envolviam o “estabelecimento de regras para a produção compra e utilização do Livro Didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Foi também nesse contexto de reconstrução democrática, a partir da década de 1980, que “algumas tímidas ações no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante tangenciaram a discussão acerca dos problemas presentes nos Livros Didáticos distribuídos no território nacional” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126). Isso em paralelo à debates que propiciaram, posteriormente, em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa é responsável pelo controle de avaliação das obras didáticas por uma equipe de pesquisadores.

Instituído em 1985, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) objetiva a universalização e melhoria do Ensino Fundamental. De forma gratuita atende às escolas públicas de educação básica. Este programa é responsável pela aquisição e avaliação de materiais de referência e apoio a prática educativa. Nele, os professores realizam a escolha do Livro Didático a ser utilizado na

instituição que atua. O processo de avaliação dos Livros Didáticos ocorre da seguinte forma:

O PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento e de acordo com a legislação nacional, publicados em edital dirigido às editoras interessadas (ROCHA, 2017, p. 15).

É importante salientar que esse processo de avaliação que o PNLD visava realizar, ainda tardou para acontecer, mesmo após a institucionalização do programa. Segundo Helenice Rocha,

O programa começou a funcionar já sob o marco legal da Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1994-96), e a formulação e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que estabeleceu não apenas parâmetros, mas exigências legais que constam nos editais (ROCHA, 2017, p. 15).

Essa demora para o funcionamento efetivo do processo de avaliação dos livros no programa se justifica pela não presença do Estado autoritário. Desde então, críticas e tensões fizeram com que “de um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127).

Foi por meio desse programa que os Livros Didáticos passaram a ser reutilizáveis. Assim sendo, objetiva seguir em uma perspectiva que leve em consideração não apenas o Estado, mas o professor e o aluno também. Desde 1977, uma preocupação se acentuou em torno do papel da preparação do professor para o uso dos materiais didáticos. Portanto, houve um “aumento substancial de lançamento de manuais do professor” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 42). Além de ser material de maior acesso pelos alunos, o Livro Didático também passou a ser recurso de destaque para os professores de escolas “onde os materiais pedagógicos são escassos e

as salas de aula repletas de alunos, o Livro Didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas” (SILVA, 2005, p. 23).

Essas considerações até aqui apresentadas sobre o Livro Didático são importantes para perceber os diversos aspectos que estão envolvidos no processo de produção do Livro Didático e como eles estão inteiramente imbricados para a análise que se é feita desses materiais. Segundo Oliveira (2009, p. 37), “o Livro Didático não pode ser estudado de forma isolada, mas inserido em um contexto mais amplo que ultrapassa o sistema educacional. Ele envolve estruturas globais da sociedade brasileira compostas pelo Estado, pelo mercado e pela indústria cultural”. Os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais influenciam diretamente no processo de construção desses materiais, portanto, devem ser devidamente considerados. Sobre isso, é importante salientar que,

[...] o Livro Didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se à múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura diversas” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Devido as constantes influências provocadas por estes aspectos nas obras didáticas, as mudanças e permanências neles expressas ao longo do tempo se fazem presentes e tem sido foco de pesquisas e estudos que os contemplam sob diversas perspectivas.

Como visto, o Livro Didático é um recurso muito utilizado no decorrer da História da educação do Brasil. O Livro Didático de História, em especial, “elucida as dinâmicas, mudanças e permanências da disciplina História ao longo do tempo” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 42). Segundo Kênia Hilda Moreira e Silva, o Livro Didático desempenha papel fundamental, de acordo com o que destacam, ele é

[...] um depositário de conteúdos escolares enquanto suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos sugeridos pelas propostas curriculares. Para tanto o LD realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar, com padrões linguísticos e formas específicas de comunicação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 41).

Dessa forma, as obras didáticas podem ser importantes veículos de disseminação de conhecimento produzido nas academias e centros universitários para o público escolar, tornando-o mais acessíveis. Entretanto, a História do Livro Didático demonstra que a forma que essas obras representam os diferentes povos e culturas está sujeita a influências externas e, por vezes, tem contribuído para propagar equívocos e imprecisões. Considerando o papel do Livro Didático ao longo da História, propomos adiante reflexões com base em análises e pesquisas que se desenvolveram após a implantação da Lei N. ° 11.645/08, que contemplam a problemática das representações dos povos indígenas nos Livros Didáticos de História.

A Lei nº 11.645/2008 e a construção de conhecimento nos Livros Didáticos de História: algumas reflexões

A Lei nº 11. 645/2008 significa uma grande conquista para os povos indígenas e para o avanço rumo ao alcance de uma educação plural. Ela é resultado de “muitas lutas dos movimentos sociais, de indígenas, indigenistas e de outros segmentos que apoiam/apoiaram as causas desses grupos, marginalizados e excluídos desde os tempos coloniais” (SILVA, COSTA, 2018, p. 69). Esses movimentos buscaram romper com esse passado de construções estereotipadas, caracterizando os povos indígenas como protagonistas na História.

Ao refletir sobre o contexto da História escolar, Bezerra (2017a) aponta que os discursos em torno dos povos indígenas aparecem sob dois enfoques. Segundo ele,

De um lado, os indígenas são considerados primitivos, atrasados, vivem nus, habitam ocas, são todos adoradores de Tupã, em muitos casos, antropófagos e concentram-se na

região amazônica do país. Ou, então, por outro lado, são identificados com uma visão romaneada do “bom selvagem”, ingênuo e puro, modelo para a construção de uma sociedade pacífica e mais justa (BEZERRA, 2017a, p. 460).

Essas ideias, por tanto tempo perpetuadas ao longo da História escolar, exprimem efeitos que se manifestam na prática. De acordo com a pesquisadora Ana Célia da Silva,

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2005, p. 22).

A exclusão e equívocos referentes às representações sobre os povos indígenas refletem ao longo da História em diversos aspectos na sociedade brasileira. Por ter sido um grande propagador de invisibilidade e visões carregadas de estereótipos para os indivíduos, os conteúdos e imagens veiculados nos Livros Didáticos merecem destaque, assim como também as consequências que isso pode acarretar na formação dos indivíduos que constituem esta sociedade. Os efeitos disso são severos e tem sido motivo gerador de estudos que contemplam esta problemática sob diferentes perspectivas.

Os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro. A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos Livros Didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p. 24).

A maneira como os manuais e Livros Didáticos ancorados em uma perspectiva eurocêntrica concebiam a História contribuiu substancialmente para o desencadeamento disso. Essa perspectiva responsável por cristalizar estereótipos e visões distorcidas, é

extremamente problemática por abandonar o compromisso da História com o presente.

A propagação de equívocos referente a história dos povos indígenas contribuiu para a difusão de preconceitos e estereótipos que se mantém até hoje. Conforme expressa Jaime Pinsky (2008, p. 13),

Nessa fase, criam-se mitos sobre as culturas indígenas que se mantêm até hoje e que não têm qualquer comprovação etnográfica, como a prática da antropofagia, a preguiça, a desorganização social, o primitivismo técnico e assim por diante. Essas concepções ficaram a tal ponto arraigadas, de tal maneira elas continuam sendo reproduzidas pelos manuais didáticos, que se torna difícil mostrar aos estudantes que são falácias, representações decorrentes de uma visão ideológica.

As consequências de representações simplistas acerca dos povos indígenas ocasionam a exclusão. Resultado de construções minimalistas e preconceituosas, são reflexo ainda do período colonial em que “imagens estereotipadas foram criadas, geralmente oriundas de uma concepção padronizada, que reproduziam opiniões demasiadamente simplificadas e falsos juízos a respeito dos indígenas” (SILVA; COSTA, 2018, p. 17).

A dificuldade de superação dos estereótipos se faz presente ainda na atualidade e está inteiramente relacionada ao fato de que, no Brasil, continuam arraigados perspectivas equivocadas acerca desses povos e culturas. Isso reflete na dificuldade que se tem, ainda nos dias de hoje, para a consolidação do que é abordado na Lei nº 11.645/2008 nos Livros Didáticos de História. Diversos motivos estão interligados para que isso ocorra, Bezerra (2017, p. 10) expressa que ainda há “dificuldade em introduzir e desenvolver as contribuições históricas e sociais dos povos indígenas a partir das discussões sobre questões étnico-raciais sob novas perspectivas e abordagens historiográficas e acadêmicas”.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao versar sobre alguns pré-requisitos para o ensino, destacou a “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, art.

3º). Diante disso, é importante ressaltar que a luta em prol da valorização da diversidade étnico-racial é antiga e que não cessou. Foi tardiamente, somente em 2008, com a implantação da Lei nº 11.645 que questões referentes a temática indígena passaram a ser priorizadas como obrigatórias para o ensino nas escolas da rede pública e privada do país. Em linhas gerais, esta legislação

Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008).

Essa Lei representa uma grande conquista, mas não é, por si só, a solução final para superar o problema da invisibilidade dos povos indígenas na Educação Básica. A Lei é um passo para que “seja revertido, paulatinamente, um quadro sombrio de desconhecimento a respeito da presença de sociedades que há muito tempo vivem nos atuais territórios americano e brasileiro e que sobreviveram física e culturalmente através dos tempos, lutando, inclusive, contra o próprio extermínio” (SILVA; COSTA, 2018, p. 67).

Mesmo após a instituição dela, muitos desafios continuaram se fazendo presente para o seu real cumprimento. Portanto, a implantação dessa lei não significou a solução, mas sim um dos passos no sentido do processo de desconstrução de visões estereotipadas e minimalistas acerca dos povos indígenas no contexto da educação brasileira. O reconhecimento e a desconstrução dos estereótipos relacionados à história desses povos constituem um processo lento que implica muitas outras questões que estão inteiramente relacionadas para seu real cumprimento. A falta de subsídios para sua execução interferiu sumariamente na sua efetivação.

Refletindo sobre isso, foi estabelecido o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015 que estipula Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos

povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, o qual expressa que

[...] pode-se dizer que o MEC orienta para que os Livros Didáticos não veiculem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que abordem temas relacionados às questões da identidade e das diferenças, bem como reconheçam a contemporaneidade dos povos indígenas, tornando esses livros ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem (BRASIL, 2014, p. 5).

Este parecer visa o combate da invisibilidade e a contemplação da pluralidade cultural e étnico-racial existente no Brasil, entretanto, pesquisas recentes ainda demonstram a dificuldade de articulação dos conteúdos relacionados aos povos indígenas no Livro Didático de História. Rosa (2019), ao discorrer sobre isso destaca o seguinte:

Por mais que atualmente, e desde 2008, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio –PNLEM/2008 – adote como critério eliminatório obras que não atendam ao disposto e em consonância com as determinações da Lei 11.645/2008, observa-se, ainda, uma tímida presença que não se distanciou completamente de uma imagem pautada pelo exotismo, com categorias conceituais eventualmente equivocadas como “descoberta”, e o tratamento da indianidade e das culturas indígenas como algo homogêneo (ROSA, 2019, p. 208).

Ademais, é importante considerar que, mesmo diante do avanço e conquista que a lei significa enquanto política afirmativa nacional para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural presente no Brasil, Silva e Costa (2018) refletem sobre a dificuldade de desconstrução de estereótipos nos Livros Didáticos e pontuam que se verifica interpretações equivocadas a partir da leitura do próprio texto da lei. Segundo estes pesquisadores, a mesma apresenta expressões como “resgatando” e trata a presença histórica das populações indígenas como “contribuições às áreas social, econômica

e política”. Segundo Silva e Costa (2018), “o uso destas expressões remete às ideias de heranças” deixadas pelos indígenas, tais como na culinária ou em palavras que designam lugares – topônimos – ainda presentes em muitos Livros Didáticos” (SILVA; COSTA, 2018, p. 97).

Em pesquisa recente que analisa representações dos povos indígenas nas obras didáticas, Bezerra (2017) demonstrou que

[...] ainda lidamos, como pesquisadores, professores e alunos (não-índios e índios) da educação básica brasileira, com muitos Livros Didáticos que representam as populações indígenas com preconceitos, simplificações, reducionismos, subestimando suas diferenças e contribuições para a cultura, a sociedade e a formação étnica brasileira, “índios genéricos” do passado e, infelizmente, como povos atrasados e deslocados da contemporaneidade brasileira (BEZERRA, 2017, p. 19)

Outra pesquisa que também segue essa linha de investigação acerca das representações dos povos indígenas e suas respectivas culturas, Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018, p. 19), apontaram o seguinte:

[...] muitos Livros Didáticos, adotados atualmente nas escolas, insistem em retratar as populações indígenas no Brasil de forma folclórica e sobretudo como pertencentes, exclusivamente, ao passado. Se considerarmos que uma parcela significativa dos que frequentam a escolarização básica não tem acesso aos resultados das pesquisas acadêmicas, veremos que o que se aprende ali pode se cristalizar e se reproduzir no interior das famílias e das relações sociais (SILVA; COSTA, 2018, p. 19).

Dessa forma, o Livro Didático se caracteriza ainda como um difusor do senso comum a respeito dos índios na Educação Básica. De acordo com Bezerra (2017), ao propor considerações sobre os povos indígenas destaca que “os Livros Didáticos de história empregados nas escolas brasileiras, na atualidade, não têm valorizado a recente produção acadêmica, tanto em história quanto em outras ciências sociais, sobre as questões relacionadas aos indígenas e suas temáticas”

(BEZERRA, 2017, p. 8). Conforme expresso até aqui, percebe-se que os trabalhos recentes que problematizam as representações acerca dos povos indígenas têm demonstrado, explicitamente, a dificuldade de cumprimento da Lei nº 11.645/2008.

Considerações finais

Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, as pesquisas recentes demonstram a dificuldade de transpor as atualizações acerca da História e Cultura Indígena para os Livros Didáticos de História. Portanto, apesar dos avanços no sentido do cumprimento da Lei, os trabalhos ainda revelam desafios para a construção de conhecimento em torno da temática indígena nos Livros Didáticos de História. Ainda persistem construções estereotipadas e minimalistas acerca desses povos nas obras didáticas.

O processo de desconstrução da visão estereotipada e minimalista que foi projetada sobre esses povos nesses materiais tem ocorrido muito lentamente. Os trabalhos recentes demonstram que ainda prevalecem visões que precisam ser superadas nesse sentido. O processo de desconstrução é contínuo e não cessou com a Lei nº 11.645/2008. Muito pelo contrário, reflete em uma luta atual, em prol da representatividade dos povos indígenas, a qual tem sofrido constantes ameaças na atualidade.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, nº2, 2012, p.21-39.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BEZERRA, Ricardo Lima. O indígena no ensino de História: representações indígenas em uma coleção de livros didáticos para o

ensino fundamental. **EBR – Educação Básica Revista**, vol. 3, n. 1, 2017.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Importância da temática indígena para a licenciatura em História. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017a.

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

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 4. 2d.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Seduc: Inep, 1987.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p. 123-144, 2004.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980-2005)**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros nos livros didáticos de História: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03**. Belo Horizonte, Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Parecer CNE/CEB Nº 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192.

ROCHA, Helenice. **Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis.** In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. p. 11-30.

ROSA, Francis Mary Soares C. da. O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático. **História & Ensino, Londrina**, v. 25, n. 1, p. 203-226, jan./jun., 2019.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Cem anos: Livro escolar de História do Brasil (1808-1908). **História & Ensino, Londrina**, v. 25, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2019.

CAPÍTULO 11

REFLEXÃO ACERCA DA IMAGEM SOCIALMENTE (DES)CONSTRUÍDA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Márcia Maria Santos de Souza⁵⁴

Márcio Ananias Ferreira Vilela⁵⁵

A imagem do indígena brasileiro, apesar dos séculos desde a chegada dos colonizadores, continua sendo vista, por grande parte da população brasileira, de maneira equivocada e preconceituosa. O objetivo do presente texto foi compreender a forma equivocada como os povos indígenas são representados em alguns livros didáticos e sobre a abordagem dessa temática por grande parte dos professores de História. Esses profissionais apresentam, na maioria das vezes, imagem genérica dos povos indígenas, sem identificação étnica, com estereótipo definido. Dessa forma, propomos, também, analisar como o indígena é abordado em determinados livros didáticos de História que circulam em muitas escolas brasileiras. Outro objetivo que fundamenta nosso trabalho é, ainda, repensar mecanismos para mudança na abordagem estereotipada com a qual esse assunto vem sendo tratado não apenas no âmbito institucional e em livros didáticos, mas também no âmbito social.

Em grande parte das escolas brasileiras, os livros didáticos são os elementos mais importantes e, por vezes, a principal fonte de informação em sala de aula, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por isso, esse trabalho busca entender em que proporção o livro didático, como recurso pedagógico,

⁵⁴ Pedagoga e historiadora atuando na assessoria pedagógica do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente de Pernambuco/CEDCA-PE.

⁵⁵ Doutor em História pela UFPE, diretor da Coordenadoria do Ensino de Ciências do Nordeste/CECINE e professor do Colégio de Aplicação da UFPE.

contribui para a construção e permanência dessa imagem equivocada sobre os povos indígenas. Ademais, pretendemos contribuir para as discussões sobre o ensino da temática indígena na disciplina de História no Ensino Fundamental, visto que autores como Silva (2013) e Bittencourt e Bergamaschi (2012) defendem que a escola e a sala de aula são os ambientes mais propícios para desenvolver a criticidade dos alunos a partir do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, é inegável a importância do papel do professor e da postura social que a escola possui para desenvolver cidadãos mais conscientes e, em certa medida, em agentes transformadores. É válido, nesse sentido, que no âmbito escolar, valorize-se, a partir do ensino de História, as contribuições dos indígenas na construção da história do Brasil. Compreende-se, no entanto, que é desafiante para o professor de História levar para a sala de aula conteúdos mais estruturantes referentes ao tema e, também, outros recursos didáticos, além do livro, com o propósito de oferecer um ensino transformador. E isso não é uma tarefa simples, fácil. Ao contrário, é preciso muito empenho, dedicação e busca constante pelo aprofundamento dos conhecimentos históricos, especificamente, da temática indígena.

A invisibilidade da cultura indígena e a des(construção) da imagem dos povos indígenas nos livros didáticos

A imagem distorcida do indígena foi construída ao longo de séculos de colonização e a partir das ideias deturpadas que a maioria das crianças aprendem na escola. De acordo com Silva; Silva (2013, p. 43), ainda é comum, na maioria das escolas brasileiras, principalmente nas séries iniciais da Educação Básica, comemorar o Dia do Índio, fantasiando as crianças: pintando o rosto, penas e saiotas de papel e cenários de florestas, numa suposta homenagem aos indígenas. Ora, se essa é uma das práticas mais comuns em grande parte das escolas, essas imagens são as que ficam e ficarão na memória desses estudantes. E essa desinformação acarreta sérias consequências no que tange ao conhecimento acerca desse tema. Além disso, a escassez de

materiais didáticos que abordam a questão indígena de modo apropriado contribui para a permanência dessa visão estereotipada dos povos indígenas por muito tempo.

De acordo com Raquel (2019, p.11), os conflitos entre os colonizadores e indígenas, ocorridos no período de colonização dos territórios americanos, contribuíram para formar a visão que se tem, atualmente, dos povos indígenas. Sobre esse aspecto, Santos (2020, p. 60) afirma que as “missões religiosas, atreladas ao projeto colonial, seriam as responsáveis por tirar o nativo da ‘barbárie’ e inseri-lo no mundo ‘civilizado’; para isso, era necessário abolir os costumes indígenas e destruir suas culturas”. Santos (2020, p. 60), destaca também que, ainda no período colonial, as culturas dos povos indígenas foram inferiorizadas, assim como seus conhecimentos e sistema de organização social foram desprezados, calaram suas vozes e foram obrigados a se apropriarem de culturas diferentes.

O nosso questionamento central é saber como são referenciados os povos indígenas nos livros didáticos de História, começa a ser esclarecido. Assim, para o professor da disciplina de História da Educação Básica, considera-se indispensável aprofundar os conhecimentos acerca da temática indígena e da colonização do Brasil, a fim de não continuar se referindo ao assunto de forma vaga, uma vez que se trata de uma parte importante da história do Brasil e que, geralmente, é apresentada superficialmente em grande parte dos livros didáticos. Desse modo, esse tema deve ser conteúdo indispensável dos anos iniciais da Educação Básica até a graduação. Conforme, Silva; Silva (2013, p. 52) considera ser necessário superar, no âmbito escolar, as visões exóticas e folclóricas acerca dos índios, a fim de favorecer formação de cidadania crítica e sujeitos aptos a reconhecerem e respeitarem a diversidade sociocultural existentes no Brasil e, conseqüentemente, dos direitos das sociodiversidades dos povos indígenas. Vale ressaltar que os preconceitos que impediam aprofundamento em pesquisas sobre a temática indígena contribuíam para que os professores realçassem os estereótipos acerca do índio

preguiçoso, bom selvagem e que pouco ou nada contribuiu para o progresso do Brasil.

No ensaio *A crise da educação*, a autora Hanna Arendt (2005 apud Santos, 2020) salienta que é na escola que o indivíduo é preparado para renovar o mundo, fato que implica, primeiramente, conhecer o mundo como ele é. Nesse sentido, percebe-se o paradoxo do papel da escola: transmitir saberes e valores legitimados pela sociedade e, também, integra-se como espaço de construção de novos saberes e reconstrução das tradições, a fim de atender as exigências mais atuais da sociedade. Assim, vale salientar que, nessa perspectiva, o ensino de História desde as séries iniciais da Educação Básica, quando a criança começa a frequentar a escola, torna-se imprescindível para desenvolver o conhecimento humano e social. Ademais, a disciplina contribui para construção da identidade de indivíduos que estão em processo de desenvolvimento físico, emocional, social, político e cultural. Além disso, a História proporciona que o indivíduo compreenda o tempo presente a partir de perguntas em que esse passado é constantemente atualizado.

