



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS - PPGSOF

FABIANO DARLINDO VELOSO

A (DES)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA EM BOA VISTA: *UM ESTUDO ACERCA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA APRESENTADA AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSORA MARIA DAS DORES BRASIL*

BOA VISTA – RR
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS - PPGSOF

FABIANO DARLINDO VELOSO

A (DES)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA EM BOA VISTA: *UM ESTUDO ACERCA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA APRESENTADA AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA PROFESSORA MARIA DAS DORES BRASIL*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGSOF, da Universidade Federal de Roraima – UFRR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociedade e Fronteiras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Fernandes

BOA VISTA – RR
2017

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

V444d Veloso, Fabiano Darlindo.
A (des)construção do ensino da História em Boa Vista : um estudo acerca da história e cultura indígena apresentada aos alunos do ensino médio da Escola Professora Maria das Dores Brasil / Fabiano Darlindo Veloso. – Boa Vista, 2017.
102 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Fernandes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira.

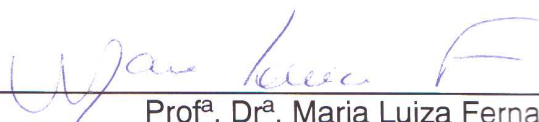
1 – Ensino de História. 2 – História. 3 – cultura indígena. I – Título. II – Fernandes, Maria Luiza (orientadora).

CDU – 372:93(811.4)

FABIANO DARLINDO VELOSO

A (DES)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA EM BOA VISTA: UM ESTUDO ACERCA DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA APRESENTADA AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSORA MARIA DAS DORES BRASIL.

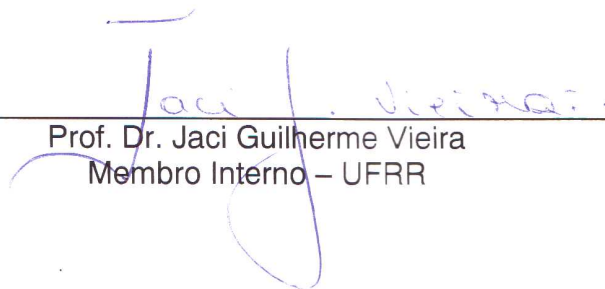
Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Sociedade e Fronteiras na Amazônia. Defendida em 21 de fevereiro de 2017 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Fernandes
Orientadora – UFRR



Prof. Dr. André Augusto da Fonseca
Membro Externo – UERR



Prof. Dr. Jaci Guilherme Vieira
Membro Interno – UFRR

*À minha mãe Maria Rosa de Souza Veloso Filho,
que sempre me mostrou o caminho da perseverança.*

Com amor...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Força Maior que sempre me deu forças para encontrar a luz no final do túnel. Deus está presente em todos os momentos e nos mostra sempre qual o caminho a ser tomado, mesmo que nem sempre pareça ser fácil.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGSOF, que me proporcionou momentos únicos em conhecer pessoas maravilhosas, interessantes e acima de tudo, mostrou-me o universo tão diverso das ciências sociais e humanas, fazendo com que meu encanto sobre o ser humano aumentasse cada vez mais.

Agradeço aos meus colegas e amigos do PPGSOF que, sem o apoio desses, jamais teria conseguido sobreviver às disciplinas obrigatórias do programa.

Agradeço à todos da Escola Professora Maria das Dores Brasil, pois, de forma geral, houve um empenho enorme para me ajudar nesta empreitada. Além da paciência coletiva que todos tiveram nos momentos difíceis da pesquisa de campo.

Agradeço aos meus alunos da Escola Agrotécnica da UFRR - EAgro, do Colégio Objetivo RR e do Acadêmico News Pré-vestibular, por toda a paciência e compreensão nos momentos de estresse e ausência que tive, sobretudo na produção da dissertação.

Agradeço a cidade de Boa Vista/RR, que me recebeu de braços abertos, me deu o que comer e beber, me transformou em uma pessoa melhor neste período que fiquei longe de minha família e me tratou como um digno cidadão roraimado, que sou.

O meu último agradecimento é especialmente à minha orientadora Maria Luiza Fernandes, que não só me ensinou o que é ser um acadêmico de uma pós-graduação, mas me orientou a ser uma pessoa mais determinada.

Aconselhou-me sobre ansiedade, foco e determinação. Mostrou-me que o sentido da vida está em nossas mãos, sob nossas responsabilidades. Incentivou-me nos momentos em que a vida nos coloca para baixo e, sem dúvidas nenhuma, me transformou em uma pessoa melhor, em querer o melhor à todos, servindo-me de inspiração não somente no quesito acadêmico, mas notadamente em ser um ser-humano.

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir como estão sendo desenvolvidas as temáticas relacionadas a história e cultura indígenas, ministradas por meio da disciplina de história, na Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, em Boa Vista/RR, pois percebemos que por muitos anos, a imagem construída por meio de estereótipos no imaginário dos brasileiros, fez que com houvesse uma marginalização de algumas sociedades, como por exemplo, os povos indígenas. Por muito tempo, as produções historiográficas excluíram povos considerados sem história ou sociedades que não aguçavam o interesse da historiografia tradicional, porém, ao decorrer dos anos, percebemos que houve uma mudança nos interesses dos historiadores, que introduziram novas temáticas em suas pesquisas relacionadas as ciências humanas. Este processo fez que houvesse uma modificação na produção historiográfica que influenciou e modificou de forma incipiente o atual ensino de História. Tais mudanças ocorreram em especial na segunda metade do século XX. Somadas à intensos movimentos sociais de resistências, formados por representantes indígenas, acarretou em mudanças na legislação, que por sua vez tornou obrigatória o ensino da história e cultura indígena a todos os alunos do ensino básico no Estado brasileiro. Desta forma, pretendemos discutir neste trabalho o resultado da pesquisa de campo elaborada através da etnografia desenvolvida no ambiente escolar, com análise em documentos escolares e entrevistas com os professores de história. Como resultado, observamos graves problemas que são visíveis no ensino de história da escola Maria das Dores Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História, História e Cultura Indígenas

ABSTRACT

This paper intends to discuss how being developed the themes related to history and indigenous culture, taught by the discipline of history, in the State School Professora Maria das Dores Brasil in Boa Vista / RR, because we realize that for many years, the image built by stereotypes in the minds of Brazilians did that with there was a marginalization of some societies, such as indigenous peoples. For a long time, the historiographical productions excluded people considered without history or companies not whetted the interest of traditional historiography, however, the course of the years, we realized that there was a change in the interests of historians, who introduced new themes in their research related sciences human. This process did there was a change in the production of novel historiography that will influence and change the current teaching of history. Such changes have occurred particularly in the second half of the twentieth century. Coupled with the intense social movements of resistance formed by indigenous representatives, will change the position of the law, which in turn will make mandatory the teaching of history and indigenous culture to all students of basic education in the Brazilian state. In this way, we intend to discuss in this paper the results of field research carried out by ethnography developed in the school environment, with analysis of school documents and interviews with history teachers.

Keywords: Teaching of History, History and Indigenous Culture

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E CULTURAIS	16
1.1 UM ETNOCENTRISMO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDO.....	21
1.2 CULTURAS INDÍGENAS E A QUESTÃO DO RECONHECIMENTO	25
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA E OS POVOS INDÍGENAS	33
2.1. UMA ANÁLISE SOBRE O SÉCULO XIX: HISTORIADORES BRASILEIROS, PROJETO NACIONAL E POVOS INDÍGENAS	35
2. 2. A MUDANÇA DA ESCRITA DA HISTÓRIA	43
2.3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	50
2.4. UMA APRESENTAÇÃO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DA ESCOLA ESTADUAL MARIA DAS DORES BRASIL	56
2.4. 1. SOBRE OS AUTORES (AS)	57
2.4. 2. O LIVRO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO – VOLUME 1	58
2.4. 3. O LIVRO DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO – VOLUME 2.....	64
CAPÍTULO 3 – SALA DE AULA, O MOMENTO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DE (PRÉ)CONCEITOS	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	99

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a questão indígena no Brasil é um desafio. Aos dedicados a essa empreitada, o encontro com a história de conflitos, resistências, descaso, extermínio, terras, fronteiras, dentre outros objetos tão pesquisados nos dias de hoje. Aos que não tem tanto contato, que corresponde a maior parte da nação Brasileira, a escuridão de uma imagem estereotipada e forjada por séculos de tentativas de dominação e preconceito.

O tempo muda, as informações chegam e as pessoas se modificam. Não necessariamente as pessoas mudam pelo acesso a informação, mas, essa ferramenta ideológica pode proporcionar uma abertura para um conhecimento mais abrangente e, quem sabe, a compreensão em determinados aspectos, como por exemplo, reconhecer que os indígenas de hoje não são iguais aos de ontem, especialmente em seus modos de viver. Os povos indígenas de hoje não são os mesmos que os nativos que aqui habitavam antes da chegada dos europeus. Existem várias diferenças, em vários sentidos, como aponta Luciano (2006, p. 17):

Há uma grande diferença entre os milhões de povos nativos que habitavam as terras que hoje chamamos de Brasil desde milhares de anos antes da chegada dos portugueses e as poucas centenas de povos denominados indígenas¹ que atualmente compõem a população brasileira. A diferença não é só de tempo nem de população, mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro.

A história nos mostrou grandes atrocidades que ocorreram no processo colonizador em terras americanas. O encontro dos nativos com guerras, massacre, doenças jamais vistas por aqui, etnocídio, genocídio, ou seja, todos esses males foram proporcionados pelo colonizador. É um equívoco pensar que os povos aqui existentes desconheciam guerras e doenças, mas, diferente do que foi apresentado a eles, os indígenas “só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais”. (LUCIANO, 2006, p. 17)

O contato com o colonizador provocou uma série de mudanças na cultura dos povos indígenas. Iniciou um processo de dominação que podemos perceber

¹ 817.963 – Total da população indígena residente no Brasil. (IBGE, 2010)

características até os dias atuais, em diferentes situações, mas sempre com características semelhantes, a de negatividade para com os indígenas.

Percebemos que a contemporaneidade também trouxe outros males aos indígenas, mas, diferentes de séculos atrás, os males de hoje são maquiados em novos formatos. Na falta de respeito com sua saúde, sua educação, seu acesso a informações, no desrespeito aos limites de suas terras, ou até mesmo no preconceito instaurado para com suas culturas.

A falta de informação, ou a propagação de conhecimentos recheados de estereótipos, fizeram com que fosse criada uma imagem negativa desses povos, levando como resultado a opressão e a repressão em várias situações.

Neste trabalho, analisamos uma situação que pensamos ser um dos fatores que contribui para a propagação do preconceito para com os indígenas, o ambiente escolar. Mas, pensamos em estreitar nossa pesquisa a um ponto específico, a apresentação da história e cultura indígena por meio do ensino de história, em especial aos alunos do ensino médio da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, na cidade de Boa Vista – Roraima. Eis o nosso objetivo, analisar como está sendo pensado, criado e executado o ensino de história nessa escola.

Acreditamos que o ensino da disciplina de história tem um papel fundamental na formação do cidadão, na formação do caráter intelectual, sobretudo nos primeiros contatos deste, fora do ciclo familiar, na escola.

Percebemos que a temática indígena, quando desenvolvida em sala de aula, ainda se apresenta em um patamar complexo e acompanhado de tabus e cuidados que foram constituídos por diversos motivos. O desenvolvimento de pesquisas sobre esta questão e nas áreas educacionais fomentam cada vez mais abertura para diálogos e análises sobre as sociedades indígenas que, por muito tempo, foram vitimizadas ou marginalizadas, mesmo apresentando um grande aporte de resistência por parte destes povos.

Para algumas pessoas que não pertencem às sociedades indígenas e/ou desconhecem seus significados, “a denominação índio tem um sentido pejorativo, expresso historicamente por preconceitos e discriminações” (BERGAMASCHI, 2012, p. 9). Portanto, pensamos que esta interpretação está presente na história dos brasileiros que apresentam até os dias de hoje uma

grande dificuldade em observar não só a diversidade, mas a diferença existente entre as sociedades.

Mesmo com todos os problemas apresentados nesta primeira parte (e ao decorrer do trabalho), os indígenas estão mais vivos que nunca, inclusive superando profecias de extinção definitiva. Como ressalta Luciano (2006, p. 17), as sociedades indígenas estão presentes no cotidiano brasileiro:

Para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças.

Os povos indígenas de hoje têm voz e escrita, representadas por suas lideranças, seus movimentos de resistência, somados a pesquisadores que trabalham em consonância de continuar proporcionando a esses sujeitos históricos a relevância de sua importância na constituição da Nação brasileira.

A Lei 11.645/08 é um exemplo de como os trabalhos e pesquisas realizados sobre as temáticas indígenas e afro-brasileiras, somados aos movimentos indígenas, podem culminar em benefícios a estes povos, sobretudo no que tange ao ensino de história que, neste caso, é a ferramenta governamental e social selecionada para promover as diversidades étnicas e culturais destes povos à sociedade brasileira.

Governamental, porque a Lei 11.645/08 torna obrigatória em todas as instituições educacionais de ensino fundamental e médio brasileiras a inclusão em seus currículos escolares das temáticas afro-brasileiras e indígenas a seus alunos.

Mesmo percebendo que o Brasil tem por histórico diversos exemplos de leis que são “menos cumpridas” pela população que outras, esta obrigatoriedade ajudou a pensarmos na diversidade étnica e cultural que existe em nosso país. Os professores de história têm compromissos com a sociedade, em apresentar e promover a rica, porém, sofrida história daqueles que por muito tempo foram ajeitados de forma tímida e distinta da maneira que deveria compor a história brasileira.

Todavia, mesmo apresentado os mais variados tipos de argumentos sobre a história e o ensino de história das sociedades indígenas, acreditamos que o maior benefício desta ferramenta é a oportunidade de mudar uma geração.

Acreditamos, ainda, que o ensino de história pode iniciar uma nova reflexão e, neste momento, torna-se uma ferramenta que possibilita um repensar na sociedade, pois, comparando a sala de aula a um canteiro de obras, diríamos que o ensino de história pode contribuir com o alicerce que vai sustentar as opiniões e conceitos dos alunos (futuros adultos).

Se estes futuros adultos crescerem em um ambiente escolar aprendendo que os povos indígenas não são merecedores de respeito, estes alunos irão desrespeitá-los no futuro. Porém, se invertermos a situação e o ensino de história criar oportunidades de reflexão, de apresentar uma história crítica, no sentido de contextualização, fazendo uma ligação entre o passado e o presente, e sobretudo deixando de romantizar e vitimar os indígenas, o ensino de história será uma ferramenta que promoverá uma mudança social nos conceitos e entendimentos da sociedade, minimizando o preconceito e as desinformações referente a muitos povos.

Ressaltamos que não tencionamos em sobrecarregar a história e o seu referido ensino. As aulas de história não têm, necessariamente, como objetivo a mudança de uma sociedade, entretanto, podem proporcionar uma nova reflexão e a partir deste momento, dar um passo para uma possível transformação.

Desta forma, o primeiro passo a se dar na compreensão deste ensino de história direciona-se ao Estado de Roraima, que está diretamente ligado à história dos povos indígenas, principalmente quando falamos em conflitos, como podemos destacar a disputa de terras como alicerce fundamental do passado e do presente destes dois sujeitos de estudo (Roraima e sociedades indígenas), além de Roraima ser a unidade Federativa com os maiores números de pessoas autodeclarados indígenas do Brasil em proporção ao número de habitantes, cerca de 11% da população² total do Estado.

Pinsky (2009) afirma que o ensino de História deve analisar os questionamentos do tempo presente, sendo uma inquietação ao passado, ou seja, a atual situação das sociedades indígenas está em consonância com seu passado que ultrapassa cinco séculos de conflitos e, para tentarmos compreender esta dinâmica, teremos que recorrer a história, fazendo uma análise de um tempo passado e as consequências no tempo presente.

² IBGE, 2010.

Pensando nessa relação, o primeiro capítulo tem como característica uma abordagem teórica, pois, há necessidade de contextualizarmos determinados pontos que irão ser debatidos. Foi imprescindível iniciar o trabalho discutindo conceitos que balizaram o entendimento da história e cultura indígena. Portanto, destinamos esta primeira parte para discorrer sobre conceitos de identidade e cultura.

Este entendimento dará o suporte que precisamos para adentrar em outras questões, como os caminhos que a historiografia percorreu, desde o século XIX, até os dias atuais. Portanto, o segundo capítulo deste trabalho foi destinado para compreendermos conceitos de história, o papel da história como representação do pensamento dos historiadores e a mudança da escrita da história, influenciando o ensino.

O terceiro e último capítulo foi destinado à pesquisa de campo e a etnografia realizada no ambiente escolar. Explorando as informações obtidas *in loco*, demonstraremos as perspectivas dos docentes na elaboração do ensino de história que se apresentaram de forma bastante diferente de nosso pensamento no início da pesquisa.

Este trabalho está compreendido como um estudo de caso sobre a temática histórico-cultural indígena, inseridos no ensino de História da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil. Para desenvolver esta pesquisa, utilizemos como metodologia a pesquisa qualitativa, através de revisão bibliográfica, levantamentos documentais e entrevista com docentes, além da etnografia da prática escolar realizada através da descrição densa (GEERTZ, 1989), e da História Oral, realizada com os quatro docentes responsáveis pela disciplina de história na escola.

Avaliamos nossa pesquisa como uma proposta para iniciar um pensamento complexo e mais amplo sobre o Ensino de História. Neste sentido, Geertz (1989, p. 34) afirma que “fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas”, ou seja, acreditamos que a pesquisa terá sua parcela de contribuição à temática indígena para sociedade brasileira.

Optamos em escolher a escola Professora Maria das Dores Brasil devido a nossa proximidade com unidade escolar, pois atuamos como docente da disciplina de história nesta instituição há mais de 12 meses e percebemos

algumas situações propícias a questionamentos, além de termos acesso a informações específicas e que seriam de difícil acesso a desconhecidos da escola.

A escola informou 1.268 alunos matriculados no Censo Escolar referente ao ano de 2016, em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Está localizada na cidade de Boa Vista-Roraima, na avenida das Guianas, 1201, bairro 13 de Setembro.

Este trabalho foi idealizado por várias motivações, na maioria voltadas pelo conhecimento empírico que adquirimos durante exercermos à docência em escolas públicas e privadas nas cidades de Belém/PA e Boa Vista/RR. Porém, a principal justificativa percorre na ideia de proporcionar uma nova reflexão aos professores da disciplina de história que tem como obstáculo lecionar assuntos voltados para a questão indígena.

CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E CULTURAIS

Para entendermos como o processo de formação da temática histórico-cultural indígena é constituído na escola, é necessário que compreendamos conceitos que nos proporcionem um arcabouço teórico que fomente uma melhor compreensão sobre essa temática. Nesse sentido, os conceitos de identidade e cultura são fundamentais nessa pesquisa, sobretudo devido ao processo histórico em que esses povos passaram no Brasil, em que suas imagens, perante a maioria da sociedade brasileira (sociedade a qual os indígenas estão inclusos de forma constitucional), foram deturpadas a favor de variados interesses.

É válido ressaltar que os conceitos criados e ensinados dentro de uma sociedade são propagados e a forma de propagação de conhecimento institucionalizada e que todos os brasileiros têm o direito (mesmo que os direitos não cheguem a todos) é através da escola, por meio do ensino.

Sem a intenção de sobrecarregar de responsabilidades o ensino, mas admitindo a grande importância no caráter e no senso crítico dos futuros cidadãos brasileiros³, consideramos que os conteúdos das aulas que são ministradas por meio das disciplinas de matemática, biologia, física, química, história e as demais que compõem o currículo escolar brasileiro, são fontes de pesquisa importantes a serem discutidas. Reforçamos, pois, a ideia que o aluno, em especial do ensino médio de hoje, será o adulto de amanhã, e vai utilizar muitas coisas que aprendeu/vivenciou em seu ambiente escolar, inclusive, preconceitos para com outras pessoas, grupos, sociedades.

Para o historiador Jaci Vieira um dos motores da história de Roraima são os conflitos territoriais, ocasionados pela “ocupação das terras indígenas” (VIEIRA, 2014, p. 15). Não temos como negar tal fato e é válido compreender como os conflitos nascem entre sociedades indígenas e não indígenas e ultrapassam as questões materiais, adentrando o campo imaterial das ideias e imagens, sobretudo construídas por grupos que se consideram melhores que

³ Utilizamos a expressão “futuros cidadãos brasileiros” aos ainda jovens com menos de 18 anos de idade. A maioria penal a partir dos 18 anos está estabelecida na Constituição de 1988, no artigo 228, que afirma que os menores de idade são inimputáveis e estão sujeitos a norma especial.

outros, em vários níveis, como: intelectual, social, econômico, educacional e cultural.

Para compreendermos melhor a formação dos conflitos que ultrapassam as questões materiais e adentram a imaterialidade, partimos da premissa que o etnocentrismo (iremos abordar de forma mais densa ainda neste capítulo) praticado por elementos de uma sociedade é ensinado, levando-se em consideração que a formação da sociedade brasileira teve como base e pano de fundo teorias eurocentristas que desfavoreceram grupos étnicos e raciais, em específico, as sociedades indígenas e os afrodescendentes.

As teorias eurocentristas, propagadas a partir da expansão marítima do século XVI, vão colocar à tona uma consciência de modelo civilizatório a ser seguindo, o europeu. As sociedades que não vivem em consonância com a cultura europeia, ou seja, todas aquelas que estão fora da Europa, terão que adotar este modelo civilizatório, principalmente as sociedades que foram colonizadas pelo *Velho Mundo*. Consideramos que, a partir deste momento, começa o processo de exclusão dos grupos étnico-raciais, em especial no Brasil.

Estes sujeitos históricos tiveram sua importância marginalizada perante a sociedade. Podemos destacar a história que, em momentos, oscilou ao apresentar esses povos, esboçando caminhos sempre distintos, mas nunca benéficos a estes grupos. Os resultados deste quadro panorâmico podem ser observados nos dias atuais, com exclusão, conflitos, desrespeito aos seus costumes e falta de reconhecimento de seus direitos.

Sobre as sociedades indígenas, Gomes (2012) afirma que grande parte dos problemas destas sociedades está sob responsabilidade de uma numerosa parte da população brasileira, que de certa forma, ainda não compreendeu a diversidade existente entre os povos, ou seja:

Os mesmos problemas de séculos passados permanecem: má vontade e desleixo das autoridades para com os habitantes autóctones deste país, política indigenista dúbia, ambição por parte das elites político-econômicas e falta de solidariedade humana. Um número expressivo da população no Brasil insiste em condenar os índios à margem da história, considerando-os sociedades inviáveis e um empecilho à consolidação da civilização brasileira. (GOMES, 2012, p.15)

Para o autor, a história tem um papel importante na construção da imagem destes grupos. De certa forma, as instituições educacionais que são

responsáveis pela elaboração dos conteúdos de história apresentados aos alunos, junto com o professor da disciplina, persistem numa educação tradicionalista, continuando a ensinar a história da mesma forma que ensinávamos há 50 anos.

Somos tendenciados a afastar o diferente. Quando se trata de diferente e desconhecido, a situação se agrava; o Brasil se formou tendo como base a diversidade, ou seja, várias pessoas oriundas de diversos lugares do mundo, com costumes e interesses diferentes. Porém, mesmo depois de 500 anos de contato direto entre europeus, africanos e indígenas, ainda não conseguimos conviver bem.

