

## Diálogo (necessário) entre o Ensino de História Indígena e Interculturalidade Crítica

Dialogue (necessary) between the Teaching of Indigenous History and Critical Interculturality

**Leomar Oliveira Diniz**

Graduado em História

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

leomarsbpb@gmail.com

**Recebido em:** 18/07/2019

**Aprovado em:** 05/01/2020

**Resumo:** A temática indígena em sala de aula ganhou amparo legal pela Lei 11.645/08, tornando o seu ensino obrigatório em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Portanto, para trabalhar esta temática tão sensível, discutimos ela em diálogo com educação intercultural crítica, objetivando criar um campo para uma postura pedagógica que possibilite desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas. Em termos metodológicos: as atividades escritas e o relatório de estágio foram averiguados pela análise do discurso, proposta Eni P. Orlandi. A análise das atividades e das discussões em sala os discentes mostraram-se capazes de enxergando os grupos autóctones como agentes históricos com suas especificidades étnico-culturais. Destarte, este diálogo permite romper com determinadas visões sobre os indígenas, respeitando a diferença e valorizando-a.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Ensino de História Indígena; interculturalidade crítica.

**Abstract:** The indigenous theme in the classroom gained legal support by Law 11.645 / 08, making its mandatory education in elementary and high schools. Therefore, in order to work on such a sensitive topic, we discussed it in dialogue with critical intercultural education, aiming to create a field for a pedagogical posture that makes it possible to deconstruct stereotypes about indigenous peoples. In methodological terms: the written activities and the internship report were investigated by the analysis of the speech, proposed by Eni P. Orlandi. The analysis of activities and discussions in the classroom showed that the students were able to see indigenous groups as historical agents with their ethnic-cultural specificities. Thus, this dialogue allows us to break with certain views about the indigenous people, respecting the difference and valuing it.

**Keywords:** History Teaching; Teaching of indigenous history; Critical interculturality.

## Introdução

A Lei 10.639/2003 inclui a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares do ensino público e privado no Brasil, nos níveis do ensino fundamental e médio. Esta lei foi alterada pela Lei 11.645, em 10 de março de 2008, incluindo o ensino da temática indígena, referentes as suas histórias e participações no desenvolvimento cultural do país (BRASIL, 2008).

A promulgação da Lei 11.645/08 foi uma conquista dos povos indígenas do Brasil. Suas lutas e reivindicações podem ser notadas desde a década de 1970. Algumas de suas demandas foram atendidas pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 242, § 1º reconhece os povos indígenas e seu originário às terras (BRASIL, 1988; SILVA, 2016a).

Estes movimentos sociais promovidos pelos grupos indígenas levantaram questões sensíveis para a educação no Brasil, pois evidenciou a carência e o descaso em relação à história e as culturas indígenas no ensino, em que estes povos são relegados à poucas páginas nos livros didáticos e apresentados como um “índio genérico”, na melhor das hipóteses, bem como a construção estereotipada dos grupos autóctones, considerados “primitivos”, “extintos” ou “fósseis do passado” (SILVA, 2002; 2014).

As pesquisas referentes a temática indígena em sala de aula são debatidas pelo menos desde a década de 1990. Entre uma das principais obras está o livro *A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, publicado em 1995, organizado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni, que reúne diversos trabalhos de historiadores e antropólogos renomados como, por exemplo, João Pacheco de Oliveira, Manuela Carneiro da Cunha, Berta G. Ribeiro, John Monteiro, entre outros, que tem como objetivo possibilitar a reflexão da temática indígena nas escolas.

Outro livro bastante importante, mais recente, *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*, publicado em 2016, foi organizado pelos professores Edson Silva e Maria da Penha da Silva.

Fruto de debates promovidos por grupos indígenas e negros, a crítica educação etnocêntrica foi acentuada pelas correntes de pensamento intercultural crítico e de-colonial, ferramentas críticas que passaram a serem incorporadas na práxis educacional para mobilizarem ações sociais e políticas

em defesa das causas destas minorias e na desestruturação do pensamento colonial (CANDAU, 2000; 2008; 2010; WALSH, 2009).