Depreende-se, portanto, a importância do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental para a formação de cidadãos éticos e desprovidos de atitudes discriminatórias, particularmente quando se trata de conteúdos que envolvem questões étnicas e raciais, como por exemplo a temática indígena. Assim, é importante ressaltar a assertiva de Pinho; Silva (2014) ao evidenciar que “a educação deve servir à cultura na mesma medida que esta precisa servir à vida; e (...) quanto maior for a articulação e a organização entre os diferentes agentes implicados no processo educativo, maiores serão as chances de se alcançar resultados satisfatórios”. Por isso, tais estudos são de suma importância para compreender que na educação acadêmica é fundamental não apenas para transmissão de conteúdos, mas também desenvolver nos alunos atitudes e valores, considerados elementos essenciais para educar os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial.

Nesse contexto, Miguel Arroyo (2011: 143 *apud* Lamas, 2016) favorece o entendimento em relação ao tratamento dado aos indígenas: As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. À vista disso, Silva; Silva (2020, p. 2) declaram que é, portanto, um desafio urgente e difícil a tarefa de desfazer versões estereotipadas e equivocadas produzidas largamente por intelectuais de diversas áreas ao longo de séculos, apesar da vasta historiografia desenvolvida sobre o tema a partir da década de 1980.

Seguramente, nos últimos anos cresceu o número de produções acadêmicas e publicações sobre o ensino de História referentes as inúmeras problematizações, dentre as quais a questão sobre o ensino da temática indígena e como é apresentada na maioria dos livros didáticos de História. No entanto, no final de 1980 e ao longo dos anos de 1990, a forma equivocada de entender os povos indígenas passou por diversas transformações. Segundo Almeida (2015, p. 3) desde a década de 1990, a trajetória acadêmica do historiador John Monteiro caminhou junto com o incentivo aos estudos histórico-antropológicos e com a consequente valorização dos índios na historiografia brasileira. Assim, as obras do historiador e antropólogo foram, portanto, de suma importância para transformação acerca da forma de se entender os indígenas brasileiros. Suas pesquisas evidenciaram questões sobre as relações entre indígenas e colonizadores e, também, levantou aspectos historiográficos até então inéditos, mostrando que havia considerável número de fontes históricas acerca dos indígenas e que, portanto, o problema não era a falta de fontes, mas da forma como eram tratadas.

Apesar de muitas discussões levantadas em diversos estudos sobre o tema e, também, de movimentos de comunidades e professores indígenas em suas reivindicações junto aos sistemas de ensino, a luta pela divulgação adequada da história do povo indígena brasileiro influenciou, em certa medida, nos trâmites legais,

principalmente, tratando-se das questões educativas nas escolas. Nesse sentido, objetivando modificar esse cenário, em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História de Culturas Indígenas nas escolas públicas e privadas do Brasil. Essa Lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 1996)⁵⁶, legislação que regulamenta o sistema educacional, público ou privado, do Brasil da educação básica ao ensino superior.

Foi assim que as temáticas indígenas e afrobrasileiras foram incluídas nos livros didáticos após as orientações impostas na Lei nº 11.645/08 e em outros documentos que instituem a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena nos currículos a partir da Educação Básica, tais como o Parecer CNE/CEB – 14/2015 (Brasil, 2015)⁵⁷. O referido Parecer apresenta uma série de problemas relacionados à representação disseminada dos povos indígenas no imaginário social brasileiro: indígena como um ser do passado e submisso ao colonizador, negação de aspectos culturais e da importância do indígena da construção da história do Brasil, imagem genérica dos índios, generalização dos traços culturais, entre outros.

No entanto, apesar das alterações impostas pela Lei nº 11.645/2008 a questão indígena, especialistas no tema garantem que houve pouco avanço na estrutura do livro didático de História. Portanto, é relevante destacar algumas discussões de pesquisadores da temática sobre as repercussões da Lei nº 11.645/2008 em livros didáticos de História destinados aos anos finais do ensino fundamental. Segundo Silva; Silva (2013, p. 45), diversos livros didáticos de coleções mais recentes têm introduzido, ainda, conteúdos com equívocos bem recorrentes. Os autores citam como exemplo que ao abordar informações que sugerem reconhecimento da diversidade étnica cultural dos povos indígenas brasileiros, não situam a

⁵⁶ **Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

⁵⁷ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)

localização geográfica, fator importante para distinguir os diferentes povos indígenas no Brasil⁵⁸.

Nesse sentido, é fundamental destacar o que foi apresentado pela autora Maria Aparecida Bergamaschi (Nobre 2017, p.12) ao questionar um professor indígena sobre as possibilidades de implantação da Lei nº 11.645/2008. Segundo BERGAMASCHI (2010, p.163 *apud* Nobre, 2017, p. 12), o professor indígena disse que três pontos são fundamentais: a sensibilização dos professores não indígenas sobre o tema; a necessidade destes conhecerem a história e cultura indígena com profundidade; e, por fim, para que se ensine a “verdadeira história”, cabe “reconhecer que os diferentes povos indígenas precisam elaborar e ensinar a sua história”. Nessa perspectiva, é importante considerar, também, a análise apresentada por BERGAMASCHI (2010, p.156 *apud* Nobre, 2017, p. 14) que apontou algumas ideias predominantes apresentadas, ainda, em livros didáticos. Dentre as quais destacou a imagem do índio genérico, sem evidências da pluralidade das identidades étnicas; índio exótico, bárbaro apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e sem contextos culturais; a ideia do índio bom selvagem, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor. Também indicava um índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional e, por fim, o índio histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas.

A partir dessa análise, é possível afirmar que quando se aborda os indígenas por essa ótica, desconsidera-se o fato que parte dos integrantes desses povos não vive apenas em meio a natureza. Não é mais possível ignorar que uma parte significativa de indígenas integra a população das cidades, trabalha em variados setores sociais e

⁵⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo 2010, há cerca de 900 mil índios no Brasil, que se dividem entre 305 etnias e falam ao menos 274 línguas. Os dados fazem do Brasil um dos países com maior diversidade sociocultural do planeta.

culturais e estudam em escolas e universidades, juntamente com a população não indígena. Sobre essa questão, Silva; Silva (2013, p. 45), afirma que ao analisar o livro História de Pernambuco, destinado aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, distribuídos pela PNLD ⁵⁹ de 2010 a 2012, observou-se que o material faz uma abordagem, na qual enfatizou a história colonial, como também a ideia da mestiçagem defendida pelo sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre. Portanto, pouco se referem as culturas dos atuais povos indígenas, habitantes do referido estado.

Outra contribuição relevante sobre análise de livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08 é da pesquisadora Maria da Penha da Silva em alguns livros didáticos de História recomendados e utilizados para o Ensino Fundamental I e II em algumas escolas públicas municipais na Cidade do Recife. Segundo Silva (2012, p.44), constatou-se que apesar das pesquisas acadêmicas afirmarem avanços significativos acerca dos indígenas, muitos livros ainda continuam reproduzindo as mesmas imagens de tempos passados.

Portanto, percebe-se que ainda há muito o que avançar acerca da abordagem de conteúdos mais relevantes em relação aos povos indígenas em livros didáticos. Nesse contexto, um dos grandes desafios para as escolas é garantir a inserção no currículo de conteúdos positivos sobre culturas indígenas, tanto na disciplina de História como em outras disciplinas que tratam sobre o tema. Por isso é fundamental que as instituições educacionais considerem como atribuição essencial preparar indivíduos para conviver numa sociedade composta por diversidades sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras. De acordo com Bergamaschi (2010 apud Busolli; Laroque, 2018, p.40), discutir sobre a temática indígena em escolas

⁵⁹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Ministério da Educação e Cultura/MEC)

não indígenas a partir da promulgação da Lei nº 11.645/2008 contribui, em certa medida, com a diminuição dos preconceitos, cabendo aos professores não indígenas sensibilizarem-se com a questão indígena e apropriarem-se da temática de maneira satisfatória.

Assim, promover discussões que permitem colaborar na superação de elementos que consolidam estereótipos preconceituosos em relação a negros e indígenas é uma das estratégias de maior relevância no âmbito escolar instigando, também, a continuidade da discussão além dos muros da escola. Portanto, é relevante destacar o enunciado de Busolli; Laroque (2018, p.50), ao afirmar que tendo consciência destes fatores, o livro didático deve ser tratado como um instrumento de trabalho, que pode auxiliar o domínio da leitura e da escrita, mas não como material único de apoio nas aulas de História. Além disso, não desconsiderar que quando esse recurso não é submetido a análise de especialistas em educação, corre-se o risco de apresentar apenas conteúdos de interesses para determinados grupos sociais em detrimento de outros. Portanto, é notório que a existência de documentos oficiais que exigem a inserção em livros didáticos de temáticas relativas a diversidade, inclusão, cidadania e democracia não são suficientes para garantir uma abordagem qualitativa a respeito de alguns assuntos, a exemplo da temática indígena. Segundo Silva (2012, p.40), o desafio colocado à escola é a promoção de ações e atitudes que traduzam na prática o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e social, com o estabelecimento do respeito entre os seres humanos.

Nessa perspectiva, vale enfatizar que, apesar do pouco avanço do que propõe a Lei nº 11.645/2008, tem sido um grande desafio no ensino da História desfazer as versões estereotipadas e equivocadas construídas ao longo dos anos para abordar a questão indígena. Entretanto, a autora enfatiza que os indígenas, aos poucos, começam a surgir em alguns trabalhos, não mais como “índio genérico”, concepção tão disseminada em nossa sociedade, mas como sujeitos, dotados de uma ampla diversidade. Para a autora, essa nova forma de ver essa população, tanto dentro da academia, quanto de algumas

organizações interessadas no tema, tem trazido, aos poucos, resultados nas formas de tratamento dirigidas aos indígenas não apenas nas escolas, mas também na sociedade em geral.

Sobre esse prisma, Silva (2012, p. 5) assegura que os povos indígenas conquistaram, nas últimas décadas, considerável visibilidade enquanto atores sociopolíticos no Brasil, exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões. Embora haja essa nova perspectiva em relação ao ensino de História sobre a temática indígena, verifica-se que ainda há necessidade dos educadores, principalmente da Educação Básica aperfeiçoar constantemente os conhecimentos acerca do assunto, a fim de desconstruírem os preconceitos e desfazerem os equívocos existentes. Nesse sentido, é importante ressaltar que discutir sobre a cultura indígena e as contribuições desses povos para a construção da história do Brasil, tem importância em todas as áreas da educação, não especificamente no ensino de História.

Desse modo, destaca-se Oliveira (2017, p.8), ao assegurar que o ensino de História no contexto escolar auxilia na compreensão dos fatos sobre a sociedade e, principalmente, na compreensão de quem somos, pois, somos seres sociais e culturais, isto é, somos pessoas capazes de construirmos nossa própria identidade, seja ela individual, coletiva, regional, nacional, etc. Portanto, o ensino de História contribui para formação de um indivíduo e uma sociedade mais consciente. Nesse sentido, qualificar o processo ensino-aprendizagem é um desafio constante para o educador, principalmente da área de História, pois deve oferecer, conforme Brodbeck (2009, p. 10 *apud* Nascimento, 2013, p. 166) condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista. Acrescenta, ainda, que é fundamental a percepção tanto de professores como dos alunos sobre a importância de conhecer a própria formação histórica e política, atentando ao fato de que normalmente permanecem vários aspectos de grande resistência às mudanças, desvalorização da memória, manutenção de preconceitos raciais, entre outros.

Portanto, se a História é a ciência que estabelece relação entre o homem e o tempo, não é possível alimentar ou propiciar elementos que fomentem o desinteresse por essa disciplina e nem por fatos que constroem a história. É perceptível que há interesses de poder em tornar a História dispensável para o conhecimento, pois, para muitos desses “interessados”, conhecer o passado pode despertar no sujeito o senso crítico e, assim, formar sujeitos indagadores, apoiados por pontos de vista próprios, além de instigá-los a buscar mudanças. O conhecimento também possibilita que se reconheçam enquanto agentes sociais. Por isso, é fundamental apresentar a história com o fulgor de um passado ainda presente nos dias atuais e, dessa forma, construir uma nova história sobre o ensino da História.

Sendo assim, é preciso que o educador e o educando compreendam que o conhecimento está além dos livros didáticos. Ao professor de História cabe, imprescindivelmente, apresentar uma história viva, reconhecendo o protagonismo daqueles que construíram a história do Brasil e, por fim, contribuir, enquanto educador, para romper com a invisibilidade de personagens fundamentais para o desenvolvimento do País, a exemplo dos povos indígenas.

Considerações finais

As imagens dos povos indígenas apresentadas na maioria dos livros didáticos que circulam em grande parte das escolas são as que permanecem no imaginário de muitas crianças. Geralmente são imagens que advêm de ideias distorcidas a respeito dessa parte da população brasileira. Possivelmente projetadas de forma estereotipada por não serem produzidas a partir de materiais que retratem esses povos de forma apropriada, mas também por concepções prévias equivocadas de quem produz esses recursos didáticos. Diante disso, considera-se uma das mais difíceis tarefas do educador, principalmente da Educação Básica, formar indivíduos conscientes, levando em conta que lidam com sujeitos em processo de

desenvolvimento e, além disso contribuir, em certa medida, com o enfrentamento ao preconceito e a discriminação.

Posto isso, é relevante ponderar o que assinalou Lamas; Vicente; Mayrink (2016, p.135) ao afirmarem que entender que é necessário levar em consideração a realidade e a história das nações indígenas está de acordo com os objetivos mais amplos e mais urgentes de uma sociedade democraticamente madura, pois é capaz de reconhecer e aceitar as diferenças como processo natural da pluralidade humana.

Nesse perspectiva, é possível afirmar que o ensino de História na Educação Básica não dever ser apenas para cumprir uma carga horária, mas, certamente, a base de um ensino para formar indivíduos que se reconheçam enquanto sujeitos históricos, compreendendo seu papel no tempo e no espaço. Desse modo, devem ser instigados a perceberem como elementos, como preconceito e discriminação, interferem na formação das identidades culturais das diversas sociedades.

Assim, a inserção da História Indígena em sala de aula, como também nos materiais didáticos, significa que é necessário reconhecer a existência do outro, do diferente. Portanto, não se trata apenas de ampliar conteúdo da disciplina de História. Logo, compete ao educador promover discussões sobre as diferentes etnias, a fim de iniciar debates sobre racismo e preconceito, desenvolvendo nos estudantes a concepção de respeito para com o outro, compreendendo que cada pessoa é diferente, mas que cada indivíduo tem o seu próprio valor e a sua própria identidade, independente da cor, etnia, condição social, religião, entre outros aspectos.

Destarte, é fundamental valorizar os currículos dos cursos formativos de História para a Educação Básica, considerando que ensinar História e, principalmente, quando se trata de temas como escravidão e povos indígenas, não é suficiente apresentar apenas alguns recortes e mostrar somente uma pequena parte dos fatos do que, geralmente, é divulgada nos livros didáticos. Além dessa questão, é necessário desfazer alguns equívocos encontrados em parte

significativa das instituições educacionais do Brasil. Dentre muitos, destaca-se não levarem em conta a evolução histórica dos povos indígenas, por exemplo, e não evidenciarem que eles estão encontrando novos espaços de interação e canais de comunicação na sociedade. Portanto, cabe a escola e ao professor acrescentar material pedagógico, além do livro didático, que ofereça versões mais significativas sobre a cultura e a história dos indígenas.

Dessa forma, uma das finalidades desse trabalho foi compreender a importância de incluir a História indígena no currículo da Educação Básica. Sobre esse ponto, vale salientar que a escassez de informação ou até mesmo a não inclusão da temática indígena na grade curricular, considerada por muitos como assunto secundário, começou a ganhar espaço a partir dos anos 2000. Esse fato se deu com a promulgação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), norma que torna a História Indígena obrigatória na grade curricular da Educação Básica das escolas públicas e particulares.

Entretanto, Busolli; Laroque (2018, p.49) destaca ser pertinente afirmar que a questão indígena nos livros didáticos de História ainda não possui uma abordagem satisfatória sobre esses grupos. Mesmo após promulgação da Lei nº 11.645/2008 a temática sobre os povos indígenas permanece em processo de generalização e invisibilidade, demonstrado quase nulidade da retratação da presença indígena em momentos contemporâneos.

Ora, se apesar da imposição estabelecida por uma lei, poucos avanços sobre o assunto foram percebidos, é relevante os professores depreenderem que o livro didático, apesar de ser considerado por muitos profissionais da área como importante material de apoio para a elaboração de suas aulas, não deve ser adotado como único recurso. Vale salientar e aprofundar o princípio que é nas relações entre professores e alunos, saberes acadêmicos e conhecimento de mundo, fontes diversas e suportes didáticos, que são construídos e reconstruídos os currículos. Portanto, é fundamental, para enriquecer os conhecimentos, valorizar as vozes dos diferentes sujeitos, incentivar o diálogo, promover o respeito à diferença e o

enfrentamento à desigualdade para o pleno exercício da cidadania. Acreditar que, de fato, professores e alunos fazem história.

Portanto, muito ainda precisa ser estudado, investigado e aprofundado diante da grandeza e complexidade do tema. É importante dar continuidade a essa pesquisa ampliando a análise bibliográfica e os subsídios didáticos. Ademais, é possível perceber que mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, ainda permanece bastante limitado o aprofundamento sobre questões relacionadas a diversidade cultural nos livros didáticos.

Referências

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3. ed. Recife: EDUFPE, 2020.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: a contribuição de John Monteiro. **Fronteiras & Debates**, 2015, p.3-4.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Apresentação. Dossiê Ensino de História Indígena, **Revista História Hoje**, ANPUH/Brasil, 2012, p. 13-19.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. A Lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de história do Ensino Médio. **Revista Transverso**, [s. l.], 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43. Brasília, DF, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, 2016, p.35-52.

NOBRE, Felipe N. **Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pelotas, [S. l.], 2017.

PINHO, Ricardo; SILVA, Rose de Fátima Pinheiro Aguiar. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2014, Florianópolis - SC. **Cultura indígena na sala de aula: uma experiência de currículo integrado [...]**. Florianópolis - SC: [s. n.], 2014

RAQUEL, Arthur. **A figura do indígena nos livros didáticos de História**. 2019. Monografia (Licenciatura em História) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1985

SANTOS, Roberta. Da construção do estereótipo de selvagem à representação do indígena brasileiro no livro didático de História. **Revista Escritas do Tempo**, 2020, p. 58-73.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. Índios no Nordeste: superar as desinformações, os equívocos, preconceitos e reconhecer direitos. *In*: AGRA DO Ó, Alarcon; AGUIAR, J. O. Aguiar; BARROS, R.K.I. (Orgs.). **Educando para a paz**. Campina Grande/PB: Edufcp, 2013, p. 43-54.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Caderno de Pesquisa**, São Luís - MA, 2

CAPÍTULO 12

A RELAÇÃO DA LEI nº 11.645/2008 COM O CURSO DE PEDAGOGIANA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Tathiana Santos Soares⁶⁰

Esta pesquisa objetivou compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão. Buscando dessa forma, identificar as disciplinas que possibilitam o estudo da História e Cultura dos Povos Indígenas; analisar os planos de ensino das disciplinas que abordam essa temática e identificar o conhecimento da História e Cultura dos Povos Indígenas, possibilitado na formação acadêmica de estudantes de Pedagogia do último período. Vista a pesquisa foi de natureza qualitativa, a investigação teve como referência os pressupostos da fenomenologia-hermenêutica.

A pesquisa é do tipo Estudo de Caso, por debruçar-se especificamente na análise do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão. Os instrumentos de pesquisa incidiram pela análise documental, aplicação de questionário e entrevista. Na perspectiva da interculturalidade, investigamos aspectos do processo inicial de formação dos pedagogos e refletimos sobre a presença de formação para o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígena na educação básica, tendo em vista a obrigatoriedade legal estabelecida pela Lei 11.645/2008. Os resultados apontam para a necessidade da Universidade Federal de Sergipe considerar a História

⁶⁰ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Com Especialização em Educação do Campo pela FAFENI. Pedagoga e membro do grupo de pesquisa GPEHI/UFS. E-mail: tathysouares_83@hotmail.com.

e Cultura dos Povos Indígenas como campo de conhecimento importante e necessário na formação inicial de professores.

Este texto resulta de um estudo realizado no Mestrado em Educação, com o objetivo de compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão.

A inquietação emergiu de alguns questionamentos referente a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, associado ao processo de formação do curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, onde não é abordado a temática de forma relevante. Ao observarmos o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFS, campus de São Cristóvão, constata-se que durante a realização do curso, somente ao final do mesmo é que os alunos entram em contato com a temática da educação escolar indígena, mais especificamente na disciplina de Educação do Campo⁶¹.

Importa apontarmos que, ao pensarmos no currículo do Curso de Pedagogia, consideramos a reflexão de Silva, o mesmo discorre que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p.23).