Para Grupioni e Silva (1995, p. 15), o Brasil ainda não conseguiu obter êxito no “convívio na diferença” que corresponde à falta de possibilidades e convívio construtivo entre os segmentos diferenciados da população brasileira. Ou seja, as pessoas ainda não se habituaram com o diferente, sobretudo com grupos e indivíduos diferentes, com culturas diferentes daquelas ditas “civilizadas”, que de certa forma, foi formada com base na influência colonizadora europeia.

A falta de informação leva ao preconceito, ao pré-estabelecimento de uma ideia àquele que ainda não a conhece ou foi implementada de forma pragmática. Podemos destacar que, “a imagem das sociedades indígenas comum ao público em geral é estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie” (NEVES, 1995, p. 171).

Eduardo Góes Neves (1995, p. 171), renomado arqueólogo e pesquisador da história indígena no Brasil, é muito claro em sua afirmativa correspondente às informações previamente estabelecidas para grande parte da população brasileira, pois, segundo o autor, o que aconteceu antes do dia “22 de abril de 1500, (...) seria um pouco vago e na verdade irrelevante para o posterior desenvolvimento do Brasil, merecendo poucas páginas nos livros didáticos”.

De certa forma, a lógica segue em uma linha: como estudar povos sem história⁴ e respeitar suas culturas se não a conhecemos?

⁴ Os povos sem história, também chamados de povos sem escrita (MONIOT, 1988; SHARPE, 1992) ou gente comum (HOBBSAWM, 1998), são os grupos de pessoas que não tiveram suas histórias escritas tanto por

Lutas, resistências, movimentos a favor dos povos indígenas têm conseguido diminuir esta marginalização e mudado a visão de alguns brasileiros sobre estas sociedades. Assim, “vem aumentando o número de brasileiros que simpatizam com os índios e que os reconhecem senhores originários dos territórios nos quais habitam” (GOMES, 2012, p. 15), mas em grande maioria, o conflito permanece recorrente e o preconceito afasta o reconhecimento destas sociedades enquanto povos dignos de serem cidadãos não só de deveres, mas também de direitos.

É válido ressaltar que Gomes (2012) não coloca de forma romântica o “aumento da simpatia” por parte dos brasileiros, tão pouco solidária e misericordiosa. A sua afirmação corresponde, sobretudo, ao aumento de pesquisas acadêmicas voltadas à temática indígena.

As pesquisas sobre as sociedades indígenas, há vinte anos, estavam em números bem menores comparadas às de hoje:

Apenas metade dos povos indígenas que habitam hoje [1995] o país foram objetos de estudos básicos por parte de etnólogos e Linguistas e, das mais de 170 línguas indígenas faladas no Brasil, apenas 10% possuem descrições completas. Junte-se a isto o fato de que boa parte da bibliografia existente não está publicada, permanecendo restrita ao uso de especialistas e estudiosos nas universidades. (GRUPIONI; SILVA, 1995, p. 18)

Consideramos que autores contemporâneos como Bergamaschi (2012), na região Sul, e Vieira (2014) na região Norte do Brasil, desenvolvem a temática com trabalhos de pesquisa e abordagens pertinentes à discussão, sobretudo referente aos povos indígenas no Brasil. Este fato demonstra as pesquisas sobre as sociedades indígenas em pauta nos centros acadêmicos do Brasil em suas diversas regiões.

O aumento de pesquisas relacionadas à temática indígena reacende novas discussões sobre estes povos, principalmente quando se acreditava em sua total “aculturação” (RIBEIRO, 1995). Porém, é válido refletir sobre as formas que estes trabalhos podem contribuir para a sociedade, em especial aos alunos

integrantes de seus grupos, quanto por historiadores ao decorrer dos anos. Por muito tempo, a historiografia produzida por pesquisadores da história, deixou de lado estas sociedades pelo fato de serem considerados povos que não tinham histórias por não terem registros escritos.

do ensino médio, que estão em formação analítico crítica das temáticas apresentadas.

Medeiros (2012, p. 50), que contribui com a pesquisa relacionada à história indígena e ao ensino de história, ressalta a importância de abordar o assunto, sobretudo na aplicabilidade da Lei 11645/08⁵:

Por que a necessidade de uma lei que obrigue o estudo da história e da cultura indígena na escola? Porque a escola historicamente abordou a temática apresentando os indígenas de forma genérica e estereotipada, ou mesmo, silenciou sobre o tema. E por que é importante estudar os povos indígenas? Porque esses povos reivindicam seu direito ao passado (e, conseqüentemente, o direito ao presente) e a difusão desse passado aos não indígenas. Eles reclamam ser reconhecidos como povos culturalmente distintos e como sujeitos da história – de uma história própria e singular e de sua participação na chamada história do Brasil. Mas também é importante estudar os povos indígenas porque os não índios tem o direito de conhecer a diversidade e de saber que os seus modos de viver e pensar não são únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes.

O fato de todos terem o direito de conhecer a diversidade é inegável, pois, tratando-se de Brasil, a diversidade acompanha sua formação desde os primeiros encontros relacionais com o mundo externo, ou seja, uma grande diversidade cultural americana se chocou com outras diversidades culturais do mundo e acabou fazendo com que parte dos brasileiros esquecesse que existem outras formas de viver, diferente do modelo constituído como “tradicional”.

As sociedades existem em plena diversidade, estas são potencialmente distintas, sobretudo em suas considerações, avaliações e em seu comportamento humano. Os costumes das sociedades diferenciam-se conforme os ensinamentos repassados no decorrer dos anos, aquilo que valorizamos não nos qualifica enquanto certos (ou adequados) mediante aos outros que valorizam outras coisas.

Quando afirmamos que as sociedades são distintas em suas considerações, nos referimos à valorização dadas por seus integrantes. As ações dos homens realizadas dentro dos grupos dos Yanomami, por integrantes da sociedade Yanomami, não serão consideradas com o mesmo valor nos centros comerciais de *Wall Street* em Nova Iorque, por norte-americanos, pelo

⁵ A Lei 11.645/08 foi sancionada com o objetivo de levar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrodescendente e indígena a todas as escolas no âmbito público e privado do Brasil.

fato que as sociedades são diferentes e têm considerações diferentes da ação do homem.

O mesmo acontece com as avaliações, logo, ao avaliar que o *Xamã* tem uma grande importância dentro da sociedade Wapichana e a saúde do povo, talvez não tenha a mesma importância nos centros médicos dos hospitais da rede *Sarah Kubitschek*, em Brasília.

Analisamos que as sociedades são diversas, são diferentes também em contextos culturais, ou seja, cada sociedade detém sua cultura, desta forma, não podemos julgar uma ou outra. Não significa que uma sociedade é superior a outra, ou que uma cultura seja inferior a outra porque são diferentes. Pelo contrário, não existe uma balança que vai avaliar este tipo de peso.

Para compreendermos melhor a diversidade social brasileira acompanhada do multiculturalismo, faz-se necessário ampliarmos a discussão no que tange a respeito do choque entre diversas “raças” que servirão de base para a formação do Brasil. Desta forma, este país que é um emaranhado de origens geográficas com culturas diferentes, é o resultado de construções e ensinamentos elaborados há mais de 500 anos.

1.1 UM ETNOCENTRISMO HISTORICAMENTE CONSTITUÍDO

É válido compreender o porquê afirmamos que as sociedades são diversas. Direcionaremos nossa análise inicial à sociedade brasileira, pois está diretamente relacionada à temática de nossa pesquisa.

A sua relação com os povos indígenas é um importante questionamento a ser compreendido para este estudo. Neste contexto, Ribeiro (1995, p. 19) compartilha a ideia de que o misto de “tradições culturais distintas” resultou na formação de um “povo novo”, desta forma, quando falamos de sociedade brasileira, conseqüentemente, remetemos a várias sociedades, com várias tradições culturais, que se encontraram em um espaço e criaram novas formas de viver.

Cabe destacar que, desde a chegada dos europeus, a história indígena foi escrita com linhas vermelhas de sangue, ou seja, estes povos passaram por

muitos conflitos, abusos, desrespeitos, em especial com os seus modos de vida, principalmente nos primeiros anos de colonização, além dos assassinatos e do verdadeiro genocídio que ocorreu nas terras brasileiras que acabaram conduzindo os portugueses a condicionar, à força, as sociedades indígenas quanto inferiores.

A chegada destes diferentes povos ao Brasil relaciona-se, principalmente, com o modo de pensar e o imaginário do continente europeu.

Pero de Magalhães Gândavo (2004) foi um viajante português que visitou o “Novo Mundo” no século XVI e tinha como base em suas descrições os nativos ameríndios como povos sem lei e sem fé. De certa forma, no olhar de Gândavo, que tinha como base suas leis e seus conceitos religiosos e familiares bem delimitados, tudo que configurasse fora de seus padrões era classificado como bárbaro e inferior.

Através dos relatos de viagens de Jean de Léry e André de Thevet e do contato com ameríndios na França proporcionado por Villegagnon, o pensador francês Michel de Montaigne (2009) deslumbrou-se com a “descoberta” da América e do “curioso povo que ali habitava”. De certa forma, Montaigne critica o modo de vida do velho continente, sobretudo da França do século XVI e ressalta o paraíso em que os Tupinambá viviam.

O europeu do século XVI que veio às Américas trouxe consigo várias dúvidas e incertezas do que ia encontrar, mas algo ficou bem explícito: logo após se ambientar, o colonizador construiu um sentimento de superioridade, tanto para com os povos indígenas, quanto aos negros oriundos da África.

Os negros africanos tiveram um papel que merece destaque na formação do povo brasileiro, sobretudo no que diz respeito a sua chegada ao Brasil. Podemos destacar como exemplo, o sincretismo religioso na colonização do Brasil. Convivendo no mesmo espaço social, muitos curandeiros negros utilizavam elementos ligados ao culto católico, como água benta, orações impressas, hóstias, terços, cruzes e outros objetos de devoções a santos, no sentido de potencializar os efeitos das curas, revelando um evidente sincretismo religioso e cultural que podemos observar até os dias de hoje.

Trazidos em navios negreiros a partir do século XVI, viajaram em péssimas condições, separados daqueles que tinham os mesmos dialetos,

prática que tentaria evitar comunicação e possível organização de movimentos de resistência. Ainda assim, conseguiram manter, de certa forma, seus costumes originários de suas localidades e ensiná-los aos brasileiros.

A contribuição dos negros oriundos da África foi fundamental não só enquanto mão de obra que vai impulsionar a economia colonial, sobretudo no que corresponde ao sistema de *Plantation*. A formação do Brasil tem o negro como sujeito histórico ativo, que foi interagindo e se relacionando de diversas formas com os demais sujeitos que aqui viviam ou vieram.

Não teve outra saída, assim como afirma Ribeiro (1995), o Brasil se torna um país miscigenado, resultante da interação entre brancos, negros e índios. Mas as coisas não foram tão simples, a questão não é apenas racial, tem um fator preponderante, as questões ideológicas.

A formação da sociedade brasileira ultrapassa a origem miscigenada, pois, a diversidade ideológica, que vai estar presente na chegada dos europeus às Américas, influenciou na formação do Brasil de diversas formas.

Por exemplo, o etnocentrismo eurocêntrico é um fator condicionante, pois, a imposição do europeu, somada com a sua força bélica, rebaixa os indígenas e negros a categorias inferiores à sua.

O fator ideológico vai ser um contribuinte na história dos povos que formam a nação brasileira, sobretudo no que tange à degradação das sociedades indígenas. É inquestionável o fato de que os povos indígenas foram os principais prejudicados neste encontro, tendo em vista que, as novidades malélicas trazidas do Velho ao Novo Mundo (principalmente as doenças), mais lesaram do que contribuíram com os modos de vida destes povos autóctones.

Desde a formação da história do Brasil, quem obteve os papéis de antagonistas foram os índios e negros. A marginalização destes grupos foi evidente no decorrer dos anos, sobretudo no que tange à degradação cultural por parte dos não índios. Seus costumes e seus saberes foram desvalorizados; seus rituais e suas religiões foram considerados inferiores, seu modo de vida foi considerado não civilizado e fora do padrão.

O etnocentrismo é evidente neste contexto histórico; a fidelização aos nossos costumes nos cega quando nos depararmos com o diferente. Para Geertz (1999, p. 21), “o problema com o etnocentrismo é que nos impede de

descobrir em que tipo de ângulo (...), nós nos postamos em relação ao mundo”, ou seja, ficamos tão fixados nos nossos conceitos e avaliações que não consideramos outras vertentes, outros valores.

Cabe destacar que no contexto de diversidade em que o Brasil foi constituído, os fatores biológicos foram muito utilizados, sobretudo no século XIX, para justificar o etnocentrismo:

São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a "raças" ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avarentos e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses. Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais (LARAIA, 2001, p. 17).

A questão biológica racial protagonizava o branco europeu e ressaltava os seus grandes feitos na história do Brasil. É fato que estas ações serão muito debatidas e as teorias raciais que justificavam a superioridade branca, sobretudo europeia, vão ser superadas e hoje estão no desuso.

Para Laraia (2001), as ações dos seres humanos não agem em função hormonal, mas sim do que lhes é ensinado. Considerando suas afirmações, concordamos com o proposto pelo autor e complementamos: conforme os ensinamentos proporcionados aos cidadãos de uma nação vão decorrendo, as concepções são constituídas, ou seja, formamos um ciclo de bons e maus elementos para compor nossa sociedade, conforme as informações que são nos ensinadas.

Neste sentido, Darcy Ribeiro (1995) nos mostra claramente que existe um grande número de povos brasileiros, se considerando e sendo considerados como tal, dentro de uma lógica constitucionalmente legal, comungando uma só constituição e, teoricamente, gozando dos mesmos direitos, sobretudo a educação, a saúde, a liberdade e ao bem-estar.

Entretanto, não podemos afirmar que todos os brasileiros, integrantes da sociedade brasileira têm acesso aos mesmos direitos, especialmente, por

entendermos que uma parte destes cidadãos não aceitam todos como integrantes de uma unidade social. Neste aspecto, adentrando na questão indígena, Cardoso de Oliveira (1978, p. 70) compreende que há “obstáculos ideológicos a um indigenismo racional”, ou seja, a imagem constituída através de uma construção ideológica historicamente elaborada sobre povos indígenas os impede de compartilharem um *status* social igual a outros brasileiros.

Para Carvalho (1997, p. 181), a ideologia etnocêntrica consiste “em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos de culturas *diferentes*”, ou seja, reforçamos nosso argumento de que parte dos brasileiros não consegue absorver as diferenças dos povos culturalmente diferentes devido o vasto período de ensinamentos etnocêntricos que afasta o diferente do “meu” modelo aceitável.

As questões etnocêntricas e preconceituosas vão ser muito combatidas, em especial pelos povos indígenas, que almejam ser sujeitos de sua história e querem ter o direito de ser reconhecidos enquanto povos com sua própria identidade, diferente, peculiar, mas brasileira também.

1.2 CULTURAS INDÍGENAS E A QUESTÃO DO RECONHECIMENTO

Os povos indígenas vivem em uma luta constante pelo direito e reconhecimento de serem diferentes, de terem uma cultura diferenciada. Eles são brasileiros legalmente reconhecidos, porém, dentro de uma lógica identitária, os membros destas comunidades são classificados, segundo Regueiro Elam (1995), como “deslocados”, ou seja, a sociedade sabe que “eles” existem, mas não importa se sua origem é Macuxi ou Yanomami. Todos são de uma mesma categoria: *índio*.

Rita Segato (2006) afirma que o reconhecimento da identidade varia conforme o ponto de vista de quem vai identificar, por exemplo, no Brasil, existem distinções entre os grupos ditos minoritários, dos afrodescendentes e os indígenas. A questão das sociedades indígenas no Brasil envolve mais que a discussão étnica, adentra no mundo étnico-racial, pois, como colocamos anteriormente, há um contexto histórico depreciativo para com estes dois povos.

Segato (2006) explica que a questão do afrodescendente brasileiro condiz com uma discriminação constituída pelo contexto histórico que submete este sujeito a uma categoria no nível rebaixado devido ao fator da cor da pele. Já a questão indígena, refere-se em vários níveis, ultrapassando a inferiorização dos povos indígenas, mas adentra nos aspectos da aparência e também a falta de conhecimento (ou conhecimento inverídico) sobre a história destas sociedades, que acarreta em um literal pré-conceito.

Para esta autora, as exclusões são tão evidentes na sociedade brasileira que até mesmo os excluídos podem ser subdivididos em categorias de exclusão. Mais que isso, Segato (2006) compreende que o Brasil é um país de visão binária, ou seja, “os excluídos e os incluídos” (p. 218). Particularmente a identificação e classificação graduados através de reconhecimentos, fomenta um processo de “‘outrificação’ no meio da nação” (SEGATO, 2006, p. 218).

A categorização ou o processo de “outrificação” de uma identidade étnica ou até mesmo de unidades étnicas⁶ (BARTH, 1998, p. 187), pode acarretar em uma marginalização social, sobrepondo estes como inferiores. No caso das sociedades indígenas, conseqüentemente, seus costumes, seus valores, seus símbolos, seus passados, suas histórias, nada disto é levado em consideração, pois todos têm uma origem: a aldeia, no sentido mais amplo e genérico.

Pensamos em Roraima, uma unidade federativa brasileira que tem como uma de suas principais peculiaridades a grande presença étnica. Entretanto, esta presença vem acompanhada de conflitos que marcam as disputas de terras, de conflitos ideológicos no que diz respeito a preconceitos para com os povos indígenas, a falta de acesso destes povos aos direitos básicos constitucionalmente garantidos para todos os brasileiros e demais questões entre as sociedades indígenas e não indígenas.

Estes tipos de disputas refletem no cotidiano das pessoas, pois, não é incomum encontrarmos situações que rebaixam “o ser” indígena, como por exemplo “a ideia de índio ‘baderneiro’” (VIEIRA, 2003 apud SILVA, 2014, p.121), quando as comunidades indígenas reivindicam algo para melhorar sua qualidade

⁶ Quando utilizamos o termo unidades étnicas, nos referimos a grupos humanos. (BARTH, 1998; e ver também grupos humanos, como grupos étnicos em GEERTZ, 2008).

de vida, ou então “inimigos” (SILVA, 2014, p. 81), ideia muito utilizada aos índios como “empecilho ao desenvolvimento do Brasil” (ATHIAS, 2007, p.35) através de discursos como: "Daremos toda nossa assistência ao índio, mas ele não poderá ser um obstáculo ao desenvolvimento do país" (O Estado de São Paulo, 21.2.71 apud ATHIAS, 2007, p. 35) condizente o discurso do então Deputado Federal pelo Estado de Roraima Paulo César Quartiero (DEM), em entrevista a uma rádio local em Roraima: “[os índios vêm] atrapalhar o desenvolvimento local” (SILVA, 2014, p.117).

Situações como essas nos mostram que, em Roraima, não há apenas uma questão de desconhecimento da história ou importância do papel do índio na construção da sociedade brasileira, há outros fatores como a discriminação potencializada por interesses materiais.

Desta forma, não importa de qual etnia você é, ou em qual comunidade está inserido; “o outro” será aquele que por anos vem implicando no processo de conquista e exploração da terra do Estado. É uma questão que “se trata de muita terra pra pouco índio” (VIEIRA, 2014, p. 13), ou seja, o outro (o índio) é o invasor, o que não tem direito à terra, o que não deveria estar em Roraima, o que atrapalha o progresso, e não importa sua origem, ele é “o outro”.

Regueiro Elan (1995) discorre sobre o processo do “outro” nos Estados Unidos e reflete sobre a relação do latino no país, pois, segundo a autora, não importa sua origem, seu país natal, quem chega de fora na nação norte-americana vai ser um latino. Este processo também se envolve na questão discriminatória de conflitos entre latinos e norte-americanos.

O afastamento não surge ao acaso, ele sempre tem uma história, que na maioria das vezes é propagada. Neste processo, as histórias vão sendo ensinadas e “o outro” vai se tornando cada vez mais distante da aceitação do “eu”; neste caso, os norte-americanos tem um histórico de conflitos com povos da América Latina, sobretudo no que se refere ao processo migratório de pessoas que adentram em território estadunidense de forma irregular em busca de oportunidades que proporcionem retornos financeiros.

Este processo migratório irregular acarreta em situações que irão gerar diversos problemas sociais, como a exploração de trabalho de migrantes, devido à falta de formalização das prestações de serviço.

A falta de oportunidades pode levar esses migrantes à pobreza, que por sua vez pode acarretar em delitos para fugir desta situação como o tráfico de drogas e a introdução de gêneros ilegais no país, através desta migração ilegal, ou seja, fatores que são debatidos entre norte-americanos e que refletem no processo de aceitação da população estadunidense de pessoas da América Latina.

As barreiras no processo de acolhimento fazem com que haja uma falta de interesse nos latinos, ocorrendo, conseqüentemente, uma desconsideração em suas ancestralidades, suas origens e em suas culturas. Desta forma, não importa qual é o país de origem do migrante, se ele for de origem latina, Regueiro Elan (1995) afirma que sempre há um sentimento de desinteresse.

No processo de “outrificação” não há especificação, as unidades étnicas são heterogeneidades no sentido lato da identificação. Mas a questão identitária é algo mais profundo a ser comentado. Como Carneiro da Cunha (2009, p. 238) diz: “é índio quem se considera e é considerado índio”, ou seja, a sociedade entende a existência, mas não compreende que o Yanomami não é “somente” um índio, ele vai muito além, ele é um integrante de uma específica sociedade indígena, que pode se identificar como tal.

Mas o segundo ponto do processo identitário, ao qual Carneiro da Cunha se refere, não se completa, pois, não há um reconhecimento do indígena Yanomami por parte da sociedade brasileira, não há um reconhecimento exógeno, somente endógeno.

Deste modo, como forma de reconhecimento e identificação, estes grupos criam símbolos que demonstram sua identidade, que são chamados de sinais diacríticos (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; BARTH, 1998). Os sinais diacríticos são elementos que são utilizados para reforçar uma identidade, como por exemplo o chapéu de cangaceiro, quando utilizado pelo nordestino, é uma representatividade de demonstração de que ele, o nordestino, é um nordestino.

O reconhecimento é um fator importante para identidade e para a formação dos grupos étnicos dentro das sociedades. Barth (1998, p. 190) discorre que, para a “bibliografia antropológica”, os grupos étnicos se caracterizam conforme “[um grupo] de membros que se identifica e é identificado

por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo”.

As relações entre os indivíduos, principalmente no que tange à questão de reconhecer o “outro”, condiz na questão do saber compartilhado, ou seja, nós sabemos reconhecer um sujeito porque já tivemos a oportunidade de receber informações que, de alguma forma, desenvolveu um conceito de reconhecimento deste. Barth (1998, p. 191) explica que “somos induzidos a identificar e distinguir grupos étnicos pelas características morfológicas das culturas das quais são os suportes”.

As ações dos indivíduos têm relevância dentro de seus grupos, pois, condiz com representações mediante uma sociedade. Para Barth (1998, p. 1991) “a classificação de pessoas e grupos locais como membros de um grupo étnico deve depender do modo que demonstram os traços particulares da cultura”.

Os conjuntos de ações dos grupos étnicos, Geertz (2008, p. 4) compreende por representações simbólicas, que por sua vez, o autor as entende enquanto cultura: “O conceito de cultura que eu defendo, [...] é que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise”. Podemos ir mais além, o conceito de cultura não é compreendido somente aos grupos étnicos indígenas, Barth (1998, p. 187) afirma que “[...] a cultura é [...] um meio para descrever o comportamento humano, [...] isto é, [...] de grupos humanos”.

