

Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença**Antonio Simplicio de ALMEIDA NETO***

Resumo: A temática do ensino de História e cultura indígena, objeto da Lei 11.645/2008, está implicada nas discussões sobre currículo e seus desdobramentos. Da mesma forma, não se dissocia do debate, a concepção de história pressuposta no ensino dessa disciplina escolar, especificamente as noções de sujeito, tempo e fato históricos. Também central é a maneira como compreendemos a cultura e a identidade indígenas, para além da concepção que as toma por exóticas, essencialistas, fixas, estáveis, homogêneas e, portanto, a-históricas. Desse modo, serão apresentadas algumas reflexões acerca do ensino dessa temática, pensando intersecções entre currículo, concepção de história e noção de cultura e identidade, tomando esses povos por sujeitos históricos no presente e no passado, condição que dialoga com as possibilidades de romper a invisibilidade indígena no passado e no presente.

Palavras-chave: Ensino de história indígena. Lei 11.645/2008. Interculturalismo. Hibridismo cultural. Cultura indígena.

Indigenous History Teaching: curriculum, identity and difference

Abstract: The issue regarding history and indigenous culture teaching, object of the Law 11.645/2008, is involved in discussions about curriculum and its outcomes. Likewise, the conception of history, presumed in teaching this school discipline, does not dissociate of the debate, specifically the notions of subject, time and historical facts. Besides, the way we understand the indigenous culture and identity is central, beyond the concept that takes them as exotic, essentialist, fixed, stable, homogeneous and therefore ahistorical. I present some reflections about teaching this subject, considering intersections between curriculum, concept of history and sense of culture and identity by taking these peoples as historical subjects in the present and past, condition that dialogues with the possibilities of breaking the invisibility of indigenous people in the past and present.

Keywords: Indigenous history teaching. Law 11.645/2008. Interculturalism. Cultural hybridism. Indigenous culture.

* Professor Doutor – Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos – Estrada do Caminho Velho, 333, Sítio Tanque Velho, Bairro Pimentas, CEP: 07257-312, Guarulhos, São Paulo, Brasil. e-mail: asaneto@unifesp.br

Introdução

Sete de setembro, feriado nacional, comemoração do “Dia da Pátria” na cidade de São Gabriel da Cachoeira, localizada na região conhecida como “Cabeça do Cachorro”, extremo noroeste do Brasil, interior do estado do Amazonas. A população em peso ocupa as ruas da pequena e agradável cidade que fica às margens do rio Negro para assistir ao desfile nesse dia festivo, no qual o exército brasileiro ocupa lugar de destaque, em razão de sua forte presença nessa região de fronteira com Colômbia e Venezuela. Adultos e crianças registram tudo com suas máquinas fotográficas, celulares e filmadoras, todos bem vestidos e arrumados para acompanhar o grande evento.

Esse município possui uma particularidade: sua população é majoritariamente indígena, chegando a 88,1% do total de habitantes, segundo Censo de 2010 do IBGE, sendo 11 mil na área urbana e 18 mil na área rural. Isso fica evidente nos rostos alegres que acompanham atentamente o cortejo de Sete de Setembro. O fenótipo da maioria da população presente não deixa dúvidas, assim como a de muitos soldados do exército que desfilam marchando disciplinadamente pela Avenida Castelo Branco, a de alguns policiais militares que fazem a segurança do evento e a do próprio prefeito e a do vice da cidade (2009-2012) que são da etnia Tariana e Baniwa, respectivamente.

É um evento cívico, efeméride da maior importância. O Exército e algumas entidades locais passam em desfile. Brigada de Infantaria de Selva, Organizações Não Governamentais, grupos de escoteiros, instituições de ensino, caminhões, tanques de guerra, carros de combate, armas, escudos, soldados camuflados, estudantes, fanfarras, faixas e bandeiras. A população indígena e não indígena está especialmente trajada para assistir ao evento, os jovens com seus cabelos arrepiados, roupas transadas e tênis da moda, algumas crianças foram fantasiadas por seus pais com miniuniformes do Exército Nacional comprados em lojas locais, o que comprova a popularidade dessa instituição na região.

Como é de praxe, as escolas locais (públicas e privadas) também vêm com seus professores e estudantes uniformizados marchando, pequenos carros alegóricos, faixas, fanfarras, demonstração de práticas esportivas. Uma das escolas traz na carroceria de uma picape três crianças simbolizando as raças brasileiras: índio, negro e branco. O garoto que representa o índio está devidamente caracterizado com tanga, sem camisa, cocar, maracá e pintura no rosto, o estereótipo do indígena que destoa, até daqueles que estão assistindo ao desfile, dos jovens com suas calças jeans, camisetas coloridas, cabelos impecavelmente arrumados no melhor estilo Neymar (à época, jogador do Santos F. C.), ou dos indígenas evangélicos com seus ternos e vestidos discretos. O curioso é que o menino que vai sobre a picape tem fortes traços indígenas, ou seja, temos um pequeno estudante indígena

urbanizado, provavelmente filho da classe média local, fantasiado de indígena pelos professores, conforme a mais surrada representação sobre esse grupo social que habita o imaginário da população brasileira. Tudo é feito com as melhores intenções educativas e o desfile prossegue sem sobressaltos.