Assim, ao analisarmos o currículo de Pedagogia, devemos considerar as relações de poder presentes na definição do que ensinar. Discussão que implica em tomar o currículo como um dos campos de debate sobre a História e Cultura dos Povos Indígena na formação de professores. Ao considerar que os Licenciados em Pedagogia trabalharão

⁶¹ O curso de Pedagogia surgiu no ano de 1968, mesmo com as transformações históricas que o curso de pedagogia passou nesses 47 anos a última reformulação do curso ocorreu no ano de 2008, isto é no ano da lei 11.645/08.

com os conteúdos relativos à História e Cultura Indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como prevê a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, nos surpreendeu que ao final do curso os acadêmicos apresentam um desconhecimento relativo à história e à cultura indígena que lhes possibilite ultrapassar o campo da informação.

Dessa forma a Lei 11.645/08, que modifica a Lei 10.639/03 no artigo 26-A, torna obrigatório o estudo de história e cultura-africana e indígena no estabelecimento público e privado em todos os níveis de ensino, no que se refere aos conteúdos programáticos. Conforme o descrito nessa legislação:

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” (BRASIL, 2008.).

A Lei 11.645/2008 completou dez anos em 2018 de obrigatoriedade para a Educação Básica. Criada a partir das reivindicações dos Povos Indígenas, a lei deveria contribuir para reverter a dívida histórica que a sociedade brasileira tem. Contudo, incluir a temática nos currículos escolares tem se revelado um processo ainda lento pelas resistências presentes no cenário escolar e na sociedade.

Portanto, a Lei nº 11.645/2008 torna obrigatória a inclusão nos currículos escolares dessas temáticas relacionadas às diversidades étnico-culturais, com o objetivo de combater os preconceitos e as discriminações que persistem nas relações dos indivíduos, tanto na sociedade como no âmbito da sala de aula. Percebemos a importância da discussão pautada na formação do(a) pedagogo(a) e na sua prática

de ensino em sala de aula. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 que trata das Diretrizes Operacionais para implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica em decorrência da Lei 11.645/2008 tem provocado:

Inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios (PARECER n.14/ 2015, p. 02).

O debate da construção de um currículo escolar que atenda ao reconhecimento dos povos indígenas na formação da sociedade implica pensar uma relação em que os conhecimentos desses grupos possam ser compartilhados na perspectiva de uma educação intercultural que ocupe esses espaços sociais, tanto na universidade como nas escolas. A Constituição de 1988 em seu artigo 210 se refere ao reconhecimento da interculturalidade brasileira ao indicar que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Para que isso ocorra, discussões que incidam sobre o reconhecimento da diversidade, da história e da cultura dos povos indígenas são necessárias, o que exige que a aplicabilidade da lei 11.645/2008 seja sempre retomada e reivindicada como direito. Uma das dificuldades encontrada para a aplicabilidade da lei “é que após a sua publicação, nenhuma outra medida oficial foi tomada pelo governo federal no sentido de colocá-la em prática” (MEDEIROS, MELO, DORNELLES, 2013, p.226).

Como procedimento metodológico propomos uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação. A metodologia que orientou a pesquisa é a fenomenologia-hermenêutica, pois a natureza fenomenológica, põe em relevo as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta o significado que os fenômenos têm para as pessoas. (TRIVIÑOS, 2008, p. 97). O tipo de pesquisa da nossa investigação foi o estudo de caso. Considerando que essa pesquisa pretendeu analisar um curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Sergipe.

No trabalho de campo utilizamos questionários, observações, entrevista com roteiro pré-estabelecido e aberto, objetivando identificar os conhecimentos sobre História e Cultura indígena apreendidos pelos acadêmicos concludentes do curso de Pedagogia com gravação de voz para registro e posterior transcrição das mesmas. Também procederemos por uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e dos Planos de Ensino que, teoricamente, contemplam as disciplinas e conteúdos sobre a História e Cultura Indígenas.

Portanto, nos cabe indagar, se os conhecimentos apreendidos na formação do professor dos anos iniciais possibilitam que os “formados” desenvolvam um arcabouço de saberes sobre a História e Cultura dos Povos Indígena que lhes instrumentalize a compreender um campo de conhecimento que pode estar para além da informação, e se situa também no âmbito da experiência. Outrossim, relacionam-se a esta questão as seguintes problemáticas: Quais são os saberes sobre a História e Culturas dos Povos Indígena que os estudantes de Pedagogia anunciam como conhecimentos sobre a temática apreendidos no curso? Como esses saberes são anunciados e mobilizados na proposta pedagógica do curso de Pedagogia, na perspectiva dos alunos?

Breve histórico curricular e as reformulações do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe

Para que possamos entender as questões relacionadas às matrizes e as reformulações curriculares do curso de Pedagogia é necessário fazermos um breve histórico sobre o processo de sua formação no Brasil. Será apresentado um contexto histórico, incluindo os marcos oficiais que regulamentaram o curso. A Pedagogia tem sua história iniciada no Brasil em meados da década de 1930, sendo oficializado em 1939. Intencionamos entender alguns dos aspectos referentes a esta formação. Acreditamos que ao compreender historicamente o processo formativo do(a) pedagogo(a) no Brasil, podemos trazer contribuições para o debate proposto.

A Pedagogia trata dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar. “É o campo do conhecimento que abrange a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, é diretriz orientadora da ação educativa e que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2004, p. 156). A pedagogia é um método, uma técnica que procura estratégias para ensinar, trata de uma instrução. “O termo pedagogia é comumente utilizado para definir o curso que se destina à formação do pedagogo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 72). E esse profissional, o pedagogo, trabalha o exercício do ensino.

Segundo Libâneo (2004), o pedagogo(a) é o(a) profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, tendo em vista o processo de formação humana previamente definido em sua contextualização histórica. Durante a década de 1920 e 1930, houve uma preocupação com a formação de professores no Brasil, período da Revolução de 1930, onde o poder político do Brasil estava nas mãos do Estado e da Igreja. Não era diferente em Sergipe, mas o curso de Pedagogia só tardiamente teve sua criação, no ano de 1968, período marcado pela Ditadura Militar. Assim, para Sobral (2009), a década de 1920 e 1930, os pedagogos eram vistos como:

Os pedagogos eram, no sentido metafórico dos antigos iluministas, ou dos otimistas pedagógicos da década de 1920, ou ainda, dos ditos pioneiros da educação da década de 1930, os primeiros profissionais do nível superior na área da educação a apresentarem nos espaços educacionais sergipanos, ações que davam sentidos contrários ao ensino verbalístico e memorialístico dominantes (SOBRAL, 2009, p.15).

É na década de 1930 do século XX, que foi criado o primeiro curso de Pedagogia no Brasil, no ano de 1939, na Faculdade de Filosofia. É justamente nesse período que ocorrem algumas mudanças no cenário de formação de professores, inclusive em Sergipe. Até esse período a formação de professores era oferecida pela Escola Normal de nível secundário que compreendia o curso ginásial, composto por quatro séries, e um segundo ciclo (curso clássico e curso científico) ambos com duração de três anos, sendo ministrado no Instituto de Rui Barbosa, que formava professores para atuar no ensino primário da capital e em diferentes municípios do Estado de Sergipe (OLIVEIRA, 2017).

Com as necessidades da época, a Escola Normal “não estava dando conta”, pois no ano de 1950 ainda não havia sido criado nenhum curso superior, e “tornou-se indispensável à criação de uma faculdade que formasse professores para atuar na área do magistério sergipano” (OLIVEIRA, 2017, p.17). Diante da necessidade de criação do ensino superior em Sergipe, foi firmado um acordo entre o Estado, através do então governador da época José Rollemberg Leite e o bispo da Diocese de Aracaju, Dom Fernando Gomes. Com o acordo firmado, a Faculdade foi fundada no ano de 1950 e denominada Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Assim, com o decreto 29.311 de 1951, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, autorizou-se a abertura de cinco cursos:

Geografia e História, Filosofia, Letras Anglo Germânicas e Matemática. Inicialmente só funcionaram as graduações em Geografia e História, Filosofia e Matemática, sendo que anos depois começaram a atuar os cursos de Letra Anglo Germânicas (1953) e Pedagogia (1968) (OLIVEIRA, 2017, p.22).

No final da década de 1960, as faculdades isoladas do Estado de Sergipe se corporificavam na Universidade Federal de Sergipe, marcando decisivamente uma nova etapa intelectual sergipana. Assim, somente no ano de 1968 foi instalado o Curso de Pedagogia, criado pela Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Ainda no mesmo ano, o curso juntou-se à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Isso ocorreu principalmente pelas dificuldades financeiras pelas quais passava a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Em 1969, ocorre a desvinculação entre a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe e a UFS, transformado em departamento, vigente até os dias atuais, sendo reorganizadas e introduzidas as “Habilitações”.

Apesar de ter sido autorizado a funcionar em 1951, com a criação da então Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, sua implantação deu-se em 1968, ano em que foi instalada também a Universidade Federal e aprovada a lei nº 5. 540 de 28 de novembro de 1968 (Lei de Reforma do Ensino Superior no Brasil) (ARAGÃO, 2009, p.26).

A mudança da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe para a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe ocorreu no período marcado pela ditadura militar (1964-1985), momento em que se vivenciou a repressão dos espaços democráticos, “muitos foram formados com as amarras do silêncio impostas pelos militares” (SOBRAL, 2009, p.15). Nesse período o Brasil passava pela reestruturação e as reformulações da Reforma Universitária que ocorrera no ano de 1968.

Como esse período ainda estava em discussão a nova regulamentação nacional do curso de pedagogia, a qual seria aprovada no ano seguinte. A organização curricular e o perfil de formação do curso de Pedagogia da UFS permaneceram associados aos pareceres nº 251/62 e 292/2 do CFE. Enquanto o primeiro estabelecia o currículo mínimo, o perfil profissional e a duração de todos os cursos de Pedagogia do país, o segundo determinava as disciplinas pedagógicas da formação do licenciado.

Assim, podemos observar que no processo de instalação e funcionamento do curso de Pedagogia da Universidade Federal

de Sergipe, a primeira atividade dirigida ao seu corpo docente e administrativo foi enquadrar o curso à nova política educacional do país, associada ao arcabouço jurídico da UFS e as diretrizes da Reforma Universitária. No entanto, vale ressaltar que na prática a implementação dessa nova estrutura legal não ocorreu de forma simples e imediata (OLIVEIRA, 2017, p.51, 52).

No mesmo ano, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe (FACED) em meados do segundo semestre, foram realizadas inúmeras discussões acerca do andamento do Curso de Pedagogia, evidenciando-se a preocupação dos professores. As discussões que ocorreram em muitas reuniões tinham a finalidade de “definir as disciplinas que seriam ministradas, a carga horária, a bibliografia, os assuntos a serem trabalhados, as datas das avaliações e a disposição de professores” (OLIVEIRA, 2017, p.52), isto é, a discussão pautada no currículo do curso.

Assim, ficou acordado que se continuaria com o sistema seriado, o qual ofertava disciplinas a partir de módulos anuais, distribuído pelas quatro séries do curso. As disciplinas eram ofertadas de forma fixa para que a cada módulo, o aluno cursasse disciplinas oferecidas para aquele módulo. Com a lei nº 5.540, de novembro de 1968, da Reforma Universitária, passou-se a oferecer a graduação de Pedagogia com habilitações como supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, entre outras, que atendia a necessidade do mercado.

O currículo do curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos; de um lado, os chamados fundamentos da educação; de outro, as matérias das habilitações específicas. O curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, entre outros) [...] O Parecer (252/69) fixou, também, que o título único a ser conferido pelo curso passava a ser o de licenciado, por entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, professores do curso normal (ARAGÃO, 2009, p.29).

Nesse segundo ano de implantação do curso de Pedagogia na FAGED (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe) ocorreu sua primeira reforma. Período em que o curso passava a atender a demanda do mercado, assumindo aspectos de uma visão tecnicista que perpassou o momento histórico. Nesse período a formação do(a) pedagogo(a), segundo Sobral (2009, p 61), “oscilava entre bacharel generalista e à docência para a escola normal, já dentro dos cânones da Reforma Universitária 1968 que privilegiava a formação técnica sobre a humanística e definia fragmentações das atividades escolares através das habilitações”. Assim, com a Reforma Universitária de 1968, as faculdades passaram a ficar responsáveis pela formação do(a) pedagogo(a) e pela oferta de disciplinas para as licenciaturas.

No ano seguinte em 1969, ocorreu o I Seminário de Educação de 18 a 23 de agosto pela FAGED, sendo o primeiro evento de natureza acadêmica promovido pela Faculdade de Educação.

Sacudindo a poeira dos arquivos, pudemos encontrar registro do Primeiro Seminário da Faculdade de Educação, realizado em agosto de 1969. Rastreamos as páginas do relatório deste evento, foi possível verificar o momento singular da História do Curso de Pedagogia, no qual pôs a nu o quadro educacional de Sergipe. Mediante apresentação de dados estatísticos, os palestrantes traziam para a discussão a situação dos professores leigos no sistema estadual de ensino, de cerca de 70% do professorado, os altos índices de repetências e de evasão, a precariedade do ensino secundário e os limites do ensino superior (SOBRAL, 2009, p. 14).

Esse primeiro evento trouxe ao curso de Pedagogia a realidade vivida na sala de aula daquela época, uma discussão sobre o sistema educacional. Por se tratar do primeiro evento de educação, foi um marco importante para a FAGED e para o curso de Pedagogia, que tiveram um total de participantes de 175 inscritos, entre eles professores, alunos, técnicos, entre outros.

Inicia-se a década de 1980 com momentos de grandes manifestações dos movimentos sociais em defasa da formação de

professores, momentos de debates acerca do curso de Pedagogia, em seminários e encontros pautados com o objetivo dos processos de reformulações sobre o mesmo, pós-ditadura militar. “Os anos de 1980 foram férteis e o movimento dos educadores em defesa da escola pública e da reforma universitária ganhou forças, ampliando as lutas para além da escola” (JESUS, 2009, p.33).

Jesus (2009) realizou um mapeamento das discussões relativas à reformulação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, totalizando sete tópicos que orientaram as ações em favor da reformulação do curso nos anos de 1980 a 1990: o primeiro tratou de encontros no ano de 1981 com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) no qual foram realizados sete seminários no período de agosto e setembro. Esses seminários foram regionais com a discussão sobre a Reformulação do Curso de Preparação de Recursos Humanos para a educação. Posteriormente o MEC organizou o Encontro Nacional a partir dos registros de discussões dos seminários regionais.

O segundo tópico, remete ao ano de 1982, quando foi publicado um volume pela Secretaria do Ensino Superior (SESU/MEC), para facilitar a nova fase consultiva aos educadores. O terceiro foram os Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia, no ano de 1982 e 1983, sendo que as discussões estavam pautadas na Formação do Educador e na Reformulação do Curso de Pedagogia. O quarto tópico consistia na realização do primeiro Encontro Estadual, em 1983. Ainda no mesmo ano, aconteceu o Encontro Nacional em Belo Horizonte, resultando nos encontros estaduais. No sexto, o Colegiado do Curso de Pedagogia, em 1988 realizou uma pesquisa para subsidiar o trabalho de reformulação. E por fim, o sétimo tópico, em 1990, nos dias 27 e 28 de agosto, a UFS realizou o I Encontro Estadual sobre Formação do Educador.

Assim, no ano de 1992 o Departamento de Educação da UFS apresentou o Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia. “A Reformulação do Curso de Pedagogia tem construído como debate, estudos e proposta de redimensionamento da Formação do Educador e da função social da Educação, especificamente da Escola” (Projeto de

Reformulação do Curso de Pedagogia/UFS/SE, 1992, p.08). Assim, no dia 13 de agosto de 1992 o Departamento de Educação, junto ao Colegiado do Curso de Pedagogia dá entrada a um processo de nº 23113.0065541 com a proposta de Reformulação do curso.

O perfil do profissional que pretendia formar era um educador voltado para o início da escolarização e para os cursos de Formação do Magistério em nível de 2º grau. O objetivo do curso de Pedagogia proposto no Projeto de Reformulação de 1992, conforme o art. 2º era:

Promover o domínio dos conteúdos científicos e técnico-pedagógicos que capacitassem os futuros profissionais:

- a) A compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira;
- b) Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social;
- c) Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública que ofereça uma educação de boa qualidade para todos;
- d) Desempenhar a docência nos diferentes níveis previsto pelo curso, bem como atividades de coordenação e assessoramento pedagógico relativo a estes níveis de ensino, em órgãos do sistema educacional;
- e) Desempenhar funções técnico-pedagógicas previstas pela LDB (Resolução, 92/CONEPE/UFS/SE, p.46).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFS teria a duração de quatro anos, podendo estender-se até sete anos para a conclusão do curso. A carga horária prevista era de 2.880 horas, totalizando 192 créditos, desses 172 obrigatórios e 20 optativos. Essas disciplinas, tanto as optativas como as obrigatórias, foram organizadas de acordo com os núcleos de estudos que se estruturavam da seguinte forma:

- Sociedade e Educação; Escola, Sociedade e Estado;
- A criança e o adolescente;
- O processo ensino e aprendizagem;
- A função social da escola;
- O currículo no início da escolarização;
- A formação do professor e a escola normal.

Quase dezenove anos após a primeira Reformulação do curso de Pedagogia da UFS, com novas e antigas discussões, diante de mudanças em direção a uma nova reformulação, e necessária diante da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução DCN/CP nº 01/2006), outra reformulação é proposta. Em 2007, foi realizada a Reformulação do curso de Pedagogia de Resolução de nº 25/2008/CONEPE, onde foi aprovado o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura que vigora até hoje. Assim, na segunda reformulação do curso de Pedagogia da Resolução nº 25/2008/CONEPE, art. 6º afirma-se que o currículo do curso de Graduação em Pedagogia foi dividido em duas partes. Uma se constituía em um currículo padrão que são as disciplinas obrigatórias e o currículo complementar que corresponde às disciplinas optativas.

Para Bretas, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:

Constitui-se então, numa perspectiva unitária de sociedade e de educação. Unitária, ao contrário de uniforme, significa a síntese do diverso, aproximação de teoria e prática, o respeito e o reconhecimento dos diferentes saberes existentes em toda relação pedagógica sem, contudo, falseamento das diferentes posições que ocupam o professor e o estudante (BRETAS, 2009, p. 43).

As áreas de atuação do licenciado em Pedagogia são a docência e a gestão educacional. A docência entendida como o trabalho e processo pedagógico e a gestão educacional seriam a organização do trabalho pedagógico, previsto no artigo quinto da Reformulação do curso de Pedagogia de Resolução de nº 25/2008/CONEPE, contemplada no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia. A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFS é proposta para a duração de, no mínimo, oito semestres, no máximo, 14 semestres letivos. O curso tem carga horária de 3.255 horas, equivalendo a 217 créditos, dos quais 201 são obrigatórios e 16 são optativos e atividades complementares. A estrutura curricular está organizada por meio de núcleo de estudos

básicos, núcleo de aprofundamento, diversificação de estudos e núcleos integrados, articulando em eixos temáticos que são:

- Campos do conhecimento educacional;
- Sociedade, estado e educação;
- Prática educativa (crianças, adolescentes, jovens e adultos);
- Currículo, conhecimento e diversidade sociocultural;
- Política e gestão em educação;
- Docência, infância, juventude e cultura;
- Educação e comunicação.

A prática como componente curricular está com carga horária de 675 horas desenvolvidas através das disciplinas:

- Linguística aplicada à alfabetização;
- Alfabetização;
- Alfabetização Matemática;
- Arte e Educação;
- Educação e Corporalidade;
- Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Língua História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Didática.

Para entendermos o currículo de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, foi necessário entender o contexto histórico envolvendo o curso, inicialmente no Brasil e posteriormente na UFS. Isso possibilitou entender as reformulações pelas quais o curso foi se modificando e se adequando a uma realidade social.

Sobre a pesquisa

Em relação à pesquisa documental, inicialmente realizamos uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFS, a base da Organização do Trabalho Pedagógico. Para entender a matriz curricular do curso, acessamos o Projeto Político Pedagógico de 1992 e o de 2008. Posteriormente, analisamos os planos de ensino das disciplinas compondo a matriz curricular do Curso. Para selecionar as disciplinas passíveis de análise, realizamos a leitura das ementas de todas as disciplinas e escolhemos aquela contemplando, ou apresentando potencialidade para contemplar, o Ensino da História e Culturas dos Povos Indígenas. Para a pesquisa, procuramos identificar quais os componentes da proposta curricular do curso de Pedagogia e quais as disciplinas possibilitavam o estudo da História e Cultura dos Povos Indígenas. O procedimento adotado para identificar quais as disciplinas que possuem potencial e/ou contemplam o tema foi a leitura das ementas, objetivando identificar as disciplinas assumindo essa temática desde as ementas, ou que por se referirem à História e Cultura apresentavam a potencialidade de discutir a temática, nas disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Departamento de Educação ao curso de Pedagogia.

As disciplinas obrigatórias e as ementas, selecionadas a partir do critério acima indicado, foram: Antropologia na Educação, Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação do Campo, Teoria do Currículo e Seminário de Estudos I e II. Em seguida foi necessário um levantamento dos períodos em que essas disciplinas foram ofertadas no espaço temporal de 2013 a 2017, disponibilizadas no quadro abaixo as ementas das disciplinas.