As ações dos seres humanos são reflexos de símbolos que culminam em um contexto cultural. Para Clifford Geertz (2008), estas ações estão semeadas de significados e podemos analisar suas interpretações através de uma descrição densa, por uma análise mais profunda que ultrapassa a capa da superficialidade.

Geertz (2008, p. 9), além de afirmar que as ações humanas são recheadas de significados e interpretações, considera que a cultura é pública, porque o significado dela também é público, ou seja, as ações dos homens são concretizadas devido a um pré-entendimento interpretativo do ato que realizar-se-á, neste caso, é observado que “a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas”.

Neste sentido, Adam Kuper (2002, p. 288) analisa a cultura como um ensinamento que se distancia de uma transmissão: “[...] cultura não é uma questão de raça. Ela é aprendida, e não transmitida por genes”. Logo, entendemos que as sociedades não transmitem seus conhecimentos e seus significados geneticamente. O ensino está diretamente relacionado aos valores, aos sentidos, aos signos e aos entendimentos de todos os integrantes de uma sociedade.

Os conceitos ensinados no interior das sociedades correspondem com as imagens criadas pelos seus receptores, que por sua vez, deverão visualizar sua imagem como indivíduos inseridos em um grupo e, conseqüentemente, outros indivíduos em outros grupos. Esta relação é recíproca, no que diz respeito ao reconhecimento, pois, segundo Geertz (2008) e Barth (1998), os grupos sociais são formados por identidades sociais que devem reconhecer e serem reconhecidos como tais.

Para tanto, as construções das imagens criadas de uma sociedade, ou para sociedade, correspondem a olhares com pesos de diferenças ou desigualdades. As diferenças sociais são aquelas que têm como base as relações “naturais”, como gênero, nacionalidade, cor da pele, ou seja, corresponde a questões formadas sem a interferência das ações do homem, sem agravantes.

Para Comparato (2004, p. 1):

Quando se fala em diferenças sociais, estamos nos referindo àquelas diferenças que têm uma base natural ou, então, são produto de uma construção cultural. Tem uma base natural a diferença entre os sexos; isto provoca, inelutavelmente, uma diferença de comportamento social, uma diferença de posição social. Por outro lado, existem diferenças fundadas, digamos assim, num condensado cultural: costumes, mentalidades. Todos aqueles que seguem uma mesma religião, que têm uma mesma visão do mundo e uma mesma tradição tribal ou grupal, distinguem-se dos demais; são diferenças nítidas.

Não obstante, a constituição da diferença consiste em outros aspectos, sobretudo na questão histórico-cultural como afirma Canclini (2009, p. 57):

Os atores do movimento indígena sabem que a desigualdade tem uma dimensão cultural, e os mais informados sobre a constituição das diferenças sabem que esta reside, mais do que nas características genéticas ou culturais essencializadas (língua, costumes herdados e imutáveis), em processos históricos de configuração social.

O processo histórico é um fator preponderante na diferença, todavia, os juízos de valores, a inferiorização, o rebaixamento de grupos étnicos, corresponde a desigualdades sociais. Neste contexto, Comparato (2004) também colabora afirmando:

[...] [existe] em toda sociedade, desigualdades, e estas dizem respeito não a diferenças naturais ou culturais, mas a um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos sociais, entre camadas sociais, entre classes sociais. E este juízo de superioridade ou inferioridade acarreta, necessariamente, uma apreciação de estima ou desestima de um grupo em relação ao outro - de onde os preconceitos - e de valor social. Ou, então, fundamenta posições jurídicas nítidas: tal grupo tem tais direitos próprios, que são conhecidos, na técnica tradicional do Direito, como privilégios; outro não tem direitos, é um subgrupo, não pode se igualar aos demais. (COMPARATO, 2004, p. 1).

Há uma dicotomia criada nos imaginários internos das sociedades, que é transmitida por seus integrantes, através de conceitos que podem ser construtivos ou pejorativos, à medida em que são ensinados. Não só a cultura, representada pelos símbolos que elas produzem pode ser subjugada, como os componentes de um grupo étnico também passam por este processo. Neste aspecto, compreendemos que as sociedades indígenas foram, ao decorrer dos anos, inseridas neste contexto depreciativo. Suas culturas e histórias foram deixadas de lado. Desta forma, os brasileiros aprenderam a marginalizar esses povos.

Os fatos históricos sobre os povos indígenas da América, “[...] vêm sendo coletados, registrados e interpretados por não-índios desde que foram feitos os primeiros contatos, no contexto da Conquista”, como analisa Silva (1995, p. 317).

As interpretações, escritas, literatura, narrativas e histórias, vão sendo elaboradas ao mais belo dispor, por aqueles que utilizam a história como uma ferramenta de domínio, de depreciação. Neste caso, com clareza, podemos afirmar que os indígenas não fazem parte deste grupo detentor da escrita da história.

Athias (2007) compreende que a historiografia brasileira teve um papel fundamental para a atual situação das sociedades indígenas:

A historiografia oficial sempre mostrou os povos indígenas como se eles tivessem desaparecido desde os primeiros contatos [com os europeus] na costa brasileira. Ainda hoje, os manuais escolares evitam

falar sobre os povos indígenas, ou quando falam, usam uma conotação racista e se referindo a um passado longínquo (ATHIAS, 2007, p. 29).

Novas perspectivas da História vêm possibilitando olhares inovadores para sociedades que tiveram seus feitos historicamente minimizados. O ensino tem um papel fundamental na desconstrução desses estereótipos advindos de um senso comum, que podem levar os receptores a um prévio conceito, acarretando em costumes, repassados por gerações. A história pode ser uma ferramenta importante para combater o preconceito.

A escrita da história, elaborada pelos historiadores, a mudança de postura destes pesquisadores, sobretudo no que diz respeito ao direito de dar voz aos povos ditos sem história e os efeitos que estas mudanças de posturas vão afetar no ensino de história são assuntos que iremos abordar de forma mais contundente no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA E OS POVOS INDÍGENAS

Quando nos propomos pesquisar sobre a história e cultura indígena inseridos no ensino de história, adentramos em questões de debates históricos que ultrapassam séculos. Neste contexto temporal, há várias oscilações no que diz respeito aos povos indígenas na história do Brasil. Por muito tempo, os interesses a estes povos foram marcados na escrita da história de forma conflituosa, em muitos casos não aceitando suas culturas e suas próprias histórias.

Em um primeiro plano historiográfico, as sociedades indígenas são apresentadas ao público leitor, no século XIX. É neste contexto oitocentista que iniciaremos uma análise sobre a situação dos indígenas e as intenções dos historiadores para com o futuro da então jovem nação brasileira.

A história que demonstra o posicionamento dos historiadores do século XIX, a denominada “história tradicional”, vem se alterando e moldando-se conforme as necessidades humanas; desta forma, as novas pesquisas e pesquisadores vão formando uma “nova história”. (BURKE, 1992, p. 9)

O que antes não era visto como interessante, ou ao menos não chamava a atenção aos olhares eruditos, “a nova história começou a se interessar virtualmente por toda atividade humana (...) tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado” (BURKE, 1992, p.10)

Consideramos que Peter Burke conseguiu ter esse olhar clínico em perceber que a história está em tudo, ou tudo está na história. Não obstante, os fatos considerados, as perspectivas (antes consideradas concretas) que contavam o passado podem mudar, pois a escrita do passado é mutável. A história que antes era fechada e exclusivamente baseada em folhas dos documentos oficiais fundamentados nas estruturas metodológica rankeanas, criadas pelo historiador Leopold Von Ranke no século XIX, fora intensamente criticada nos séculos seguintes, principalmente na primeira metade do século XX, pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, na nova corrente histórica *Escola Dos Annales*, fundada em 1929 pelos supracitados acadêmicos.

Assim como os historiadores dos *Annales*, pensamos que a história vai muito além de narrativas fechadas e produzidas por documentos oficiais. A História é a fala, a escuta, o olhar, ou seja, tudo ao redor. A história também é a análise do contexto, do sentido e do resultado:

De qualquer modo, se os historiadores estão mais preocupados que seus antecessores com uma maior variedade de atividades humanas, devem examinar uma maior variedade de evidências. Algumas dessas evidências são visuais, outras orais, (...). Há também evidências estatísticas: dados comerciais, dados populacionais, dados eleitorais, etc. (BURKE, 1992, p. 14)

Esse é nosso objetivo neste capítulo, mostrar as mudanças que ocorreram na história e nos historiadores, acarretando em profundas transformações na educação e no próprio ensino de história relacionados a história dos povos indígenas, além de analisar a construção do ensino, baseado no material didático que é o suporte teórico dos professores da disciplina de História da escola professora Maria das Dores Brasil.

Um momento preponderante à mudança foi a “nova história”, pois esta tinha como objetivo criar novas perspectivas, a exemplo da cultura, do ensino, da educação, ou seja, questões imateriais que estão entrelaçadas diretamente com as questões materiais do próprio homem, quebrando a barreira do paradigma tradicional.

Pretendemos iniciar a discussão sobre os caminhos teóricos percorridos pela história analisando a história indígena através da historiografia produzida por eruditos do século XIX, que em grande parte não compreendiam a imaterialidade como fonte histórica, bem como as mudanças ocorridas no século XX e as novas perspectivas históricas que levaram os historiadores a percorrer novos caminhos que já existiam, mas ainda não tinham sido tocados.

Os caminhos nada tradicionais traçados pela historiografia do século XX, sobretudo na segunda metade do século, vão resultar em novas escritas, novas pesquisas históricas que servirão de base para novos conceitos e inéditas ambições no mundo das ciências humanas. Dar voz aos que antes eram esquecidos e/ou marginalizados, não apenas no cotidiano da vida, não somente nos movimentos de resistência, mas nas narrativas acadêmicas, resultará em outro fôlego, em novas perspectivas sobre estes povos, como os indígenas.

Todavia, para chegar a esta mudança na história ocorrida no século XX, é necessário que façamos um retorno ao século XIX para que possamos perceber qual o papel da história na formação do então jovem Estado brasileiro e da elite intelectual deste século, responsável pela escrita desta história e pelas variáveis de inclusão dos personagens que compunham tal enredo. Desta forma, os indígenas foram incluídos, longe de serem protagonistas e bem próximos aos secundários papeis de figurantes.

2.1. UMA ANÁLISE SOBRE O SÉCULO XIX: HISTORIADORES BRASILEIROS, PROJETO NACIONAL E POVOS INDÍGENAS

A historiografia do século XIX, banhada pela contemporânea influência dos paradigmas tradicionais que ganhara grande força na Europa, contribuiu de forma maciça com a imagem que desenhamos em nosso imaginário sobre as sociedades indígenas. Renato Athias (2007) compreende que a historiografia brasileira teve um papel fundamental para a atual situação das sociedades indígenas, que vai influenciar de forma intensa o ensino sobre estes povos.

Sem ter uma compreensão adequada da realidade dos povos indígenas e, na maioria das vezes, relacionando a um “passado longínquo”, o ambiente escolar ainda tem relações conflituosas no que tange a ideia da relação entre aluno e povos indígenas. Compreendemos que a escola pode propiciar aos alunos uma visão de “respeito e tolerância com relação aos grupos etnicamente diversos”, entretanto, “[...] as misturas das três raças, brancos, negros e índios [...], na formação do povo brasileiro é sempre lembrada” no sentido de rebaixamento (GRUPIONI, 1995, p. 487), sobretudo os negros e índios, além de ainda deixar vigente a ideia ultrapassada de divisão de raças (no sentido biológico) entre os seres humanos. Neste caso, esta forma de exclusão não é recente, pelo contrário, surgiu há séculos.

Entendemos que esta situação é uma consequência do passado que, no campo intelectual, se intensificou no século XIX. Muitos autores que colaboraram em escrever a “verdadeira História do Brasil”, a partir do século XIX, compartilharam a imagem criada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagen,

que analisa os povos indígenas enquanto povos que não têm história, de modo que:

Autores tão diversos [...] como os integrantes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB [...], buscaram a seu modo, diante dos seus desafios políticos e limites teóricos de suas respectivas épocas, atribuir um significado à história das populações indígenas (MONTEIRO, 1995, p. 222).

As propostas para a organização do Estado brasileiro, elaboradas pelos historiadores do século XIX, incluíam os povos indígenas em diferentes situações. Embora Monteiro (1995) afirme que de fato houve interesses de inclusão a estes povos e que surgiram diferentes perspectivas para o futuro destes no recém emancipado Estado Brasileiro, percebemos, entretanto, um problema que se encontra exatamente neste ponto, pois, dos trabalhos que analisamos⁷ referentes as supracitadas propostas, nenhum se configurou em demonstrar que houve uma valorização aos diferentes modos de viver, de entender a vida, aos conhecimentos diferenciados dos povos indígenas.

Pelo contrário, todas as propostas que iremos destacar são a favor de uma introdução de forma adaptável aos povos indígenas, ou seja, os nativos que deveriam se configurar aos moldes do branco, deixando de lado suas crenças, modos de viver e ver a vida, aceitando, na maioria dos casos a força, os costumes e valores trazidos pela cultura do não índio.

Varnhagem, figura importante do IHGB, foi um dos responsáveis em produzir a história da recém nação Brasileira no século XIX. Consideramos a obra *História Geral do Brasil (1854)*, deste referido autor, como um clássico que foi pioneiro na construção de uma narrativa histórica do Brasil.

Tanto nesta primeira grande obra, quando em seu volume 2 – *História Geral do Brasil II (1857)*, o historiador deixa claro a visão apequenada referente à possível história das sociedades indígenas que no Brasil viviam.

Ao analisarmos a famosa frase: “não há história, há apenas etnografia” (VARNHAGEN, 1854, p. 30) com a qual o historiador refere-se aos povos

⁷ Tivemos como base de pesquisa sobre os projetos voltados para o Império, que envolviam os indígenas do século XIX, duas obras principais: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e Nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2011; e TURIN, Rodrigo. “A obscura história” indígena. O discurso etnográfico do IHGB (1840-1870). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro. 7letras. 2006.

indígenas, Varnhagen, influenciado pelo pensamento metódico⁸ de Ranke, concluiu que as sociedades indígenas viviam no estágio de barbárie, sem uma determinada organização social, política e religiosa, sem padrões de instituições formais e não utilizavam a escrita, principal base de pesquisa dos historiadores metódicos do século XIX.

Desta forma, percebemos através de seu discurso certa negação aos indígenas enquanto seres capazes de estar em pé de igualdade ao seu patamar social, por diversos motivos. Primeiramente, os indígenas não possuíam uma comunicação escrita, logo, não tinham documentos escritos, ou seja, não possuíam história. De que forma um povo que não consegue se comunicar através das letras, ou até mesmo deixar documentos para validar sua existência, pode ser considerado “civilizado”?

Não existia uma reflexão mais diversificada sobre as formas de saberes, ou seja, os conhecimentos que as sociedades indígenas detinham não eram aceitos, muito menos compartilhados. A cultura ocidental forjada pelo eurocentrismo não validava outro tipo de comportamento e de costume, de certa forma, até hoje excludentes.

É válido ressaltar que a posição de Varnhagen era de suma importância para o momento do Brasil, que vivia um período de reestruturação nas bases sociais, econômicas e políticas. A transição da mão de obra, tendo que se adequar à nova realidade sem escravos, a falta de um exército que garantisse a soberania territorial do Estado brasileiro são fatores que vão ser pesados na elaboração de um projeto nacional e nas propostas para o futuro dos povos indígenas.

Varnhagen foi solicitado pelo então imperador D. Pedro II, a escrever suas visões sobre a questão indígena, que vão servir de sustentação teórica para os intelectuais brasileiros pensarem e, através de artigos publicados no IHGB⁹, demonstrarem suas ambições para a questão indígena.

⁸A escola metódica quer impor uma investigação científica afastando qualquer interferência filosófica e visando a objetividade absoluta no domínio da história, aplicando técnicas rigorosas respeitante ao inventário de fontes, à crítica dos documentos, à organização das tarefas na profissão. (BOSI, 2005)

⁹Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 21 de outubro de 1838, por 27 sócios fundadores, sob a presidência do mal. Francisco Cordeiro da Silva Torres, presidente daquela Sociedade; declararam fundado o IHGB e elegeram, para servirem interinamente, até a aprovação dos Estatutos: presidente, o Visconde de São Leopoldo; 1º Secretário - o cônego Januário da Cunha Barbosa, e 2º Secretário, o dr. Emílio Joaquim da Silva Maia. (GUIMARÃES, 2011)

[...] um artigo de Varnhagen lançaram as bases teóricas do intenso trabalho desenvolvido pelo IHGB em torno da problemática indígena. Em seu artigo, Varnhagen tratou das razões para a preocupação com a questão indígena. O aprendizado da língua desses grupos populacionais, a seu ver, era fundamental para a cristianização e a integração ao projeto nacional. (GUIMARÃES, 2011, p. 144)

Percebemos de forma clara a intenção de Varnhagen em valorizar o aprendizado das línguas indígenas, pois, sem saber como comunicar-se, a cultura cristã não teria como chegar a estes povos. Porém, Guimarães (2011) também compreende que esse contato estabelecido entre o índio e o português fez com que houvesse uma troca de influências “nos aspectos da vida social, na religião e o papel das mulheres” (p.144), que vão servir de inspiração às futuras obras do próprio Varnhagen e do IHGB.

É válido ressaltar que Carl Friedrich Philipp von Martius, vencedor do concurso elaborado pelo IHGB em 1840, que pleiteava a proposta de “*Como se deve escrever a história do Brasil?*”, destaca a contribuição dos indígenas de forma particular, tendo em vista o estado “primitivo” que estes se encontravam. Segundo Turin (2006, p. 87), os povos indígenas pareciam sempre “se encontrar em um estado presente, impossibilitando que o investigador pudesse” utilizar os métodos científicos metódicos de Ranke, ou seja, aqueles considerados, até então, os métodos propriamente históricos para esclarecer o passado.

Devemos considerar que os indígenas eram também tidos como povos sem história, no pensamento oitocentista, devido a uma falta de documentos que os fizessem ser inseridos em uma linha temporal histórica. Desta forma, para Martius, o historiador também estava incumbido de inseri-lo em um “tempo histórico”.

A questão não era apenas “inseri-los”, devemos destacar que a prioridade era a organização do Estado. Diante de uma realidade de variados modelos de cidadanias com culturas diferenciadas, com valores e costumes diferentes, a tarefa de criar um modelo padrão de cidadão brasileiro não seria fácil e, incluir os grupos indígenas neste, seria uma missão mais complexa.

Chamamos a atenção à duas questões a serem desdobradas neste momento do século XIX, referente “à elaboração de um projeto historiográfico

nacional [projeto nacional]” e “um problema [...] aparente a falta de historicidade dos indígenas brasileiros” (TURIN, 2006, p. 87).

As propostas dos intelectuais oitocentistas que serão apresentadas neste momento é o resultado de uma revisão bibliográfica elaborada como uma etapa de nossa pesquisa e serão divididas em três seguimentos que ambicionaram resolver dois pontos: a elaboração de um projeto nacional e a falta de historicidade dos indígenas brasileiros.

Varnhagen esboçava a importância do estudo das línguas como fundamental para ir além da integração dos índios. Por meio da catequese os indígenas se tornariam civilizados. No entanto, a civilização por meio da educação e da religião cristã renuncia a diversos fatores corriqueiros ao cotidiano colonial brasileiro, a exemplo da violência física para com estes povos. Segundo o historiador, este tipo de atitude não teria mais espaço no projeto, pois era necessário um contato de forma menos conflituosa possível destes povos com os brancos, para atender as necessidades do comércio brasileiro. Desta forma, para Varnhagen, se houvesse a prática de violência para com os indígenas, esses não iriam aderir a catequese proposta pelo historiador.

O Cônego Januário da Cunha Barbosa, primeiro-secretário do IHGB, escreveu em 1841 que “o contato permanente com os brancos” resolveria a questão indígena da seguinte forma: propunha que os indígenas tivessem um contato com os brancos através da religião e da educação, por isso era necessário apoiar a ideia de Varnhagen de aprender as línguas nativas dos indígenas. A miscigenação entre índios e brancos faria com que os índios se tornassem um modelo de brasileiros católicos civilizados, e, por conseguinte, resultaria no desenvolvimento do projeto nacional. Para isso:

Entendendo a ação de civilizar os índios como uma missão, Cunha Barbosa propunha o estabelecimento, em diversas regiões do país, de centros de formação para realizar essa tarefa específica. Paralelamente aos princípios da religião católica, o estudo das línguas indígenas deveria ser parte integrante e indispensável do plano de ensino. (GUIMARÃES, 2011, p. 145)

O tripé de sustentação do projeto de civilização indígena proposto pelo secretário era baseado na miscigenação entre índios e brancos, através da educação e do conhecimento da religião e da cultura branca, por meio da língua

dos nativos, intermediado por um sistema baseado nos anteriormente implementados pelos Jesuítas durante a colonização do Brasil nos séculos passados.

Segundo Guimarães (2011), na edição nº 19 da revista do IHGB, Domingos Alves Branco Moniz Barreto também propôs um plano para a civilização dos índios no Brasil. Neste, a ideia correspondia em sistematizar a influência das ordens religiosas a favor do Estado, transformando os aldeamentos¹⁰ em sistemas públicos sob a administração pública.

O IHGB publica em 1842 uma proposta de 1823, idealizada por José Arouche de Toledo Rendon, em criar uma reforma para integrar os indígenas, que consistia primeiramente em renunciar à violência, pois, os indígenas temiam os brancos, ou seja, era necessário ensinar aos índios a boa conduta dos brancos, além de criar assentamentos próximos as cidades para os indígenas terem mais acesso à cultura dos brancos. (GUIMARÃES, 2011),

A proposta de Toledo Rendon consistia, sobretudo, em um projeto de “branqueamento” dos índios, incluindo a separação dos filhos destes para serem entregues a “famílias boas”, que seriam as responsáveis por sua criação e os ensinariam os “bons costumes” dos brancos.

Segundo Guimarães (2011), contrariando a influência religiosa nos projetos de civilização indígena, Gonçalves Dias, ainda em 1842, salientou o receio em concentrar o poder pelos indígenas nas mãos de uma influência religiosa. Através de sua intensa reflexão sobre a influência religiosa no Brasil colônia, o poeta maranhense ressaltou que os índios obedeciam aos padres acima de qualquer lei ou ordem, não aceitando desta forma a soberania de um monarca, mas apenas as ordens da Igreja Católica.

Em 1854, o letrista e crítico literário Joaquim Fernandes Pinheiro publicou um artigo no IHGB onde defendia a ideia de que seria mais vantajoso para Portugal não expulsar os jesuítas do Brasil, mas aproveitar a influência destes religiosos com os indígenas a favor do Estado.

¹⁰São nomeados Aldeamentos as aldeias que indígenas habitavam sob administração religiosa dos jesuítas a partir do século XVI no processo de colonização do Brasil. Entendemos que as intenções religiosas se encontram em diversas perspectivas, pois “as populações indígenas deviam servir à colonização não apenas como mão de obra, mas também como súditos [...]” (ALMEIDA, 2003, p. 81).

A ideia correspondia em canalizar o trabalho indígena aos interesses da administração pública, sobretudo econômicos, e civilizar o índio aos moldes civis e não religiosos, pois, segundo Pinheiro, houve momentos que os jesuítas tinham como principal objetivo criar metas econômicas à serem contempladas por estes povos, que por sua vez, faziam de tudo para suprir as necessidades e desejos dos padres.

O projeto nacional à organização do Estado brasileiro também consistia na “[...] relação com a questão político-estratégica da segurança das fronteiras” (GUIMARÃES, 2006, p. 151), pois, era necessário integrar os indígenas à nação e torná-los defensores das fronteiras de seu país.