Figura 1 – Representação das raças na Semana da Pátria, 2010.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Esse episódio, que ocorreu durante viagem de pesquisa¹ realizada em setembro de 2010 na região do Alto Rio Negro, explicita importantes e instigantes questionamentos referentes às representações constituídas sobre os indígenas, sua cultura e história, bem como sobre suas relações com “o outro”, nesse caso o não indígena, aspecto central quando discutimos a aplicação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que torna obrigatório o ensino de História e cultura indígenas (além do ensino de História africana e afro-brasileira, já tornado obrigatório com a Lei 10.639/03) nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, público e privado.

Torna-se evidente, também, o fato de não haver esse componente curricular nos cursos de Graduação e Licenciatura em História², salvo raras exceções, o que traz uma série de implicações àqueles professores que desejam cumprir a determinação legal, pois devem suprir essa lacuna na formação pelos mais diversos meios disponíveis, entre eles, certamente, destaca-se o livro didático, esse “[...] produto cultural complexo” (STRAY apud CHOPPIN, 2004, p. 563), que acaba por exercer inusitado e importante papel na formação docente.

No caso dos professores do Ensino Fundamental I, o problema pode ser ainda mais delicado, dado o fato de que pouquíssimas Licenciaturas em Pedagogia dedicam carga horária (muito abaixo do razoável) para tratar do ensino de História. Em alguns cursos, esse componente curricular divide quinze aulas semestrais com o ensino de Geografia. Assim, o debate historiográfico e seus desdobramentos nas discussões sobre o ensino de História são empobrecidos, resultando em práticas escolares em que a história, propriamente dita, inexistente ou surge como cultura estereotipada, simulacro, tal qual a criança indígena fantasiada de indígena no evento acima descrito.

No presente artigo, discutimos alguns aspectos implicados no ensino de história indígena considerados em curso de formação de professores de História na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e em Oficinas de Ensino oferecidas pelo GT de Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História, seção São Paulo (ANPUH-SP), para disparar algumas reflexões sobre a temática.

Ensino de história indígena e hibridismo cultural

Como se sabe, os indígenas não se constituem como grupos dominantes na sociedade brasileira. Entre os desdobramentos dessa condição está o fato de sua cultura ser considerada “a outra”, diferente, diversa, exótica e estranha, tanto que é objeto de legislação específica que a insere obrigatoriamente no currículo escolar, situação que não ocorre com a cultura dominante, ocidental, branca, europeia, civilizada, cristã, tida como “a normal”. Sujeita aos estigmas classificatórios, a cultura desse “outro” será identificada como primitiva, étnica, inferior e atrasada, será entendida como essencialista, ou seja, pura, fixa, imutável e estável, portanto, a-histórica. Dessa forma, o indígena que não se apresenta nesse suposto estado puro, será considerado aculturado, não índio, sem identidade e sem tradição, daí os índios serem representados predominantemente como figuras do passado, mortas ou em franco processo de extinção, fadados ao desaparecimento.

Desempenhando papéis secundários ou aparecendo na posição de vitimados, representados como aliados ou inimigos, guerreiros ou bárbaros, escravos ou submetidos, nunca sujeitos da ação, uma vez dominados, integrados e aculturados, desapareceriam como índios na escrita histórica e, não à toa, estariam condenados ao desaparecimento também no presente, prognóstico derrubado pelas evidências apontadas pelo censo demográfico do IBGE de 2010 que aponta crescimento de 178% no número de indígenas autodeclarados desde 1991, bem como a existência de 305 etnias e 274 línguas.

Além do deliberado intento de eliminação desses povos ou desejo de vitimá-los, para Manuela Carneiro da Cunha, determinada concepção historiográfica também contribuiu para essa visão:

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura 'politicamente correta' foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos (2012, p. 22).

Tal visão deita raízes no século XIX, quando o Visconde de Porto Seguro, Francisco Adolfo de Varnhagen (1854), escreveu que, sobre os povos indígenas, não se poderia falar em “[...] civilização, mas de barbarie e de atraso. De tais povos na infância não há história: há só ethnographia. A infância da humanidade na ordem moral, como a do indivíduo na ordem física, é sempre acompanhada de pequenez e miserias.”³ (1877, p. 22-23). Antes dele, Carl Friedrich Philippe Von Martius (1838) vaticinara que o indígena americano estava fadado a desaparecer (apud MONTEIRO, 2001, p. 3). Tal vertente historiográfica, da qual ouvimos ecos, retira dos povos indígenas a própria historicidade, condenando-os ao desaparecimento. Não há passado, não há futuro.