QUADRO 01:
DISCIPLINAS E EMENTAS:

DISCIPLINA	EMENTA
Antropologia na Educação	Conceituação de cultura e diferentes paradigmas sócio culturais. Sociedade, Escola, Cultura e Conhecimento. Diversidade sócio culturais: questões étnicas, de gênero e políticas.
Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Concepções de História. Ensino-aprendizagem. Conceitos básicos do ensino de História. Políticas públicas para o ensino de história. Livros didáticos do ensino de História.
Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Geografia, Sociedade e Educação. Processos de aquisição e desenvolvimento das noções espaciais topológicas, projetivas e relacionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientação e Localização Geográfica. Formas de Representação do Espaço Geográfico. Currículo, Aprendizagem e Avaliação no ensino de Geografia.
Educação do Campo	Paradigmas da educação do campo brasileiro. Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade. Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas.
Seminários de Estudos I, Seminários de Estudos II	Atividades definidas semestralmente pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, em função de temáticas relacionadas à educação e atualidade.
Teoria do Currículo	Teorias do currículo e teorias educacionais. Currículo escolar a dimensão epistemológica, histórica, pedagógica, política e cultural. Debate contemporâneo no campo do currículo. O currículo como representação da organização pedagógica da escola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução 025/2008/CONEPE/UFS. 18/11/2017.

Observa-se que somente a disciplina obrigatória Educação do Campo contempla a temática indígena. Contudo, o fato de não estar explicitada a temática da História e Cultura dos Povos indígenas, não significa que esse tema não seja contemplado. Dessa forma, foi necessário realizar a análise dos planos de ensino, para que pudéssemos saber quais as disciplinas do período 2013 a 2016 que trabalharam com o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas.

Procedemos pela aplicação de um questionário e de entrevistas semiestruturadas com alunos do último período do Curso, cujo ingresso ocorreu em 2013, aqui iremos nos deter somente as informações coletadas no questionário. Foram respondidos trinta questionários. Dos trinta questionários, foram selecionados quatorze estudantes.

Ao apresentarmos os sujeitos da pesquisa, elegemos algumas categorias que nos possibilitaram identificar quem são esses sujeitos. Categorias que podem nos auxiliar a interpretar os olhares desses sujeitos sobre a formação para o ensino de História e Cultura indígena. Categorias que indicam o lugar social ocupado pelos sujeitos, como idade, sexo, cor autodeclarada, estado civil, filhos, trabalho, turno e tema da monografia.

Observa-se, na sistematização dos dados coletados através do questionário, na parte relativa ao perfil dos sujeitos que, dos quatorze entrevistados, apenas dois sujeitos são do sexo masculino. A faixa etária dos sujeitos entrevistados varia entre 22 a 37 anos. Quatro dos sujeitos têm filhos e cinco são casados. Dos quatorze, oito trabalham e os demais somente estudam ou estão envolvidos com pesquisas, e em sua maioria estudam no turno da noite. Ao perguntarmos pela cor dos sujeitos, objetivamos conhecer como os sujeitos se autodeclaravam. Dessa forma, dos quatorze sujeitos, seis sujeitos se autodeclararam pretos, totalizando aproximadamente 43%; cinco se autodeclararam pardos, totalizando 36%, dois se autodeclararam brancos, totalizando 14% e amarela um sujeito, 7% aproximadamente.

Ao perguntarmos no questionário o tema da monografia, intencionamos identificar se a temática da História e Cultura dos

Povos Indígenas se configura como uma preocupação ou interesse dos estudantes. Nenhum dos sujeitos trabalham as temáticas indígenas ou étnica raciais. Observamos no site do SIGAA, que estão disponibilizadas 149 monografias, apresentadas entre os anos de 2010 a 2016, em sessão pública no Departamento de Educação. Dessas, somente uma trata da questão indígena⁶², outras duas trabalharam a Educação do Campo e três trabalharam as questões étnico-raciais. “De certa forma, os estudantes, ao elaborarem as monografias, estão trazendo as marcas desse currículo impressas por esses sujeitos professores formadores de professores e pelas disciplinas que foram cursadas durante a formação” (MASSENA, MONTEIRO, 2011, p.17). Ainda segunda as autoras, a construção dessas monografias tem influência direta com as relações de poder da organização da estrutura das disciplinas na matriz curricular do curso.

Conhecimentos sobre a história e cultura dos povos indígenas: a perspectiva dos sujeitos

No questionários na questão que trata do conhecimento da Lei 11.645/08, dos quatorze questionários selecionados, cinco dizem saber do que trata lei, totalizando 35,7% dos sujeitos, os demais não sabem ou não lembram do que se trata. O desconhecimento da lei apontado nos questionários chega a 65,2%. Isso nos indica que esses sujeitos não têm conhecimento sobre a lei que obriga o ensino da história e cultura dos povos indígenas, em todas as modalidades de ensino.

No que refere-se o que pensam os sujeitos sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura indígena prevista na Lei 11.645/08. Os sujeitos expressam a importância da temática em cursos de formação de professores, mesmo que muitos deles indiquem não conhecer a lei. Contudo, quando indicamos aos sujeitos do que

⁶² A única monografia das 149 que estão disponível no sistema, somente a de minha autoria trata das questões indígenas. Intitulada “A cosmologia indígena na literatura de Daniel Munduruku na obra Meu Vô Apolinário” no ano de 2014, apresentada no curso de Pedagogia da UFS.

tratava a legislação, os mesmos compreendem a importância de conhecer a lei e seu conteúdo no curso de Pedagogia.

QUADRO 14:
Conhecimento da Lei 11.645/08

ENTREVISTADO	VOCÊ CONHECE A LEI 11.645/08? SE CONHECE DO QUE SE TRATA?
01	Sim, trata da questões indígenas.
02	Sim, aborda as questões referentes aos negros e indígenas.
03	Não lembro.
04	Já ouvir falar, porém não lembro exatamente sobre o que fala. Acredito que trata sobre a diversidade cultural.
05	Não
06	Não
07	Lei que concerne ao ensino da educação e cultura indígena.
08	Não
09	Já ouvir falar, mas não sei profundamente do que se trata.
10	Não lembro no momento.
11	Acredito que seja a lei que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas.
12	No momento não lembro.
13	Lei que obriga o ensino da história e cultura indígenas no currículo da rede de ensino básico.
14	Não conheço ou no momento não me recordo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de entrevista. 19/12/2017.

Pelos dados coletados durante esta pesquisa, foi possível perceber que ainda existe um longo caminho para que a lei n. 11.645/2008 seja efetivamente colocada em prática nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Sergipe. São contabilizados pequenos avanços, mesmo reconhecendo os esforços feitos pelos professores do departamento de Educação. “Cabe questionar, contudo, a qualidade do desenvolvimento desse trabalho, considerando que as

formações iniciais [...] se provaram insuficientes para percepção e entendimento sobre a temática (BATISTA, ALVIM, 2016, p. 950)”.

Os dados coletados evidenciam a carência da temática no curso de Pedagogia da UFS, isto é, a ausência significativa do conteúdo de História e Cultura dos povos indígenas na formação dos alunos. Podemos perceber que muita falta para avançar e efetivar a inclusão da temática indígena mais aprofundada nos cursos de formação inicial de professores. Cabe incorporar esses conhecimentos para que esses futuros professores em sua prática docente possam colocar em prática a lei, porque a mesma possibilita que sujeitos silenciados ao longo da história sejam reconhecidos e no diálogo com outros grupos culturais, nos permitam compreender que nossa formação é intercultural. Como indica Bergamaschi, “Colocando na perspectiva do estudo da história e cultura dos povos indígenas, a lei interpela as sociedades não indígenas para a construção de um patrimônio de interculturalidade” (BERGAMASCHI, 2010, p.160).

Na esteira da Lei 11.645/2008, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, propõe que “Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena” (2015, p. 09). Nesse sentido, convém pensar numa educação intercultural tanto na formação de professores como na Educação Básica, como espaço de diálogo em que diferentes saberes possam compor a formação dos sujeitos.

A interculturalidade tem sido para os povos indígenas um dispositivo pedagógico para reivindicar uma educação que contemple todos os sujeitos com e em suas diferentes identidades. Assim “a educação intercultural deve ser para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educativo” (MATO, 2016, p.42). A interculturalidade é uma interação recíproca entre culturas, trata de uma relação que favorece a convivência entre as pessoas, respeitando a diversidade sociocultural, do diálogo entre sujeitos de diferentes culturas.

Considerações finais

É necessário o debate dessa temática dentro da universidade e nas licenciaturas, pois acreditamos que é “o caminho para o reconhecimento” das diferenças socioculturais existentes em nossa sociedade e da importância do Ensino Superior de gerar modelos educativos, projetos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação do povo brasileiro, mesmo na fase de formação profissional (LIMA, 2015, p. 08).

É importante que nos cursos de licenciaturas possa haver debates para que os currículos de formação de professores sejam capazes de dar subsídios teóricos e práticos sobre o ensino da história e culturas dos povos indígenas na formação desses professores, e que não se limitem somente em sua prática no “dia do índio”, como nos planejamentos escolares, que estão estruturados em datas comemorativas. Ainda não podemos esquecer,

[...] que a escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de conceitos e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. Ainda é comum que à maioria das escolas, principalmente na Educação Infantil, no 19 de abril, quando comemora-se o Dia do Índio, todos os anos vem se repetindo as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam na cabeça, vestem-nas com saiotas de papel geralmente verdes, e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! (SILVA, 2013, p. 03).

Não podemos somente responsabilizar a escola por perpetuar uma ideia engessada que a história do Brasil insiste em contar. A responsabilidade é de todos, desde a Educação Básica até a Universidade. Parece-nos que é necessário ampliar o debate nas instituições de ensino superior, para que os futuros professores, sejam aptos ao enfrentar a temática indígena em sala aula, como deixa claro a lei. Que se realizem eventos que contemplem o conhecimento dos povos indígenas. Que se crie um ambiente favorável ao estabelecimento de uma relação de troca, isto é, uma educação

intercultural, que implante em cursos de Licenciaturas a obrigatoriedade da lei em seus currículos. Defendemos,

[...] uma Educação que favoreça a troca dos diversos conhecimentos, que venha contribuir para a construção de outro projeto de sociedade, fundamentado em princípios de justiça e igualdade social, e na erradicação dos preconceitos contra as diversidades étnico-raciais no país. Nesse sentido precisamos lançar um olhar para além das especificidades, perceber o quanto é importante que as sociedades plurais, como no caso do Brasil, conheçam as expressões socioculturais inerentes a essas, e assim possam respeitá-las (SILVA, SILVA, 2013, p. 04,05).

Considerando aqui o tema abordado, ressaltamos a importância de pensar um novo currículo para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, que possa dar subsídios pedagógicos para a prática docente na educação básica.

Ao encerrarmos essa pesquisa, destaca-se a evidência de que há um distanciamento dos alunos de pedagogia em relação às temáticas que envolvem as questões étnicas raciais, tanto afro-brasileiras como indígenas. Distanciamento que se evidencia também nos temas selecionados para monografia.

Referências

ARAGÃO, Oliveira Judite. O Curso de Pedagogia no contexto da formação do educador (1968-1980). In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). **História e memória: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe.** São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p. 20-30.

BATISTA, Andressa Christiny do Carmo, ALVIM, Valeska Ribeiro. A percepção e aplicação da Lei 11.645/08 na perspectiva dos Egressos do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre. In: **Anais do XXVI CONFAEB** - Boa Vista, 2016.

BERGAMASHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei n.º 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade.

In: Vera Lucia Maciel Barreto... [et al.] (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 151-166.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de Março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Documento de implementação de Reforma Curricular**. Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. DED/UFS, 2007.

BRASIL. **Projeto de reformulação do Curso de Pedagogia**. Departamento de Educação. São Cristóvão, 1992.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). **História e memória: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2004.

LIMA, Wellcherline Miranda, Lei nº 11.645/08 e Ensino Superior: uma análise na formação dos futuros docentes. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis – SC, 2015.

MASSENA, Elisa Prestes, MONTEIRO A. M. F. C. Marcos do currículo na formação do licenciando: uma análise a partir dos temas

de trabalhos finais de curso da licenciatura em Química da UFRJ (1998-2008). In: **Química nova na Escola**, v. 33, n.1, p.10-18, 2011.

MATO, Daniel. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: Letras. 2016, p. 38-63. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305434768_Universidades_e_diversidade_cultural_e_epistemica_na_America_Latina_experiencias_conflitos_e_desafios. Acesso: 10 dez. 2017.

MEDEIROS, Juliana Schneider. MELO, Karina Ribeiro da Silva e, DORNELLES, Soraia Sales. Subsídios para aplicação da Lei 11.645: povos indígenas na história do Brasil. In: GASPAROTTO, Alessandra [et al.] (Org.). **Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio Cultura, Territórios e Fronteiras**, 2018, p. 221-239.

OLIVEIRA, Nayara Alves de. **A inserção de acadêmicos e licenciaturas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe no campo educacional Sergipano (1968-1978)**. 2017. 51-56 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, 2017.

SILVA, E., SILVA, M. P. As diversidades étnicas no Brasil: desafios as práticas escolares. In: Edson Silva; Maria da Penha da Silva. (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife/PE: EDUFPE, 2013, v. 01, p. 181-209.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

SOARES, Tathiana Santos. **A cosmologia indígena na literatura de Daniel Munduruku na obra *Meu Vô Apolinário***. 2014, 69 p. Monografia – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SOBRAL, Maria Neide. 40 anos do Curso de Pedagogia: Parabéns!!!
In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide (org.). **História e memória:** Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p.13-16.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

JESUS. Sônia Meire Santos Azevedo. Reformulação do Curso de Pedagogia nos anos de 1980 a 1990. In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; SOBRAL, Maria Neide. (Orgs.). **História e memória:** Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2009, p. 30-40.

CAPÍTULO 13

POVOS INDÍGENAS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS FRENTE À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Constantino José Bezerra de Melo⁶³

Mariana Albuquerque Dantas⁶⁴

Edson Silva⁶⁵

Introdução

O objetivo desse texto visa apresentar uma experiência e refletir sobre os desafios enfrentados durante a pandemia do Coronavírus, na formação continuada remota sobre a temática indígena em uma parceria entre a Gerência Regional de Educação Recife Norte (GRE-Norte) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE). O público foi constituído de professores de História, Filosofia e Ensino Religioso, atuantes na Educação Básica.

Em março de 2020, o início da pandemia no Brasil provocou ações do governo estadual pautadas no distanciamento social, provocando a suspensão das aulas presenciais e uma reorganização nos processos pedagógicos na Educação. A Gerência Regional reelaborou o trabalho de formação continuada de professores para a nova situação educacional no Brasil: o ensino remoto ou híbrido.

Os debates acerca da educação para as relações étnico-raciais, discutindo sobre os povos indígenas, ocorreram sistematicamente por

⁶³ Sociólogo, psicólogo, Mestre e Doutor em Ciências da Religião pela UNICAP. Professor técnico da GRE Recife Norte.

⁶⁴ Historiadora, Mestra e Doutora. Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

⁶⁵ Professor Titular de História da Universidade Federal de Pernambuco. Mestre e Doutor em História.

três anos como pauta obrigatória. Em 2020, a formação de professores foi realizada na plataforma *Google Meet*, a partir de uma roda de diálogo virtual. Ela contou com 26 professores e com as importantes participações e contribuições da professora Mariana Dantas (UFRPE) e do professor Edson Silva (UFPE), problematizando a temática indígena, propondo novos olhares, abordando os protagonismos dos povos indígenas na História do Brasil e a situação dos povos indígenas em Pernambuco.

O propósito da formação continuada foi a superação das visões equivocadas, estereotipadas e preconceituosas propagadas pelo senso comum, nos meios de comunicação e ainda no ambiente escolar sobre os povos originários. Desta forma, verificou-se a necessidade de formação pedagógica conceitual permanente com os docentes, como também a urgência de uma nova postura de professores e estudantes frente a uma nova cultura digital, na produção de conhecimentos em tempos de distanciamento social, ensino remoto e híbrido em meio à pandemia do corona vírus. A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco está organizada em uma rede com 16 gerências regionais em todo o estado. A Gerência Regional de Educação - GRE Recife Norte está situada no bairro de Santo Amaro, Recife, tendo sob jurisdição uma rede de 76 escolas da Educação Básica.

O trabalho pedagógico de formação de professores com a temática da educação para as relações étnico-raciais é realizado na Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação - CGDE desde 2011. Os professores técnicos da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o professor Constantino Melo e a professora Waldilma Santana, sempre tiveram a preocupação em sensibilizar os/as docentes em sua atuação nas escolas, promovendo debates e ações pedagógicas sobre a superação do racismo, da intolerância religiosa, do desconhecimento e dos equívocos divulgados sobre a história e cultura dos povos indígenas. Todo processo de formação continuada é fundamentado nas reflexões, estudos e pesquisas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas, conforme as leis federais nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003. Também figuram como fundamento as

“Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica” (BRASIL, 2015), em decorrência da Lei nº 11.645/2008, e ainda as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2016).

As mobilizações indígenas questionam o ensino sobre a temática indígena

Os povos indígenas no Brasil há muito vêm reconhecendo e enfatizando que somente a educação intercultural vivenciada pelos índios não garante o fim dos preconceitos e da discriminação por parte da sociedade em geral. Em 1989, por exemplo, professores indígenas na Região Norte reivindicavam que os não indígenas atualizassem as práticas de ensino sobre a História e as Culturas dos povos indígenas. E também criticavam as imagens e textos impressos nos subsídios didáticos, a respeito da referida temática.

Essas preocupações surgiram após as necessidades das crianças e dos jovens indígenas frequentarem essas escolas e terem as identidades étnicas respeitadas e fortalecidas. Elas eram importantes também para que o público estudantil não indígena tivesse acesso às novas abordagens históricas sobre os índios na História do Brasil e sobre a situação sociopolítica contemporânea em que se encontram esses grupos étnicos, favorecendo o combate ao preconceito e a discriminação étnico-racial. Isso porque foi verificado que índios que moram nas áreas urbanas, ou mesmo aqueles que habitam nos territórios indígenas e estudam nas escolas e no Ensino Superior na cidade, enfrentam muito preconceitos (SILVA, E.; SILVA, M. 2020; SILVA, 2021).

Nas últimas décadas, os povos indígenas no Brasil evidenciaram em várias mobilizações os protagonismos sociopolíticos no país. Em especial, os povos indígenas no Nordeste, sendo a maioria habitantes no Semiárido em Pernambuco, conquistaram considerável

visibilidade nas mobilizações, desde as primeiras décadas do século XX, afirmando as identidades étnicas diferenciadas e direitos específicos, sobretudo quanto à demarcação das terras. Localizadas no Semiárido, essas regiões historicamente envolveram conflitos violentos com os colonizadores, fazendeiros e projetos governamentais invasores, nas disputas pelos recursos naturais, fontes de água e terras disponíveis para lavoura e criação de animais.

Nesse cenário, os protagonismos indígenas ocorrem em estreitas vinculações com o ambiente, nos territórios onde habitam. Em uma pesquisa realizada sobre a Religião Indígena Xukuru do Ororubá, a liderança religiosa Iran Neves da Aldeia Couro Dantas expressou essas relações afirmando:

Essa árvore tem um dono! O sagrado é ela viva! E o sagrado é o “Encantado” que está morando nela! E às vezes é o “Encantado” nosso, que encantou, que foi morar no outro mundo, mas é o “Encantado” da própria árvore. É o espírito da árvore! Como a gente diz: “Tem um dono! A laje tem um dono! Os animais também tem dono!” Então, esse esforço é de materializar esse encantamento. O Terreiro ele é a conexão, a ponte de ligação entre o mundo material e o mundo dos “Encantados” (MELO, 2020, p. 317).

O jurista Hélio Silva Junior (2015) afirmou que uma das formas mais agressivas do racismo brasileiro se expressa na intolerância de natureza religiosa/racial. Nada melhor do que o trabalho conjunto para pensar novas formas de mobilizar os professores para debater os protagonismos dos povos indígenas na história e os modos de vida desses povos pautados no respeito e defesa da Natureza.

O índio Yanomami David Kopenawa (2015), no livro “A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami”, enfatizou as dificuldades dos “homens brancos” em compreender a diversidade histórico-cultural do pensamento indígena. Enquanto os “homens brancos” ofereciam casa e dinheiro para Kopenawa ter o bem-estar da “civilização”, o indígena rechaçou afirmando que sua segurança e

felicidade estava vinculada ao viver na floresta com o povo Yanomami, protegido pelos espíritos *Xapiris*.

Os brancos nos chamam de ignorantes apenas porque somos gente diferente deles. Na verdade, é o pensamento deles que se mostra curto e obscuro. Não consegue se expandir e se elevar, porque eles querem ignorar a morte. Ficam tomados de vertigem, pois não param de devorar a carne de seus animais domésticos... [...] Ficam sempre bebendo cachaça e cerveja, que lhes esquentam e esfumaçam o peito. É por isso que suas palavras ficam tão ruins e emaranhadas. Não queremos mais ouvi-las. Para nós, a política é outra coisa (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 390)

O poeta Manoel de Barros (2015) afirmou que criava versos com as “coisas inúteis” e expressou uma forma diferenciada de compreender a Natureza como Davi Kopenawa e muitos povos indígenas. Na visão do escritor, há uma proximidade complexa entre o ser humano e a Natureza. O poeta pantaneiro foi um ser diferenciado. Na infância, observava as “formigas que se ajoelhavam nas pedras”. O autor, no fragmento de um poema do “Livro das ignoranças”, provoca o leitor com a poesia que “desexplica” as relações entre capital e exploração da Natureza. Está em tela o contraditório. Bernardo é Natureza.

Bernardo é quase árvore.
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe.
E vêm pousar em seu ombro.
Seu olho renova as tardes.
Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho: 1 abridor
de amanhecer 1 prego que farfalha 1 encolhedor de rios – e 1
esticador de horizontes (BARROS, 2015, p. 88).