É necessário destacar que a ideia da utilização de indígenas para desenvolver um papel de “defensores da terra” através de alianças com os portugueses, esteve presente desde o Brasil colonial, sobretudo do século XVI ao século XVII, como explica Almeida (2003, p. 102):

[...] o extremo grau de dependência dos portugueses em relação aos índios [...], onde através da aliança [...] passaram a exercer papel de destaque na defesa da colônia, o que conferia a seu chefe posição muito privilegiada na capitania.

Neste contexto relacionado a defesa, em 1845, o IHGB publica um parecer de Ricardo Franco de Almeida Serra, de 1803, então responsável pela província do Mato Grosso, que destaca a importância de amenizar conflitos entre tribos indígenas rivais destacando o sentimento de unidade para fortalecer nas regiões fronteiriças os limites territoriais brasileiros.

A questão indígena do Brasil oitocentista está diretamente relacionada a diversos fatores e a economia não foge desta regra. O momento de transição gradativa da mão de obra escrava, impulsionada pela coroa britânica, fez com que houvesse uma nova perspectiva ao propósito dos índios no século XIX.

O reconhecimento do Brasil enquanto país independente estava relacionado ao tratado assinado entre Brasil e Inglaterra, que garantia a extinção da escravidão no Brasil até 1830, portanto:

Em 23 de novembro de 1826, foi assinado o tão propalado Tratado, ou Convenção entre o Império do Brasil e a Grã-Bretanha para a abolição do tráfico de escravos, documento que foi a culminância das pretensões da política externa inglesa para o Brasil. [...] Isso daria

pouco tempo para os participantes do tráfico de escravos se organizarem para o fim dessa atividade. (CARVALHO, 2013, p. 102)

A assinatura deste tratado representava uma nova fase para a economia brasileira, pois este acordo “declarava que o comércio interatlântico de escravos se tornaria ilegal três anos após a ratificação do acordo, o que ocorreu em 13 de março de 1827” (BASILE, 2000, p. 215).

Os integrantes do IHGB não ficaram de fora deste momento transitório brasileiro. Januário da Cunha Barbosa escreveu em 1839 um artigo adentrando neste debate. Em sua publicação, o secretário repudiava a escravidão e a julgava como a causadora do atraso no país. Certo que a escravidão era um obstáculo tanto para o desenvolvimento quanto para civilizar os índios, a seu ver, estes deveriam ser utilizados como a futura força de trabalho, tendo em vista o fim da escravidão. (GUIMARÃES, 2011)

Tentando contornar a real falta de mão de obra em especial no setor agrário, José Joaquim Machado de Oliveira, um dos fundadores do IHGB, se posicionou contrário a entrada de estrangeiros como mão de obra no Brasil. Especialista na causa indígena, o brigadeiro propõe um “Plano de uma colônia militar no Brasil” (GUIMARÃES, 2011, p. 155).

O objetivo era mobilizar os brasileiros a apoiar o setor agrário, sobretudo as populações indígenas, pois, segundo Machado de Oliveira, estes se identificariam melhor com a tarefa; desta forma, as colônias militares, administradas pelo setor militar, iriam proporcionar o amor à pátria e resolveria a questão da mão de obra.

Podemos observar que propostas para resolver a questão indígena não faltaram, porém, não houve valorização e respeito à sua cultura. Não obstante, as populações que eram consideradas por meio do predominante método científico-histórico metódico do século XIX sem historicidade, passaram por um longo período marginalizadas aos olhares historiográficos.

A história produzida de forma tradicional privilegiou os grandes feitos e grandes personalidades; aqueles que tinham formas de viver e pensar diferente do modelo civilizador europeu foram excluídos, pois não eram vistos como interessantes ou viviam em estado de barbárie, sem civilidade.

A mudança nos hábitos dos historiadores se deve a necessidade de novas reflexões e novas temáticas que vão entrar em cena a partir do século XX. Estas novas modalidades do olhar histórico serão o ponto em questão a ser tratado na sequência deste trabalho.

2. 2. A MUDANÇA DA ESCRITA DA HISTÓRIA

Consideramos que os povos indígenas estão conseguindo, ao longo do tempo, modificar o estereótipo criado à sua imagem. Mas esta tarefa não está sendo fácil, tão pouco foi ao longo da história. No campo historiográfico, como podemos perceber, as narrativas históricas nacionais do século XIX tiveram pouca participação em alçar os indígenas enquanto sujeitos históricos, sobretudo naquela que corresponde aos feitos e realizações das sociedades indígenas.

Porém, segundo Almeida (2003), estudos recentes vêm valorizando a etnicidade e destacando os valores dos povos indígenas dentro dos processos históricos:

Os estudos mais recentes sobre etnicidades têm valorizado os processos históricos de contatos vivenciados pelos povos indígenas a fim de melhor compreender suas construções de novas identidades e culturas. Desta forma, as abordagens tendem a ultrapassar o dualismo entre estrutura e processo histórico que passam a ser vistos como mutuamente influenciadores um do outro. (ALMEIDA, 2003, p. 271)

A história nos mostra momentos difíceis que os povos indígenas tiveram que passar, inclusive, períodos de discriminação e preconceitos, como afirma Almeida (2003, p. 271):

Quanto às discriminações e preconceitos, são também claramente visíveis no século XIX nos discursos das autoridades e moradores, ao se referirem sempre aos miseráveis e indolentes índios que impediam o progresso e o desenvolvimento econômico.

Mas a própria história que foi utilizada para depreciar vem se modificando e procurou desenvolver ferramentas para solucionar estes problemas, principalmente através do ensino e da pesquisa. Novas perspectivas fizeram com que os historiadores aceitassem a inclusão de novos temas e

mudassem suas formas de pesquisar, facilitando a entrada de novos assuntos em seus ciclos de estudos.

2.2.1. A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

Para Jim Sharpe (1992, p. 40), a História se mostrou uniforme por muito tempo, desenvolvendo uma única escrita: “Tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes”.

As massas que não fazem parte da classe detentora do conhecimento e da escrita da própria história começaram a ser observadas por uma nova ótica: “daí em diante, o conceito de história vista de baixo entrou na linguagem comum dos historiadores” (SHARPE, 1992, p. 41).

Consideramos que a história vista de baixo, é um novo ponto referencial para as perspectivas históricas, ou seja, o fato vai ser sempre um fato, mas as perspectivas que irão contar este fato serão relatadas conforme a visão do autor. É neste contexto que a história dos homens e mulheres de origens comuns, que não faziam parte de uma elite, começou a conquistar seu lugar na historiografia.

Porém, consideramos que até os dias de hoje ainda existe uma resistência muito grande em lidar com assuntos referentes a feitos das chamadas minorias, a exemplo das sociedades indígenas. Estamos no ano de 2017 e completamos exatos sessenta e um anos após a publicação de *History from below*, de E. P. Thompson (1966) e a revolucionária “A história a partir de baixo” e ainda enfrentamos um grande dilema quando professores de história tentam abordar os feitos dos “não-importantes”:

Mesmo hoje, grande parte da história ensinada nas sextas classes e nas universidades da Grã-Bretanha (e também, supõe-se, em instituições similares por toda parte), ainda considerada a experiência da massa do povo no passado como inacessível ou sem importância; não a considera um problema histórico. (SHARPE, 1992, p. 41)

E porque se torna importante compreendermos os feitos das pessoas comuns, sobretudo através da história vista de baixo?

Sem dúvidas, é uma maneira de reajustarmos uma história pautada nos feitos dos generais, dos chefes de Estados, das “pessoas importantes”, portanto, ela deve “servir como um corretivo à história das elites” (SHARPE, 1992, p. 53),

além de nos possibilitar a conhecer novos caminhos que poderão complementar e aumentar o nosso campo de visão sobre um fato, ou seja:

Abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais da história. (SHARPE, 1992, p. 54)

Outro fator que podemos destacar sobre a relação da história vista de baixo tange a ideia de popularizar as histórias atingindo públicos de fora dos setores acadêmicos. Muito condizente com a proposta do nosso trabalho em querer levar novas perspectivas e novas reflexões sobre as sociedades indígenas aos brasileiros que não consideram os indígenas integrantes desta supracitada nação:

Um dos objetivos de quem escreve a história vista de baixo, particularmente daqueles que trabalham com uma postura socialista ou de história do trabalho, era tentar remediar esta situação [a história acadêmica não lida por leigos], ampliando seu público e, possivelmente, proporcionando uma versão do povo daquela nova síntese de nossa história nacional. (SHARPE, 1992, p. 56)

Entretanto, o que paira em nossa realidade corresponde ainda na consideração do público leitor o interesse em fatos correspondentes à história dos “importantes” e, de certa forma, ainda deixa a margem a história das pessoas comuns.

Sobre os povos indígenas e a história vista de baixo existe uma relação de peculiaridade, pois esta segunda vem resgatar um passado que antes era negado à estes sujeitos históricos. O fato de não possuir escrita, ou não seguir um modelo de vida baseado nos padrões de costumes europeus, não exclui estes povos de possuírem um legado histórico. Sharpe (1992, p. 59) afirma que, “ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento de sua história”.

Os estudos baseados na história vista de baixo direcionam os pesquisadores a se dedicarem à história e cultura de massas populares, dos povos indígenas, da história da África e sua influência mundo a fora. A história vista de baixo é a história dos que não estão em evidencia, é a história dos excluídos.

O que Sharpe (1992, p. 41) chama de “história vista de baixo” e Moniot (1988, p. 100) conceitua como “povos sem história”, Hobsbawm (1998, p. 216) entende por movimento da “história de baixo para cima”. São as perspectivas de um volume maior de pessoas que antes não eram entendidas como sujeitos históricos.

Acreditamos que a interrogação “*Como os operários franceses viam seus patrões?*” (PERROT, 1988, p. 81), muito diz sobre a história vista de baixo e a mudança nas pesquisas nas ciências humanas. A visão endógena foi substituída pela influência cultural eurocêntrica e foi necessário através das mudanças ocorridas na história analisar as indagações histórico-culturais sobre as sociedades indígenas através das perspectivas dos excluídos; diferente de uma visão exógena, os olhares mudaram, a indagação poderia ser: “como os índios viram a chegada dos europeus?”.

Thompson (1987), ao elaborar trabalhos (nunca pesquisados anteriormente) sobre a formação da classe operária inglesa, teve que compreender a dinâmica dos grupos marginalizados pela história. Esta exclusão não significa que estes sujeitos não produzissem algo durável ou interessante; o historiador percebeu que a história era atribuída a outros grupos, porém, sentiu necessidade de olhar um fato por outro ponto de vista, por outro ângulo.

Não somente os grandes feitos da história eram atribuídos a grupos dominantes, as vantagens de pertencer à classe que detém o poder sempre foram evidentes. Thompson (1987) ressalta que as leis nas zonas rurais da Inglaterra, ao final do século XVII, eram elaboradas em favor dos *Senhores* e suas propriedades e criações, contra os *Caçadores*, que lá entravam para caçar e pescar em territórios que não lhes pertenciam.

O principal conjunto de infrações era a caça, ferimento ou roubo de gamos ou veados, e a caça ou pesca clandestina de coelhos. Eram passíveis de morte se os infratores estivessem armados e disfarçados, e, no caso dos cervos, se os delitos fossem cometidos em qualquer floresta real, estivessem os delinquentes disfarçados ou não (THOMPSON, 1987, p. 22).

Os caçadores são pessoas comuns, não são grandes políticos ou chefes militares. Thompson consegue perceber que existem pessoas comuns que podem ser vistas como sujeitos de uma outra história, que suas vidas e seus

feitos são relevantes à pesquisas e que as demais pessoas têm o direito de saber a história dos que anteriormente não eram considerados importantes.

Hobsbawm (1998, p. 216) afirma que, por muito tempo, a História foi utilizada como ferramenta de promoção e domínio das classes dominantes: “a maior parte da história no passado era escrita para a glorificação e talvez uso prático dos governantes”. Não obstante, “a exclusão de tantos povos era decretada de diversas formas” (MONIOT, 1988, p. 99).

De Moniot, consideramos a teoria de exclusão, em alguns aspectos, pois segundo o autor, a historiografia considerava que tais povos sem história “não faziam nada de notável, nenhum produto durável, antes da chegada dos Brancos e da civilização” (1988, p. 99). É chocante em um primeiro impacto esta afirmativa, porém, como podemos perceber na análise feita aos eruditos do século XIX, esta afirmação cabe em encaixes dos pensamentos e propostas oitocentistas aos indígenas no Brasil.

Esta consideração vale aos povos considerados primitivos, por não obterem instrumentos para formação de um modelo de “Estado tradicional”, como os indígenas, ou como denominavam os filósofos do passado, “sociedades privadas de Estado” (MONIOT, 1988, p. 100). A palavra “privada” refere-se a uma sociedade que não possui um entendimento sobre um padrão utilizado pelos europeus do século XIX.

O conceito de estado, explanado por Moniot, remete à relação de formalização administrativa e processos burocráticos, ou seja, documentos escritos que comprovam acima de tudo, a existência dessas sociedades.

A falta de escrita destes povos acarretou em uma análise etnológica que constatou “um estado ‘tradicional’ das sociedades, estático, temporalmente sincrético e aviltado” (MONIOT, 1988, p. 100), um verdadeiro quadro parado no tempo que não chega a civilização.

Porém, os tempos mudaram, e com o passar dos anos, os interesses, a história e o ensino sobre as minorias voltaram ao cenário como protagonistas e prontas a serem (re)descobertas e (re)ensinadas, com novos olhares e novas perspectivas.

A pesquisa histórica atualmente se desenvolve sob sua própria iniciativa. O exemplo africanista demonstra uma notável concentração no tempo dos efeitos dessas mudanças de posição: foi entre 1950 e 1960 que uma pesquisa crítica organizada, substituindo os esforços e

as tergiversações dispersos pela confrontação internacional, e cultivando enfim o exame de consciência metodológica, tomou seu impulso; hoje em dia essa pesquisa encontra-se solidamente instalada. (MONIOT, 1988, p. 101)

Retomamos a ideia que estamos discutindo ao longo do estudo, no que consiste em trabalhar a história indígena. Se tratando de um assunto que aborda as vertentes de povos que não são considerados “importantes”¹¹ e que ao decorrer dos tempos históricos foram estereotipados, Moniot (1988, p. 100) considera que “a luta anticolonial mudou de direção os ‘argumentos’ que legitimavam a sujeição [...] à negação do passado indígena respondeu-se com sua invocação e exaltação”. Entretanto, reconhecemos que “mesmo que os antigos preconceitos não morram em todos os lugares e imediatamente, o importante é que a curiosidade histórica teve seu lugar”. (MONIOT, 1988, p. 100)

Tal mudança de postura se deve a novas percepções, pois, para Hobsbawm (1998, p. 217), a história dos movimentos populares¹² inicia seu destaque quando os historiadores percebem a importância dos populares em todos os períodos da história, não apenas em fatos isolados:

A história dos movimentos populares, portanto, torna-se relevante ao tipo de história, ou parte dela, que tradicionalmente era escrita – a história das principais decisões e acontecimentos políticos – apenas a partir do momento em que as pessoas comuns se tornam um fator constante na concretização de tais decisões e acontecimentos. Não apenas em tempos de excepcional mobilização popular, como as revoluções, mas em todos ou na maioria dos períodos.

É válido ressaltar que as pesquisas sobre os povos comuns, os *marginalizados*, os *esquecidos*, os *sem voz*, os *sem história*, hoje está em pleno vapor ou melhor, “a história dos movimentos sociais agora decolou” (HOBBSAWM, 1998, p. 219). Isso é muito importante, pois, percebemos que as atenções dos historiadores para estas supracitadas novas temáticas vêm influenciando o modo de entender e escrever a história. Por conseguinte, as novas perspectivas históricas influenciam a maneira de ensinar a história.

¹¹Ideia criada ao longo dos tempos, sobretudo no século XIX.

¹²Também denominada de História dos excluídos, História dos homens comuns e as demais que citamos acima.

Ainda bem que novos olhares remetem a novas formas de ensinar a história, quem agradece é Régine Pernoud¹³ (1977) e sua sobrinha Amélia que estudava a idade média na década de 1970 da mesma forma que a historiadora estudou em seu primário. As novas informações somadas aos recursos que o professor adquiriu, não permitem (ou pelo menos, não deveria permitir) ministrar uma aula nos dias atuais aos moldes de cinquenta anos atrás. Além dos auxílios de tantos recursos tecnológicos, didáticos, metodológicos que podem contribuir ao ensino-aprendizagem e que facilitam o trabalho do professor de história, devemos levar em consideração que a história é mutável.

Os novos assuntos que ingressaram nas pesquisas históricas adentraram no currículo escolar dos alunos do ensino regular. Temas como a história da África e a influência deste continente na formação do povo brasileiro, dos movimentos de resistência dos afrodescendentes, a história dos povos indígenas e seus movimentos de resistência ao fortalecimento de suas identidades, são temas inovadores que estão disponíveis ao ensino de história e consideramos de suma importância para a formação deste aluno, em especial ao ensino médio, que está prestes a sair do ensino básico.

Baseado na premissa da importância dessas novas temáticas como fontes de desconstruções de pensamentos, que por muito tempo, fizeram (em determinados locais, ainda fazem) a montagem de uma imagem depreciativa e carregada de estereótipos dos povos ditos sem história, pensamos que é necessário analisar de forma mais aprofundada a importância deste novo ensino de história, suas mudanças ao decorrer dos anos e os efeitos que ele causou na sociedade. O próximo tópico do trabalho está voltado para esta discussão.

¹³Em "O mito da Idade Média" a historiadora Régine Pernoud inicia sua obra com uma narrativa própria, de cunho familiar, que nesta, relata que foi à escola da sobrinha e percebeu que a história da idade média era ensinada da mesma forma, desde sua época de colegial, os conceitos e a metodologia didática não mudaram.

2.3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Novas perspectivas da História vêm possibilitando olhares inovadores para sociedades que tiveram seus feitos historicamente minimizados. O ensino tem um papel fundamental na desconstrução desses estereótipos advindos de um senso comum, que podem levar os receptores a um prévio conceito acarretando em costumes, repassados por gerações. A história pode ser uma ferramenta importante para combater o preconceito.

Novamente ressaltamos que não detemos a pretensão de tornar o ensino da História um mártir contra os males da sociedade, mesmo porque, sozinho, de nada adiantaria. Entretanto, a história é mutável, conseqüentemente, o seu ensino deve acompanhar essas mudanças, ou seja, um passado que pode marginalizar, hoje pode conscientizar.

As questões que envolvem o ensino, principalmente o da História, além de participarem de um processo social, têm um caráter político. Não podemos desconsiderar que o cenário atual brasileiro, sobretudo dos povos indígenas, apresenta representações de ações providas em um passado não tão longínquo. Porém, muita coisa mudou em mais de cinco séculos.

Podemos ir mais além, devemos considerar uma mudança no ensino da história a partir de uma nova escrita da história, correspondida na primeira metade do século XX, a partir de Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel.

No que tange o ensino da história, houve uma contribuição para a propagação dos conceitos depreciativos do negro e do índio. No que se refere ao índio, divulgou-se como sinônimo de vítima, preguiçoso e passivo a colonização, não buscando favorecer outros aspectos desse grupo, como a cultura, a contribuição para a construção da nacionalidade, seu modo de vida e a sua própria organização das estruturas sociais.

Esse ensino de história que buscava narrar os fatos de forma “fidedigna”, valorizou a história dos “heróis”, dos que proporcionaram grandes acontecimentos em sociedades ocidentais. O modo de ver a história e escrevê-la somente baseada naqueles que efetivaram “grandes feitos”, começou a ser questionada pela chamada Escola dos *Annales*, na primeira metade do século

XX. Os membros, amparados nas Ciências Sociais, como a sociologia e antropologia, não aceitavam o ensino baseado nas concepções positivistas.

Assim, os *Annales* propõem uma mudança, criando uma “Nova História” que influenciou outros autores. Baseado em seus métodos, foi possível desmistificar as concepções da imagem do índio quanto a uma vítima passiva da escravidão, do massacre e da colonização exploratória. Essa “Nova História” propõem uma história que seja reconstruída em sala de aula, associando o presente aos fatos que ocorreram no passado, como menciona Silva (1987, p. 84):

Essa nova história reabre o passado, em vez de reconstituí-lo definitivamente. Ela retoma-o, remaneja-o, rediscute-o, estimulada pelas experiências do presente, que é sempre novo e exige a reabertura constante do passado.

A nova história busca discussão em cima dos fatos passados. Ela descarta a possibilidade do uso exclusivo da escrita como única fonte histórica, procura fazer uso das experiências do presente, como oralidade, observação, dentre outras ações humanas, como fontes para interpretar e construir uma nova narrativa histórica, uma nova história.

Esses novos estudos propõem aos historiadores, sociólogos e antropólogos, uma análise mais apurada sobre as contribuições realizadas pelos indígenas e sua cultura para a formação da nação brasileira. Porém, no Brasil, as coisas foram se modificando de forma muito gradual e pontual.

Gradual, pois ainda encontramos uma forte resistência de grande parte da população brasileira sobre a questão indígena, pois como vimos no capítulo anterior, convivemos com processos de negação e subjugação. Mas inclusões de temáticas nas pesquisas acadêmicas vêm possibilitando o aumento do acervo de fontes de conhecimento sobre estes povos.

Pontual porque acreditamos que estes conceitos ainda estão maciçamente concentrados nas instituições de ensino superior, ou seja, no Ensino Médio das escolas contemporâneas ainda encontramos uma exposição insatisfatória sobre estas temáticas, resultado da formação de um ensino

utilizado como ferramenta de dominação construído ao longo da organização do Estado brasileiro.

Aprender o estatuto da História no Brasil é acompanhar a constituição do campo e do método da história que privilegia. E é também reforçar e instituir uma memória na qual a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior do qual a escola secundária (hoje ensino médio) foi um dos espaços iniciais da formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação. (NADAI, 2009, p. 32)

As escolas tradicionais¹⁴ vão em sentido contrário às mudanças que ocorrem na História, pois, ultrapassando a necessidade de novos rumos que a própria historiografia teve que tomar, o ensino está amarrado nas anáguas dos currículos escolares que bloqueiam a autonomia do professor. O tempo de concluir o conteúdo programado no início do ano, com ênfase nas temáticas para os vestibulares, se torna escasso, de modo que o tempo para reflexão para novos temas quase inexista. Seria aquela antiga ideia que: “o que não cai no vestibular, não é importante”.

Todavia, estes currículos, conteúdos programáticos e situações que envolvem o tempo de trabalho não devem ser tomados com os únicos responsáveis pela precarização do ensino, pois, as estruturas das instituições escolares brasileiras não detém uma adequação apropriada para o desenvolvimento do trabalho do professor. A mecanização do conhecimento, quando os alunos são objetos passivos de repetições de respostas voltadas somente para aprovações nos vestibulares da vida, somado aos outros fatores, secundarizam o papel da história, impedindo-a de fazer uma reflexão mais profunda sobre o ser no passado e o humano do presente.

O ensino de história tem que ir além do simplismo que o tempo de hoje nos comprime. Ele tem que contextualizar e problematizar o fato passado para relacionarmos e criarmos respostas que atendam as perguntas do presente. Compreendemos essa interligação balizados que “o passado deve ser interrogado e a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário

¹⁴ Para Saviani (1988), a escola tradicional se caracteriza no contexto escolar de forma homogênea. Ela enfatiza a exposição de conteúdos de forma verbal pelo professor (que se mostra como autoridade máxima), como o objetivo da memorização através da repetição. Esta escola se caracteriza pelo método tradicional como intelectualista e enciclopédico.

estudá-lo fica sem sentido)”, pois partindo deste ponto acreditamos que “as aulas de história serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente”. (PINSKY; PINSKY, 2012, p. 23)

Analisamos que o ensino e as relações pedagógicas necessitam de alterações, mesmo sabendo que o ensino de história requer uma reflexão constante, tendo em vista a sua dinâmica. Desta forma, consideramos que algumas situações devem ser contempladas tanto pelo professor e alunos, quanto pela própria escola.