Lembra Monteiro que “[...] pelo menos até a década de 1980 a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção” (2001, p. 4), de modo que, com exceções, predominaram abordagens que fossilizavam os indígenas impedindo de vê-los em perspectiva histórica. As imbricações entre história e antropologia, particularmente no âmbito da História Cultural (PESAVENTO, 2008, p. 24), possibilitaram a percepção da cultura em sua historicidade, como dinâmica e flexível, produzida pelos homens que a vivenciam e isso inclui, evidentemente, a ressignificação da cultura indígena. Desse modo, Almeida aponta que o foco de análise da história indígena se deslocou “[...] dos colonizadores para os índios, procurando identificar suas formas de compreensão e seus próprios objetivos nas várias situações de contato por eles vividas” (2010, p. 23).

Também a constituição dos indígenas, na história recente, como sujeitos de direitos, sobretudo territoriais, e o reconhecimento a esses povos do direito de manter sua própria cultura, garantidos pela Constituição de 1988, assim como sua maior visibilidade em lutas pela garantia desses direitos, tiraram esses grupos dos bastidores da história garantindo-lhes um “lugar no palco”, despertando o interesse dos historiadores, e de outros pesquisadores, que passaram a percebê-los como sujeitos participando ativamente dos processos históricos, possibilitando novos entendimentos das ações dos grupos indígenas nos processos em que estavam envolvidos.

Tais aspectos constituem o modo como a cultura dos povos indígenas é percebida e como esses grupos são identificados. Para Canclini discutindo o conceito de hibridação cultural, “[...] quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular

essas práticas da história de misturas em que se formaram”, o que torna impossível, para esse antropólogo, “[...] falar das identidades como se se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação.” (2008, p. XXIII). Nesse sentido, Almeida chama nossa atenção para o necessário entendimento das “[...] identidades como construções fluídas e cambiáveis que se constroem por meio de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem” (2010, p. 24), que tornou possível nova mirada dos historiadores sobre a identidade genérica imposta sobre esses grupos, a começar pela denominação “índios”, como se constituíssem um bloco homogêneo desconsiderando não só as diferenças étnicas e linguísticas, com os diferentes interesses, objetivos, motivações e ações desses grupos nas relações entre si e com os colonizadores europeus que, como não poderia deixar de ser, foram se modificando com a dinâmica da colonização.

Tal perspectiva pode ser observada, por exemplo, em Sposito que, ao dissertar sobre conflitos entre subgrupos Guaranis e Kaingangs durante o período colonial e entrando pelo século XIX, lembra que é preciso entender o papel que “[...] a guerra representava na organização dos povos indígenas, definindo e ressignificando a sua própria cultura, dentro de um movimento de resgate das lutas passadas para a reconstrução da identidade presente” (2012, p. 187). Noutro exemplo, apontando a necessária compreensão do universo cultural dos grupos indígenas para a construção do conhecimento histórico, Almeida ressalta o papel do escambo e do casamento na cultura Tupinambá:

A troca de objetos entre os grupos tupis era comum e podia envolver também grupos rivais que interrompiam as hostilidades para efetuar trocas. Os casamentos solidificavam relações e ampliavam o poder dos guerreiros que, quanto mais cunhados e genros tivessem, mais poderosos se tornavam. [...] Tratava-se, afinal, de uma sociedade na qual a troca era um valor a ser sustentado, característica fundamental que deve ser considerada quando interpretamos suas relações de contato com os estrangeiros (2010, p. 37-8).

Nesse sentido, Sposito, discutindo o papel das populações indígenas na província paulista da primeira metade do século XIX, toma esses grupos por sujeitos históricos ativos, nos diversos modos de relação envolvidos no período: a) kaiowás negociando mel e cera por roupas e ferramentas com os viajantes (2012, p. 176); b) subgrupos Kaingangs (Kamés, Votorons, Dorins) lutando entre si e, eventualmente, se aliando a inimigos históricos ou aos conquistadores (2012, p. 184); c) grupos procurando estabelecer contato amigável com moradores da fazenda Pirituba na vila de Itapeva da Faxina (2012, p. 191); d) indígenas que usufruíam dos bens (lavouras e animais) dos invasores brancos colocados em suas terras (2012, p. 202); e) embora tenham sido aprisionados, escravizados e vendidos, como em

Itapeva ,em 1827 (2012, p. 206); em Rio Claro, o índio Antonio Guaianen, utilizando os mecanismos legais do período (Carta Régia de 01/04/1809) requereu liberdade ao Conselho Provincial alegando maus tratos, em 1826 (2012, p. 207); e f) no ano de 1826, os indígenas trazidos para trabalhar na construção da Estrada de Cubatão fugiram para as matas (2012, p. 211).

Essa perspectiva trazida para a sala de aula confere volume e densidade ao ensino de história indígena, com uma abordagem que não fossiliza e nem pasteuriza as culturas desses povos, restitui-lhes a condição de sujeitos históricos e dando-lhes visibilidade no passado e no presente. O protagonismo, eles já possuem.