Nesta poesia, tanto quanto no pensamento indígena de Davi Kopenawa (2015), observa-se uma oportunidade para “imaginar outros mundos”, em que exista um Bem Viver entre o ser humano e a Natureza. Boa parte dos povos indígenas andinos e brasileiros defendem o “Modo do Bem Viver” como uma alternativa diferente do estar no mundo, baseado em uma relação mais harmoniosa com a

Natureza. Como pauta permanente dos povos indígenas, estão o combate à exploração, à expropriação, ao desmatamento, ao envenenamento e à acumulação da terra nas mãos de alguns. Tanto os indígenas quanto o mundo imaginado por Manoel de Barros (2015) defendem uma postura biocêntrica marcada pela defesa dos “Direitos da Natureza” (ACOSTA, 2016).

A necessidade de uma pauta permanente sobre os povos indígenas na temática das relações étnico-raciais surgiu a partir da demanda das escolas e da leitura do parecer CNE/CP 003/2004 da Lei 10.639/2003 e das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana”. No documento, a relatora Petronilha Gonçalves apontou a importância do empenho dos professores na execução de uma ação educativa afirmativa junto aos estudantes, valorizando uma política de reparação, de reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos povos tradicionais.

Para Paulo Freire (2008), a palavra instaura o mundo; sem uma educação crítica e reflexiva, não haverá mudanças sociais democráticas e justas para todos. Corroborando com a concepção de educação como prática da liberdade de Paulo Freire (2008), Petronilha Gonçalves (2006) escreveu no parecer sobre a urgência de efetivação de uma “política curricular” afirmativa que fomente junto aos professores e estudantes, como também junto a toda a comunidade escolar, um empenho na:

[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, postura e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, **povos indígenas**, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma ação democrática, e que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2016, p. 231, grifos nosso).

Foram realizados o acompanhamento e orientação de dezenas de projetos a respeito do Dia da Consciência Negra e projetos de

dança, teatro e música que discutiam a identidade do povo negro, do povo de terreiro ou das comunidades quilombolas. Em 2015, foi realizada uma formação sobre a Lei 11.645/2008 e orientamos a primeira ação sobre os povos indígenas na Escola Professor Alfredo Freyre, localizada no bairro de Água Fria. A Escola de Referência em Ensino Médio organizou uma semana para o estudo e debate sobre os povos indígenas em Pernambuco. Cada turma foi orientada por um professor, que organizou os grupos de estudantes na pesquisa e montagem da exposição com informações acerca de um povo indígena em Pernambuco. A culminância do projeto foi realizada no pátio interno da escola com todos os estudantes.

Destaca-se ainda outra ação importante realizada no Liceu de Artes e Ofícios por Arilson Mateus, estudante de Educação Física, em 2015. A oficina de dança do “Projeto Mais Educação”, financiada pelo Governo Federal, teve como objetivo sensibilizar os estudantes, como determinou a Lei nº 11.645/2008, utilizando o movimento do corpo como instrumento de aprendizagem. A oficina montou uma coreografia de dança contemporânea inspirada em movimentos realizados nos rituais indígenas brasileiros.

É indispensável haver o compromisso das Gerências Regionais de Educação em Pernambuco de realizarem pautas formativas, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, cumprindo com as legislações educacionais vigentes. O teatro, a música, a dança, a literatura e as artes visuais são importantes veículos de sensibilização de professores e estudantes para discutir de formas dinâmicas e efetivas as temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e dos Racismos no Brasil.

Formação continuada sobre os povos indígenas uma pauta urgente e necessária

O Brasil é um país multiétnico e pluricultural. É importante ressaltar uma orientação importante estabelecida no Parecer CPE/CNE 003/2004 da Lei nº 10.639/2003, enfatizando as ações pedagógicas

com o princípio da “Consciência Política e História da Diversidade”. O princípio reforça o esforço permanente de “[...] superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, **os povos indígenas** e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (BRASIL, 2006, p. 241, grifo nosso).

No ano de 2019, decidimos fortalecer o trabalho pedagógico com a Lei nº 10.639/2003, tratando a temática de superação da intolerância e racismo contra os povos indígenas nos documentos regulatórios, e iniciamos de forma mais efetiva ações com a Lei nº 11.645/2008, dispondo sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas”. Buscou-se estabelecer uma parceria com pesquisadores, historiadores e professores com uma atuação docente efetiva e sistematizada em termos de desconstrução/reconstrução de narrativas históricas sobre os povos indígenas.

Em uma parceria entre a UFRPE e GRE-Norte, a professora Mariana Dantas da UFRPE e o professor Edson Silva da UFPE, reconhecidos pesquisadores sobre os índios na História, ampliaram e aprofundaram as discussões teóricas e práticas de ações educativas na formação de professores na Educação Básica. Assim, buscando subsidiar uma atuação mais sólida dos/as docentes junto às escolas, promovendo os debates, a inclusão de projetos e pautas sobre os povos indígenas nas ações orientadas pelo Projeto Político Pedagógico.

Revisitar e criticar visões históricas equivocadas com relação aos povos indígenas, que estão presentes nos livros didáticos, são procedimentos formativos implementados pelos citados professores especialistas na temática indígena, uma vez que o livro muitas vezes é o principal recurso didático utilizado por professores em sala de aula. A configuração das formações de professores elaboradas por estes historiadores tem por objetivo proporcionar subsídios para a efetivação da Lei nº 11.645 de 2008, tornando obrigatório o ensino sobre a história e culturas indígenas na Educação Básica.

A professora Mariana Dantas realizou a formação continuada como uma atividade de extensão universitária proposta no edital da

Bolsa de Extensão/BEXT da UFRPE/Departamento de História, tendo proposto os seguintes objetivos: 1) proporcionar formação continuada para professores da rede básica de ensino de Recife e região metropolitana; 2) fomentar o interesse sobre os conteúdos e as análises relativas à temática indígena no Brasil; 3) desenvolver materiais didáticos a serem utilizados posteriormente em sala de aula.

O primeiro encontro formativo efetivado em parceria com o professor Edson Silva e a professora Mariana Albuquerque foi realizado de forma presencial em 2019, no Auditório Ariano Suassuna da GRE Recife Norte, no bairro de Santo Amaro, no horário das 13:00 às 17:00 horas, e contou com a presença de 55 professores. Segue abaixo o registro fotográfico do encontro.

FOTOGRAFIA 1

Formação continuada de Professores de Ciências Humanas e Ensino Religioso, Sobre temática Povos Indígenas, auditório da GRE Recife Norte, Recife



Fonte: arquivo de Constantino Melo, 2019.

Os professores participantes da formação estavam atentos à “roda de diálogo” proposta como metodologia pelos mediadores. A professora Mariana Dantas utilizou vídeos para problematizar e desconstruir as representações sociais e históricas estereotipadas sobre os povos indígenas no Brasil. Durante a formação, estabeleceu-se uma

dialogia profícua entre os mediadores e os cursistas, ocorrendo vários questionamentos e discussões a partir de mapas, pinturas, quadros, fotografias e vídeos.

O professor Edson Silva apresentou slides tratando de conceitos básicos para a compreensão acerca da história dos povos indígenas, enquanto protagonistas sociopolíticos na História do Brasil. Estes foram os principais pontos abordados em sua exposição dialogada:

- A invisibilidade dos povos indígenas enquanto protagonistas na História do Brasil;
- O etnocentrismo europeu e as narrativas romantizadas sobre as relações estabelecidas entre os colonizadores portugueses e os povos indígenas;
- A exploração do trabalho escravizado indígena;
- O Diretório Pombalino;
- As mobilizações indígenas pelo reconhecimento dos territórios e contra as invasões de fazendeiros por todo país;
- As conquistas dos direitos pelos indígenas na Constituição Federal aprovada em 1988;
- Apresentação de livros básicos publicados pelo MEC e disponibilizados em PDF tratando da temática indígena. Indicação de sites com dados, informações e narrativas indígenas.

No final da formação, os cursistas preencheram um formulário de avaliação para a GRE Recife Norte, no qual reconheceram a urgência de uma nova abordagem pedagógica na escola quanto à forma de compreender a importância dos protagonismos indígenas na História do Brasil. Outrossim, os professores solicitaram uma continuidade da problematização da temática com a possibilidade de visita a um território indígena no ano vindouro de 2020.

Os desafios da formação continuada diante da pandemia do coronavírus

Prosseguindo a parceria de formação continuada para professores de Ciências Humanas ocorrida em 2019, contamos com o convênio e a presença da Universidade Federal Rural de Pernambuco, representada pela professora Mariana Dantas e pelo professor Edson Silva da Universidade Federal de Pernambuco.

Com a pandemia do coronavírus, as instâncias gestoras da Educação adotaram as medidas de suspensão das aulas presenciais por medida de proteção, com o estabelecimento do distanciamento social recomendado pelo Ministério da Saúde. A implementação das aulas remotas nas redes de ensino exigiu o planejamento de uma nova forma de subsidiar os professores para discutirem pedagogicamente a temática dos povos indígenas e os protagonismos na História do Brasil. Por este motivo, optou-se pela realização de uma ação educativa de forma remota nas escolas.

No dia 14 de outubro de 2020, estávamos em plena pandemia do coronavírus. Por determinação da Secretaria de Educação e Esportes, e devido ao protocolo de biossegurança estabelecido pela Secretaria de Saúde de Pernambuco, realizamos a formação continuada de professores no formato remoto, por meio da plataforma *Google Meet*. O encontro formativo foi mediado pelos técnicos de Ciências Humanas, o professor Constantino Melo e a professora Waldilma Santana. O tema proposto para a roda de diálogo sobre a temática indígena foi: “Terras, territórios e direitos Indígenas: qual o papel do professor em sala de aula?”, conforme registro fotográfico do convite abaixo.

FIGURA 1

Convite de Encontro Formativo de História, Filosofia e Ensino Religioso, “Terras, territórios e direitos indígenas: qual o papel do professor em sala de aula?”, realizado no GRE Recife Norte

Encontro Formativo de História, Filosofia e Ensino Religioso

Terras, Territórios e Direitos Indígenas:

Qual o papel do Professor em sala de aula?

Palestrantes:

Prof. Dr. **Edson Silva**
UFRPE

Prof. Dra. **Mariana Albuquerque Dantas** UFRPE

Mediadores:
Prof. Dr. Constantino Melo
Prof. Esp. Waldilma B. de Santana

14 Out
14h à 16h30

meet.google.com/zmh-yqit-hju
+1 720-500-3113
PIN: 881 611 347#

Fonte: arquivo de Constantino Melo, 2020

É indispensável registrar que a professora Mariana Dantas havia elaborado um projeto com 12 horas aulas, divididas em três encontros, incluindo a possibilidade de visita a um território indígena no final do curso. Porém, devido à Pandemia da Covid-19, a GRE Recife Norte solicitou a readequação do curso para uma formação única, pelas dificuldades de acesso à conexão de Internet por parte dos professores, como também pelo fato de muitos não possuírem *notebooks*, apenas telefones celulares. É importante destacar que havia um clima de respeito e luto pela perda de muitos colegas professores e profissionais da Educação vitimados pela Covid-19.

Infelizmente, com o acirramento no Brasil de posicionamentos radicais e de racismos diversos durante a pandemia do coronavírus, decidiu-se realizar a formação continuada com os professores como uma forma de resistência, mas também pela urgência em debater na escola a situação caótica do país no tratamento dispensado aos excluídos socialmente, incluindo indígenas e negros. Exemplos desse

tratamento chegaram a ser exibidos em reportagens transmitidas em rede nacional diariamente pelos veículos de comunicação.

Concordamos com a assertiva de Paulo Freire (2005, p.14), quando escreveu que “o mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação”. Em tempos de racismos diversos, talvez o grande desafio para a educação no nosso país seja sensibilizar docentes e os estudantes para a pesquisa e o debate sobre as relações étnico-raciais na escola e na sociedade. Para Freire (2005), a educação é um ato de amor. Porém, estando cimentada na justiça social, é sobretudo um ato de coragem. A educação “não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2005, p. 14). Os professores devem estimular os estudantes em apresentarem “o seu pensar”. A palavra dita, escrita ou gravada pode anunciar as tensões da realidade social e instaurar, com um pensar crítico, um novo mundo emancipador, justo, democrático e libertador (FREIRE, 2005).

Metodologia e ensino remoto em tempos de pandemia

A formação continuada no modelo remoto de professores de História, Filosofia e Ensino Religioso foi organizada para atender os discentes trabalhando em escolas do Ensino Fundamental e Médio da GRE Recife Norte. A atuação pedagógica com os professores cursistas foi baseada nas dez competências gerais propostos na Base Nacional Comum Curricular (2017) e no Currículo de Pernambuco (2018).

Concebemos a educação enquanto “ser projeto”, tendo por base o estímulo ao exercício da pesquisa para professores e estudantes. Nossa proposição pedagógica foi de que a prática docente seja marcada pelo ensino dialógico, na qual professores e estudantes sejam estimulados a construir o conhecimento mediado pelo pensamento crítico, criativo, colaborativo, ousado, marcado por uma pedagogia crítica, estimulando a autonomia, a reflexão crítica, a liberdade e a esperança numa aprendizagem significativa e propositiva de mudanças da situação social. Paulo Freire (2007), assim como

Rubem Alves (2003, p. 62), defenderam que os professores devem estimular o exercício constante da pesquisa e leitura de mundo na escola, pois “quem não lê é cego. Só vê o que os olhos veem. Quem lê, ao contrário, tem muitos milhares de olhos: todos os olhos daqueles que escreveram”.

Como determinou a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2006) e a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2020), a abordagem da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas” deve ser em uma perspectiva voltada para uma leitura crítica da situação social, apresentando os povos indígenas e afrobrasileiros como geradores de movimentos de resistência e de mobilizações pela liberdade. Cabe à escola defender uma educação problematizadora, dialógica e antirracista, uma vez que “o diálogo não impõe, não doméstica, não sloganiza” (FREIRE, 2005, p. 193).

Além dos nossos objetivos indicados para formação continuada, reforça-se a proposta apresentada pela professora Mariana Dantas: “um olhar diferente sobre o conteúdo a partir da crítica de alguns posicionamentos historiográficos presentes em livros didáticos que, em grande parte, são o material principal utilizado por professores, em sala de aula” (DANTAS, 2021, p. 3).

A exposição dialogada apresentada pelo professor Edson Silva sobre a Lei nº 11.645/2008 foi intitulada “A Temática Indígena em Sala de Aula: sugestões para o ensino”, com os seguintes pontos na pauta formativa:

- Limites para pensar os povos indígenas: eurocentrismo, etnocentrismo e evolucionismo;
- Repensando as imagens, as ideias e as concepções sobre genocídio, etnocídio, mestiçagem, aculturação, aldeias ou territórios, os índios urbanos ou desaldeados;
- Superação das narrativas históricas marcadas pelo romantismo, exotismo e folclorização dos povos indígenas;
- A abordagem das sociodiversidades indígenas e dos protagonismos dos índios na História do Brasil;

- Panorama dos povos indígenas no Brasil e em Pernambuco, mapas com informações sobre a atualidade indígena;
- Sugestões de textos, vídeos, filmes, livros e sites adequados para ações pedagógicas com os estudantes no Ensino Fundamental e Médio.

Os discentes cursistas interagiram ativamente com os questionamentos provocados na roda de diálogos pelos professores Mariana Dantas e Edson Silva. Os recursos e subsídios diversificados apresentados pelos mediadores, como quadros, fotografias, cartas históricas, vídeos, fragmentos de filmes, mobilizaram bastante os professores cursistas que constataram as diversas possibilidades de uso em sala de aula do material pedagógico debatido.

Nessa perspectiva, as atividades foram pensadas:

(...) com objetivo central estabelecer um diálogo entre o conhecimento acadêmico e a experiência de ensino na rede básica e pública. Dessa forma, foram apresentados informações, dados e materiais obtidos em pesquisas historiográficas e antropológicas mais recentes aos educadores, que puderam levantar questionamentos e fazer comentários (DANTAS, 2021, p.4).

A maior dificuldade dos professores cursistas na visualização dos conteúdos digitais apresentados pelos formadores ocorreu porque uma parte dos professores estava assistindo ao curso por meio de celulares. A projeção de slides e de vídeos esta apresentada em dimensões pequenas na tela, dificultando uma percepção mais aprofundada do debate. Isso ocasionou muita preocupação pelas queixas dos professores que possuem problemas de visão, pois a ausência de tamanho adequado pode provocar irritação nos olhos ou mesmo situações mais graves, como o aumento da pressão ocular.

Destaca-se também a ênfase do professor Edson Silva para a necessidade constante de leituras e atualizações dos profissionais da educação, com referência às novas interpretações e discussões das narrativas históricas. Conforme as recomendações de Paulo Freire

(2007), a pesquisa e as reflexões da práxis pedagógica são fundamentos indispensáveis para o ofício do professor (FREIRE, 2007).

Durante a roda de diálogos, registraram-se as seguintes afirmações de uma professora de História:

Precisamos estudar bastante com base na reflexão crítica e com bons historiadores, a fim de desnudarmos as falsas verdades de muitas narrativas históricas do passado. Verificamos que muitos preconceitos e muita alienação do povo brasileiro vêm da concepção destas abordagens falsificadas do passado.

E também a argumentação de um professor de Filosofia:

Pensar é fundamento da filosofia. Acredito que ainda vivemos tropeçando na visão eurocêntrica da ciência. Muito ainda tem que ser feito para desconstruir e reconstruir a visão do que é ser indígena no Brasil e quais são as suas lutas. Com certeza, estaríamos melhor se escutássemos o que esses povos tem a dizer sobre a preservação do meio ambiente e da desgraça que é a ganância capitalista que promove a destruição da natureza, por parte dos madeireiros e dos fazendeiros do agronegócio.

A roda de diálogos, mesmo na plataforma *Google Meet*, possibilitou muitas interações frutíferas, pois os mediadores suscitaram a fala, a escuta e as reflexões dos professores. Houve uma retroalimentação educativa das ideias apresentadas, desconstruídas e reconstruídas coletivamente, provocando o *feedback* rápido entre docentes cursistas e mediadores.

A professora Waldilma Santana, coordenadora da formação continuada, observou a importância das ações pedagógicas diferenciadas com a Lei nº 11.645/2008. Os professores convidados, como reconhecidos especialistas na temática apresentada, discutiram com os docentes cursistas uma visão histórica crítica, na qual os povos indígenas protagonizam pautas, reivindicações de direitos e narrativas, contribuindo assim, para a compreensão das singularidades desses povos com os intercâmbios socioculturais e as contradições dos processos históricos em nosso país.

Considerações finais

A pandemia do Covid-19 desde 2020 vem sendo desafiadora para todos os profissionais da educação. O trabalho realizado em parceria entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Gerência Regional de Educação (GRE-Norte) e mais a contribuição de um docente da UFPE, fomentou diálogos frutíferos possibilitando o fortalecimento e a junção de interesses, na elaboração de uma formação continuada de professores pela forma remota. As plataformas digitais e as redes sociais possibilitaram o planejamento e a execução da ação educativa. Apesar das dificuldades, as distâncias foram encurtadas e a comunicação possível frente à nova cultura digital remota ou híbrida facilitando o atendimento de um maior número de docentes.

Diante do planejado e do contexto com a pandemia do Covid-19, nos quais foram necessários adaptações, consideramos que as atividades realizadas foram bastante positivas.

O impacto social pode ser percebido na formação continuada aos educadores do ensino básico da rede pública estadual, que em sua formação inicial não tiveram acesso às informações sobre os processos históricos e as culturas dos povos indígenas brasileiros, incluindo das populações contemporâneas. Com isso, espera-se um impacto também na formação dos seus alunos, crianças e adolescentes, que poderão ter uma formação básica atenta à diversidade histórica, social e cultural do país e que desenvolva uma postura crítica em relação a preconceitos e estereótipos (DANTAS, 2021, p.6).

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores cursistas no processo de formação com o ensino remoto, elencamos a falta de *notebook*, o uso do telefone celular de forma limitada, além da ausência de uma assinatura para conexão de internet segura, contínua e de boa qualidade. Assim, identificou-se que é imprescindível uma política nacional em caráter emergencial com investimentos de recursos financeiros e tecnológicos na implementação de suporte instrumental, técnico e de curso de formação para o fortalecimento de

uma cultura digital efetiva, conforme a orientação da Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, frente à pandemia do Coronavírus e a todas as dificuldades de acesso aos meios de comunicação, aparelhos e internet, os professores cursistas foram protagonistas na participação do processo de formação continuada no formato remoto nas experiências vivenciadas. Estudar, pesquisar e produzir conhecimentos sobre as relações étnico-raciais é pauta obrigatória no calendário da GRE Recife Norte, principalmente acerca da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas. E as atividades formativas realizadas com a parceria UFRPE e a GRE Recife Norte, contribuíram decisivamente para superar outras crises estruturais na sociedade brasileira, como o racismo, o machismo, o feminicídio e as desigualdades e injustiças sociais.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 257.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Dispõe da obrigatoriedade no currículo oficial da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em: 8 de mai. 2020.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006, p. 229-252.

BRASIL. Resolução n. 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006, p. 253-256.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 14/215**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso: 07 mai. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2019.

DANTAS, Mariana A. **Relatório de atividade de extensão-SIGProj Edital BEXT 2020**. Recife, 15 fev. 2021.