Sobre o professor, este deve estar comprometido com o seu papel de educador, veiculando e estimulando o discente ao conhecimento e às informações produtivas que envolvam a realidade e o espaço do aluno, pois é necessário relacionar a inquietude levantada com o contexto vivido por este discente. A formação continuada também é um fator importante e viabiliza um alargamento de sua leitura interpretativa, além de viabilizar novas possibilidades para debates, novos temas, perspectivas históricas, opções metodológicas, novos problemas, além de criar uma “cultura didática, com a qual é possível focalizar as mudanças historiográficas e as funções socioculturais do conhecimento histórico” (CAIMI, 2002, p. 122).

Já o aluno deve assinar com compromisso individual para com o seu papel de acadêmico, pois, de nada vai adiantar se este não conseguir aguçar sua curiosidade sobre a informação ou problema levantado.

A Escola contemporânea (sobretudo as da Rede Pública) está em uma situação bem complicada, pois, sucateada e superlotada de alunos que esperam uma solução para a vida (ou em outros casos sendo obrigados a frequentá-las por diversos motivos), tenta em meio às adversidades construir uma escola democrática (NADAI, 1986, p. 100).

Mas o problema da história e cultura indígena transmitidos por meio do ensino de história é da Escola?

Acreditamos que não, mas vários fatores que ocorrem dentro das escolas contribuem para problemas relacionados ao ensino de história e a história e cultura dos povos indígenas, pois, a escola é um ambiente que se depara com uma realidade muito difícil, a exemplo da prática pedagógica cotidiana, que tem problemas com o marasmo de um ensino tradicional, sem

nenhum atrativo que aguce o interesse dos alunos, acarretando em muitos casos, na evasão do ambiente escolar.

Ainda falando sobre a questão indígena e o ensino, podemos perceber que outro fator preponderante para a criação de um problema era a desobrigação de debater esta temática nas escolas. Porém, após o dia 10 de março de 2008, mudanças foram obrigadas a acontecer. Foi o dia da criação da Lei 11.645/08.

Alterando a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecidas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 11.645/08 inclui a obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino a história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de Ensino Fundamental e Médio em todo território brasileiro.

Assim como as mudanças ocorridas nas perspectivas dos historiadores que vão resultar na inclusão de novas temáticas a serem pesquisadas e demonstradas em novas historiografias, esta Lei foi resultado de amplos movimentos de resistência dos povos indígenas no Brasil e no mundo, pelo reconhecimento de seus direitos, de sua identidade e de sua própria história.

Mas por que temos a necessidade de tornar o ensino da história e cultura indígena obrigatórios?

Ao longo da existência da escola brasileira tivemos mostras que a temática indígena foi deixada de lado e, como resultado desta marginalização, tivemos a exclusão e a criação de estereótipos e preconceitos para com estes povos. Não obstante, ressaltamos a mecanização do ensino e a objetividade dos conteúdos ministrados que, pautados nas temáticas referenciadas por vestibulares, deixam de incluir os aspectos regionais e culturais que poderiam ressaltar a diversidade indígena.

A importância de estudar os povos indígenas também se liga ao direito. O direito dos “não índios [...] de conhecer a diversidade e de saber que os seus modos de viver e pensar não são únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes” (MEDEIROS, 2012, p. 50), ou seja, estudar e conhecer a história e cultura indígena se mostra necessário tanto para os indígenas, quanto para os não indígenas. Da mesma forma que estudamos a história Antiga, Média, Moderna e Contemporânea da Europa,

também temos o direito de conhecer as histórias que abordam o passado dos primeiros integrantes brasileiros.

Mas que ferramentas podemos utilizar para explicar de forma mais específica a história destes nativos do território brasileiro?

Colocando-se à realidade brasileira, a principal ferramenta do professor do Ensino Fundamental e Médio ainda é o livro didático, ou seja, este vai ser o caminho que o professor poderá encontrar para desenvolver as teorias, histórias, conceitos e atividades relacionadas à diversidade dos indígenas.

Mas o que fazer quando o livro didático é um problema e não uma solução para esta temática indígena?

Consideramos o livro didático um instrumento de grande valor para a educação, pois, é ele quem acompanha os alunos em suas fases de aprendizagem. Através desta ferramenta, o professor baliza o conteúdo e utiliza as informações nele obtidas, como suporte à suas aulas teóricas.

Porém, o livro didático é um instrumento educacional altamente complexo, por isso, passivo de diferentes análises e leituras. Desta forma, consideramos que o livro didático, assim como a educação e o ensino, perpassa por momentos de adequações e sempre vai estar em processo de mudanças.

Entretanto, o livro didático e as sociedades indígenas ainda não conseguiram encontrar um ponto comum. Após a criação da supracitada Lei nº. 11.645/08, os livros didáticos de todo o Brasil foram obrigados a incluir a temática indígena de forma mais ampla. Mas, por inúmeras situações, mesmo com a amplitude, consideramos a temática relacionada aos povos indígenas ainda incipiente nos conteúdos destes manuais.

Para tal análise, decidimos pesquisar nos livros didáticos da escola Maria das Dores Brasil como a temática indígena é apresentada aos discentes do ensino médio. Ressaltamos que a história e cultura dos indígenas são temáticas obrigatórias desde 2008 e também devem estar contidos nos livros didáticos. Por isso, é válido saber como estes sujeitos históricos chegam ao conhecimento dos alunos através destes manuais.

2.4. UMA APRESENTAÇÃO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DA ESCOLA ESTADUAL MARIA DAS DORES BRASIL

Grupioni afirma que temos bastante problemas na constituição do livro didático, pois, mesmo com todo o conteúdo oriundo de pesquisas relacionadas aos povos indígenas, ainda assim, temos uma grande escassez deste assunto nos livros didáticos:

[O conhecimento sobre os povos indígena] Ainda não logrou passar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. (GRUPINI, 1994, p. 13)

Os escritores que se propõem em produzir materiais didáticos relacionados aos povos indígenas ainda não conseguiram abandonar ideias que estejam carregadas de estereótipos e/ou romantismo; podemos facilmente encontrar livros e seus derivados carregados de ideias ultrapassadas que constroem o imaginário brasileiro há centenas de anos.

Utilizando os materiais que ainda não alcançaram um meio de combater esta marginalização (com raras exceções), Grupioni (1995, p. 483) destaca que os povos indígenas são apresentados nestes manuais como “a imagem do índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação”.

Novamente ressaltamos a importância deste manual escolar, pois, em muitos casos, sobretudo na realidade da educação brasileira, o livro didático é o único material impresso que o aluno tem acesso na escola. Desta forma, consideramos necessário fazer uma apresentação dos livros didáticos (História: das cavernas ao terceiro milênio, volumes 1, 2 e 3) utilizados pela disciplina de história na Escola Estadual Professora Maria das Dores.

2.4. 1. SOBRE OS AUTORES (AS)

Ressaltamos que foi elaborada uma pesquisa através do site www.fnde.gov.br para fazer o levantamento da quantidade de livros distribuídos pelo Estado de Roraima às escolas estaduais. A Escola Professora Maria das Dores consta nos cadastros a partir do ano de 2012, porém, não havia nenhuma informação disponível relacionada a aquisição e distribuição de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Para analisarmos este manual escolar utilizado pela escola é necessário fazermos um levantamento sobre os autores (as) das obras utilizadas. Desta forma, o livro analisado em questão é *História: das cavernas ao terceiro milênio*, da editora Moderna.

Como a pesquisa envolverá todo o Ensino Médio, esta análise vai corresponder ao primeiro, segundo e terceiro volumes da supracitada obra, todos publicados no ano de 2013.

É válido ressaltar que os currículos das autoras estão disponíveis à consulta pública no endereço eletrônico da plataforma Lattes (www.lattes.cnpq.br). Desta forma, as autoras responsáveis pela elaboração da obra são as professoras da disciplina de história e historiadoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

A autora Myriam Becho Mota¹⁵ atualizou seu currículo lattes pela última vez em 10 de setembro de 2009. Possui mestrado em Relações Internacionais – Ohio University (2001). Quando foi feita a pesquisa, Myriam Mota atualizou sua titulação como doutoranda em História (2004), pela universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de História, com ênfase em Culturas Políticas, atuando principalmente nos temas: Antropologia, Ciência Política, História Contemporânea e História da América. Também destaca como suas áreas de atuação a Sociologia e a Filosofia e sua atuação profissional como professora na Fundação Presidente Antônio Carlos (UNIPAC/FUPAC/UNIPAC Brasil).

¹⁵<<http://lattes.cnpq.br/1183653675958757>>

Suas publicações e eventos realizados estão ligados a História Econômica e História Política, História Contemporânea.

A autora Patrícia Ramos Braick¹⁶ iniciou a elaboração do seu currículo no dia 07 de julho de 2006, mas não chegou a concluí-lo, conforme podemos constatar no endereço abaixo mencionado. No entanto, na página de rosto do livro didático, ao qual nos referimos, encontramos a informação de que é mestre em História das Sociedades Ibero-Americanas e Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

Não podemos considerar de forma específica as linhas de pesquisa relacionadas a autora acima referenciada, pois, desconhecemos suas publicações e atuações acadêmicas ligadas às pesquisas, ou pelo menos, não foram publicadas.

2.4. 2. O LIVRO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO – VOLUME 1

O livro utilizado no primeiro ano do Ensino Médio corresponde a obra: História: das cavernas ao terceiro milênio – conteúdo 1: Das origens da humanidade à expansão marítima europeia.

O capítulo 1, intitulado – *A Construção da História*, aborda os aspectos sobre o conceito de história, por que é importante o estudo desta disciplina, o que é fonte histórica, patrimônio histórico, diferenças que coexistem no tempo (nesta parte do livro é o primeiro momento que aparece aspectos relacionados ao conceito de tradição e comunidades tradicionais, em menos de uma lauda). Outro momento que as comunidades indígenas são citadas é na página 18. Neste sub-tópico denominado *Outras Histórias*, são demonstradas outras formas de calendário exemplificado pelo desenho do calendário indígena criado por Loike Kalapaio¹⁷, onde constam símbolos que representam cada mês deste calendário.

¹⁶<<http://lattes.cnpq.br/1183653675958757>>

¹⁷Loike Kalapaio é professor indígena do Parque Indígena do Xingu, um território indígena criado em 1961 no Estado do Mato Grosso.

É válido ressaltar que, segundo Franchetto (1996, p. 2):

Nas línguas Karib do Alto Xingu, *otomo* é um grupo local que habita uma ou mais aldeias, domina um determinado território, tem uma identidade política própria e pode se distinguir por falar uma língua ou uma variante dialetal específica. Assim, os *Kuikuro* se autodenominam *Lahatuá Otomo*, "o pessoal de *Lahatuá*", os *Kalapalo* são *Kunugijahütü Otomo*, "o pessoal de *Kunugijahütü*", os *Nahukuá* são *Jagamü Otomo*, "o pessoal de *Jagamü*", os *Matipu* são *Uagihütü Otomo*, "o pessoal de *Uagihütü*".

Devemos chamar a atenção para a diversidade, pois, a representação deste tipo de calendário se vale como referência a este específico povo, ou seja, na própria região do Alto Xingu, região de habitação dos *Kalapalo*, existem outros povos que este tipo de representação não possui o mesmo significado (ou ao menos tem significado). Desta forma, Grupioni (1995, p. 489) ressalta a importância de discutirmos a diversidade cultural dos povos indígenas para que não os estudemos de forma homogênea, pois, a generalização é a forma incorreta de os percebermos.

Os povos indígenas são novamente mencionados no capítulo 3, no subtópico *Os povos dos sambaquis*. Neste momento do livro, as autoras descrevem os sambaquis como "grandes elevações de conchas e ossos e peixes que foram se acumulando ao longo de várias gerações" (BRAICK & MOTA, 2013, p. 40).

Ainda segundo as autoras, os povos da pré-história brasileira migraram há pelo menos 2 mil anos à regiões litorâneas e foram aculturados¹⁸ pelos povos Tupi. Um dos povos que foram pesquisados deste período são os que produziram sambaquis, estudados por arqueólogos no território brasileiro, sobretudo na região de Santa Catarina.

No capítulo 12, *A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo*, os indígenas são novamente mencionados, mas agora em contato com o europeu. Nos sub-tópicos: *O encontro entre europeus e americanos*; *O olhar europeu sobre o desconhecido*; e *O olhar europeu sobre o indígena*, são mencionados estereótipos da visão eurocêntrica sobre os nativos americanos, mas não há uma visão endógena, que demonstra a visão dos ameríndios para com os europeus.

¹⁸Definição elaborada pelas as autoras – Aculturação: processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos. (BRAICK; MOTA, 2013, p.40).

No capítulo 13, ao nosso entender, exclusivo para a abordagem da questão indígena, nomeado “As culturas indígenas americanas”, as autoras definem alguns sub-tópicos: *A resistência indígena atual; Sociedade de caçadores, coletores e agricultores; Os Sioux na América do Norte; Na América do Sul, os povos Tupi; As grandes civilizações agrícolas (Astecas, Incas e Maias) e Os indígenas na América Latina hoje.*

a. *A resistência indígena atual:* Neste sub-tópico, o livro ressalta “a carta-denúncia dos índios Guarani-kaiowá, divulgada em outubro de 2012”, mas não explica o que a carta reivindicava. A carta corresponde ao sério problema da demarcação de terras no Estado do Mato Grosso do Sul, que enfrenta um conflito armado entre indígenas e fazendeiros da região. Seria válido ressaltar que, segundo o jornalista e antropólogo Spensy Pimentel,

Há 30 terras indígenas e mais de 30 acampamentos em beiras de estrada e fazendas, e cada um desses lugares tem suas próprias lideranças, elas se reúnem todas na grande assembleia, a Aty Guasu, que existe, como organização de luta, desde os anos 80 (PIMENTEL, 2012)

O outro momento de resistência que o livro aborda foi o protesto dos índios Xavante durante a conferência *Rio + 20* ocorrida no Rio de Janeiro. Nesta ocasião, os Xavante também denunciam “a invasão de terras por parte dos fazendeiros” (p. 207) relatado pelo livro, mas não há uma explicação para o caso, há uma chamada sobre o assunto, mas não há uma explanação sobre o fato.

O último movimento de resistência citado no livro seria o dos índios Guajará-Mirim (RO), que estão “ingressando no ensino superior com o objetivo de estudar e voltar para suas aldeias a fim de melhorar a educação de seu povo” (p. 207). Neste aspecto, não há uma explanação sobre as dificuldades que os alunos indígenas encontram no ensino superior, não há um debate sobre a diferenciação dos saberes, ou seja, o saber indígena é legalmente assegurado como saber diferenciado desde a constituição de 1988, a fim de estabelecer uma educação escolar indígena, que se diferencia da Educação Básica dos ensinos regulares. Esta diferenciação acarreta uma grande dificuldade por parte dos alunos indígenas no ensino superior em absorver determinados conteúdos, oriundos do ensino regular. Este tipo de déficit acarreta na evasão e desistência de diversos alunos indígenas do ensino superior.

b. *Sociedade de caçadores, coletores e agricultores*: consideramos que neste sub-tópico encontramos um dos grandes problemas da temática indígena dentro do Ensino de história. Entretanto, é válido ressaltar que o livro didático não tem o objetivo de fazer um levantamento historiográfico de todo o material pesquisado sobre os povos indígenas, muito menos repassar este tipo de conteúdo mais complexo aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Porém, consideramos que é necessário quebrar alguns paradigmas pré-existentes sobre a imagem do índio e muitos deles estão ligados a este tipo de afirmação:

Nas sociedades indígenas da América que praticavam a agricultura, as tarefas cotidianas distribuíam-se de acordo com o sexo e a faixa etária. As mulheres encarregavam-se das atividades domésticas, da coleta, da agricultura e da produção de cestos e outros artefatos, enquanto os homens se dedicavam à caça, à pesca, à derrubada de árvores, à preparação das terras para cultivo e à guerra. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 208)

A generalização dos fatos é algo muito perigoso dentro de qualquer ciência humana. Tassinari (1995) explica que existe uma diferença em análises, no que diz respeito às sociedades indígenas:

As várias esferas da vida social encontram-se imbricadas de tal forma que nunca podemos analisá-las isoladamente. [...] enquanto para a compreensão da nossa sociedade são adequados os temas economia, política, religião, outros temas podem ser mais explicativos para as sociedades indígenas. (TASSINARI, 1995, p. 446)

Ainda estamos imbricados ao nosso modo de viver¹⁹, a maioria da população brasileira ainda se encontra sem condições de perceber que existem outros modos de visão de mundo que contradizem o ocidental. Ao colocamos afirmações que generalizam a forma de viver dos povos indígenas, estamos visualizando o índio de forma homogênea e afastando cada vez mais o olhar da diversidade que deveria banhar o estudo sobre estas sociedades. Mesmo que de forma inicial e incipiente, acreditamos que é necessário já iniciar a premissa da ideia de diversidade aos alunos.

Categorizar as sociedades em “índio” é jogar por água abaixo todo o trabalho que os atuais etnólogos, antropólogos, historiadores sociais e culturais estão engajados em combater, a generalização das sociedades indígenas.

¹⁹Como discutimos no Capítulo I, as sociedades originárias das culturais ocidentais obtém um grande estranhamento ao “diferente”, que na maioria das vezes, é considerado inferior.

c. *Os Sioux na América do Norte*: Neste sub-tópico as autoras desenvolvem a apresentação da sociedade indígena *sioux*, originária da América do Norte e que o termo é originário da palavra “inimigo”, mas não encontramos informação sobre em qual língua ou idioma o termo é oriundo. Este tópico é bem reduzido, contendo a apresentação dos “dakotas” e “lakotas”, que são codinomes que os *sioux* utilizavam para se auto denominar.

d. *Na América do Sul, os povos Tupi*: neste sub-tópico, destinado a apresentação dos povos Tupi, o livro apresenta os indígenas da América do Sul como povos de cultura tradicional, caso dos Tupi, de origem linguística da família tupi-guarani. Segundo as autoras, estes foram os povos que tiveram os primeiros contatos com os portugueses, quando estes vieram ao Brasil.

O livro informa também que os Tupi, são os povos mais numerosos que “qualquer outro grupo linguístico da América do Sul” (BRAICK; MOTA, 2013, p. 210), além de serem povos nômades, com aldeias instaladas temporariamente em determinados locais. Também é ressaltado que os povos Tupi eram “caçadores e coletores, além de plantarem mandioca, milho, batata-doce, amendoim, abacaxi, abóbora, entre outros artigos”. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 210)

e. *As grandes civilizações agrícolas (Astecas, Incas e Maias)*: Este tópico do livro é destinado para as sociedades pré-colombianas complexas e está dividido em três sub-tópicos: os Astecas, Incas e Maias.

O livro intitula no sub-tópico “Os maias, senhores do tempo” a sociedade maia, situada na península mexicana e em algumas áreas da América Central. Braick e Mota (2013, p. 212) dividem a sociedade em dois grupos: “a população comum, que se ocupava principalmente da agricultura, e os senhores privilegiados, formados pelos governadores, guerreiros e sacerdotes”. Relata que os maias começaram a declinar entre os séculos VII e X, por motivos desconhecidos.

“Os astecas, guerreiros dos deuses” é o próximo sub-tópico do livro. As autoras apresentam os astecas como detentores de um grande império antes da chegada dos espanhóis na América. Ressaltam que, do ponto de vista político, os astecas viviam em caráter militar para formar seu império. Mas a sociedade era dividida entre nobreza, comerciantes e artesãos, escravos, e por último os

prisioneiros de guerra. Também é ressaltado que os astecas cultivavam milho, feijão, abóbora e vários tipos de pimenta, além de utilizarem o comércio como uma característica importante de sua economia.

Para “Os incas, filhos do sol”, foi destinado o espaço para a apresentação da sociedade inca, habitantes do território que, segundo o livro, abrangia terras dos atuais Peru, Equador, Bolívia, Chile e Argentina. Os incas são representados como povos com sua base econômica voltada para a agricultura, portadores da língua *quíchua* e eram grandes construtores de estradas e de cidades.

f. *Os indígenas na América Latina hoje*: é o último tópico do livro do primeiro ano, destinado para temáticas que envolvam os indígenas. Para as autoras, as populações indígenas de hoje, são resultados de um:

[...] decréscimo considerável nas primeiras décadas após o contato com os europeus. Isso ocorreu principalmente devido às guerras e às doenças que os colonizadores trouxeram consigo: sarampo, varíola, gripe e outras, para as quais o organismo dos indígenas não tinha desenvolvido nenhuma resistência. Como resultado deste processo, sociedades indígenas inteiras foram desorganizadas e subjugadas, ou simplesmente desapareceram. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 218)

As autoras também ressaltam que grande parte das camadas populares do continente latino-americano é formada por indígenas, estando sua grande maioria em condições precárias, sem acesso a educação, saúde e saneamento.

Concordamos com as afirmações acima, pois, tendo como base o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, cerca dos 50 milhões de indígenas que habitam a América Latina, grande parte destes povos vivem em situações sub-humanas.

O livro destaca a Constituição de 1988 como um grande avanço para os direitos dos povos indígenas, porém, neste aspecto, concordamos em partes, pois, embora a Constituição tenha sido um avanço para os direitos dos povos indígenas, esses direitos não são respeitados. Por isso, entendemos que os povos indígenas permanecem em uma constante luta para defender seus direitos de serem brasileiros, cidadãos desta pátria, mas com sua identidade e cultura diferenciada dos não-índios.

Analisando o capítulo VIII, Art. 231 da Constituição Federal:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Pensamos que é um propósito que não corresponde com a realidade. O fato da Constituição reconhecer, não garante o respeito para com estes povos. A intolerância e os abusos são corriqueiros, aparecendo na contramão da intenção de uma possível convivência pacífica. O ambiente escolar é um lugar que representa bem esse desrespeito, que por um determinado momento, podemos pensar ser uma ação pequena, mas acarreta resultados de grandes dimensões.

Não é difícil nos depararmos com frases do tipo: “para que esse índio quer celular? Não é da cultura dele”. O fato do indígena utilizar ferramentas tecnológicas que facilite sua vida não representa a destruição de sua cultura.

A cultura indígena vai muito além do uso de um celular, pois, o fato dele utilizar este tipo de aparelho não vai fazer com que ele deixe de ser indígena, de pertencer a uma sociedade indígena, a deixar de ter uma identidade indígena.

Acreditamos que estes debates são interessantes em levar à sala de aula, sobretudo com o suporte do livro didático. Portanto, para continuarmos discorrendo sobre a temática indígena nos livros didáticos em questão, apresentaremos a seguir, os manuais didáticos utilizados pelos alunos dos segundos e terceiros anos da escola Maria das Dores Brasil.

2.4. 3. O LIVRO DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO – VOLUME 2

O segundo manual, voltado para os alunos do Segundo ano do Ensino Médio, tem como título: História: das cavernas ao terceiro milênio – conteúdo 2: Da conquista da América ao século XIX.