Ensino de história indígena e concepção de área

Entre as diversas questões implicadas no ensino de História, duas são fundamentais: a seleção de conteúdos e as possibilidades metodológicas de trabalho com esses conteúdos. Em outras palavras, num determinado ano/série da educação básica é mais adequado trabalhar com história do bairro, história do Brasil ou história geral? Egito antigo ou história indígena? História afro-brasileira ou revolução industrial? História da África ou da América? Conteúdos canônicos ou alternativos? Por outro lado, como devem ser trabalhados esses conteúdos? É melhor usar livro didático, apostilas ou produzir materiais próprios? Usar mapas históricos, filmes ou textos? Jogos ou ilustrações e fotos? Documentos históricos ou objetos geradores? Aulas expositivas ou atividades em grupo? Em suma, quais os conteúdos e a metodologia mais adequados para cada série da Educação Básica?

Um aspecto que precede toda essa discussão é a chamada visão de área de História, ou seja, como concebemos essa área de conhecimento e ensino. Esse debate envolve fundamentalmente três conceitos: noção de sujeito, de tempo e de fato históricos. Esses conceitos de forma alguma se constituem como uma novidade e estão presentes, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1997, p. 35-39), no entanto, convém que sejam retomados, pois seu entendimento tem desdobramentos no modo como definimos conteúdos e metodologias no ensino de História.

O conceito sujeito histórico refere-se àqueles que atuam na história, àqueles que fazem a história, por assim dizer, e estão envolvidos direta ou indiretamente nos acontecimentos ditos históricos. Pois bem, a questão é: Como concebemos esses sujeitos? Quem são eles? Seriam os chamados heróis, os grandes vultos da história, indivíduos de grande projeção social e política, como imperadores, políticos, mártires e generais? Nessa concepção a História é estudada “[...] como sendo dependente do destino de poucos homens, de ações isoladas e de vontades individuais de poderosos” (BRASIL, 1997 p. 36).

Ou poderiam ser homens, mulheres e crianças comuns, sujeitos anônimos? Ou poderiam ser ainda os sujeitos coletivos, como camponeses, indígenas, trabalhadores, afrodescendentes, migrantes? Nesse entendimento, sujeitos históricos são “[...] todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas, ou de situações cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para a coletividade.” (BRASIL, 1997, p. 36). Exemplificando: são sujeitos históricos apenas D. Pedro I, Duque de Caxias, Carlos Magno, Tiradentes e Getúlio Vargas ou podem ser também um escravo fugitivo de origem africana do Brasil colonial, um moleiro italiano morto pela Inquisição no século XVI e um retirante nordestino que migrou para São Paulo na década de 1950 tornando-se operário?

Da mesma forma podemos questionar o que são fatos históricos. Quais são os fatos passíveis de serem considerados históricos, pesquisados pelos historiadores, figurar nos livros e bibliotecas, serem estudados nas escolas? Seriam os grandes acontecimentos, revoluções, golpes de Estado, derrubada de monarquias e guerras? Seriam os eventos cívicos e acontecimentos políticos? Ou poderiam entrar nessa lista os fatos cotidianos, mudanças de comportamento e de modo de pensar, movimentos sociais e culturais? Seriam “[...] eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva” (BRASIL, 1997, p. 35-36)? Ou seja: são fatos históricos apenas o golpe militar de 1964, a morte de Tiradentes, o suicídio de Getúlio Vargas, a revolução francesa, a queda de Constantinopla e a eleição de Lula para presidência da república do Brasil? Ou os movimentos migratórios de grupos indígenas do Amapá do século XIX, o cotidiano escolar de professores durante o regime militar brasileiro, a religiosidade afro-brasileira no Brasil do século XVIII, as mudanças de hábitos alimentares, o disciplinamento dos corpos, a relação homem/meio ambiente, as representações sobre educação e as relações de gênero, também podem ser considerados fatos históricos a serem estudados?

O entendimento desses dois aspectos é central na definição dos conteúdos a serem trabalhados em História, pois implicam em escolhas significativas sobre as temáticas e respectivas abordagens trazidas para a sala de aula. Um professor jamais trabalhará com história local, por exemplo, de um bairro da cidade de Guarulhos (sua população, deslocamentos migratórios, manifestações culturais, movimentos sociais, lutas políticas, transformações urbanas, memórias, etc.), se considerar que esses acontecimentos não têm relevância histórica. Não há a menor possibilidade de um professor inserir as discussões sobre história e cultura indígena (Lei nº 11.645/2008) ou africana e afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003) no currículo escolar se em seu entendimento apenas os chamados “heróis” e

“grandes vultos” são sujeitos históricos e somente os conflitos das monarquias europeias do Antigo Regime são fatos históricos.