DANTAS, Mariana A. Identidades indígenas no Nordeste. *In: WITTMAN, Luísa Tombini. (Org.). Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 81-116.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MELO, Constantino J. B. de. **O ritual sagrado: a religião indígena do povo Xukuru do Ororubá** (Pesqueira e Poção/PE). Maceió: Olyver, 2020.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em 31 mar. 2021.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Edson. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Instrumento - Revista em Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 21 n. 2, p. 168-186, 2019.

SILVA, Maria da Penha da. Estudantes indígenas na Educação Superior em Pernambuco: afirmando a identidade e direitos. **Revista de Ciências Humanas Caeté**, v. 3, p. 151-172, 2021.

SILVA JUNIOR, Hélio. Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa no Brasil. In: SILVA, Wagner Gonçalves da. (Org.) **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015, p. 303-323.

CAPÍTULO 14

INVISIBILIDADE, ESTEREÓTIPOS, SIMPLIFICAÇÕES... REPRESENTAÇÕES SOBRE OS INDÍGENAS EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Tarcia Regina da Silva⁶⁶

Ricardo José Lima Bezerra⁶⁷

Introdução

O presente texto procura descrever a trajetória percorrida pelo processo de escolha do livro didático de História na escolarização brasileira para, em seguida, realizar uma compreensão das representações sobre os povos indígenas nos livros didáticos da disciplina História adotados pelo Ensino Fundamental da Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns. Reconhecemos que a Lei nº 11.645/08 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para inserir a temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem fortalecido a percepção da importância de construir representações positivas que reconheçam as diferenças

⁶⁶ Doutor em Educação. Mestre em História. Docente no Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI) na Universidade de Pernambuco/UPE-Campus Garanhuns. Professor na Licenciatura em História na UPE/Garanhuns. Professor no Bacharelado em Direito e no Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na AESGA (Garanhuns).

⁶⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Licenciada em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (1998). Professora na Universidade de Pernambuco. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica. Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI) e do Programa Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental (PPGSDS).

presentes no espaço escolar, notabilizando o reconhecimento da contribuição dos povos indígenas para a nossa sociedade. Nesse sentido, de acordo com o Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica a correta inserção da temática sobre a história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica promove significativos rebatimentos na formação de professores, bem como, na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais, nesse contexto, deverão ofertar “os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 2).

O livro didático é uma importante ferramenta didático-pedagógica do trabalho docente nas escolas da Educação Básica. Inúmeras pesquisas têm sido empreendidas sobre a sua importância e que tipo de ensino de história é veiculada pelos livros didáticos, suas representações da história e a criação de uma historiografia escolar e didática. De acordo com Abud (2007) desde os anos 1970 o livro didático assumiu a centralidade da vida escolar, tornando-se o mais importante recurso de aprendizagem das escolas brasileiras, em especial na educação pública. É um artefato cultural condicionado pelo mercado editorial, pelas políticas educacionais e concepções que norteiam o pensamento e a prática dos autores, assim não é neutro, mas formador de práticas culturais e representações de mundo, conforme vemos a seguir:

Um livro é um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção, são movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas (BARROS, 2008, p. 80).

Ademais, os livros didáticos assumem um caráter de centralidade na prática docente e nas políticas públicas educacionais financiadas pelas agências internacionais, como o Banco Mundial, sobretudo nos países em desenvolvimento, segundo a afirmação de

Lockheed e Verspoor (1991) ao escrever sobre a estrutura da educação básica nesses países. De acordo com a visão apresentada em sua obra, os textos escolares constituem em si mesmo “o currículo efetivo, definindo suas práticas e, ainda, trata-se de um instrumento de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar nessas nações em desenvolvimento” (LOCKHEED; VERSPOOR, 1991 Apud TORRES, 1998, p. 156).

Sendo assim, é necessário estudar os discursos sociais que veiculam, as representações que disseminam. Objetivamos entender que tipo de representações os livros didáticos veiculam sobre populações que são consideradas diferentes de nós. Sobre representação entendemos que elas incluem os “modos de pensar e de sentir, inclusive coletivos [...] pois o campo das representações engloba todas e quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida” (LE GOFF, 1985 Apud BARROS, 2008, p. 82). As representações são produzidas e podemos compreender as formas pelas quais a sociedade inculca suas práticas, ideias e valores. Representar é, de acordo com Pesavento (2005, p. 40), “fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência”. A representação é, portanto, uma construção social, uma produção que cria, transforma e concebe mundos e práticas.

Sobre o livro didático, uma série de fatores exerce pressão e influenciam na sua produção, distribuição, consumo e utilização didática. Dessa forma, sobre a relação livro didático, professores e estudantes há:

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o do sujeito [...] uma teoria da leitura capaz de compreender a maneira em que os discursos afetam o leitor e o conduzem a uma nova forma de compreensão de si e do mundo (CHARTIER, 1990, p. 24).

Neste trabalho, pretendemos compreender as representações veiculadas em uma coleção de livros didáticos sobre os índios brasileiros, a Coleção Projeto Araribá, editada por Maria Raquel

Apolinário para a Editora Moderna, definida a partir do Programa Nacional do Livro Didático no catálogo 2015, curiosamente nomeada por uma palavra de origem tupi que significa “árvore frondosa e de crescimento rápido”, utilizada na Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra, situada na Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns. Além disso, procuramos apoiar nossa investigação em algumas referências bibliográficas sobre a história do livro didático no Brasil, sua disseminação e importância na escolarização, processos de escolhas, para, em seguida, descrever e compreender as representações veiculadas por esses livros didáticos em especial sobre as populações indígenas brasileiras.

No sentido de fortalecer orientar os sistemas de ensino, bem como, as suas instituições a adorem os procedimentos de escolha do livro didático, com o que preconiza a Lei nº 11.645/08, o Ministério da Educação (MEC) promoveu duas ações estruturantes: a formação continuada de professores e a aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas da Educação Básica. Nesse contexto,

[...] as orientações para a aquisição de livros didáticos estão voltadas para o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e preconceito. De modo resumido, pode-se dizer que o MEC orienta para que os livros didáticos não veiculem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que abordem temas relacionados às questões da identidade e das diferenças, bem como reconheçam a contemporaneidade dos povos indígenas, tornando esses livros ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem (BRASIL, 2015, p. 5).

Entretanto, nem sempre isso acontece.

A trajetória do livro didático de História no Brasil

A partir da década de 1930 surgem os manuais didáticos para a disciplina História com base nas primeiras políticas públicas sobre esta disciplina escolar. O Instituto Nacional do Livro (INL), a partir de

1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro que teve como incumbência incrementar a produção desse material e oferecer legitimação para o uso do livro em todo o país. Por meio do Decreto-Lei n. 8460, de 26 de dezembro de 1945, ocorreu uma consolidação governamental da legislação sobre as formas, utilização e importação do livro didático, ficando os docentes incumbidos da responsabilidade em definir os livros que serão adotados pelas escolas no país.

Nos anos 1960, o convênio do MEC com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional- SAID em seus países parceiros, estabeleceu acordos que direcionaram recursos para possibilitar a distribuição de 51 milhões de livros didáticos, gratuitamente, durante 3 (três) anos. Mais adiante, já na década de 1970, o Estado brasileiro começou a estabelecer uma política de financiamento para a compra de livros didáticos diretamente para as escolas, sendo criado assim o Fundo do Livro Didático. Com o fim do convênio MEC-USAID nesta década, o INL iniciou um programa para os livros didáticos do ensino fundamental coordenando e executado pelo próprio Ministério da Educação brasileiro. Ainda na década de 1970, o INL foi extinto. Em seu lugar foi criado a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) em 1976. Esta fundação assumiu a função de executor do Programa do Livro Didático para as escolas públicas brasileiras.

Na década seguinte, os anos 1980, o FENAME foi substituído pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Em 1985, por meio do Decreto n. 91.542 ocorreram outras significativas mudanças na política nacional para o livro didático: foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) aonde foram incluídas no programa diferentes disciplinas encontradas no currículo escolar e foi definida a participação dos professores no processo de escolha dos livros didáticos. Instituiu-se, também, a reutilização e o reaproveitamento dos livros por outros estudantes e foi criado um banco de dados de livros didáticos no Brasil como estabelecimento de uma política de controle de preços e aquisição de obras por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão administrativo e

executor das ações de escolha e aquisição dos livros didáticos por parte do governo federal.

Devido às limitações orçamentárias, durante os primeiros anos da década de 1990, a aquisição dos livros didáticos ficou restrita até a 4º (quarta) série do ensino fundamental, atual 5º (quinto) ano. No entanto, entre 1995 e 1996 voltaram a ocorrer à aquisição e distribuição dos livros didáticos e foi criada uma Comissão para implementar a avaliação das obras, estabelecendo critérios que sirvam para orientar os professores na escolha dos livros didáticos. Estes critérios para a aquisição de livros didáticos foram estabelecidos com recursos federais para a distribuição nas escolas em todo o país que obedecessem às inscrições e avaliações prévias pelo PNLD, de acordo com regras estabelecidas mediante edital próprio.

Entre 1999 e 2005 foram feitos três processos de avaliação de livros didáticos de história destinados aos anos finais do ensino fundamental, e, em cada processo os critérios foram sendo aprimorados. Por exemplo, em 1999, cada volume era avaliado de modo unitário e independente da coleção ao qual pertencia, o que acarretava circunstâncias conflitivas em relação à viabilidade no processo de escolha e utilização das obras. No PNLD de 2002 esta situação foi alterada, quando a coleção passou a ser a unidade básica de avaliação (MIRANDA; LUCA, 2004). Também foi alterado o procedimento de avaliação, de um modelo classificatório e distintivo, “baseado em estrelas e menções discriminatórias”, para um modelo unicamente indicativo das obras aprovadas, “o que modificou a própria organização do guia do livro didático que, na versão de 2005, apresenta-se ao professor como um catálogo organizado em ordem alfabética” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127). Desde 1997, o governo federal incluiu o livro didático de História e o de Geografia entre as obras adquiridas para o ensino fundamental ao lado dos livros de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.

Nas duas últimas décadas, foram incrementadas as políticas públicas de acesso e distribuição dos livros didáticos, como por exemplo, a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa, de

Língua Inglesa, além de Atlas e Mapas Geográficos. Segundo Ananias e Bettini (2008) com a valorização por parte do governo federal, muitos pesquisadores e professores universitários se interessaram em produzir livros didáticos, como Jobson Arruda, Ricardo Faria e Joana Neves. Esses autores procuraram modificar os livros na linguagem, na forma das ilustrações e na estrutura dos capítulos para atender às demandas do governo e da política de aquisição e distribuição dos livros didáticos de História, criando assim uma verdadeira historiografia didática oficial contemporânea brasileira, com a influência do que é produzido na academia, mas moldado e adequado pelo mercado editorial e pelas políticas curriculares nacionais definidas pelo MEC.

Assim, importa perceber que o livro didático é um precioso objeto cultural, pois acompanha estudantes e professores por longas fases e situações no processo de escolarização, sobretudo no nosso país. Descortinar suas formas de produção, distribuição e seus usos escolares nos permitem, como ensina Chartier (1999, p. 8), compreendê-lo na perspectiva de que:

As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro [...]. Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros.

Os índios nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental: entre simplificações e preconceitos

Os livros didáticos de história empregados nas escolas brasileiras na atualidade não têm, em geral, valorizado a recente produção acadêmica, tanto em história quanto em outras ciências sociais, sobre as questões relacionadas aos indígenas e suas temáticas, sobretudo a respeito dos aspectos ligados a identidade, sua resistência aos processos de extermínio e desvalorização e a sua rica e complexa diversidade cultural. Em geral, muitas obras didáticas apontam

desconhecimento das produções historiográficas e acadêmicas das últimas três décadas sobre a temática indígena, especialmente se pensarmos no expressivo incremento da pesquisa acadêmica em História, Etnologia e Antropologia Cultural empreendido por diversos pesquisadores, muitos inclusive indígenas, que apontam renovações de objetos, métodos, fontes e procedimentos de pesquisa, ampliando perspectivas analíticas e interpretativas, renovando, sobremaneira, a produção e o conhecimento da sociodiversidade dos povos indígenas.

Contudo, esta profícua e relevante produção recente a respeito dos indígenas não tem exercido a atuação que poderia ter sobre espaços, objetos e saberes escolares. Os indígenas, no que diz respeito a sua história e cultura, continuam sendo, nos ambientes escolares, pouco conhecidos, pouco estudados, imersos em uma bruma composta por ignorâncias e simplificações, apresentados nos currículos e práticas escolares superficial e/ou estereotipadamente. Em história escolar, costuma-se ensinar sobre um indígena que mora em florestas longe das cidades, habitando ocas e tabas, cultua deuses míticos e fala apenas Tupi, sendo, em geral, estas informações transmitidas como a única representação possível durante as aulas. Assim vem sendo os índios veiculadas através e principalmente por meio dos livros didáticos oficiais, alertava Grupioni (1995).

As questões relativas aos índios são abordadas com uma visão evolucionista e eurocêntrica pelos autores dos livros didáticos. Os indígenas, de acordo com Gobbi (2006) são apresentados como primitivos, atrasados e incapazes de ingressarem na era da civilização como estariam as sociedades europeias. Há ainda, a recorrente característica, na historiografia didática-escolar, que a presença indígena brasileira restringe-se ao início do período colonial, vindo a desaparecer nas demais fases da trajetória histórica percorrida pelo nosso país nos séculos seguintes.

De acordo com o Parecer 014/2015, sinteticamente o que podemos apontar quando se trata da discussão referente ao povo indígena é :a apresentação da imagem do povo indígena como sujeitos do passado; a negação dos seus aspectos culturais; a omissão, negação

e/ou redução do seu protagonismo na nossa história; admissão de uma perspectiva de índio de maneira genérica que nega a diversidade e a pluralidade dessas populações; universalização de seus traços culturais; redução, pela perspectiva da dicotomia entre os índios puros, àqueles que vivem na Amazônia, em contraposição aos que vivem em contato com os não-índios; estratégias regulares para demonstrar apenas as particularidades pitorescas e folclóricas dos povos indígenas; negação da existência de povos indígenas na sua singularidade, referindo-se apenas a eles no seu sentido geral, amplo; e, grande reforço no empobrecimento da forma de vida desses povos.

É necessário, então, problematizar ainda as ideias e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, sendo um discurso para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes no país. Afirmar os direitos as diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil. Portanto, o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas se constitui em um grande desafio para o ensino da temática indígena (SILVA, 2017, p. 100).

Acompanhando essas tendências, a produção didática sobre os povos indígenas na história ensinada nas escolas tem, sobremaneira, dificultado o cumprimento da Lei nº 11.645/2008, sobretudo pela dificuldade em introduzir e desenvolver as contribuições históricas e sociais dos povos indígenas a partir das discussões sobre questões étnico-raciais sob novas perspectivas e abordagens historiográficas e acadêmicas. A partir dessa caracterização, passaremos a seguir para empreender uma interpretação das representações veiculadas nos livros didáticos da coleção Projeto Araribá publicado pela editora Moderna, adotada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação Profa. Ivonita Alves Guerra situada na Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns.

Primeiramente, compete-nos esclarecer que esta é uma unidade escolar pública do Estado de Pernambuco, dotada de ensino em nível fundamental e médio, situada no Campus da cidade de Garanhuns da Universidade de Pernambuco (UPE). Nesta escola temos oito turmas

de ensino fundamental, sendo duas turmas do 6º ao 9º Ano, e todas adotam essa mesma coleção de didáticos para o ensino de História. Esta coleção adotada pela Escola de Aplicação Profa. Ivonita A. Guerra foi escolhida com base no Guia PNLD para o Livro Didático de História 2014 editado pelo FNDE. Neste texto, nossa preocupação é perceber a adequação, ou não, da coleção a uma política de valorização da Educação para as Relações Étnico-Raciais e respeito da pluralidade cultural e alteridade em busca da superação do mito da democracia racial e dos preconceitos raciais.

A (in)visibilidade indígena na coleção de livros didáticos de história Projeto Araribá

A coleção de livros didáticos de História Projeto Araribá adotada pela Escola Profa. Ivonita Alves Guerra é composta por 4 (quatro) livros dedicados aos 4 (quatro) anos finais do Ensino Fundamental. Segundo o Guia do Livro Didático PNLD 2014 – utilizado pela escola no processo de definição dos seus livros didáticos – o Projeto Araribá é uma coleção que:

Adota uma organização cronológica linear dos conteúdos sob a perspectiva integrada na história geral de matriz europeia com a do Brasil possibilitando a percepção de semelhanças, diferenças e especificações dos processos históricos. Também são abordados conteúdos sobre a história da África e da Ásia (2013, p. 102).

Ainda de acordo com o Guia, a coleção aborda temáticas “como a discriminação, o preconceito racial e preservação do meio ambiente” (2013, p. 103). A coleção teria como mérito ainda tratar “a história dos afrodescendentes e dos grupos indígena, além de dar destaque ao papel das mulheres” (Op. cit., p. 103). Destarte, o Guia analisa a forma como é abordada a história e a cultura indígena nesta coleção. De acordo com o Guia,

As relações entre passado e presente também são levantadas na coleção para conectar e experiências pretéritas às problemáticas

contemporâneas dos grupos indígenas, promovendo seu conhecimento, a percepção e o respeito à diversidade (2013, p. 106).

É importante destacar que o próprio Guia chama a atenção que a história indígena é ressaltada principalmente a partir da chegada dos europeus a América “apontando as relações travadas, as representações sociais construídas, a experiência da escravidão e as formas de resistência” (Op cit., p. 108). Essa perspectiva de abordagem vai de encontro à visão de Gobbi (2006, p. 61) quando afirma que “as referências às culturas não-europeias são feitas sempre em relação às culturas europeias, dando essas últimas uma valoração positiva, em detrimento das outras.

Dessa forma, os índios são representados como seres integrantes de um passado distante e acabado. Gobbi (2006) ressalta que os autores dos livros didáticos, em geral, defendem que são poucas as sociedades indígenas brasileiras que conservam suas características originais, sendo que estes autores insistem que esses grupos índios deveriam estar até os dias atuais como quando ocorreu à chegada dos conquistadores portugueses. Por tudo isso, percebemos que nesta coleção, a exemplo do que acontece também em outros livros didáticos de História, existe uma concepção de mundo e uma ideologia veiculada que fundamentam a própria concepção de uma história civilizatória à moda ocidental, eurocêntrica e branca como sendo a mais correta.

Podemos ver também que a coleção Projeto Araribá contempla apenas 7 (sete) capítulos em todos os 4 (quatro) livros que a compõem destinados ao estudo da temática indígena brasileira, os quais concentram-se majoritariamente na periodização da história do Brasil durante a fase colonial, enfatizando os acontecimentos relacionados aos contatos iniciais entre as culturas índias e não-índias. Com relação ao período imperial e a época republicana, há uma prevalência da temática indígena neste último período, concentrando-se nas últimas décadas do século XX e do início do século XXI, fazendo ressurgir os

grupos índios nesta fase que praticamente “desapareceram” nas temporalidades anteriores da história brasileira.

Em todo o volume dedicado ao 9º Ano, contendo 296 (duzentas e noventa e seis) páginas, há apenas uma página dedicada à temática indígena, com o título “Os índios no Brasil atual”. Neste capítulo, decerto preocupado em retratar a condição indígena na atualidade brasileira, ocorre uma abordagem demográfica e sociológica, com dados estatísticos oriundos do IBGE relativos ao número de indígenas remanescentes em 2010 (aproximadamente 817 mil pessoas) e dados do Instituto Socioambiental, em 2012, sobre o número de hectares de terras indígenas demarcadas na Amazônia Legal (cerca de 100 milhões de hectares). Dessa forma, a abordagem histórico-cultural dá lugar a uma abordagem restrita a discorrer sobre as demandas sociais atuais dos indígenas neste início do século XXI.

Nos primeiros volumes da coleção, destacamos as representações sobre os indígenas encontradas no livro didático dedicado ao 6º Ano. Neste encontramos uma unidade inteira, denominado na coleção Projeto Araribá de “tema”, destinada ao estudo do Povoamento do Brasil. Esta seção chama a atenção para uma época em que o espaço geográfico brasileiro era muito diferente, com áreas florestais mais densas e clima seco e frio. O tema 4 – “A vida dos primeiros habitantes do Brasil” – preocupa-se em descrever diversas características sociais e econômicas dos primeiros habitantes do território brasileiro, tais como a vida nômade antes do desenvolvimento da agricultura, os sambaquis, as moradias rudimentares, o cultivo da mandioca e a prática da arte ceramista com finalidades para o uso alimentar e nos processos funerários.

Apesar de bastante generalizante e sem apontar muitas das pesquisas recentes no campo da arqueologia sobre a vivência indígena antes do contato com os portugueses, o volume dedicado ao 6º ano traz uma abordagem interessante da história indígena antes da chegada dos colonizadores. De forma genérica, as populações pré-contato com os europeus, são vistas como habitantes rudimentares e “órfãos” do paleolítico, sem expressividade cultural mais complexa ou modelo

econômico definido. No entanto, percebemos que em toda a Coleção Projeto Araribá a posição dos indígenas é secundarizada, só havendo menção a sua importância ou sequer presença histórica quando esta é desencadeada pelo contato com o europeu ou o protagonismo exercido pelo colono estrangeiro. Mesmo nos capítulos que se destinam ao estudo sobre os indígenas das áreas coloniais espanholas – que não é o foco deste trabalho – incas, astecas e maias sempre aparecem a partir da relação travada com os europeus espanhóis no processo de chegada, conquista e colonização do território em busca de riquezas efetivadas pelos por estes durante o século XVI e início do século XVII.