Diante da preocupação em romper com o Ensino de História Indígena desvinculado de uma crítica acentuada, foi proposta uma “Oficina de História Indígena”, em duas aulas de 45 minutos, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. A oficina acompanhou as preocupações dos autores supracitados, numa busca de desconstrução de equívocos, estereótipos e generalizações sobre os indígenas do Brasil. Colocando-os como agentes históricos e presentes na contemporaneidade (BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, 2012; SILVA; SILVA, 2016a).

Nossa pesquisa acompanhou as preocupações desses autores sobre a temática indígena, fornecendo possibilidade para reflexões e experimentos para trabalhá-la. Destarte, objetivamos analisar as possibilidades do Ensino de História Indígena em sala de aula a partir da incorporação da perspectiva intercultural crítica, que permite construir uma educação de-colonial na práxis pedagógica para a superação dos preconceitos em relação as populações indígenas. Adotamos o conceito de interculturalidade crítica a partir de Catherine Walsh que a considera

como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que (...) alentam a criação de modos (...) de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

O conceito de interculturalidade crítica operou neste trabalho como ferramenta orientadora da prática pedagógica, alicerçando a construção do planejamento da oficina de História Indígena, objetivando o reconhecimento das construções racializadas e estereotipadas sobre as populações indígenas. Destarte, para erigir uma educação de-colonial, de desconstruir uma visão colonial, e reaprender sobre as minorias sem o véu do preconceito e do eurocentrismo, e a valorização da diferença (CANDAU, 2000; 2008; 2010; WALSH, 2009).

Para averiguarmos este diálogo utilizamos um conjunto de fontes produzidas a partir do desenvolvimento das aulas: as atividades produzidas pelos discentes em que estes escreveram e/ou desenharam sobre o que aprenderam nas aulas.

Adotamos a análise do discurso, preconizada por Eni Orlandi (2009) para analisar o conjunto documental, identificando o lugar de fala e a fragmentação do discurso. Analisamos a documentação a luz da bibliografia específica, tentando identificar como ocorreu o processo de desconstrução da imagem impregnada aos indígenas nos moldes eurocêntricos, a valorização da diversidade e respeito a diferença, bem como averiguar os discursos coloniais que ainda estão sedimentados na imagem social sobre os povos autóctones.

Ao debatermos sobre as produções historiográficas de História Indígena e ensino no Brasil, percebemos que os livros didáticos não acompanham as mudanças dos últimos estudos historiográficos sobre a temática (GOBBI, 2010). Perante este problema, acreditamos que possamos contribuir para o desenvolvimento desta temática em sala, na medida em que refletimos para a construção de um currículo não eurocêntrico, colocando os povos indígenas no cerne do debate, além de fornecer possibilidades e caminhos para o trabalho desta temática. Entretanto, não pretendemos criar uma fórmula ou receita, mas estimular novas maneiras de trabalhar com temática indígena em sala de aula.

### **Lei 11.645/2008 e o Ensino de História Indígena no Brasil**

Os movimentos sociais indígenas no Brasil começaram a se organizar de forma sistemática já na década de 1970, com a busca pelo reconhecimento da identidade indígena e pelo direito da demarcação de terras. A partir de 1980, estes movimentos começaram a se intensificar com o processo de reabertura política que acabou dando fim a ditadura militar de 1964.

Contrário às expectativas dos pesquisadores, entre eles Darcy Ribeiro (1970), que acreditavam que os povos indígenas estavam em vias de desaparecer pelo processo de assimilação, o processo de ressurgimento dos grupos indígenas superou a visão pessimista de muitos antropólogos e historiadores. Este movimento de ressurgimento e afirmação das identidades indígenas pode ser explicado por vários fatores como, por exemplo, o encobrimento documental dos povos indígenas pela máquina burocrática do Estado, e pode ser visto também como forma de resistência, esconder sua identidade indígena como forma de sobrevivência contra as perseguições.

O processo de etnogênese, no qual ficou conhecido a autoafirmação e o ressurgimento dos povos indígenas, levantou questões problemáticas para as políticas públicas, neste caso específico, no âmbito da educação.