No capítulo 1, intitulado: *A colonização da América espanhola* os indígenas vão ser citados no sub-tópico *A luta indígena contra o invasor*, que afirma a aliança de muitos indígenas com os espanhóis, mas, também ressalta que “milhares resistiram a dominação europeia” (BRAICK; MOTA, 2013, p. 12)

As autoras destacam que houve resistência dos Inca e Asteca, mesmo após a conquista dos impérios. Túpac Amaro é citado neste momento como exemplo do resultado de uma série de revoltas indígenas contra a exploração espanhola através do trabalho compulsório, no Peru, em 1781.

Repartimientos e Encomiendas é o outro sub-tópico do capítulo 1, que acena os indígenas como a parte explorada pelos espanhóis dentro do processo de conquista.

O *Repartimiento* é o trabalho compulsório que submetia os indígenas à trabalhar nas minas de ouro e prata de forma obrigatória, mas com uma baixa remuneração, baseada na produção da extração. Estes indígenas eram escolhidos por meio de um sorteio que ocorria nas aldeias indígenas.

Segundo as autoras, a *Encomienda* correspondia ao repasse de terras aos espanhóis que vinham para América, denominados de *Encomienderos*. Nestas terras que eram confiadas, existiam comunidades indígenas que iriam desenvolver trabalhos de cunho agrícolas e extração de minérios, em contrapartida, os *Encomienderos* recompensariam os indígenas com ensinamentos dos dogmas católicos.

No capítulo 2: *A colonização da América inglesa e francesa*, aparecem no sub-tópico *Os povos indígenas nas treze colônias*.

Para Braick e Mota (2013), existiam diferentes povos no território que correspondia ao local das treze colônias (Pequots, Cherokees, Iroqueses, Algonquinos e Apaches), mas após a chegada dos europeus, em especial dos ingleses, os territórios indígenas foram invadidos e tomados para a fundação de núcleos de povoamento. Sob a tutela dos colonos, os indígenas foram tratados como um obstáculo que deveria ser removido a qualquer custo.

As autoras afirmam que:

Na Carolina do Sul, por exemplo, o ano de 1708, havia aproximadamente 1.400 nativos escravizados. Nas treze colônias, os puritanos também adotaram medidas para cristianizar os indígenas, mas elas não foram tão comuns como na América Ibérica. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 25)

No capítulo 3: *Organização político-administrativa na América portuguesa*, os indígenas são citados no sub-tópico que corresponde *A exploração do pau-brasil*. Como era de praxe nos manuais do Ensino Médio

produzidos antes de 2008 (Lei 11.645/08), os indígenas aparecem como mão de obra braçal que extrai o pau-brasil no formato escambista, assegurando grandes lucros aos portugueses.

Após estes breves e secundários aparecimentos nos sub-títulos dos supracitados capítulos, as sociedades indígenas não são mais apreciadas no restante do livro e para nossa surpresa, no livro 3, voltado para o terceiro ano do Ensino Médio, que tem como título: História: das cavernas ao terceiro milênio – conteúdo 3: Do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais, não houve nenhuma citação de indígena ou suas sociedades indígenas.

Percebemos que o manual utilizado pela Escola Maria das Dores Brasil apresenta uma grande deficiência no que tange a questão indígena, como podemos observar. É válido ressaltar que o livro didático, utilizado pelos alunos do ensino médio da escola, é o único material impresso correspondente à disciplina de história, disponível aos alunos.

Com vários problemas estruturais e financeiros, a escola não possui recursos para proporcionar ações extracurriculares que consideramos importantes para a ampliação e aprofundamentos sobre temáticas selecionadas pelos professores. Além do fator de déficit financeiro da escola, existe a falta deste mesmo recurso por parte dos alunos, ou seja, grande parte dos discentes não tem condições de comprar livros paradidáticos, tirar cópias de materiais que professores podem sugerir, ou até mesmo ir à passeios organizados para fora do ambiente escolar.

Podemos afirmar, com base em relatos de professores e observações que apresentaremos no próximo capítulo, que esta situação acarreta na utilização do livro didático como a única ferramenta pedagógica manuseada e adquirida pelos alunos da disciplina de história, na escola pesquisada.

No próximo capítulo deste trabalho, que exibirá o resultado da pesquisa de campo desenvolvida na escola, podemos perceber que a utilização deste tipo de material terá influência na produção das aulas referentes a história e cultura indígena.

CAPÍTULO 3 – SALA DE AULA, O MOMENTO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DE (PRÉ)CONCEITOS

Este terceiro e último capítulo do trabalho corresponde à pesquisa de campo desenvolvida no ambiente escolar. É válido ressaltar novamente que o nosso objetivo não é dar conta do total entendimento do funcionamento do aparelho educacional boa-vistense, muito menos roraimense. Mas o fato da pesquisa ser realizada em uma escola de Boa Vista proporcionará a abertura de uma porta para questionamentos relacionados ao ensino de história nesta capital, no Estado de Roraima ou até mesmo no Brasil.

Nossa pretensão está voltada em compreender como está sendo pensado (pelos docentes de história), construído e ministrado o ensino de história correspondente a temática indígena aos alunos do Ensino Médio da escola Maria das Dores Brasil.

Também é necessário salientar que, mesmo sendo uma pesquisa inicial, esta apresentou resultados totalmente distintos às ideias que tínhamos previamente.

A pesquisa *in loco* teve início através de visitas rotineiras, nos últimos 12 meses, na Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil²⁰, localizada na Avenida das Guianas, número 1201, bairro 13 de setembro, Boa Vista/RR; resolvemos desenvolver no mês de outubro de 2016 o processo de entrevista com os professores. É válido ressaltar que este mês foi escolhido após compreendermos a rotina escolar, através da etnografia desenvolvida na escola, com base em intensa observação e acompanhamento diário da dinâmica escolar.

Atualmente, a escola possui quatro professores de história, sendo divididos da seguinte forma:

- Professor 1 – (A)
- Professor 2 – (B)
- Professor 3 – (C)

²⁰ Iremos utilizar a sigla “MDB” para relacionar a escola Maria das Dores Brasil.

➤ Professor 4 – (D)

A escola MDB teve 1.268 matrículas efetivas de alunos, sendo esses divididos em duas ofertas de modalidades de ensino: Ensino Médio Integrado Regular (EMIR), correspondente aos períodos matutinos e vespertinos; e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que acontece no período noturno.

Primeiramente, é necessário apontar questões relacionadas ao referencial curricular de história utilizado pela escola, para ampliarmos as dimensões de entendimento de orientações repassadas (ou não) aos docentes de história.

O Governo de Estado de Roraima divulgou o Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio²¹ no ano 2012, por meio da Secretaria de Estado e Educação, Cultura e Desportos, ocupada então por Lenir Rodrigues Luitgards Moura, durante o governo de José de Anchieta Junior.

Este documento teve como organizadores vários profissionais das quatro áreas de conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática), e tem como propósito bem claro, representado através das palavras da Secretária de Educação Lenir Rodrigues, indicar “uma trajetória a ser trilhada” (RCRPEEM, 2012, p. 05), ou seja, este material contém as bases teóricas que deveriam orientar os docentes do Estado.

A ideia inicial do Governo de Roraima era, através do RCRPEEM (2012), estabelecer um padrão de ensino às escolas estaduais, tendo uma única base referencial que deveria balizar os 141.384 alunos matriculados em 2010.

Cabe neste momento ressaltar que o material se demonstra abordar de forma muito satisfatória as peculiaridades da história de Roraima relacionada com a história indígena, porém, não é nosso propósito adentrar na avaliação deste conteúdo.

Desta forma, ressaltamos a importância deste documento pelo fato de que não há nenhum outro documento, ou elaborado ou adaptado, para servir como base referencial do que vai ser ensinado aos alunos roraimenses.

²¹ Utilizaremos a sigla RCRPEEM para representar o referido documento.

Por isso o RCRPEEM (2012) se torna de extrema importância, quando tratamos de educação e ensino em Roraima, mas, através de nossa pesquisa, percebemos que não há nenhum tipo de contato com este material por parte dos professores da escola Maria das Dores Brasil.

Podemos afirmar a inexistência deste contato entre referencial e professor, pois, foi perguntado aos professores: você utiliza algum referencial para trabalhar a história e cultura indígena?

Segue abaixo as respostas:

➤ Professor (A): *Na verdade, quando eu comecei a dar aula no MDB... e olha que isso foi há muitos anos atrás... só me indicaram quais eram as turmas que eu ia assumir e me repassaram qual o livro didático que era necessário utilizar. O grande problema é que o professor entra na escola eles dizem [coordenadores] assim: “essas são suas turmas, professor. Seja bem-vindo e traga o planejamento no final do mês”... Desse jeito ninguém vai conseguir planejar nada, ou seja, o que eu faço é acompanhar o livro didático, pegar algumas aulas na internet, que serve de material de apoio. Mas o que mais me ajuda é saber um pouco da História de Roraima, porque fiz uma especialização na federal [UFRR] e lá, tive bastante contato com as pesquisas de lá... sempre trago alguma coisa que me apresentaram durante a especialização... os alunos adoram estudar a história de Roraima, estudar essas coisas de índio, mas o livro que utilizamos não dá conta desse tipo de assunto, já até reclamei para a direção, para trocar esse material, mas só vamos poder escolher novamente só Deus sabe quando. Enquanto isso, temos que improvisar com nossa criatividade.*

➤ Professor (B): *não, não necessariamente... eu só digo pro meu filho “acessa um site e me traz coisas de indígenas, que eu preciso elaborar uma aula”... então ele traz material pra mim e eu elaboro a aula, venho aqui na biblioteca da escola, as minhas ajudas, eu estou buscando só... converso com meninos que tem traços indígenas, pra ver se eles me contam experiências da família, aí eu tô pegando isso aí... aí eu pego essa realidade vivenciada porque tem muito familiares que são índios mesmo...*

e me contam e eu transformo isso em aula, utilizando o aluno como exemplo, mas preparando todos por causa do preconceito.

➤ Professor (C): *o que eu tenho feito, é buscar apostila, livro de alguns, historiadores, não... na verdade de algumas pessoas, como por exemplo o livro da Eli Macuxi, mas a gente vê que não é o suficiente, mas fala bem também... tenho utilizado materiais de pesquisa mesmo, tipo... Recentemente fiz um apanhado sobre a história dos indígenas de Roraima, não sobre a história de Roraima, mas sobre os indígenas [falou de forma bem enfática] que faz parte da história de Roraima e a gente teve na CASAI ... tivemos na FUNAI conversando com o pessoal lá, botamos os alunos pesquisar, fiz alguns questionários... estive conversando com o Tuxaua dos Waimiri-Atroari... a gente vê que na verdade, as escritas que a gente encontra com os trabalhos está totalmente defasada.*

➤ Professor (D): *Além do livro didático [livro da EJA] que tem um teor muito interessante, também utilizo filmes, enfim... pesquisas para ampliar com seminário, pesquisas na internet, mas sempre focando o debate.*

Pelos discursos dos professores, percebemos diversas contradições, sobretudo na montagem do material que vai ser trabalhado. De forma coletiva, os professores buscam outros meios paradidáticos para elaborar a temática proposta, porém, sem profundidade e com certa insegurança; nenhum professor demonstrou ter afinidade com fontes que abordam a temática indígena. Mas um ponto nos chamou atenção: todos os entrevistados afirmaram não receber nenhum tipo de referencial norteador dos conteúdos ministrados em sala de aula. Desta forma, pressupomos que o RCRPEEM caiu em desuso e, pelo menos aos professores de História, não foi repassado.

O RCRPEEM é um material constituído e pensado em um dos princípios da Convenção 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho – OIT²², em especial o artigo 31, que remete: “Medidas de caráter educativo deverão ser

²² A convenção 169/1989 da OIT foi assinada pelo Brasil no ano de 2003.

adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional [...] com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles”.

Pensamos que a falta de orientação e direcionamento pedagógico, na formação do planejamento do que vai ser apresentado aos discentes, pelos docentes da disciplina de história, é fundamental para eliminar os preconceitos tidos para com estas sociedades.

A falta de um referencial culmina na própria base do professor sobre este determinado assunto. Lembramos que a Lei 11.645 que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena ao ensino básico foi criada no ano de 2008, ou seja, muitos professores obtiveram sua formação superior anterior a esta data e não tiveram uma adequação para trabalhar este tema, sobretudo na instituição de ensino superior que frequentou.

Ao perguntar aos professores (as): Quais os assuntos sobre a temática indígena e história indígena você teve acesso em sua formação superior? E quais seus conhecimentos específicos sobre as sociedades indígenas de Roraima? os mesmos responderam:

➤ Professor (A): *fiz a minha faculdade em outro Estado, e não vi muita coisa sobre indígena. Na verdade, lembro de ver uma disciplina no último semestre, mas não chamou minha atenção. Fiz minha faculdade no Nordeste e lá não se fala muito nessa questão... na verdade, não se fala quase nada. E sobre as sociedades indígenas de Roraima, sou historiadora de formação, preciso pesquisar mais sobre esse assunto, pois estou aqui há um bom tempo, mas não conheço muita coisa. O trabalho de professora é muito exaustivo, não temos muito tempo para pesquisarmos sobre isso... a escola cobra muito da gente, acho que deveríamos ter mais apoio do Governo.*

➤ Professor (B): *a gente viu muita história do Brasil, não só o processo de ação colonizadora... mas também, sobretudo a gente viu muitos nas região Norte e especificamente em Roraima. Vi [história e cultura] de várias etnias... primeiro que... na antropologia a gente tem um conhecimento totalmente diferenciado né?! Eu considero dessa forma... obviamente que não é a mesma coisa que você vê num curso de história,*

certo?! E o que é bom na antropologia é essa amplidão, pois, você não consegue trabalhar a antropologia sem trabalhar o contexto histórico... mas trabalhar este contexto de uma forma diferenciada... pelo menos foi a experiência que eu tive em relação a isso... Você diz, o que me chamou mais atenção? Bom... o que me mais me chamou atenção em Roraima, é um processo bem complexo, considere bem complexo... agora... o que é importante pontuar é justamente essa questão do modo de viver... o modo de vida dos indígenas, que é totalmente diferente, né?! A questão da cosmologia indígena, foi o que me chamou mais atenção e em meio a toda essa cosmologia, eles se veem em uma situação ao qual tiveram que agregar novos valores da sociedade não-indígena... foi um processo desgastante, inclusive.

➤ *Professor (C): [essa temática] não era muito forte, porque tinha muita cultura indígena, mas, não cheguei a ver na faculdade. História indígena de Roraima, fui pegar algum conteúdo aqui mesmo em Roraima... porque na minha formação eles [faculdade] falavam de modo geral, mas aqui no Estado, você vê que é mais forte... diferente do Maranhão, onde me formei, diferente do Acre. Mas assim, disciplina específica não tinha. O contato que eu tive com a história indígena de Roraima foi aqui mesmo em Boa Vista, né?! Tive através de livros, mesmo. Fiz uma pós-graduação em docência do ensino superior... ou seja, aplicando mais pra poder assimilar conteúdo pra poder passar pros alunos, porque na realidade, eu não tinha nenhuma base de história de Roraima... na realidade, foi um pouco fora, pois, quando eu tava vindo pra Roraima, eu procurei... apesar de não ser roraimense, mas morei no passado e então sempre procurei saber um pouco sobre a história de Roraima... então assim, eu tinha o conhecimento dos Waiwai, na Região Sul do Estado e os mais básicos, agora, dando aula no ensino médio é que eu fico conhecendo as outras culturas, tipo, os Taurepang, Waimiri Atroari da reserva da Br 174, os Yanomami, que são conhecidos mundialmente... mas os Wapixana e os Macuxi, por exemplo, fui ter um conhecimento nestes últimos cinco, seis anos, quando cheguei em Boa Vista. É interessante ver os próprios índios não quererem ser indígenas.*

A gente vê uma população praticamente toda miscigenada, descendentes indígenas, aí você pergunta para os próprios alunos que são indígenas, você vê a característica indígena, você vê a fala indígena deles e eles dizem que não são indígenas, são de Boa Vista. Eu vejo como forasteiro, as coisas dessa forma, mas cada etnia aqui em Boa Vista tem uma especificidade, dentro da história, isso a gente não pode negar... fora a questão social, porque nós sabemos que vem uma verba grande para os eles [indígenas], mas sempre encontramos um e outro pedindo... não vejo qual é o motivo que levam eles a pedir, mas a gente vê que tem um gasto mínimo pra eles, mas infelizmente não sabemos onde é aplicado.

➤ Professor (D): *eu via sempre palestra [sobre história indígena], assistia coisas, eventos lá no auditório [Universidade Federal de Roraima – UFRR], e isso era em 1993.2, e já era muito enfatizado a questão indígena, a prioridade dos indígenas, a questão de homologação, de línguas e de outras coisas... o pessoal oferecia cursos de extensão, ou seja, já via sim. Tudo relacionado aos grupos de Roraima. Na verdade, a universidade daqui sempre se preocupou com a questão indígena. Então, quando eu entrei, já falavam sobre isso.*

Podemos perceber, através das narrativas dos professores entrevistados, que não há um aprofundamento sobre a temática indígena, além de percebermos uma insegurança nos mesmos ao discorrer sobre essa temática. Todos os quatro docentes da escola MDB não possuem um conhecimento profundo sobre a história e cultura dos povos indígenas, não só de Roraima, mas da própria contribuição destas sociedades para a constituição do Brasil.

A incipiência no conhecimento acadêmico sobre a temática indígena implica diretamente sobre a constituição da formação do plano de curso destes docentes. Desta forma, nos indagamos: Como os professores vão elaborar o que os alunos devem estudar se eles mesmos não sabem o que se deve e como se deve estudar a história indígena?

Devido a tal questão, pensamos que o RCRPEEM é de fundamental importância para a constituição do conteúdo que será ministrado aos discentes da escola MDB.

Outro fator importante a ser debatido é o Projeto Político-Pedagógico da Escola Maria das Dores Brasil. Sobre este documento é válido estabelecer uma informação. Ter um projeto político-pedagógico construído com cuidado é essencial para que toda a comunidade escolar conheça os objetivos educacionais que a instituição pretende atingir e os meios disponíveis para tanto.

Porém, muitos gestores têm dúvidas sobre como esquematizar o documento, que tópicos incluir e de que maneira apresentar cada informação. Nesse caso, uma possível fonte de inspiração é a leitura de documentos elaborados em outras escolas. Esta prática não é incorreta, muito menos ilegal. Pelo contrário, muitas escolas fazem este procedimento, mas, a escola Maria das Dores Brasil, não detém um PPP. Após solicitações à direção, coordenação e secretaria (nesta ordem), fomos informados que houve recentemente uma troca de gestão, portanto, a atual gestora informou que ainda estava se organizando e não sabia onde estava, mas que poderíamos perguntar se havia para a coordenação, que por sua vez também deu um retorno negativo à existência de um PPP. Por fim, solicitamos aos funcionários mais antigos da secretaria, mas estes informaram que este documento ficava sob responsabilidade da coordenação.

Na inexistência de um PPP, encontramos o regimento da escola disponível no site: <http://escolaemdb.blogspot.com.br/p/regimento-escola.html>, elaborado no dia 04 de junho de 2009.

É interessante ressaltar que no Título IV, da Organização Geral do Trabalho, Seção I, Do Currículo, art. 90, preconiza:

O currículo do ensino médio compõe-se de uma base nacional comum e de uma Parte Diversificada:

I – A Base Nacional Comum constitui-se das seguintes áreas de conhecimentos e componentes curriculares:

a) Linguagens, Códigos e suas e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna – Espanhol.

b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Matemática, Biologia, Química e Física.

c) Ciências Humanas e suas Tecnologias: Geografia, História, Sociologia e Filosofia. (REGIMENTO ESCOLAR, 2009)

Esta citação é importante porque ela mostra a divisão das disciplinas da Base Nacional Comum, mas ainda no Art. 90, II – que corresponde a Parte Diversificada²³, este é o momento em que o documento apresenta as metodologias avaliativas, mas não há nenhum tipo de conteúdo específico das disciplinas acima citadas.

Se faz necessário enfatizar que em nenhum momento da leitura do Regimento Escolar encontramos qualquer tipo de citação referente à temática indígena. Porém, esta informação nos leva a outro ponto relacionado à entrevista com os professores, pois, como eles não utilizam nenhum tipo de referencial, todos os professores seguem um roteiro no desenvolvimento dos conteúdos ministrados aos alunos do Ensino Médio, eles seguem o sumário dos livros como planejamento anual, mesmo desacreditando na eficiência dos livros didáticos que tratam sobre a questão indígena.

Ao ser perguntado aos professores se o livro didático utilizado pelos alunos do ensino médio da escola contemplaria a história indígena, os professores foram categóricos em responder:

- Professor (A): *Como te disse anteriormente, não gosto do livro da escola, porque eu acho ele muito fraco, inclusive já pedi para trocar, mas não foi possível.*
- Professor (B): *Não, temos que elaborar o material para trabalhar a questão indígena.*
- Professor (C): *Nenhuma escola que trabalhei em Roraima dispõe de material adequado para trabalhar a questão indígena.*
- Professor (D): *Especificamente sobre a questão indígena não, mas ele fala sobre cultura, daí, eu aproveito o gancho.*

Percebemos que os professores A, B e C são enfáticos em considerar o livro didático insuficiente para abordar a temática indígena aos alunos (o livro didático escolhido pela escola Maria das Dores Brasil, é o História: das cavernas ao terceiro milênio – conteúdo 1, 2 e 3, das autoras Myriam Becho Mota e Patrícia

²³ Uma Parte Diversificada do Currículo corresponde as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Ramos Braick); já o professor D considera a abordagem sobre o conceito de cultura importante para estudar a história e cultura indígena. As posições diferenciadas se justificam pela distinção do livro didático utilizado.

Um fator importante a ser destacado nos discursos dos professores corresponde a formação acadêmica. O professor A é licenciado pleno em história; o professor B tem formação em bacharelado e licenciatura em geografia; o professor C tem formação em pedagogia e fez complementação em licenciatura em história; o professor D formou-se em bacharelado em antropologia. Ou seja, apenas um dos professores que ministra a disciplina de história tem formação nessa área.

Neste caso, pesamos que é fundamental saber a opinião destes docentes sobre a importância de ser ministrado, através do ensino de história, conteúdos como história e cultura indígena. De forma geral, todos responderam que era necessário, mas, é interessante analisarmos o porquê da importância do professor trabalhar este tipo de temática. Vejamos as repostas:

➤ Professor (A): *Acredito que é necessário, porque estamos num momento muito difícil. Os índios passaram por momentos de esquecimento pelo português, e isso, afeta a vida deles até os dias de hoje. Andamos pelas ruas de Boa Vista e sempre tem índio pedindo alguma coisa. Isso é uma consequência do esquecimento do Governo. Essa Governadora não lembra da gente, vai lembrar dos pobres índios? Ainda tem mais... a sorte dos índios, é que o Governo Federal ajuda eles mandando recurso, mas mesmo assim, eles passam necessidade. Acredito que isso não deveria acontecer, por que, quando chegamos nesta terra [Brasil], eles já estavam aqui. Como eles são minorias, são excluídos. Mas a gente tem um papel muito importante. Nós, professores, temos que debater em sala a questão indígena e mostrar pra todos esses alunos que todo mundo é igual. Aliás, igual não... todos estamos em um mesmo patamar, mesmo tendo costumes e culturas diferentes. É disso que os alunos precisam. Eles têm que conhecer mais a história indígena pra aprender a respeitar e acabar com todo esse preconceito. Preconceito esse, que faz com que ninguém queira ser índio aqui. Mas veja só, aqui*

em Roraima, que temos a maior população indígena do Brasil, ninguém quer ser índio... veja se pode uma coisa dessas?