Assim, reafirma-se o que Grupioni (1995, p. 487) chama a atenção pois “evidencia-se que os manuais didáticos privilegiam os feitos e a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam”. Algo que ressalta nossa atenção no volume dedicado ao 7º ano é que quando os autores se referem às populações que habitavam o Brasil no momento do contato com os europeus são chamados apenas de índios, enquanto que quando são referenciados os incas, maias ou os astecas estes são chamados de “Império Asteca”, “Civilização Maia” e “Civilização Inca”. Essa forma de abordagem atribui aos índios brasileiros à identidade de atrasados e selvagens, enquanto que aos índios Mesoamericanos, da América do Norte e da América Andina são atribuídas características de povos evoluídos, civilizados e com uma alta cultura.

O livro didático destinado ao 7º ano aponta de forma muito resumida os conflitos entre os indígenas e os conquistadores portugueses, afirmando que as tensões se tornaram inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos e as guerras entre conquistadores e nativos conhecidas como guerras justas tornaram-se frequentes. Este pequeno tópico do “tema 3” do livro dedicado ao 7º ano também faz uma breve observação de que no século XVII muitas populações indígenas já haviam sido dizimadas e o restante isolou-se no interior do território os foram aldeados sob o domínio europeu,

reproduzindo uma tendência da historiografia didática brasileira de que os índios “verdadeiros” desapareceram com o avançar do tempo e do processo de transformação do Brasil de colônia em território independente.

No entanto, apesar das simplificações, estereótipos e reducionismos que encontramos nesta coleção Projeto Araribá, é justamente no livro dedicado ao 7º ano que encontramos o maior tópico relacionado ao estudo didático dos povos indígenas do Brasil. Mesmo assim, são apenas 6 páginas que procuram destacar algumas diferenças linguísticas entre os grupos indígenas que habitavam o Brasil na época dos descobrimentos e ainda ressalta a dificuldade de, na atualidade, registrar o número de pessoas que se autodeclararam indígenas comparando com uma estimativa de que na época da chegada dos portugueses ao Brasil havia entre 3 e 5 milhões de índios no nosso território.

Nesta seção destaca-se ainda que o desaparecimento dos povos indígena ocorreu devido às perseguições, ao processo de aprisionamento e escravização, às doenças que estes sofreram e às diversas formas de violência. Versa este tópico também que apesar da legislação brasileira garantir aos índios as terras que tradicional e historicamente ocuparam, ressalta que esse direito vive em constante ameaça devido a ação de mineradores, madeireiros e fazendeiros e sua atuação predatória nos territórios indígenas.

O volume da coleção Projeto Araribá dedicado ao 8º ano trata, logo em sua abertura, na Unidade 1, da “Expansão da América Portuguesa”, com um texto e algumas imagens ressaltando a presença indígena no Brasil. Nesta abertura do volume ressalta-se que os povos indígenas sofreram violência desde o início da conquista portuguesa. Em um texto lúcido e atual, aborda as doenças trazidas pelos europeus e da exigência do trabalho forçado, além da perda das suas terras tradicionais, obrigando as populações a refugiarem-se em locais distantes do litoral.

O tema 1, que dá continuidade a esta seção do livro didático do 8º ano aborda como assunto “as missões jesuíticas”, afirmando logo

no *caput* que “as missões ou reduções representaram o principal meio de cristianização dos indígenas na América Ibérica” (2010, p. 12). E ao longo do capítulo o papel dos jesuítas no processo de cristianização e formação de aldeias ou reduções indígenas é tratada como parte do processo de colonização, favorecendo a pacificação das populações com o processo de aculturação das suas práticas, crenças e modos de vida diante da imposição do Cristianismo.

No tema 2, que dá sequência a esta unidade, nos chama a atenção, entre as representações didáticas sobre os indígenas, o tópico “Assimilação de conhecimentos indígenas”. Neste item, o texto do livro didático afirma que os exploradores paulistas conseguiram resistir às dificuldades da colonização colocando em prática alguns conhecimentos assimilados dos indígenas, como por exemplo, saber guiar-se através das matas com base nas estrelas e a reconhecer a aproximação de cobras e onças nos caminhos. Outros conhecimentos indígenas também foram assimilados como o uso do arco e flecha nos confrontos travados nas florestas e o emprego de canoas feita com o troco de uma única árvore para navegarem os rios da colônia.

Essa abordagem aparentemente favorável às populações indígenas trazidas pelo livro didático dedicado ao 8º ano integrante desta coleção, por certo acaba por reforçar o estereótipo de que as contribuições culturais indígenas se restringiram ao período colonial e são ressaltadas como essas contribuições souberam ser utilizadas pelos colonos no processo de enfrentamento das adversidades do território colonial para a criação de um ambiente civilizatório. Além desse aspecto acima, esta representação sobre os indígenas presente nesta coleção ressalta o fato que as populações indígenas são abordadas em função passado a partir da relação travada como o colonizador. Ou seja, mantém o caráter tradicional da historiografia didática que traduz a contribuição dos povos indígenas para a formação da cultura brasileira como oriunda de um tempo histórico remoto e acabado.

Essa abordagem remota e reducionista da contribuição cultural das populações indígenas, concentrada essencialmente no período colonial, traz uma perspectiva de uma cultura cristalizada e estagnada,

com saber acabado. Isso dificulta, assim, que professores e estudantes do ensino fundamental percebam quais as contribuições culturais dos povos originários de nosso país na atualidade e possam dessa forma valorizar a sua importância e a sua vitalidade para a(s) cultura(s) e a sociedade brasileira. Aspectos da contemporaneidade dos povos indígenas, como sua luta por melhores condições ambientais e a defesa pelo reconhecimento e a demarcação das terras tradicionais como repositórios de cultura, não são destacados pela Coleção Projeto Araribá, concentrando a abordagem sobre as populações indígenas como ausentes na contemporaneidade, representantes do passado evolutivo da humanidade na forma de populações primitivas e inferiores ao colono europeu, reforçando esta representação ainda muito vigorosa na historiografia didática brasileira. Enfim, e em última análise, o índio na educação escolar, ao menos por esta proeminente coleção de Livros Didáticos, é apenas um índio (muito mal) didatizado.

Considerações finais

A análise da coleção proposta evidencia que ainda perduram modos de visibilizar os povos indígenas de maneira estereotipada. Dessa feita, para que essa reparação de fato ocorra os sistemas de ensino, os professores das redes públicas e privadas, bem como, os responsáveis pela elaboração dos livros didáticos, precisam atentar para as demandas que nos impõem a legitimamente a Lei nº 11.645/08, reconhecendo as significativas questões apontadas pelos pesquisadores da área e ressaltadas neste texto que aumentam os preconceitos e geram retrocessos no que se refere aos povos indígenas.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB 14/2015, tais fragilidades são também reconhecidas pelo movimento indígena que apontam que eles mesmos devem assumir esse protagonismo de contar as suas histórias e culturas. Nessa perspectiva,

os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (BRASIL, 2015, p. 7).

Nessa tessitura, os livros didáticos devem assumir o compromisso na valorização da história e da cultura dos povos indígenas, assim como, nos demais grupos étnico-raciais, repercutindo na construção de uma sociedade efetivamente democrática e intercultural. Tais posicionamentos podem e devem contribuir para que se construa uma nova visão sobre as vivências socioculturais da população indígena no nosso país. O que nos solicita que tantas nas aulas das variadas disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica, quanto na produção dos artefatos culturais, tais como, o livro didático, que permeiam a cultura escolar que “que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas” (BRASIL, 2015, p. 9).

Referências

ABUD, K. **A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.** In: MONTEIRO, A. M. F. et all. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 107-117.

ANANIAS, N. T.; BETTINI, R. F. A. J. **O livro didático de história numa visão para ensino fundamental.** Cascavel; UNOESTE, 2008. Disponível em: <http://www.unoeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2066.pdf>. Acessado em 21 set. 2015.

APOLINÁRIO, M. R. (edt.). **PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2011.

BARROS, J. D'A. **O campo da história**: Especialidades e abordagens. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BITTENCOURT, C. F. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. **A aventura dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: EDUNB, 1999.

GOBBI, I. **A temática indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos.

GRUPIONI, L. D. B. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-521.

GRUPIONI, L. D. B. **Imagens Contraditórias e Fragmentadas**: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.77, n.186, p.409-437, mai/ago 1996.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: HISTÓRIA:
ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS. Brasília: Ministério da
Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013.

LE GOFF, J. **O imaginário Medieval**. Lisboa: Estampa, 1985. Apud
BARROS, J. D'A. O campo da história: Especialidades e abordagens.
Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

LOCKHEED, M. E.; VESPOOR, A. M. Improving Primary Education
in Developing Countries. Washington, DC: Oxford University Press,
1991. Apud TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação
básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, L. de;
WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as
políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 154.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. **O livro didático de história hoje:**
um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São
Paulo, v24, n. 40, 2004, p.125-144.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte:
Autêntica, 2005.

SILVA, G. J. da. **Ensino de História Indígena**. In: WITTMANN, L.
T. (orga.). Ensino d(e) História Indígena. Belo Horizonte: Autêntica,
2015. p. 21-46.

SILVA, Edson. OS POVOS INDÍGENAS E O ENSINO:
REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS. In: **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 23, n.2, p.
089-105, jul/dez. 2017. Disponível em: < [https://periodicos.ufpe.br/
revistas/topicoseducacionais/](https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/)>. Acesso: 28 abr. 2021.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POLÍTICA “DE ÍNDIOS” E “PARA ÍNDIOS”

Halisson Seabra Cardoso⁶⁸

Introdução

A Constituição Brasileira de 1988 é evidente quando reconhece aos indígenas no Brasil o direito à diferença, mas não é por si só suficiente para encerrar em definitivo ataques à autonomia destes povos. Algumas das ameaças sobre a autonomia dos povos indígenas na construção da sua própria história são as políticas públicas “para índios”, entre as quais se destaca a educação escolar nos territórios indígenas. A escola, sendo uma instituição externa à realidade histórica dos indígenas, pode ameaçar os grupos atendidos se tornando, como definiu Gallois, uma armadilha para a domesticação de conhecimentos. Por outro lado, se esta escola for inserida nas situações vivenciadas pelos povos indígenas atendendo suas demandas e respeitando o caráter diferenciado, onde cada povo escolhe a escola que deseja, esta instituição pode ser uma ferramenta de empoderamento para o exercício da cidadania.

A Lei nº 9394/1996 estabeleceu no primeiro artigo que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996); e no artigo segundo que a educação é dever da família e do Estado, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Na mesma

⁶⁸ Mestre em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA/UFRN. Licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor na rede pública estadual de ensino no Estado da Paraíba.

perspectiva, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN temos, segundo o artigo número quatro, que o dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de, entre outras coisas, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade que assiste a população brasileira como direito subjetivo “podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 1996), conforme consta no artigo quinto. Considerando que segundo a Constituição Federal de 1988, no Artigo 12, são brasileiros todos os nascidos na República Federativa do Brasil, pode-se afirmar que os povos indígenas do território nacional são também brasileiros. Podendo se concluir que os trechos supracitados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional devem abranger os povos indígenas. Colocações que trazem em si uma série de grandes questionamentos envolvidos.

Primeiro é importante destacar que a conquista da educação escolar, não de forma imposta e sim demandada e produzida em parceria com os povos indígenas, é resultado das mobilizações destes grupos em um processo de expansão do movimento indígena e do empenho cada vez maior na busca por garantia de direitos e por cidadania. A Educação Escolar Indígena resulta dessas continuadas mobilizações por cidadania e este viés fica ainda mais evidente nas palavras de Gersem Baniwa quando afirmou que,

Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (BANIWA, 2006, p.129)

Livros, teses, dissertações, artigos e pesquisas como esta, discutem um movimento que tem se ampliado no Brasil ao produzir conhecimentos relacionados aos povos indígenas e evidenciando estes

povos como protagonistas de sua própria história e da história do Brasil. Não só protagonistas em relação a história passada, mas também protagonistas no presente e que escrevem sobre si para o futuro. Os índios vistos por uma nova perspectiva histórica em produção não são vistos mais como os povos tutelados pelo Estado brasileiro e pela sociedade nacional, são parte integrante na sociedade, reivindicando e fazendo uso dos direitos que lhes cabem como cidadãos brasileiros. Encontram-se em espaços diversos da legislação brasileira as novas relações do Estado frente aos grupos indígenas. Exemplos dessas mudanças são: a Constituição de 1988 que no Artigo 232 reconhece os índios como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de direitos e interesses ou o Decreto Legislativo nº 143, de 20/06/2002 que ratificou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhecendo o direito das coletividades indígenas à autoidentificação. É neste protagonismo que esta pesquisa se baseia.

Explicitada nossa compreensão sobre o protagonismo dos indígenas na História do Brasil nos deteremos em outra questão, as relações legais entre os índios e Estado brasileiro no que diz respeito à educação. Neste ponto esta pesquisa embasou as reflexões na visão de Manuela Carneiro da Cunha quando escreveu que “há políticas culturais para os índios e há políticas culturais dos índios. Não são a mesma coisa” (CUNHA, 2016, p.09). Não são a mesma coisa, mas se entrelaçam, convivem e muitas vezes se confundem. Clarice Cohn nos lembra que a Educação Escolar Indígena é uma política de dois pontos de vista, pois é uma política de Estado uma vez que é regulamentada oficialmente, mas também é uma política indígena “pela qual cada aldeia ou comunidade indígena, e os índios citadinos demandam a implantação de escola para seus povos, a garantia da continuidade dos estudos até o Ensino Superior e a ampliação deste direito” (COHN, 2016, p. 313). Esta não é só mais uma política indígena, a busca pela Educação Escolar Indígena e diferenciada é uma das principais frentes de mobilização de diversos grupos indígenas, baseado no que afirmou Clarice Cohn, “não seria insensato supor que está é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra” (COHN, 2016, p. 314).

O tema da Educação Escolar Indígena necessita ser visto ao menos sob duas óticas para o entendimento das relações que se aproximam e se distanciam: as situações pretendidas por governos e as pretendidas pelos povos indígenas a quem estas políticas se destinam. Portanto, esta pesquisa assumiu dois momentos diferentes de análises sobre esse tipo de educação: um em que foi observado a política “para os índios”, baseada na visão governamental, e o segundo, analisando a perspectiva de uma política “dos índios” onde perceber-se evidências e possibilidades de uma educação centrada nos interesses dos povos indígenas que a demandam.

A Educação Escolar Indígena segundo a legislação brasileira

Conforme ressaltado anteriormente, a Educação Escolar Indígena de caráter específico é uma conquista das populações indígenas no Brasil frente a anos de intervenção da escola sobre as comunidades indígenas. Antes da Constituição Federal de 1988, as escolas em território indígena serviam basicamente aos interesses integracionistas e assimilacionistas, pois eram instituições pensadas a partir dos povos colonizadores com marcas evidentes do caráter civilizador europeu, a continuação de uma tentativa de “salvação das almas” dos considerados “atrasados” povos indígenas, visão que perdura de tempos distantes⁶⁹. Em outras palavras, a escola servia exclusivamente aos interesses do Estado que se percebia como responsável pela tutela dos indígenas. Esta situação explicita uma evidente alienação de atuação dos diversos povos indígenas sobre seus próprios destinos, uma alienação de seus interesses. Nestas condições a escola representava um perigo para os modos de vida próprios dos indígenas uma vez que se impunha a estes outro modo de vida considerado melhor e superior.

A expansão em proporção e força do movimento indígena estabeleceu novos paradigmas com relação a existência dos povos

⁶⁹Francisco Adolfo Varnhagen quando no século XIX escreveu a primeira História do Brasil, considerou os índios como “povos na infância” para os quais não haveria história.

indígenas em território brasileiro e a participação efetiva na História do Brasil e na própria história, o protagonismo indígena. Cada vez mais as populações indígenas assumem o papel de protagonistas na situação social nacional. Um exemplo considerável deste novo papel está na conquista dos direitos indígenas fixados na Constituição Federal de 1988. O Artigo 231 evidencia uma nova forma do indígena ser visto pelo Estado quando estabeleceu que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988), ou seja, o Estado reconhecendo o direito de ser índio; e, complementarmente, no Artigo 215, quando rege que “protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988). Um grande avanço, mas que ainda não resolveu o problema da educação escolar entre os indígenas.

A escola muitas vezes continua mantendo o caráter de transmissora do conhecimento ocidental, modificadora do pensamento “tradicional” indígena, assimiladora para integração destes povos ao convívio com a sociedade nacional envolvente. Este caráter da educação escolar não condiz com o direito indígena de ser e continuar sendo índio presente na Constituição Brasileira em vigor. Afinal, é necessário entender o modo de ser e fazer a educação entre os índios e só quem pode responder sobre o assunto são eles próprios. Fez-se necessário refazer a escola para atender aos indígenas, escola esta que deveria ser menos “para índios” e mais “dos índios”. Foi nesse contexto que surgiram as propostas de diferenças entre os modelos escolares, pois a própria Constituição Federal assegura no Artigo 210 que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). A Educação Escolar Indígena deveria ser diferenciada.

É preciso deixar claro que a diferenciação entre a educação escolar formal não indígena e a Educação Escolar Indígena não é um privilégio dos povos indígenas, mas atende a uma necessidade, uma

demanda de situações bastante distintas. A Educação Escolar Indígena tem um caráter específico para cada povo que a demanda. Baniwa a definiu como:

A Educação Escolar Indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (BANIWA, 2006, p.129)

A necessidade de uma escola adaptada para os povos indígenas está vinculada ao fato de que estes grupos têm as próprias formas de relações com a sociedade envolvente e, o modelo ocidental imposto por escolas “convencionais” não resolvem plenamente este dilema. A escola que não está inserida em terras indígenas como atendimento a suas demandas, as que se impõem, ameaçam a existência e a afirmação do povo como tal, uma vez que, neste caso, uma escola convencional sendo “presença e privilégio do Estado, ela tende a monopolizar a educação e a diminuir o papel de outros aprendizados” (CUNHA, 2016, p. 16). E com isso o risco apontado por Carneiro da Cunha de que “quanto maior o alcance e a difusão da escola, menor a autonomia da educação local” (CUNHA, 2016, p. 18).

A solução para resolver o problema foi adaptar a legislação brasileira. De alguma forma era necessário fazer valer o respeito à diferença previsto na Constituição Federal, isto exigia modificações na legislação educacional brasileira que teria que seguir decididamente o fim da tutela do Estado sobre os povos indígenas.

Tratando da legislação educacional brasileira o primeiro grande passo para reconhecer os direitos diferenciados dos indígenas, foi inserir a Educação Escolar Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96. Um avanço uma vez que a lei educacional anterior não tratava em nada sobre Educação Escolar Indígena. No Artigo 32 a LDBEN ressaltou o que estava presente no Artigo 210 da Constituição Federal, resguardando o direito a utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagens. Mais

significativos para entender as relações entre Educação Escolar Indígena e o Estado com base na LDBEN são os artigos 78 e 79 onde apontam para a participação indígena de forma acentuada no que se refere a educação que os atenderá, uma educação diferenciada justamente por atender a diversidade cultural dos povos indígenas e o contato com o restante da sociedade não indígena. Ficando evidente a participação central e não tutelada dos povos indígenas em seus projetos de educação e a função do Estado como apoio a estes projetos. Nestes artigos estava exposto um tratamento diferenciado para a Educação Escolar Indígena, sendo exemplos disso o bilinguismo e a interculturalidade além da especificidade e das relações do ensino escolar indígena a partir das memórias históricas destes povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas e o planejamento dos programas com audiência dos povos indígenas.

A LDBEN garantiu o espaço para a especificidade da Educação Escolar Indígena possibilitando os marcos reguladores e organizadores que foram dando forma a esta modalidade de educação. O primeiro foi o Plano Nacional de Educação (PNE) que sendo aprovado em 2001, depois de ampla discussão, reconheceu à universalização da oferta de educação indígena em modelo específico, a necessidade da criação e regulação da categoria “escola indígena” e a profissionalização e reconhecimento da categoria de magistério indígena. O PNE reforçou o caráter específico de uma educação voltada aos povos indígenas e da qual eles se apossassem e dessem encaminhamento conforme suas necessidades específicas.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001, apresentou, no capítulo nono, questões relativas à Educação Escolar Indígena. O plano apresenta a necessidade do caráter diferenciado e específico das escolas inseridas em territórios indígenas e voltadas a estas populações sendo direto na necessidade da criação e regulamentação da categoria “escola indígena”. Pontos essenciais para este caráter específicos das escolas indígenas ficam claros nos objetivos e metas propostos na terceira parte do capítulo nove como se vê nas metas/objetivos número 3: Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de

programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas vivenciadas; número 5: Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas; número 6: Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada; número 15: Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional; e número 21: Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

O Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica apresentou a fundamentação das escolas indígenas, a estrutura e funcionamento. Ainda propôs a categoria de escola indígena, a formação do professor indígena e o currículo adaptado e flexível. O parecer asseverou discussões essenciais para a regularização de uma categoria escolar diferente das demais, a categoria “escola indígena” e o funcionamento. Estas discussões foram normatizadas na Resolução nº 03/99. A Resolução nº 03/99 estabeleceu as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas regulamentando mecanismos garantindo aos indígenas uma educação diferenciada e de qualidade. Neste caso, a regulação da categoria escola indígena garantiu a esta modalidade, entre outras coisas, a autonomia pedagógica e curricular. E ainda definiu as parcelas de corresponsabilidade entre as instâncias governamentais, dispondo sobre a necessidade da participação dos povos

e de agentes indígenas atuando nas e junto das secretarias estaduais de educação na organização dos seus sistemas próprios de educação e na aplicação de todo o conjunto de leis a respeito da Educação Escolar Indígena.