No livro *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*, March Bloch define história: “‘Ciência dos homens’, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens, no tempo’.” (2001, p. 55). História como ciência dos homens no tempo, é uma assertiva que atesta a importância da noção de tempo histórico que, no entanto, no âmbito da história escolar é frequentemente identificado com o tempo cronológico, que avança dia a dia, ano a ano, século a século, numa sucessão de datas associadas a fatos históricos que avançam progressivamente um após o outro, sugerindo uma transformação histórica na qual, a partir de determinadas datas, iriam ocorrendo as mudanças. Conforme esse entendimento, o estudo da libertação dos escravos restringe-se ao episódio que ocorreu no dia 13 de maio de 1888, não havendo um processo anterior e a partir dessa data tudo se transformou. E depois disso veio a Proclamação da República, a República da Espada, a República das Oligarquias, a Revolução de 30, o Estado Novo e assim por diante, até os dias atuais num fluxo contínuo e linear, sem maiores percalços ou acidentes. É muito comum que o aprendizado do tempo histórico seja confundido com decorar datas e aprender a grafar corretamente os algarismos romanos para identificar os séculos colocados numa linha do tempo que deve ser decorada. Alguns professores ainda fazem avaliações para verificar a simples memorização de datas referentes a determinados acontecimentos históricos!

É evidente que o tempo institucionalizado em datas, entendidas como marcos temporais, é importante, mas o tempo histórico pode ir muito além desse entendimento, que restringe a transformação histórica a uma sucessão de fatos, uniforme, regular, cumulativa, progressiva, evolutiva.

Outra possibilidade de pensar o tempo histórico é entendê-lo valendo-se de seus níveis e ritmos de duração. Para March Bloch, o historiador deveria pensar o tempo com base na categoria da “duração” (1982, p. 26), em cuja natureza haveria um “contínuo” e a “mudança constante” (p. 27), ou seja, o tempo histórico se constituiria de mudanças e continuidades, de cuja antítese viriam “[...] os grandes problemas da investigação histórica” (p. 27).

Fernand Braudel procurou apontar os “ritmos” e “níveis” dessa duração. Segundo ele, a primeira apreensão que se faz da história é o tempo de curta ou “breve duração” (1990, p. 10-11), são os “acontecimentos” como uma enchente, um crime, o aumento de preços, um escândalo político. No entanto, algumas transformações seguem ritmos mais lentos e não muitos precisos, um tempo de duração média, são as “conjunturas” (BRAUDEL, 1990, p. 12), como um estudo sobre a progressão demográfica ou sobre a ditadura militar brasileira. Da mesma forma, outros processos de transformação são estruturais, possuem

uma longa duração (BRAUDEL, 1990, p. 14), como o cristianismo, o capitalismo comercial, a estética renascentista. Dessa maneira, sem eliminar o tempo cronológico, que é muito importante, trabalha-se com outra densidade que não a simplificação da linearidade, que se restringe ao registro de uma sequência de datas de modo evolutivo, contínuo e progressivo.

Adotando essa percepção do tempo histórico, é possível pensar o ensino de História na educação básica observando as continuidades e rupturas, as permanências e mudanças, os avanços e recuos e os diferentes ritmos de duração (breve, longa e média). Desse modo, no trabalho com história local, por exemplo, importa discutir os processos de transformação, procurando analisar com os alunos que a demolição de uma fábrica do bairro representa uma mudança de duração breve, um acontecimento, que não significa mudança estrutural, já que o capitalismo se manifesta como permanência/mudança de longa duração, embora aspectos das relações de trabalho tenham se alterado, assim como elementos tecnológicos e políticos (média duração). Nesse caso, é a demolição da fábrica que, via de regra, ficará registrada na memória como acontecimento histórico, que, contudo, pouco explica. Cabe ao professor, lançando mão de recursos metodológicos adequados, fazer os alunos irem além do episódio imediato, estabelecendo relações e nexos com outros acontecimentos, observando diferentes ritmos de duração, mudanças, permanências e rupturas, de modo a buscar explicações mais densas para compreender as transformações da história local.

Portanto, a discussão sobre como concebemos sujeito, fato e tempo históricos é central para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em história (supondo professores que tenham autonomia intelectual para efetuar essa seleção). Da mesma forma, esse debate acaba sendo definidor quanto aos aspectos metodológicos no ensino da disciplina escolar História.

Na perspectiva aqui sugerida, não faz sentido adotar práticas de ensino de História que se pautem em discursos moralizadores e datas comemorativas (com seus respectivos heróis) a serem repetidos e decorados pelos alunos, desprovidos de sentido e que nada explicam sobre as transformações históricas. O ensino de história indígena, temática desse artigo, vai muito além da comemoração do Dia do Índio (19 de abril) que pasteuriza a história tornando-a estéril e irrelevante. Em sentido absolutamente contrário, se concebermos os indígenas como sujeitos históricos, as transformações pelas quais passaram e passam esses grupos sociais como fatos históricos objetiváveis e que nessas transformações ocorreram mudanças, permanências e rupturas, em diferentes ritmos de durações, torna-se necessário criar e adotar práticas metodológicas que apontem nessa direção, que possibilitem que os alunos façam reflexões e busquem explicações mais densas e significativas para a compreensão dos grupos indígenas na história do Brasil.