➤ *Professor (B): Eu acho importantíssimo, não só contá-la aqui na escola, mas para o Brasil, para todos os alunos deste país. Por que se a gente pegar um passado bem próximo, os índios passavam de forma superficial na história do Brasil e sempre de uma forma pejorativa e preconceituosa. Hoje não, hoje eu tô trabalhando com um livro da EJA, aqui nessa escola, que, até onde eu sei, sou a única professora que aderiu a este livro. Mas porquê? Porque, lendo, eu vi que tem uma linguagem antropológica muito forte no livro, né?! Em relação a história e ao contexto histórico... e essa linguagem antropológica vem para barrar esses conceitos que os alunos, aliás, que eu tive, por exemplo, sobre os índios... vem romper este conceito e nos mostrar a cosmologia que é o atual foco sobre os indígenas do Brasil.*

➤ *Professor (C): Eu acho... acho muito importante, eu tenho procurado nos últimos quatro anos, trabalhando no Ensino Fundamental de outra escola de Boa Vista essa questão, e a partir do momento que peguei afinidade com a história de Roraima, sempre trabalhando com essa disseminação, que a população de Roraima têm. Se analisar bem, nós que viemos de fora, temos muito menos discriminação com o povo indígena do que a população de Roraima... o próprio povo de Roraima que é uma miscigenação do povo indígena, é mais preconceituoso, dos que vem de fora. Por isso, eu geralmente trabalho, principalmente no terceiro ano do médio, em alguns momentos no primeiro ano, mas mais no terceiro ano, sobre essa situação, tipo, contar a história do povo indígena, porque eles fazem aquilo, o que é essa briga entre garimpeiro e indígena, que na verdade são manobras políticas, onde não tinha necessidade disso. Essa briga da [BR] 174 ser fechada durante a noite, mesmo sabendo que cem metros de cada lado da margem é da nação e não indígena, mas mesmo assim eles fecham... então, a gente tenta explicar isso. Tudo é uma questão de conflito.*

➤ Professor (D): *É importante que, os que chegaram para viver em Boa Vista, os que nasceram aqui, tenham subsídios, acervos sobre a história indígena. É muito importante e em sala de aula eu vivo me preocupando com isso. Sempre pergunto se eles conhecem tal área, mas eles nunca escutam falar. Aí é que eu entro e falo que também não sou daqui, mas, já conheço mais aqui do que o meu próprio Estado onde nasci. Então é importante inserir e ver a realidade local e precisamos, até para concursos e vestibulares, estudar a questão indígena, a geografia e história de Roraima, é muito importante. É necessário desenvolver mais temas, voltados para os indígenas, os dialetos, as culturas, mas é importante também, quando eu defendi o mestrado, uma colega minha defendeu sobre os Macuxi, e ela era Macuxi. Na banca tinha doutores em línguas e foi de suma importância, por que eles amaram aquilo ali. Vendo a Índia defender, sem postura, não se preparou no que diz a respeito à postura, não se preparou no quis a respeito à fala, com a fala errada, controvérsia, mas defendeu de maneira tal, que foi aplaudida de pé. Bateu o que nós chamamos de cem, de dez [nota máxima]... então, foi fantástico, e olha que foi lá fora [Paraguai]. Na banca, tinham doutores do Chile, parece-me que tinham do Canadá, mas foi fantástico, pois, fiquei emocionada, com o fato da Índia estar defendendo um mestrado. Hoje em dia ela está fazendo um doutorado comigo, defendendo a língua dela, o Macuxi mesmo. Então, se a gente já vê essa importância lá fora, e esses doutores em línguas, que estudam línguas, dialetos, já se preocupam com isso, porque que nós de casa, não nos se preocupamos? Por isso, devemos inserir isso em sala de aula constantemente na grade curricular do ano inteiro. Pra mim, seria nos quatro bimestres, falar na questão indígena, tanto na geografia, falar da cultura, o folclore é fantástico, as lendas.*

É importante percebemos que, de forma geral, os docentes que trabalham com a disciplina de história percebem a necessidade de inserir a temática indígena, não apenas em nível de conhecimento, entendemos que essa é uma maneira que vai além dos círculos escolares. A inclusão da temática indígena e

a discussão intensa sobre este assunto no ambiente escolar propicia um afastamento (ou inicia um pensamento) de preconceito sobre os povos indígenas.

Pensamos que a história indígena propagada nos anos anteriores, dentro das escolas, foi feita de forma equivocada, como vimos nos capítulos anteriores. É importante perceber que os professores que foram entrevistados na escola MDB detém essa consciência, mesmo que em muitas vezes se mostre de forma confusa, ora misturando a história de Roraima com a história indígena (mesmo que tenham um vínculo muito forte, são temáticas distintas), ora mostrando o índio ingênuo e passivo de exploração. É fundamental para um início de mudança, os docentes discutirem em sala de aula a questão indígena.

Mas, há um fator positivo no que corresponde a inclusão desta temática aos alunos. Perguntamos aos professores qual a opinião deles sobre os efeitos que esta temática causa aos alunos em sala. Respostas dos professores:

➤ Professor (A): *Olha... quando falamos sobre isso, com os alunos, eles ficam em um primeiro momento meio que assustados, por que, apesar deles terem contato direto com os índios, aqui em Roraima, este assunto quase não é falado na escola. Mas, ao decorrer das aulas, eles começam a ficar curiosos e ao mesmo tempo a se interessar, mas, vou te ser muito sincera... nós, professores, precisamos aprender sobre essa temática de forma específica, temos que estudar sobre esse assunto, para depois, a gente falar com autoridade para os alunos. Como te disse anteriormente, ainda estamos engatinhando nessa temática. Os alunos gostam, mas os professores têm que se preparar melhor.*

➤ Professor (B): *eu acredito que, primeiramente eles ficam pasmos, com o que estão ouvindo, né?! Por que a maioria tem uma mentalidade preconceituosa e isso é uma questão cultural, muito forte em Roraima. Segundo que, quando eles descobrem que existe um outro lado, de análise da coisa, eles agradecem... dizem que isso nunca tinha passado pela cabeça deles, não sabiam que era dessa forma, então, eles acabam refletindo sobre isso, sobre esse novo ponto de vista.*

➤ Professor (C): *eu acredito de um modo geral, que, como alunos, eles formariam uma opinião diferente sobre a cultura indígena, ou, podíamos dizer assim, que o pessoal de Roraima, os seus antepassados roraimenses, que de fato e de lei, foram os imigrantes, os roraimenses são indígenas, não tem pra onde correr, podem negar, mas, a maioria você percebe, até pelos traços físicos, mas, eu acredito que diminuiria até nos próximos 20 ou 30 anos, esse confrontos, esse preconceito de indígenas e pessoas que vivem nas cidades, entre indígenas e os próprios indígenas que vivem nas cidades. Eu acredito que diminuiria a vergonha dos alunos dizerem que são indígenas, por que, em todas as turmas, eu tenho passado e falado que a gente vê descaradamente esse preconceito. Você vê preconceito de pessoas que chegam e dizem que é indígena e é excluído pelos colegas, por que a mãe, ou o pai, ou o avô falam que é ladrão, fala que é isso, que é aquilo... eu acredito que se a gente conseguisse introduzir esse ensino, talvez, com uns 20 ou 30 anos de história, dando em cima desses alunos, na formação desses alunos, formariam novos pais, novas mães, novos avôs, teriam seus conceitos mudados, por que, o que a gente vê é isso. A gente tira por experiência própria, as vezes a gente vê gente falando que pensa que o indígena é preguiçoso, é ladrão, só quer saber de beber cachaça, então eu, nas minhas aulas, tento quebrar com esses conceitos, e explicar historicamente essas coisas. Mas, acima de tudo, esse é um efeito positivo, eu não tenho dúvidas sobre isso. É mais ou menos, na década de 80, sobre os negros, não é isso? O preconceito que era tão grande no Brasil, e a gente via isso em sala de aula. Até 1990, 92, acho que até 1995, esse preconceito era muito grande em sala de aula, mas, hoje em dia, você já vê a aceitação, né?! Claro que existe ainda, claro que existem famílias radicais, pessoas que vem com aquele preconceito de casa, mas, muitos mudaram suas opiniões. Hoje eles aceitam que todos somos iguais, até religiosamente falando, apesar de não ser religioso, mas a gente vê que, pode mudar, eu acho que nós, professores de história, podemos mudar.*

➤ *Professor (D): o efeito nos mostra primeiramente, nos resultados de concursos e vestibulares, eles chegam pra mim e dizem que aquilo que a gente falou, aquilo que a gente discutiu em sala, que a gente viu lá, está nas provas que eles fazem, ou seja, o efeito se dá, dessa forma. Eles conseguem absorver pra vida deles, né?! Por que a gente dá material para eles escreverem, xerocam [tiram cópias], e como eu tenho acompanhado o curso técnico do primeiro ano, até o quarto ano, aí eu vejo resultado nisso aí, a gente já vê um belo resultado. A gente pergunta, mas antes de qualquer coisa, a gente faz uma retrospectiva de coisas que nós já vimos.*

Analisamos as respostas dos professores como uma mostra da falta de conhecimento dos alunos sobre a história e cultura indígena. Uma informação nos chamou atenção, um ponto em comum em todas as narrativas, ou seja, todos os professores declararam que os alunos ficam surpresos com o debate sobre a temática e, a partir daí, começam a se interessar sobre o assunto.

Pensamos que este estranhamento por parte dos alunos, por conseguinte, é o resultado de uma construção feita de forma equivocada ou que não houve nenhum tipo de discorrimento sobre o assunto para com os discentes. Também não podemos afirmar que os atuais professores da MDB, que trabalham a disciplina de história, estão apresentando aos alunos as sociedades indígenas em sua amplitude, de forma heterogênea, pois, em várias situações, percebemos que os professores não tinham uma segurança quando falavam sobre a temática indígena.

Quando o Professor (A) afirma que “*Os alunos gostam, mas os professores têm que se preparar melhor*”, podemos considerar, somado a insegurança com que os professores dialogavam sobre a questão indígena, uma certa falta de conhecimento por parte destes docentes.

Não podemos afirmar que é uma opção dos professores, nem que o Estado, ao que eles sevem como funcionários, não oferta condições para a qualificação destes professores, não aprofundamos nossa pesquisa para esse fator, por não ser nosso objetivo, mas, a incipiência em seus arcabouços acadêmicos sobre a temática indígena ficou bem clara em nossa entrevista.

A questão não aparenta ser tão simples, quando falamos em apoio do Estado. Em várias situações, os professores entrevistados falaram que o Estado não proporciona condições para a capacitação dos docentes e técnicos administrativos, entretanto, o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR, ofertou 17 cursos de capacitação, destinados aos trabalhadores da educação.

Os cursos ofertados em agosto de 2016²⁴, tem três eixos temáticos: Gerência de Formação em Tecnologias Educacionais; Programa Formação pela Escola e Programa Formação Continuada, mas nenhum dos cursos mencionados tem como objetivo discutir de forma mais aprofundada a questão indígena. Porém, desconstrói o discurso dos professores que há um completo desinteresse do Estado em capacitar os docentes.

Outro fator que nos chamou atenção é uma falta de percepção na resistência dos indígenas. Em nenhum momento das entrevistas os professores citaram que a inclusão desses temas também é o resultado de uma constante luta dos indígenas para serem reconhecidos, para afirmarem suas identidades, para terem o direito de serem diferentes e terem uma cultura diferente. Não percebemos os docentes citando a luta dos indígenas sobre o acesso a saúde, alimentação e suas necessidades básicas de sobrevivência. No Estado de Roraima e em diversas partes do Brasil, diferentes situações marcaram a representação deste movimento de resistência por parte dos indígenas, sobretudo no que corresponde a interdições em rodovias (como a BR 174)²⁵, ocupações nas sedes de órgãos públicos²⁶. Acreditamos ser importante a

²⁴ Disponível em: http://www.rr.gov.br/site/?governoderoraima=noticias_ver&id=3864

²⁵ Após o aval do então presidente da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, João Pedro Gonçalves da Costa, para a construção de 721 Km (dentro da área indígena Waimiri Atroari) de Linha de Transmissão de Energia, que ligaria Manaus – Boa Vista, as lideranças indígenas da etnia enviaram no dia 1º de dezembro do 2016, uma carta à presidente do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis – IBAMA, Marilene Ramos, questionando a posição do presidente da FUNAI em liberar a construção à concessionária Transnorte Energia S/A, do popularmente chamado Linhão de Tucuruí. A reivindicação dos indígenas se dava na falta de consulta por parte da FUNAI em questão a comunidade, além de não haver nenhum tipo de levantamento socioambiental. Desta forma, em represália a esta situação e a falta de diálogo entre a FUNAI e os Waimiri Atroari, houve um bloqueio na BR 174, nas localidades do Km 125. Hoje, a obra da construção do Linhão de Tucuruí está temporariamente embargada. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=8545>

²⁶ Cerca de 70 indígenas ocuparam a sede do Ministério da Saúde, no dia 08 de novembro de 2016, em Belém. Os motivos apontados pelos manifestantes, se dava pelo completo descaso nas unidades de saúde das aldeias, além de suas precariedades. Os indígenas também reivindicavam a nomeação de um integrante de uma etnia indígena para a coordenação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). A

discussão sobre esses assuntos e esclarecer que as ocupações e reivindicações são resultados de lutas por direitos dos indígenas, que por diversos momentos, são negligenciados.

Pensando neste contexto, indagamos aos professores se os mesmos tinham conhecimento da Lei 11.645/08. Ressaltamos, aqui, que esta referida Lei traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena a todos os alunos do ensino médio, no Estado brasileiro.

Segue as respostas:

- Professor (A): *Já ouvi falar, mas não conheço ela a fundo.*
- Professor (B): *Não, não conheço.*
- Professor (C): *Eu ouvi falar pouca coisa.*
- Professor (D): *Já ouvi falar, mas não me lembro direito.*

Analisamos as respostas dos docentes e as consideramos preocupantes, pois, se não há um entendimento de que é obrigatório o ensino sobre história e cultura indígena, também não há um compromisso por parte dos docentes em apresentar a temática indígena.

Pensamos desta forma, pois, perguntamos aos docentes se há necessidade de uma Lei que obrigue o ensino da história e cultura.

Segue as respostas:

- Professor (A): *Acredito que há necessidade, apesar de essa ser uma daquelas Leis que não pegam no Brasil, né?! Assim, tem Leis que funcionam e outras que não. Mas assim, eu procuro ao máximo trabalhar essa questão em sala de aula, porque eu vejo a dificuldade desses alunos. Ninguém olha por eles... a escola não olha, o Governo não olha, ninguém olha... por isso o professor tem que se virar como pode. Nunca me informaram que eu tinha a obrigação de trabalhar a história indígena com eles [os alunos]. Só, que eu me viro, corro atrás, pego o material que posso, com quem eu posso. Enfim, é a vida de professor... se eu escolhi isso, tenho que aguentar o rojão. Só que eu faço, mas,*

ocupação durou sete dias. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/10/ocupacao-de-indios-no-predio-da-sesai-entra-no-segundo-dia-em-belem.html>

nenhum outro professor faz, duvido, nenhum outro professor de história, trabalha com a questão indígena. Eles só pegam o livro didático e acompanham ele. Tenho certeza, por que já escutei na sala dos professores.

➤ *Professor (B): Acredito que não haveria aula, justamente por essa questão cultural que também atinge os professores, aqui em Roraima então! Mas não só em Roraima, no Brasil inteiro, a questão dos valores atinge o Brasil inteiro, por que essas coisas ainda estão muito arraigadas, muito forte, não só em alunos, mas também nos professores de forma geral, a questão da negação mesmo... na verdade percebemos que esse problema ultrapassa a questão de terra, né?! Aqui em Roraima, acontece muito. Mas é como eu to te falando, eu penso, que pra mudar isso daí, todo mundo tinha que estudar antropologia... então começa por aí... para tentar entender os conceitos, e aí, você começa a ter uma visão de vida, uma compreensão das coisas de forma bem diferenciada, então, essa ideia pronta, que o índio atrapalha o progresso, por exemplo é muito difícil desconstruir isso. Tentar desconstruir a ideia de índio bom é índio morto, a BR 174 até hoje, existe uma discussão muito ferrenha em relação a isso, que o índio atrapalha o desenvolvimento do Estado, mas, sabemos que não é isso que atrapalha do desenvolvimento do Estado, né? Enfim... então, quando você fala da BR 174, você tem que ir lá atrás, pegar esse contexto histórico e perguntar o que aconteceu com esses índios, perguntar como surgiu isso daí, né? E porque que eles têm esse direito garantido? Não foi fácil para eles adquirirem isso, quer dizer que, depois de alguns séculos aí, de dizimação e de preconceito, os índios só vão se organizar na década de setenta, né? O movimento começou a se fortalecer em 1970, daí eles ganharam alguns direitos, né? Mesmo assim, são muito limitados. Então, você começa a explicar pra, seja lá quem for, ou aluno ou não, que a questão da [BR] 174 existe um significado pra aquilo, pra questão indígena é muito importante, é importantíssimo pra eles, afinal de contas nós invadimos o quintal dos moradores, né? Então a partir daí, gerou consequências muito sérias, então você têm que pegar todo esse processo para chegar nos dias atuais.*

➤ Professor (C): *Talvez, por as nossas autoridades... ou melhor, a forma de administrar isso, tinha que ser obrigatório pra poder ser introduzida mesmo, por que a gente vê por parte dos gestores, parte da coordenação pedagógica, que não tem a nossa formação, que não aceita o fato da gente querer fazer esse trabalho, por exemplo, eu me deparei com uma coordenação pedagógica que disse que não tinha necessidade disso, como ela [a coordenadora] somente pedagoga e formada, se não me engano, em educação física, acho que ela também tinha uma pós graduação em gestão escolar, então, essa própria coordenadora pedagógica, dizia que não tinha necessidade, uma vez eu tava dando aula, aí, ela cortou minha aula, isso foi a maior polêmica, por que tava todo mundo querendo conteúdo e eu falando que a gente precisava trabalhar esse conteúdo, mas, percebi que era mais viável pra ela, cortar esse conteúdo, por que a gente cobrava da escola um material didático pra gente poder trabalhar de forma correta, pra dar uma aula legal, então, é por isso que eu acredito que no momento, esse ensino tem que ser obrigatório, pra que de repente daqui a uns vinte anos seja normal, é mais ou menos igual a questão da cota negra novamente, né? Enquanto ela não era batida, seguidamente nos vestibulares da vida, existiam pouquíssimos negros dentro das universidades, ou seja, a gente via poucas pessoas da pele negra, formadas, mas hoje, a gente já vê... eu não vejo a necessidade talvez para os negros, ter esses vinte por cento pra cota negra, os tempos mudaram, na verdade, hoje eu vejo quase desnecessário, pra cota negra, talvez para os indígenas seria necessário. Sabe porquê? Os indígenas têm um conhecimento diferenciado, por isso.*

Olha, sinceramente, eu não saberia te responder, mas, na minha opinião, eu vim pra cá e gosto da questão indígena porque sou formado em história, mas, a gente vê muito colegas que não tem essa vontade de aprender, eles não valorizam a história indígena e nem a de Roraima... é o que a gente vê muito, infelizmente, principalmente as pessoas formadas no Estado [Roraima].

Olha rapaz, esse ensino é obrigado, mas não é desenvolvido em Roraima, e nenhum lugar. Eu tenho, por experiência, em uma

determinada escola que não é a MDB, que eu era o único professor que dei história de Roraima e história indígena, mas deu a maior polêmica, porque eu acabei trazendo um palestrante que consegui na Universidade Estadual de Roraima, inclusive, ele era até um padre, e ele falou de relatos reais, de trabalhos que ele tinha feito na área indígena, e deu polêmica, porque acabaram dizendo que eu tava me achando, porque eu tinha chegado recentemente e por isso que eu tava com essa febre dos indígenas na cabeça, que não tinha tanta importância, porque não era assim que eles trabalhavam e eu tinha que rever meus conceitos, então, é isso.

➤ Professor (D): bem, não precisaria de um decreto, de uma Lei para isso. Deveria ser naturalmente, por parte da Secretaria de Estado, promover uma ação para resolver isso daí, na grande curricular, sem necessariamente obrigar, porque é a realidade e o que cai em concurso, nos vestibulares, ali é a nossa realidade, então não haveria necessidade de se colocar isso constitucionalmente, mas acredito que deveria ser natural, entretanto, encontramos barreiras para os professores trabalharem isso, tanto que, eu observo que tem professores que não gostam da questão indígena. Na verdade, é um preconceito, né? É uma barreira preconceituosa. Tem pessoas que não se aproximam de índio e não gostam de ouvir falar e quando vão ministrar certa temática que envolve índio, passa pra outro, por trabalharmos a interdisciplinaridade, aí, passa pro próximo e assim vai. Essa Lei só vem assegurar pra que isso não aconteça, mas acontece demais.

Na verdade, esse preconceito é um sinônimo de ignorância, porque ele não conhece a causa e já têm barreiras, já têm receios, porque quando se conhece uma causa e vê o que ela traz de benefícios, mesmo que não seja uma reciprocidade, mas você vê benefício para ambos os lados, é importante se trabalhar. A questão do preconceito já tá resolvida, mas você ainda vê. Tem alunos em sala de aula que não gostam de sentar perto do outro, porque o outro tem traços indígenas, então, se há isso no meio do adolescente, a gente vê no meio de outros colegas. Porque assim, se eu moro numa casa, onde a cultura é de ensinar errado as

coisas, tipo... fala que o índio é vagabundo, é preguiçoso, a criança vai assimilando isso, vai guardando os primeiros dados da estrutura familiar, né? Se ela é preconceituosa, se ela é isso ou aquilo.

Ao decorrer da nossa pesquisa na escola MDB, podemos perceber um certo distanciamento entre coordenação pedagógica e professores, com exceção de alguns docentes que são amigos particulares das coordenadoras. Também visualizamos que há um certo favorecimento para alguns destes professores amigos, no que tange a ideia de disponibilizar folgas ou organização de horários de aula. Por isso, destacamos que grande parte dos professores entrevistados enfatizou o desinteresse e a falta de participação ativa da coordenação em auxiliar os docentes, como forma de denegrir os considerados inimigos. Entretanto, não detectamos durante o período em que estivemos na escola nenhum interesse da coordenação em conversar com os professores para saber o andamento das aulas²⁷. Mas um fator nos chamou mais atenção. Todos os professores citaram o preconceito como um dos fatores que faz com que a Lei 11.645/08 seja obrigatória.

Segundo Grupioni, o preconceito “trata-se, assim, de um conceito antecipado, de uma opinião que se forma sem conhecimento total dos fatos e sem a preocupação de uma reflexão mais apurada sobre o assunto” (1995, p.483). De fato, o autor explica muito bem como se dá esse tipo de problema, pois, percebemos que os professores analisam os outros docentes que não gostam de trabalhar a questão indígena como pessoas desinformadas, pessoas que foram criadas com costumes que geram um certo desentendimento entre índios e não índios.

Pensamos que a Professora (D) discorreu de forma clara o que os demais professores tentaram falar. Quando a Professora dá o exemplo: “*se eu moro numa casa, onde a cultura é de ensinar errado as coisas, [...] a criança vai assimilando isso, vai guardando os primeiros dados da estrutura familiar*”, ela consegue perceber o que Geertz e Kuper perceberam, ou seja, ela percebe que

²⁷ Geralmente esta prática está ligada a reuniões pedagógicas entre gestão e docentes. Porém, novamente destacamos que, enquanto estávamos em pesquisa de campo na escola (doze meses), não houve nenhum tipo de atividade desta natureza.

as representações simbólicas das pessoas são ensinadas, são repassadas. As representações dos humanos, que Geertz entende por cultura, são repassadas para as crianças, que se tornam adultos com uma cultura ensinada da forma que o ambiente proporciona o aprendizado. Por esta razão, os docentes da MDB acham que é necessário a obrigatoriedade do ensino.