“Dos bastidores ao palco”, com esta frase da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p. 13) resumimos o papel de centralidade dos povos autóctones em sua luta pelo reconhecimento perante os dispositivos legais, órgãos do Estado e da sociedade. No contexto da criação da nova Constituição (promulgada de 1988) para o Brasil, os povos indígenas iniciaram um processo que reivindicava a inclusão do reconhecimento identitário e pelo direito da demarcação de terras.

Algumas de suas demandas foram atendidas pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 242, § 1º reconhece os povos indígenas e seu originário às terras (BRASIL, 1988; SILVA, 2016a).

Os movimentos sociais promovidos pelos povos originários levantaram e identificaram problemas graves na educação no Brasil, pois evidenciou a carência e o descaso em relação às histórias e a culturas indígenas no ensino, em que estes povos são relegados à poucas páginas nos livros didáticos de História e apresentados como um “índio genérico”, na melhor das hipóteses, bem como a construção estereotipada dos grupos autóctones, considerados “primitivos”, “extintos” ou “fósseis do passado”, gestados pela visão colonial-racial e eurocêntrica (SILVA, 2002; 2014).

No contexto de suas mobilizações sociais e políticas podemos citar o I Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia (1990) e a Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, entre outros (SILVA, 2016a). Estas mobilizações ajudaram na promulgação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

A Lei 10.645/08 alterou a Lei 10.639/03, que alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996; 2003; 2008). A promulgação da Lei 10.645 foi de suma importância para a luta dos grupos indígenas, pois tornou obrigatório o ensino da história, da cultura e dos processos políticos destes povos no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas do Brasil. É importante ressaltar que a Lei 10.639 não incluía a temática indígena, pois era/é destinada apenas para os povos africanos e afro-brasileiros.

No capítulo II, da Educação Básica, na Seção I, das disposições gerais da LDBEN, determina em seu Artigo 26 que

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

A Lei 11.645/08 se mostrou como um dos avanços para uma educação mais plural e participativa, bem como sua importância para as relações étnico-raciais, devido ao seu caráter de reconhecimento de um Brasil pluricultural.

Segundo Ana Cláudia Oliveira da Silva, a Lei 11.645:

se adequa (...) às políticas de ação valorativa uma vez que investe contra o problema na sua base, ou seja, busca formar as novas gerações num contexto em que haja respeito às diferenças, além de ser destinada não apenas a um grupo específico, mas a toda sociedade (SILVA, 2016a, p. 104).

O reconhecimento e respeito às diferenças é uma das bases do dispositivo legal, por ser um caminho para desconstruir a visão de um “outro” como inferior. No entanto, há algumas barreiras que impedem a efetivação prática da lei. Entre elas, o racismo institucional, personificado pelo desconhecimento dos documentos legais. Este problema pode acabar levando os docentes de História do Ensino Fundamental e Médio a relegarem uma ínfima parte da história e cultura destes povos em sala, ou mesmo podendo estarem “ausentes nos currículos e no cotidiano das escolas, ou trabalhados de forma inadequada” (JESUS, 2016, p.41).

Muitas vezes o ensino de história indígena só aparece no 6º ano do Fundamental II e no 1º ano do Médio, sempre ligados às grandes navegações e ao “descobrimento” do Novo Mundo, depois disso desaparece do currículo. Esta postura no ensino sem uma reflexão e crítica perpétua um “o etnocentrismo de base eurocêntrica, a propagação da superioridade dos povos, raças e culturas produziram, por um lado, a cultura do racismo, da exclusão, da marginalização” (GUIMARÃES, 2012, p. 74).

O docente deve adotar uma postura que possa desnaturalizar e desconstruir a visão sedimentada para com os povos originários, associados à termos pejorativos como, por exemplo, “primitivos”, “atrasados” e que “não podem usar celular pois deixam de ser índios”. Aliado ao problema do desconhecimento das leis, está a falta de contato dos docentes com esta temática, mesmo que as pesquisas referentes ao ensino de história indígena em sala de aula sejam discutidas desde a década de 1990, o que gera dificuldades no planejamento das aulas fora das amarras das generalizações e estereótipos.