Assim, de acordo com as distintas faixas etárias e séries escolares dos alunos da Educação Básica, pode-se lançar mão de uma infinidade de recursos metodológicos como

uso de textos escritos, relatos orais, objetos, músicas, fotografias, filmes e literatura, tornados documentos históricos, ou ainda, estudos do meio, visita a museus e dinâmicas variadas, que disparem reflexões de natureza histórica, conduzindo os alunos à compreensão da dinâmica dos processos da transformação histórica, percebendo a si mesmos como sujeitos históricos capazes de pensar historicamente.

Ensino de história indígena e narrativas

Em março de 2013, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou a carta de um leitor indignado com a ocupação indígena no antigo Museu do Índio, nos arredores do estádio do Maracanã, que seria demolido para a construção de um estacionamento e centro comercial, conforme exigências da FIFA para a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014:

Algumas pessoas, supostamente descendentes de indígenas, ocuparam o imóvel ilegalmente e se recusam a sair, no que contam com um estranho apoio dos chamados 'movimentos de esquerda'. Esses mesmos movimentos procuram garantir moradia gratuita aos chamados quilombolas, sob justificativa de que são descendentes de escravos – comprovado apenas pela cor da pele. Proponho então que sejam criados também um movimento para garantir moradia para os ateus, sob a alegação dos sofrimentos infligidos pela Inquisição às pessoas desprovidas de fé religiosa. (JANOWITZER, 2013, A3).

Verificamos, nesse breve exemplo, um discurso que desqualifica as ações e lutas indígenas, classificando esses povos como não-indígenas. A missiva do leitor remete a certa idealização do indígena, imagem essencialista do índio puro, o mesmo estereótipo presente no desfile acima comentado. Por esse raciocínio, um indígena que usa calça jeans, smartphone, tênis e cursa ensino superior, não é índio, mas um “suposto” índio. Interessante notar que ninguém jamais diria que um autodenominado judeu é um “suposto” judeu, por ter nascido no Brasil e não correspondesse à figura estereotipada do que seria um judeu. Na visão desse leitor o que ocorreu no episódio da ocupação do Museu do Índio, foi a ação de oportunistas que se passaram por indígenas, insuflados pelos movimentos de esquerda. Sua ação seria tão estapafúrdia e ilegítima quanto a dos “supostos” quilombolas que se valem, arditamente, de sua cor de pele, para conseguir “moradia gratuita”.

Para a discussão proposta nesse artigo, convém destacar o modo como esse “outro” é caracterizado no discurso do leitor, que procura estabilizá-lo numa representação que fixa sua identidade na condição de indígena puro do passado, desqualificando suas ações no presente, por não corresponder a essa imagem idealizada pelo não-índio, implícita na tipologia “índio” e “supostamente descendente de índio”.

O mesmo jornal, alguns meses depois, em junho de 2013, publicou matéria sobre a reivindicação de terras pelos Terena no Mato Grosso do Sul. Entre os mencionados na reportagem há um historiador, um antropólogo, um indígena Terena e um fazendeiro. Sobre esse último, informa: “[...] Apesar dos vários registros [da participação dos Terena da Guerra do Paraguai, no século XIX], os fazendeiros da região dizem que os Terena não são do território brasileiro. ‘São paraguaios. Uns alegam que lutaram a favor do Brasil, mas eu não acredito’, afirma Marcos Correa, 33, dono de 3.480 hectares dentro da área reivindicada” (CORREA, 2013, A7).

A julgar pelo fazendeiro seria feita uma revisão da história do Brasil e dos Terena, alegando que esse povo não lutou na Guerra do Paraguai e, como se não bastasse, ainda seriam paraguaios, portanto, invasores do nosso território e, por que não, traidores que agora se passam por brasileiros para reivindicar a posse de territórios dos legítimos brasileiros. Também nesse exemplo, observamos a força do discurso que desqualifica os indígenas no passado e, conseqüentemente, suas ações no presente, tornadas ilegítimas, uma vez que são invasores.

Desse modo, ambos os discursos veiculados no jornal (a carta do leitor e a reportagem) têm o efeito de distinguir o “um” e o “outro”, o “legítimo” e o “ilegítimo”, os “puros” e os “impuros”, “nós” e “eles”, assinalando, produzindo e constituindo, desse modo, a identidade e a diferença. Tomaz Tadeu da Silva lembra que essa operação discursiva, que produz a identidade demarcando a diferença, é social: “[...] A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.” (2012, p. 81). Sendo produzida socialmente, portanto,

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, T., 2012, p. 96-7).