Percebemos que os professores são conscientes em reconhecer que precisam melhorar para trabalhar a questão indígena. Mas um fator nos chamou atenção sobre essa situação. Como dissemos anteriormente, dos quatro professores que ministram a disciplina de história, apenas dois têm a formação em história.

Essa informação nos leva a outro ponto relevante para o processo de formação das aulas ministradas aos discentes da escola MDB, a interferência de fora da escola, a ação que foge do controle educacional ou mesmo da formação didático-metodológica, a participação governamental, que seleciona quais os professores que irão trabalhar e em quais escolas vão ser lotados.

O Governo do Estado de Roraima realizou em 2014 um processo seletivo para a contratação de professores temporários²⁸ para contemplar o quadro funcional da educação. Consideramos que o problema está no tempo correspondente a contratação dos professores aos dias atuais (2017).

Muitos professores que foram contratados para contemplar o quadro funcional foram, por motivos diversos, desistindo de suas funções. Em contrapartida, o Governo de Roraima não contratou outros professores, além dos que estavam nas listas de espera. Para sanar o problema da falta de funcionários a SEED iniciou a nomeação de diversos profissionais de outras áreas para ministrar aulas onde faltava. Por isso encontramos professores de áreas diversas ministrando aulas de história.

O fato de professores atuantes no desenvolvimento da disciplina de história terem formações acadêmicas distintas nos leva a um fator muito citado pelos professores entrevistados, a preparação acadêmica.

Antes de adentrarmos nesta questão, é necessário explicitar mais um questionamento feito aos docentes. Foi perguntado se eles conheciam a Lei

²⁸ É válido ressaltar que o último concurso realizado para professor efetivo do Estado de Roraima, foi no ano de 2007. Neste certame, foram ofertadas 590 vagas para professores de diversas áreas.

11.645. O resultado colhido com a resposta seguiu um caminho semelhante dentre as respostas. Como a Lei dá ênfase ao ensino de história, conseqüentemente, ao professor de história, alguns não conheciam a Lei, outros afirmaram conhecer de forma insatisfatória.

Ao perguntar aos professores qual o maior desafio em trabalhar a história e cultura indígena, os professores seguiram um caminho também semelhante, a falta de material didático, de conteúdo específico ao acesso dos professores, a falta de apoio do sistema educacional, somada a inexistência de investimentos.

Mesmo com todos os problemas apresentados pelos professores é necessário saber a opinião dos docentes sobre o que poderia ser feito para melhorar o ensino da história indígena. Pois, não podemos desconsiderar a visão das pessoas que estão ligadas diretamente com todas as situações aqui mencionadas.

Segue as respostas:

➤ Professor (A): *Como te disse, eu me formei fora de Roraima, acredito que temos que fazer muita coisa para melhorar o ensino em Roraima. Começando pela formação dos professores. Somos fruto da universidade, logo, se não temos a oportunidade de ver a temática indígena lá, não seremos bons professores de história indígena. Na verdade, existe uma grande lacuna entre o que se vê na academia e o que ensinamos no dia a dia. Então, primeiro, podemos considerar que é necessária uma melhor preparação para o estudante de história. Depois, penso que precisamos de mais materiais didáticos adequados. Existe muita coisa sobre índio, mas na universidade, o problema é que o acesso a esse material não é tão fácil... o ideal era termos a transformação desse material acadêmico em material didático e daí, passamos para outra situação, que é justamente a capacitação dos professores. Precisamos estar sempre nos reciclando, fazendo cursos que nos preparem para o dia a dia em sala, o problema é que a escola e o Estado não veem isso... não temos tempo, não temos investimentos, não temos um apoio adequado, sabe? Então, realmente é um desafio você ser professor no Brasil. Aqui, nós matamos um leão por dia. A gente chega e não tem material, nunca*

tem! Outro dia, você chega pra trabalhar e as salas estão sem ventilação, e já viu?! Quem consegue se concentrar no calor de Boa Vista? Então, é muito fácil jogar a culpa no professor, mas, não temos orientação, não temos material, não temos apoio, não temos nada... então, em primeiro lugar, acho que podemos começar melhorando nesses aspectos para termos um ensino de melhor qualidade.

➤ *Professor (B): A universidade se preocupa em ministrar os cursos das áreas indígenas... seria preciso um professor de história formado naquilo, porque, se eu sou formado em história, de maneira geral, no mínimo eu teria que ter uma pós-graduação voltada para aquilo... pra conhecer o dialeto, ter ido lá [nas comunidades indígenas], conviver... é preciso ter alguém que saiba, que entenda, que domine, pra digamos... passar para os professores de história, dar um curso relâmpago, mas é necessário ele ter... poderíamos chamar de capacitação... desde o dialeto... o primordial seria a capacitação destes professores, que na verdade já existe, mas a gente não vê...*

➤ *Professor (C): Sinceramente? Talvez trabalhos como este sirvam de incentivo a capacitação de professores do ensino médio e fundamental... aos professores de história. A capacitação deles [dos professores] dentro deste conteúdo, eu acho que era a única forma de mudar... e, com certeza, disponibilizar um material didático sobre isso [temática indígena]... além da capacitação, tem que ter o material didático, porque não adianta se capacitar e não ter material para trabalhar. É a realidade... tenho medo de não mudar essa base!*

➤ *Professor (D): Olha, sinceramente essa pergunta é muito difícil para responder... neste caso, estamos falando de coisas mais burocráticas, mas poderíamos começar com a questão da sensibilização do próprio Estado, em relação a esta importância [temática indígena]... porque, se o Estado vê o índio como empecilho, como o professor vai encontrar apoio no gestor da escola para desenvolver um trabalho, um projeto sobre a história indígena? Como a gente pode tornar isso interessante, dentro de um projeto e fazer com que os alunos se envolvam com isso? Que dizer... você tem que ter um apoio meio que hierárquico*

também né? Na ponta tem que estar o Estado, que é o grande gargalo... mas sobre os professores, eu percebo que eles estão saindo da universidade muito crus para o dia a dia de um professor, é necessário capacitar.

Analisamos as repostas e percebemos alguns fatores em comum nas respostas. Desta forma, apontaremos alguns fatores que consideramos deficitários, baseados nas narrativas dos professores entrevistados da escola MDB.

Primeiramente, um fator muito citado dentre as respostas dos professores é o material didático utilizado. Percebemos que há um grande desconforto por parte dos professores em utilizar um material julgado ineficaz no que corresponde a temática indígena. Os livros didáticos utilizados são ineficazes no que corresponde a ideia de falar sobre sociedades indígenas, em especial da Região Norte. Há um grande déficit em materiais específicos sobre os povos indígenas de Roraima e suas peculiaridades regionais. Mesmo percebendo que houve uma mudança no conteúdo dos livros didáticos de história, sobretudo após o ano de 2008 e a Lei 11.645/08, ainda sim, encontramos diversos problemas no que tange a ideia de sociedades indígenas.

Outro fato importante e o mais referenciado pelos docentes, corresponde à capacitação desses educadores. Este é um fator preponderante para o ensino de história. A capacitação especializada dos professores na temática abordada gabarita e habilita o docente a adentrar em caminhos que ele se preparou, porém, não pensamos que todos os professores de história devam fazer uma pós-graduação em história indígena ou capacitações derivadas da temática para ensinar história e cultura indígena. Acreditamos que a Universidade tem o papel de apresentar aos futuros professores de história um panorama geral sobre o assunto, mas, se os atuais professores de história estão saindo incapacitados de ministrar um conteúdo teoricamente visto em sua formação, encontramos um outro problema, o papel da Universidade no que corresponde a formação de seus discentes.

Ligado a capacitação do professor, está a formação deste docente. Podemos perceber que este é um fator muito importante no que corresponde a

precariedade do ensino de história, pois, a pesquisa foi realizada em uma escola específica, mas, ao que tudo indica, deduzimos que esta prática de selecionar docentes de outras áreas de conhecimento para ministrarem aula de história hoje seja corriqueira em Roraima. Este é um fator com alto grau de prejuízo ao ensino, pois, o licenciado em história tem uma grade curricular diferenciada, uma visão teórica específica às temáticas históricas. Seria uma utopia pensar que todos os docentes de história do Brasil aplicam seus conhecimentos de forma sistemática e produtiva aos alunos, contemplando várias perspectivas históricas sobre um tema, relacionado o passado e o presentes, mas, também entendemos que este seria o caminho para uma melhor educação, conseqüentemente um melhor ensino de história.

A lotação de professores é um processo ligado ao sistema burocrático governamental do Estado de Roraima, logo, pensamos na hierarquia governamental educacional, ligada ilusoriamente a uma engrenagem. Desta forma, Secretaria de Educação é um dente da engrenagem, escola mais um dente, professor outro dente, passando por técnicos administrativos, alunos e todos os envolvidos neste sistema. A grande questão desta engrenagem é o defeito de um dente, se apenas um dos dentes quebra, ou ao menos este ficar com defeito, a engrenagem começa a funcionar de forma anormal. A metáfora representa a gestão educacional que não corresponde com o compromisso de realizar um ensino satisfatório em Roraima, pois, a falta de planejamento, a improvisação e o descompromisso com a organização, são fatores marcantes nestes dentes da engrenagem.

Por fim, pensamos nas inúmeras falhas que podemos observar no ensino de história relacionado a temática indígena, principalmente no que tange aos alunos do ensino médio da Escola Maria das Dores Brasil. O resultado da pesquisa realizada nesta referida escola aponta dados preocupantes que afetam os futuros brasileiros. É válido começarmos a refletir sobre a temática indígena, não somente dentro da escola, mas nas ruas, nos shoppings, nas casas. Quanto mais debatido o assunto, mais próximo ficaremos das histórias destes povos e conseqüentemente potencializaremos a chance de afastar o preconceito existente para com estas sociedades.

Como podemos perceber ao longo do trabalho, as imagens das sociedades indígenas foram forjadas repletas de estereótipos em diversos momentos, a história teve participação neste juízo, mas, nos dias de hoje, mostrou o poder da mutação e vem galgando de forma gradual, através de pesquisa e estudos, que podemos diminuir a discriminação e o preconceito instaurado para com estes povos. Porém, ainda as mudanças que consideramos positivas que gradualmente enxergamos na história, ainda não chegaram na escola Maria das Dores Brasil, muito menos no ensino da disciplina de história desta supracitada e pesquisada instituição educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a analisar a história e cultura indígenas inseridas no processo de construção de ensino de história apresentado aos alunos do ensino médio (primeiros, segundos e terceiros anos) da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, na cidade de Boa Vista, Estado de Roraima.

É válido destacar que os resultados da pesquisa apontam vários fatores que contribuem para a compreensão do porquê o ensino de história passa por diversos momentos difíceis, acarretando em um ensino problemático. Somado a todo um processo histórico que mais massacrava do que elevou os povos indígenas enquanto sujeitos históricos, o resultado desse processo foi forjando uma imagem pejorativa para com esses povos no imaginário de grande parte da população brasileira.

Assim, consideramos que o ensino de história na escola MDB não está conseguindo inserir de forma crítica a história e cultura indígena nos seus currículos. Por diversos fatores, podendo destacar, em primeiro lugar, o sentimento de superioridade dos não-índios para com os indígenas.

Como podemos observar na primeira parte do trabalho, percebemos que grande parte dos brasileiros não consegue compreender que a sua cultura e os seus modos de vida não são um modelo padrão, pois, não há uma forma correta de se viver. Todas as formas de viver e de compreender a vida são adequadas para quem as vivem.

Desta forma, ainda existe um grande preconceito da população brasileira, de modo geral, em aceitar que existem diferenças entre as sociedades e que, o modo de viver, inspirado nos modelos “civilizados” europeus, trazidos para o Brasil durante o processo de colonização, não necessariamente corresponde com a realidade e a necessidade dos padrões de vida dos povos indígenas.

Porém, percebemos que pesquisas e estudos antropológicos, históricos e sociológicos, estão abrangendo o entendimento da população, esclarecendo de forma gradativa que o diferente não tem o mesmo significado de inferior.

Neste sentido, podemos perceber que ao longo da trajetória humana, muitos historiadores perceberam a possibilidade de estudarem outras

populações e de trabalharem com outras fontes, ou seja, populações que não detinham escritas para comprovar seus dados e suas dinâmicas rotineiras foram incluídas no rol de pesquisas de estudiosos que por muito tempo apenas relatavam os grandes feitos dos tidos como heróis.

A partir deste momento, a história mudou, novos temas e novas sociedades foram ganhando espaço nas áreas acadêmicas e puderam ter, mesmo que inicialmente de forma incipiente, voz para contar seus feitos históricos.

Os feitos não correspondem necessariamente a grandes vitórias em guerras, a notáveis acontecimentos. Os feitos históricos para os denominados excluídos da história (os indígenas, neste caso em especial), correspondem em ter visibilidade, a ter sua história contada e estudada. Os feitos significam, também, em dar o direito aos que não são indígenas de conhecer a história indígena.

O ambiente escolar representa o espaço em que a nova geração de brasileiros vai, em muitos casos, ter o primeiro contato com a questão indígena, com a história e cultura indígena. Porém, o que podemos perceber através da pesquisa aqui apresentada é que esta apresentação está ficando prejudicada em diversos pontos.

Para chegarmos a conclusão de que o ensino de história e cultura indígena ministrados aos alunos da MDB apresenta características preocupantes, priorizamos metodologicamente as entrevistas com os docentes da disciplina de história, além das análises de documentos relacionados ao currículo e planejamentos da instituição educacional pesquisada. Estes procedimentos nos permitiu uma aproximação mais consistente de nosso objeto, ou seja, do ensino de história.

A entrevista com os professores nos revelou informações no que corresponde as interferências extraescolares, porém, iremos ponderar alguns fatores que foram expostos no capítulo correspondente à pesquisa de campo.

Sobre o preconceito, fator muito citado no decorrer do trabalho, percebemos que o ambiente escolar promove este sentimento, trazido em grande parte por professores que estão tomados por uma imagem negativa. Em várias situações, em nossa convivência na escola e nas entrevistas, ficou claro

que professores de áreas disciplinares distintas não gostam ou não conseguem aceitar a presença de indígenas.

Este é um fator preocupante no que corresponde ao próprio futuro das sociedades indígenas, pois, se este fato é corriqueiro na escola MDB, nada o impede de também acontecer em outras escolas de Roraima, quiçá do Brasil.

Por meio das informações obtidas através de nossa pesquisa, podemos criar hipóteses relacionadas a mais casos de preconceitos em outras instituições escolares, pois, como os professores relataram, o preconceito é um fenômeno presente neste ambiente, entretanto, se há existência deste fenômeno na escola MDB, pode acontecer em outras escolas do Estado, inclusive na Universidade.

Este fato se dá por distintas motivações, como a imagem pejorativa criada durante séculos em parte da população brasileira. Porém, um fator nos chamou atenção. Os professores são oriundos de uma instituição de ensino superior, desta forma, questionamos: qual o papel da Universidade para combater este problema social? Será que as Universidades estão preparando seus alunos, sobretudo os cursistas das ciências humanas, a debater a questão indígena de forma consciente?

Três professores entrevistados concluíram seu curso superior fora do Estado de Roraima e não apresentaram, por meio da entrevista, um preparo condizente com esta empreitada. O professor geógrafo, oriundo da Universidade Federal de Roraima – UFRR, que ministra aula de história na escola MDB, também não conseguiu demonstrar por meio de suas respostas um trabalho consistente sobre a questão indígena. Ainda, nenhum dos professores afirmou fazer um planejamento para a execução desta aula, não houve citações de referências sobre a temática e por fim, não tiveram exposição de materiais didáticos ou paradidáticos que harmonizasse uma parceria com o assunto.

Consideramos que as universidades têm um papel fundamental em abordar as questões relacionadas aos indígenas no intuito de discutir o que está sendo vinculado diretamente a construção do ensino de história, tendo em vista que as pessoas responsáveis para a divulgação desta temática (os professores) são resultado de anos de estudos produzidos em seus departamentos e seus centros. Desta forma, avaliamos que o ensino de história e cultura indígena tem

que ser pensado de forma mais contundente no ensino dos cursos de graduação das universidades brasileiras.

Outro fator que nos chamou atenção corresponde ao material didático utilizado pelos professores. Mesmo após a criação da Lei 11.645/08, tornando obrigatório a inclusão da história e cultura indígena nos livros didáticos, consideramos que o livro didático utilizado pelos docentes da escola MDB, não contempla as necessidades de uma discussão abrangente e diversa sobre a questão indígena.

Tomamos como base o relato dos professores e a análise feita no supracitado material, pois, como apresentamos no capítulo dois deste trabalho, o livro didático de história do ensino médio não consegue atender as necessidades de uma discussão crítica sobre a história e cultura indígena.

Não queremos sobrecarregar o material de responsabilidades. Avaliamos que não deve ser de responsabilidade do livro de história geral abordar temáticas referentes as peculiaridades de cada Estado brasileiro, porém como podemos perceber, o livro em questão não conseguiu explorar conceitos de diversidade, cultura e identidade, que são fundamentais para a abordagem sobre as sociedades indígenas.

Ressaltamos ainda que, se tratando do fator das peculiaridades regionais, os professores da escola não detêm nenhum material didático referente as etnias indígenas existentes no Estado de Roraima. Não obstante, não encontramos em nossa pesquisa bibliográfica realizada, nenhum material didático que contenha essas características.

O último fator que viemos a expor, porém, não menos importante, corresponde ao Governo do Estado de Roraima e suas ações educacionais e administrativas. As medidas tomadas pela administração pública de Roraima afetam diretamente o ensino ministrado nas escolas estaduais.

As estruturas precárias das escolas, em especial a MDB, não ajuda o professor a desenvolver um ensino de qualidade, pois, salas não climatizadas desprendem a atenção dos alunos pelas altas temperaturas; a falta de recursos didático-metodológicos como pincel para quadro branco, apagadores, cópias e kits multimídias, dificultam a possibilidade de uma aula mais atrativa, fugindo do

modelo tradicional de aulas onde o professor repassa conteúdos e os alunos memorizam, sem questionamentos.

Entretanto, o problema que consideramos de maior gravidade corresponde a falta de profissionais para trabalhar em determinadas áreas. Como ressaltamos no capítulo três deste trabalho, uma prática corriqueira da Gestão Pública de Roraima se dá por meio do imprevisto. Avaliamos nesse formato, pois, dos quatro professores de história da escola MDB, apenas um cursou os quatro anos do bacharelado e licenciatura em história²⁹. Consideramos esse fator um agravante para os problemas relacionados ao ensino de história.

Na situação da disciplina de história, como podemos perceber ao decorrer do trabalho, a necessidade de um conhecimento mais específico se faz necessário para ampliar a discussão das temáticas abordadas. A formação do professor relaciona-se diretamente ao papel da Universidade, pois consideramos que ambos devem estar em sintonia para um resultado que não apresente problemas para a Educação.

Por fim, pensamos que pesquisar é um exercício que traz novas e múltiplas inquietações. Em nosso caso, pesquisar sobre o ensino de história e a temática histórico-cultural indígena nos fez perceber que ainda estamos em passos curtos para o fim do preconceito para com estas sociedades. Todavia, pensamos que a história tem um papel fundamental neste trabalho. Esperamos ter contribuído para fomentar essa discussão, sabedores do muito que ainda necessita ser feito nesse sentido.

²⁹ O Professor (B) é formado no curso de Pedagogia e fez uma formação complementar de um ano em história.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

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

ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na antropologia brasileira: de Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira**. Recife: Ed. UFPE, 2007.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. & STREFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp. 1998.

BASILE, Marcello Otávio N. de C. O império brasileiro: panorama político. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org). **Povos indígenas & Educação**. – 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. **O Positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração**. Revista Brasileira, Rio de Janeiro, v. VII, n. 43, ano XI, Abr./Mai./Jun. 2005.

BRASIL, Estatuto do Índio. **Decreto nº 6001**, 19 de dezembro, 1973.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008.

BURKE, Peter (Org). **A Escrita a história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio. (Org.) **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2ª Edição. Passo Fundo: UPF, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1978.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível**. Cultura com aspas. São Paulo: CosacNaify. 2009.

_____. **“Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais**. Cultura com aspas. São Paulo: CosacNaify. 2009.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas**. Revista Interface, nº 08, p. 181-185, FEUSP, agosto 1997.

CARVALHO, João Daniel. **O tráfico de escravos, a pressão inglesa e a Lei de 1831**. Heera (UFJF. Online), v. 7, p. 95-114, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Porto Alegre: Vozes, 2004.

FRANCHETTO, Bruna. Introdução. In: WÜRKER, Estela; TRONCARELU, Maria Cristina (Org.). **Tisakisü**. Brasília: ISA/MEC/PNUD, 1996.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães de. **A primeira história do Brasil**. São Paulo: Jorge Zahar, 2004.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferenças, desigualdades e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. – 3. ed. – Rio de Janeiro: editora Ufrj, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Os usos da diversidade**. Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 13-34, maio 1999.

_____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2008.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Índios no Brasil**. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

_____. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SILVA, Araci Lopes da. (Org.). **A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e Nação no Brasil: 1838-1857**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2011.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico** – 14ª ed. – Rio de Janeiro: Jorge “Zahar Ed. 2001.

LIMA, Maria Goretti Leite de. **O índio na mídia impressa de Roraima**. – Campinas, SP: [s/n], 2001.

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.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino de história do Brasil. In.: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org). **Povos indígenas & Educação**. – 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In. LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (Org). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1988.

MONTAIGNE, Michel de. **Dos canibais**. Plínio Junqueira Smith (Org.). São Paulo: Alameda, 2009

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (autor e organizador) **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: Arqueologia e história indígena no Brasil. In.: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; SILVA, Araci Lopes da. (Org). **A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. **O desafio da paz**. Carta Capital, publicado em 14/02/2012 18:31, última modificação 15/02/2012 09:24, <http://www.cartacapital.com.br/educacao/odesafio-da-paz>.

PINSKY, Jaime; e PINSKY, Carla Bessanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas** – 6. ed., 2º impressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

REGUEIRO ELAN, Helen. **“El indio ausente y la identidad nacional uruguaya”**, in ALVA, J. Jorge Klor de. GOSSEN, Gary H. PORTILLA, Miguel León. ESTEVEZ, Manuel Gutiérrez. (Org.) De palabra y obra en el Nuevo Mundo. Vol. 4: Tramas de la identidad, Madri, Siglo XXI de España Editores S.A. 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **As Américas e a civilização, Processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1970.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. In. AMARAL JR. Aécio e BURITI, Joanildo (Org). **Inclusão social, identidades e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume. 2006.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: Burke, Peter (Org.). **A Escrita a história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da. (Org.). **A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

Silva, Paulo Sergio Rodrigues da. **A violência contra os povos indígenas em Roraima: uma análise histórica a partir do Jornal Folha de Boa vista (1996 a 2005)**. Boa Vista, 2014.

TURIN, Rodrigo. “A obscura história” indígena. O discurso etnográfico do IHGB (1840-1870). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro. 7letras. 2006.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980**. 2ª edição. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

_____. (Org.). **O Rio Branco se enche de histórias** 2. ed. rev. ampl. Boa Vista: Editora da Ufrr, 2016.