Todo este conjunto de leis colocou as escolas diferenciadas seguindo o respeito às premissas de que estas devem estar atentas para atenderem as demandas de uma educação específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Vale ressaltar também que:

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. As experiências levam em conta a necessidade da autogestão de todo o processo escolar a ser conduzida pelos próprios povos indígenas. Nela, o papel da assessoria e das políticas públicas resume-se a buscar apoio e a oferecer condições técnicas, financeiras e operacionais para a efetivação dos projetos. Desta forma, as comunidades indígenas discutem, propõem e desenvolvem seus projetos e ideais de escola, levando em consideração as pedagogias próprias e os projetos coletivos de vida. (BANIWA, 2006, p.159)

A escola indígena deve fazer coro com as necessidades do povo em que está inserida e com seus interesses. É o povo demandante que dirá à que a escola deve se prestar, mas sendo assim incorre-se na possibilidade de um possível “impasse” para visões mais apressadas. E se a escola desejada não estiver de acordo com o que legislam as referências educacionais brasileiras? E se os indígenas requisitarem para si justamente a escola que atende a sociedade envolvente? Afinal de contas homogeneizar o pensamento indígena é tentar enquadrá-los e com isso cometer o mesmo erro que se processava nas escolas assimilacionistas.

Os grupos indígenas são diversos e conseqüentemente suas demandas e interesses também o são. Para responder a toda a diversidade sociocultural dos povos indígenas legislação brasileira optou pela

flexibilidade das leis e dos sistemas. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 contribuiu com alguma resposta:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.34)

A legislação brasileira não deve dizer o que é ou deixa de ser uma escola diferenciada que atenda os anseios dos povos indígenas. O conjunto das leis do Brasil deve proporcionar aos povos indígenas o formato adequado no modelo de escola indígena que os interessa e atende, com isso as leis devem favorecer esses povos na construção do modelo escolar que do ponto de vista de cada povo que o requisitou compreenda as necessidades para atendê-las.

É preciso que o Estado brasileiro abandone de vez o caráter tutelar sobre os povos indígenas uma vez que essa posição aumenta visões distorcidas. O caráter tutelar do Estado explicita uma visão simplista e impregnada de preconceitos recorrentes desde os primeiros contatos entre índios e europeus no que viria a ser o Brasil, impondo aos índios uma posição menor nesta relação, deixando a entender que estes povos são atrasados e precisam ser guiados rumo ao desenvolvimento, enfim, infantilizando os povos indígenas frente a uma sociedade envolvente. A tutela do Estado nega completamente aos índios o protagonismo histórico, ferindo diretamente a perspectiva do respeito às

diferenças e do direito de ser diferente anunciado pela Constituição Federal de 1988 e mencionada no início deste capítulo.

Não só as leis no papel devem ser observadas nas mobilizações pelo direito de igualdade dos povos indígenas, mas a aplicação destas leis frente a nossa sociedade que ainda em muito desconhece os povos indígenas. Os preconceitos e a discriminação fazem parte desse desconhecimento, sendo necessário ao Estado brasileiro rever o tratamento aos “diferentes” na nossa sociedade. Aprender a conviver com as diferenças é aprender a conviver com as possibilidades, entender as potencialidades dos diferentes valoriza a sociedade como um todo.

A Educação Escolar Indígena demandada pelos povos indígenas

A perspectiva de criação da identidade nacional baseada em um projeto elitista, ou seja, focado na centralidade da elite branca europeia, renegou outros grupos como negros e índios à uma posição de importância secundária, excluindo estes povos da posição de protagonismo. Existe hoje uma nova percepção sobre a população indígena que está na contramão deste caráter. Por meio de pesquisas baseadas em novas leituras da história do Brasil e das mobilizações dos índios por visibilidade, conquistas e garantia de direitos essa História tem sido reescrita.

A visibilidade que tem sido dada às temáticas indígenas nas pesquisas acadêmicas ocorre, em grande medida, pelas novas interpretações das fontes outrora averiguadas e pelos interesses na reafirmação das origens étnicas. O olhar de áreas diversas como a História, a Antropologia e a Arqueologia têm ampliado as potencialidades de compreensão da participação indígena na sociedade brasileira. Os índios passam a ser vistos como participantes nos acontecimentos que interferiram em suas próprias histórias. Deixam de ser vistos como uma massa manobrável que atende aos interesses alheios e passam a ser personagens que convivem com outros grupos fazendo uso de lógicas próprias assim como de lógicas alheias. Um exemplo destes usos é a escola inserida nas comunidades indígenas e em contato

com aspectos importantes das vivências indígenas e com suas culturas. Por outro lado, como forma de divulgação dessa nova concepção à respeito da participação indígena na construção social brasileira a escola não indígena pode oferecer à sociedade o acesso aos conhecimentos oriundos dos diversos povos indígenas resultando na desconstrução de estereótipos e combatendo preconceitos. Um bom exemplo sobre as discussões da temática indígena nas escolas não indígenas é possível com a Lei nº 11.645/2008:

Como um esforço de reconhecimento e uma possibilidade de fomentar um diálogo intercultural, de dar às populações não indígenas o acesso aos saberes dos povos tradicionais, além de favorecer a revisão da história nacional, eliminando preconceitos na academia, nas escolas e nos livros didáticos. (SILVEIRA, 2016, p.54)

O tratamento desproporcional que subjugava indígenas a uma visão de atraso e inferioridade frente a sociedade brasileira fez com que muitos destes povos fossem ocultados e forçados a “esconder” suas identidades uma vez que se negava a eles a plenitude cidadã, justo quando as políticas brasileiras para os índios indicavam a tutela estatal na direção da integração dos indígenas à sociedade nacional. Os índios deveriam seguir o caminho da assimilação por meio do “processo civilizador” que os tornaria parte da sociedade envolvente, deixariam com isso de ser índios. Este processo de imposição de uma nova identidade ampliava os preconceitos na medida em que o resultado dele era a negação das tradições indígenas, fazendo com que os índios buscassem novas formas de viver com outra língua e com a saída de suas terras em direção às cidades em busca de alternativas para a sobrevivência. Nesta nova realidade os povos indígenas “integrados” ou não se tornavam cada vez mais “invisíveis”.

A invisibilidade causada pela não aceitação das identidades fez com que os índios fossem segregados na sociedade e na História do Brasil, aparecendo apenas de forma agregada em meio à ação dos grupos de elites dominantes:

Na documentação, os indígenas que se inseriram ao sistema colonial foram compreendidos como pacificados, o que foi entendido pela historiografia como assimilados. Isto invisibilizou a existência das múltiplas identidades das populações nativas convivendo no mundo colonial. (SILVEIRA, 2016, p.39)

O processo que teria levado à “pacificação” dos povos indígenas conforme as ideias vigentes na historiografia brasileira do século XIX só pode ser entendido quando observado pelo lado da elite “branca” que o construiu. Para que se tenha um maior alcance da participação indígena na História do Brasil se faz necessário abandonar um formalismo que aponta para o entendimento do Estado de que essa “pacificação” seria resultado de um contrato fruto do consenso amistoso, pacífico e igualitário entre os as partes envolvidas, com isso “é possível entender que a pacificação dos índios só tem sentido no ponto de vista do colonizador” (SILVEIRA, 2016, p.39). Ou seja, que a ideia de assimilação e integração à sociedade nacional abandonando o modo de ser indígena não era um interesse dos povos indígenas, era algo imposto.

A situação passou a tomar novos rumos com a estruturação e organização cada vez mais atuante do movimento indígena a partir da década de 1970. As mobilizações dos diversos povos indígenas passam a se organizar de forma que os interesses de muitos destes grupos possam ser representados em questões mais centralizadas. Silveira (2016) ressalta esta questão colocada sobre a expansão do movimento indígena. Com base nas ideias da autora nota-se que lideranças de diversos povos perceberam que o uso das lógicas da sociedade brasileira renderia bons frutos na luta dos indígenas por direitos que possibilitassem evidenciar formas de vida indígenas. Este processo unificou causas comuns de diversos povos relacionando-os sob o termo “índios”, fazendo parte de um mesmo movimento indígena:

A partir de então, sem abandonar suas identidades étnicas de origem, muitos desses povos passaram a adotar também a identidade indígena, tanto na aproximação e criação de laços com outros povos indígenas, dos quais passaram a identificar como parentes, assim como na convivência com o restante da população. (SILVEIRA, 2016, p.21)

Diversas reivindicações passaram a pautar as mobilizações organizadas dos povos indígenas, como a luta pela terra, por melhores condições de saúde e uma educação que atendesse suas necessidades. As escolas indígenas surgiam como fator diferencial para que as demandas dos diversos povos indígenas no que diz respeito à educação, pudessem ser atendidas conforme as singularidades de cada grupo. Nesse contexto ocorre a necessidade de repensar a escola como ponto de partida da viabilização da Educação Escolar Indígena e da promoção do respeito à diferença, no combate à discriminação aos indígenas.

Nas escolas não indígenas a questão da memória seria percebida como algo essencial no estudo de História no que diz respeito a temática indígena, pois “as memórias indígenas são elementos importantes para serem tratadas nas salas de aula, por serem um fator que oferece o sentimento de continuidade e de coerência de um grupo, um elemento importante do sentimento de identidade” (SILVEIRA, 2016, p.55). E ainda que,

A memória é a identidade em ação, ao mesmo tempo em que é reativada e transformada pelas demandas identitárias. O “dever de memória” é também uma possibilidade do não esquecimento e do reconhecimento da alteridade e dos seus direitos. Dar voz e visibilidade aos indígenas, reconhecer as suas memórias é um direito dessas populações. (SILVEIRA, 2016, p.55)

As mobilizações por uma educação escolar voltada aos povos indígenas têm tido conquistas acompanhadas de outras conquistas do movimento indígena. A atuação marcante do movimento durante a Assembleia Nacional Constituinte, às vésperas da promulgação da atual Constituição Federal deixou marcas evidentes destes avanços, uma vez que reconheceu direitos dos povos indígenas:

O artigo 231 da Constituição Federal, ao contrário das legislações anteriores, que previam a gradual assimilação das populações indígenas à sociedade nacional e consequentemente o fim das suas identidades étnicas, garantiu o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”

(BRASIL, 1988). A Constituição também garantiu, através do Artigo 210, que os indígenas pudessem utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (SILVEIRA, 2016, p.43)

Todo um percurso de conquistas e avanços na legislação educacional brasileira referente aos indígenas se concretiza no direito de especificidade de suas escolas. O que faz uma escola indígena ser diferenciada é a apreciação de aspectos que são pilares na construção destas unidades de ensino sendo demandados e organizados pelas populações que farão uso deles. Aspectos que possibilitam aos índios que se utilizem da educação escolar adequando aquela instituição aos próprios interesses, fazendo com que se construam ambientes salubres para a realização social e cultural dos povos indígenas sem necessidades de enquadramento à realidade social envolvente de forma que precisem abandonar o que são e o que querem ser.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é a possibilidade do bilinguismo/multilinguismo, reconhecido como direito dos povos indígenas desde a Constituição Federal de 1988. É de conhecimento geral que os povos indígenas no Brasil possuem tradições de socialização oral dos conhecimentos desde antes da chegada dos primeiros europeus colonizadores. Sendo povos ágrafos, portanto, não é de se espantar que a alfabetização em Língua Portuguesa seja tão alheia à boa parte dos povos indígenas como também é a própria escola nos territórios onde habitam. Mais do que isso, a imposição de uma nova língua modificando o processo de comunicação entre indivíduos e pensada como meio único pelo qual estes povos podem ser inseridos em uma sociedade globalizada não só destruiria línguas como laços seculares de interações. Neste caso o direito às diferenças garante aos indígenas hábitos e costumes, tradições e modos de vida. Desta forma, a língua passou a ser um valor tradicional diante das interferências externas.

O bilinguismo/multilinguismo deve ser visto como possibilidades de comunicação entre culturas, espaço da diferença, sendo respeitado no mesmo ambiente, a escola. Evidenciando que o Português não se impõe à língua materna, mas possibilita o acesso aos conhecimentos exteriores à

comunidade, por exemplo, a uma economia global. A questão do bilinguismo/multilinguismo é uma das grandes tensões da Educação Escolar Indígena diferenciada, pois o uso da escrita provoca o conflito entre a tradição expressa na oralidade e a nova forma de registros. O desafio neste ponto é conciliar a tradição e a novidade, sem o prejuízo da primeira e o consequente prejuízo das tradições e costumes do grupo.

O segundo aspecto a ser observado é a interculturalidade, que apresenta o potencial de que por meio das próprias culturas os povos indígenas interajam com outras. A interculturalidade pressupõe uma relação entre iguais, uma relação em que ambos se valem do conhecimento gerado neste processo, e este aspecto faz sobressair o potencial político em meio à comunidade e à sociedade envolvente. Para que sejam tratadas de igual para igual culturas e circunstâncias diferentes não podem ser tuteladas umas pelas outras, pois cada uma deve interagir de forma espontânea e autônoma. Em termos, é função das esferas de poder público atentar para que os povos indígenas estejam sendo atendidos no seu direito de se representarem entre iguais em meio à sociedade envolvente.

Uma relação entre povos diferentes só ocorrerá de forma segura quando levar em consideração ser importante que ambos os lados sejam representados em posição de paridade para que ocorra um diálogo proveitoso, ou seja, a relação intercultural só pode ser plena se ambos os lados não estiverem em posição vulnerável. Não adianta pensar em interculturalidade na educação se o Estado não cumprir com sua função na relação mediadora entre os diversos grupos da mesma sociedade.

Em termos mais amplos, a interculturalidade possibilita o direito dos grupos indígenas de conhecerem e entrarem em contato com os demais grupos sociais em interação na realidade global, por outro lado favorece que estes mesmos índios sejam vistos, reconhecidos e entendidos pelo restante da sociedade. O resultado positivo desta relação pode ser que o conhecimento mútuo de ambas as partes produza a redução de preconceitos, estereótipos e desacertos no que concerne às relações de interações entre grupos diversos. A perspectiva da diferença como algo positivo pode vir à tona por meio desta interação.

O contato gerado pela proposta intercultural possibilita ver e ser visto na sociedade brasileira. Essa ampliação das possibilidades de conhecimentos que circulam pelas diversas regiões do país e do mundo é um campo aberto para a superação de conhecimentos impostos que acabam por subjugar conhecimentos alheios como acontece na relação entre conhecimentos “científicos” e conhecimentos “tradicionais”. Um ensino escolar que repensasse as relações de poderes nos conhecimentos seria útil para que se repensasse também o conhecimento. Nesta perspectiva,

A escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. (BRIGHENTI, 2016, p. 246)

A colonialidade entre as diversas formas de dominação foi também uma forma de dominação do conhecimento, que por meio das relações desiguais de poder sobre a produção e a difusão de conhecimentos suprimiu diversos conhecimentos dos povos nos territórios colonizados (QUIJANO, 2005). Para mudar essa situação e favorecer novamente espaços para os conhecimentos dos diversos grupos que foram durante tanto tempo silenciados a proposta intercultural nas escolas se apresenta como um meio possível.

Um terceiro aspecto diz respeito ao caráter comunitário das escolas indígenas. A participação dos indígenas não só na escola, mas nos espaços de construção dos sistemas escolares indígenas, como as secretarias de educação dos Estados, possibilita aos índios o reconhecimento ao direito de cidadania, de se representar de forma paritária na sociedade brasileira.

A Educação Escolar Indígena com protagonismo indígena é uma potencialidade de atuação política na organização do Estado brasileiro. A participação dos povos indígenas em decisões que interferem diretamente em suas vidas e cotidianos é uma comprovação das ações como protagonistas na própria história e existência (COHN, 2016). Santana foi

assertivo quando tratou a respeito da relação da comunidade, da tradição e modo próprio de interpretar a realidade quando afirmou que,

Se faz necessário pensar sobre a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível “escola indígena” e, sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados. (SANTANA, 2013, p. 202)

A relação entre a escola diferenciada vista pelo Estado brasileiro e por sua legislação com a escola demandada, requerida e desejada pelos povos indígenas no território nacional nem sempre é fácil e amistosa. Estas relações, na maioria das vezes, são permeadas por disputas, conflitos e reivindicações por direitos garantidos pela legislação brasileira. A união dos povos indígenas tem sido vantajosa para a garantia de conquistas que incorporam mobilizações comuns. Estas relações de choques e acordos a partir das mobilizações dos povos indígenas foi assim analisada:

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. (COHN, 2015, p.488)

Considerações finais

A especificidade na Educação Escolar Indígena é explicitada na medida em que aspectos como o bilinguismo/multilinguismo, a interculturalidade e o caráter comunitário das escolas que os demandam são buscados e alcançados fazendo referência a cada unidade escolar, em cada situação e atendendo cada povo indígena. E se configura como

aspecto principal de uma escola indígena diferenciada uma vez que traz as marcas que um povo propôs para tal instituição. A escola tem que ser específica, para atender da forma mais precisa possível aos interesses singulares com características, interesses e desejos próprios dos indígenas. O caráter específico dessas escolas orienta-se pela capacidade evidente de cada povo saber exatamente o que os apetece e com isso poder mobilizar-se pelo que desejam construir.

A situação própria dos diversos povos indígenas no Brasil responde as questões que dizem respeito ao âmbito específico daquele grupo, mas são regidas em caráter educacional pelas mesmas leis para qualquer outro povo indígena no território nacional, sendo assim, as experiências de cada grupo podem servir direta ou indiretamente para compreender as situações de outros grupos indígenas e facilitar que o autoconhecimento, o entendimento das mobilizações e as conquistas, também se efetivem.

Parte destas mobilizações, assim como parte das conquistas indígenas, estão diretamente relacionadas com uma educação escolar diferenciada, refletindo antes de tudo o interesse dos povos que fazem o movimento indígena no Brasil. Para que isso se efetive escola não deve ser imposta nos territórios, na cultura e na vida dos indígenas sendo um meio de destruição, deve se somar aos interesses autônomos desses povos. A escola indígena deve ser antes de tudo um evidente indicador do respeito à diversidade.

O Estado brasileiro atualmente reconhece nas leis em vigor o modelo escolar indígena que se fundamenta em princípios como o bilinguismo, interculturalidade e especificidade, que seja comunitária e com isso fortaleça e valorize o modo de vida dos povos indígenas em que a escola está inserida. A Educação Escolar Indígena deve atender as demandas dos povos indígenas conformado as escolas ao modo próprio de viver. Sob tal abordagem a escola indígena passa a ser vista como opção para a concretização dos direitos indígenas, como uma alternativa à educação escolar indígena de viés colonizador.

Referências

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

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. Governo Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2000.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso: 23 mar.2021.

BANIWA, Gersen. Educação indígena. In: BANIWA, G. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio de & WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo indígena na História**. Tubarão, SC: Copiart, 2016, p. 231-254.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 313.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO,

Pedro (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 9-21.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

SANTANA, José Valdir Jesus de. Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **Contexto**. Mossoró, vol. 4, p.197-211, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino de história *na* região metropolitana do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, UNIRIO, São Gonçalo. 2016.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver

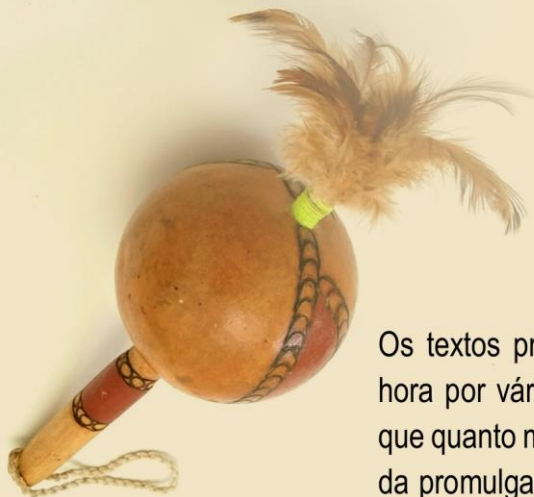


[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver





Os textos presentes neste potente livro vem em boa hora por vários motivos. O primeiro é óbvio, uma vez que quanto mais o tempo passa, mais distantes ficamos da promulgação da Lei e mais a desrespeitamos. Não se trata de desdenhar ou negligenciar os esforços bem sucedidos de discutir a importância, trajetórias, particularidades e protagonismos dos povos indígenas por meio de grupos de estudos, centros de pesquisas, laboratórios de ensino e publicações, tanto em escolas quanto em universidade. Desde o vigoroso primeiro artigo da professora indígena Dra. Rita Potiguara, sobre o panorama dos fundamentos jurídicos nacionais e internacionais para a construção da normativa, até outros textos sobre os mais diversos temas – como Ensino Infantil, formação de professores, licenciaturas, materiais didáticos, políticas públicas patrimoniais ou práticas educativas em meio à pandemia – somos convidadas/os a refletir sobre muitos diagnósticos e experiências acerca de temática indígena na educação. Durante todo o livro há como metas fugir dos estereótipos e das imagens engessadas de um “índio” exótico, parado no tempo e inferiorizado, e construir relações de respeito e conhecimento acerca de povos reais e tão diversos em expressões socioculturais, trajetórias e formas de ver o mundo.

ISBN: 978-855296291-8



9

788552

962918


OLYVER
www.editoraolyver.org