Nesse sentido, pode-se afirmar que também o ensino de história indígena no âmbito escolar se constitui como um discurso implicado nas relações de poder que, tal como os textos publicados na imprensa, acima citados, fixa e hierarquiza representações identitárias,

o que pode ser facilmente observado na seleção de conteúdos e abordagens, nos materiais didáticos, em filmes, ilustrações e textos escolares:

- Na breve menção aos povos indígenas como viventes apenas de um remoto tempo pré-colonial;
- Na omissão pura e simples à existência desses povos nos acontecimentos históricos da história do Brasil;
- Na vitimização (ainda que engajada) que lhes priva a condição de sujeitos históricos;
- Nos frequentes anacronismos que os exclui do tempo histórico e, portanto, das transformações históricas;
- No culto idílico a determinados valores e modo de vida indígenas;
- Na inserção da temática indígena no currículo escolar em momentos muito específicos, como “Dia do Índio”, como exceção que confirma a regra;
- Na pasteurização que empobrece, simplifica e homogeneiza a diversidade dos povos indígenas;
- Na abordagem folclorizada presente em festividades e eventos escolares que trata os indígenas como povos exóticos;
- No vago e restrito reconhecimento da diversidade que não vai além da constatação;
- Na pregação benevolente da tolerância que só faz reafirmar o papel dominador de quem tolera;
- Na percepção essencialista de culturas indígenas puras, desconsiderando o hibridismo cultural.

Cabe ao professor de História ensejar práticas com os mecanismos de que dispõe no ensino de sua disciplina, por exemplo, questionando matérias jornalísticas (de revistas, sites, televisão e jornais) como as anteriormente citadas, propondo discussões sobre interculturalidade e hibridismo cultural ou refutando determinadas atividades escolares, verdadeiros rituais pedagógicos, que reproduzem estereótipos e produzem desinformação sobre povos indígenas.

No entanto, é preciso retomar as questões anteriormente mencionadas referentes à concepção de história, compreendendo os povos indígenas como sujeitos históricos dentro da história do Brasil como, por exemplo, na Guerra do Paraguai (1864-1870) que contou com a participação dos Terena, como registrou Alfredo d’Estragnolle Taunay, em 1869:

Recebeu logo o 17º batalhão ordem de ir além do ponto atingido pelo 21º batalhão realizar um reconhecimento sob a direção do guia Lopes e em companhia de um grupo de Terenas e Guaicurus, que desde algum tempo apresentara ao Coronel. (1975, p. 45-6).

Neste dia fez a cólera nove vítimas. Assinalaram-se vinte casos novos: o chefe dos Terenas, Francisco das Chagas, chegou moribundo numa rede que sua gente carregava. Estavam estes desgraçados índios no auge do terror; mas não podiam mais abandonar a coluna, ocupado como se achava todo o campo por um inimigo que, quando os apanhava, jamais deixava de os fazer perecer nos mais horríveis suplícios. (1975, p. 106).

Da mesma forma, ainda sobre a Guerra do Paraguai, é possível dispor de outras fontes documentais, como os relatos orais utilizados no livro didático *A História do Povo Terena* escrito por Bittencourt e Ladeira, por meio dos quais se evidenciam os fatos que ficaram registrados na memória desse povo:

[...] antes da Guerra do Paraguai [os Terena] já habitavam na região de Miranda e mantinham relações com o povoado de Miranda. Quando a cidade de Miranda foi invadida, as aldeias que estavam situadas nessa região também foram atacadas. Os Terena se organizaram para fazer frente, utilizando as táticas próprias dos índios, como por exemplo, ataque noturno. Os Terena investigavam onde ficava o acampamento dos paraguaios e cercavam no momento em que os inimigos não percebiam, geralmente à noite. Já os paraguaios atacavam só de dia. Foram feitos vários enfrentamentos onde morriam índios Terena e também paraguaios. Conta-se que na aldeia Babaçu, os paraguaios mataram um Terena, pendurando-o num pé de árvore. Os Terena se escondiam nos matos e outros fugiam para a região de Bananal e Limão Verde. Durante a guerra é que foi fundada a aldeia de Limão Verde. Na área de Cachoeirinha existia um povoado chamado "Pulóvo'uti" e esta localidade servia de esconderijo durante a guerra porque era de difícil acesso por ser cercada de mata muito fechada. (relato de Olímpio Serra da aldeia de Argola). (2000, p. 63-64).

Esses mesmos relatos orais dos Terena informam que, para esse povo, a Guerra do Paraguai se constituiu como importante marco temporal, pois assinala o início do período por eles denominado Tempos da Servidão, quando ao retornarem do conflito para suas antigas aldeias, muitas delas destruídas pelo combate, encontraram novos "proprietários", ex-oficiais e comerciantes, além de novos moradores que eram estimulados a ir para a região como forma de assegurar as fronteiras, o que para esse povo significou a perda de suas terras e o início da submissão aos brancos:

O pessoal daquela época tinha medo porque ainda se lembrava do patrão que os chicoteava na fazenda. Quem se atrasava para tomar chá de manhã era surrado... foi o finado meu avô quem me contou. Como castigo o pessoal tinha que arrancar o mato com as próprias mãos. Quando a comida estava pronta, eles mediam toda a sua tarefa. Eram quinze braças de tarefa e, mesmo não terminando a tarefa do dia, de manhã mediam outra tarefa,

que acumulava. (relato de João Menootó Martins). (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 78).

Na perspectiva de compreender outras narrativas históricas, torna-se relevante também apontarmos narrativas indígenas sobre o passado, como as dos Kadiwéu, registrada por Giovani José da Silva: a) “história de admirar”, histórias sagradas que provocam espanto; b) “história que aconteceram mesmo”, contadas pelos mais velhos, entre as quais a da Guerra do Paraguai, em que também lutaram; c) “[...] história que hoje se aprende nos bancos escolares como disciplina e ‘inventada’ pelos não índios. [...] A história, contida em livros e manuais, supervalorizaria o escrito e desprezaria aquilo que é transmitido oralmente de uma geração à outra”; e d) “[...] histórias apenas para contarem a pesquisadores ‘brancos’, ávidos por informações e que volta e meia perambulam por suas terras” (2012, p. 69-70). Desse modo, discutem-se outras formas de reconstruir o passado em outras culturas, questionando a visão etnocêntrica ainda predominante no ensino de história indígena.

Considerações finais

No alvorecer do século XXI, quando grande entusiasmo – frequentemente irrefletido, ao sabor da sanha mercantil – rondava as mentes, propunha Sevcenko:

A grande vantagem de estudar história consiste justamente na possibilidade, que ela nos propicia, de uma compreensão mais articulada das circunstâncias por meio das quais chegamos ao ponto em que estamos e, a partir daí, na possibilidade de uma melhor avaliação das alternativas que se apresentam e que podemos vislumbrar graças à ampliação da perspectiva temporal. [...] O ato inicial [para pensar ações transformadoras no presente] é compreender que não se coloca mais a possibilidade de retorno a um contexto anterior, situado no passado remoto ou recente, ao qual pudéssemos regressar. As mudanças históricas ou tecnológicas não são fatalidades, mas, uma vez desencadeadas, estabelecem novos patamares e configurações de fatos, grupos, processos e circunstâncias, exigindo que o pensamento se reformule em adequação aos novos termos para poder interagir com eficácia no novo contexto. (2001, p. 55).

Por certo, tomando essa assertiva por referência, o ensino de história indígena no âmbito escolar pode, potencialmente, contribuir para ampliar essa perspectiva temporal possibilitando melhor compreensão dos arranjos sócio-históricos e intervenções mais consequentes no presente, no entanto, sempre resvalamos no ardil da mitificação de novos personagens, datas e fatos, à guisa de uma suposta conscientização caudatária. Como afirma Pereira:

[...] as diferentes formas de expressão identitária não podem ser vistas como essencialmente contrapostas ou adversas, sob pena de transformarmos a sala de aula em palco para acerto de contas. Disso decorre a possibilidade – livre e democrática – de emergência de formas identitárias negadas – como as negras e indígenas – através da ação educativa. Porém, esse pressuposto não implica que pela ação educativa, venhamos a transformar a sala de aula em uma arena de (con)formação de consciências identitárias. (2012, p. 316).

Sendo a produção da identidade e da diferença um território disputado, o ensino de História pode e deve inserir outras narrativas que subvertam a estabilidade das representações dominantes, que questionem os mecanismos e instituições de reprodução dessas identidades, que estimulem o *desequilíbrio poiético* – ato criativo – que possibilita a transformação e oblitera a mera reprodução em educação, possibilitando pensar os povos indígenas como sujeitos históricos no presente e no passado, condição precípua para romper a invisibilidade indígena no passado e no presente.

Recebido em 24/4/2014

Aprovado em 15/5/2015

NOTAS

¹ Trata-se da pesquisa “Escola Pamáali: uma história do currículo” parte do projeto “Momentos e lugares da educação indígena: memória, instituições e práticas escolares”, realizada junto ao Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES/SECAD/INEP).

² Não à toa, diversas pesquisas e publicações sobre os indígenas na história do Brasil foram feitas por antropólogos e não historiadores.

³ Foi mantida a grafia original.

REFERÊNCIAS

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

BITTENCOURT, Circe; LADEIRA, Maria Elisa. *A História do Povo Terena*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002034.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BLOCH, March. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLOCH, March. *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982.

BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2008.

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.

CORREA, Marcos, Painel do Leitor. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 10 jun. 2013, Caderno 1, p. A7.

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

JANOWITZER, Claudio. Painel do Leitor. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 24 mar. 2013. Caderno 1, p. A3.

MONTEIRO, John. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos da história indígena e do indigenismo*. 2001. 233 folhas. Tese (Livre docência em Etnologia, subárea História Indígena e Indigenismo) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

PEREIRA, Júnia Sales. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 30-45.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

SEVCENKO, Nicolau. *A Corrida Para o Século XXI – No Loop da Montanha Russa*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. *Revista História Hoje*, [S.l.], v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/41>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo*. São Paulo: Alameda, 2012.

TAUNAY, Alfredo d'Escagnolle. *A Retirada da Laguna: episódio da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Em casa de E & H. Laemmert, 1877. v.1. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01819210#page/5/mode/1up>>. Acesso em: 25 mar. 2014.