Um terceiro problema no ensino da temática indígena está associada às produções historiográficas de História Indígena e ensino no Brasil, pois os livros didáticos não acompanharam as mudanças dos últimos estudos sobre a temática em questão (GOBBI, 2010). Como afirma Zeneide Rios de Jesus:

a tarefa de desfazer versões estereotipadas e equivocadas produzidas largamente por intelectuais de diversas áreas ao longo de séculos, tem se constituído num desafio urgente e de difícil execução mesmo com a renovação historiográfica ocorrida a partir dos anos oitenta (JESUS, 2016, p.42).

Para superar tais problemas é imprescindível o papel das universidades em diálogo com as escolas, permitindo cursos de formação continuada, especialização e componentes curriculares na grande do curso de licenciatura em História, também é importante em outras áreas do conhecimento, que possam dar suporte para os docentes a respeito da questão indígena.

Acreditamos que além do ensino da cultura e da história dos povos indígenas é preciso que façamos um esforço para a identificação do discurso que inferiorizou/inferioriza estas minorias, para combater os preconceitos instituídos nas relações de poder presentes nos discursos. Destaca-se a interculturalidade crítica como ferramenta questionadora e construtiva para uma educação decolonial (CANDAUI, 2000; 2008; 2010; WALSH, 2009).

### **Movimento indígena e Interculturalidade Crítica**

Dentro dos movimentos sociais indígenas surgiu uma espécie de corrente de pensamento/prática, em meados da década de 1970 e 1980, na América Latina e no Brasil que passou a criticar as estruturas de poder e o pensamento colonial-racista permeado pelo pensamento etnocêntrico/eurocêntrico que subalternizou estas minorias, nas quais foram colocadas à periferia da história, classificando-os como os “outros” no campo discursivo.

Os pesquisadores e os grupos subalternizados perceberam que as estruturas de poder desenvolvidas no período colonial ainda estavam e estão bastante presentes na sociedade da América Latina e, principalmente, na educação, pois, de forma explícita ou implícita, colocava as minorias – indígenas e negros – na periferia da educação, esquecendo suas histórias e culturas. Dentro deste processo de crítica do discurso colonial, a escola passou a ser campo privilegiado para o rompimento desta forma de pensar (CANDAUI, 2000).

Fruto de debates promovidos por grupos indígenas e negros, a crítica à educação etnocêntrica foi acentuada pelas correntes de pensamento intercultural crítico e de-colonial, ferramentas questionadoras que passaram a serem incorporadas na práxis educacional para mobilizarem ações sociais e políticas em defesa das causas destas minorias e na desestruturação do pensamento colonial (CANDAU, 2000; 2008; 2010; WALSH, 2009).

Segundo a pedagoga Vera Maria Candau (2000; 2010) a interculturalidade como teoria e prática surgiu na América Latina no contexto das mobilizações das populações indígenas. Não surgiu apenas por razões pedagógicas, mas também por motivos políticos, por movimentos sociais, ideológicos e culturais. O surgimento desta corrente de pensamento surgiu a partir de modos particulares, dentro dos movimentos indígenas na América Latina, e nos Estados Unidos a partir do movimento negro da década de 1960 (CANDAU, 2000).

É importante delinear que o termo interculturalidade é polissêmico, ou seja, refere-se à várias realidades e práticas pedagógicas. Entre seus significados podemos destacar o conceito de interculturalidade a partir de Candau (2000, 2010) que se refere a inter-relação cultural dentro da sala de aula, em que a cultura escolar é adotada como categoria de análise para a construção de uma práxis pedagógica inclusiva e humanista. Podendo ser usado também para descrever a postura frente às escolas indígenas, garantindo o estudo e a preservação dos valores sociais, políticos e culturais indígenas, que, paralelamente, pode ser integrado à educação “ocidental”.

Esta postura de interculturalidade foi amplamente associada ao tema da diversidade na América Latina, que vem crescendo e ganhando forma desde a década de 1990. A valorização da cultural local – como a cultura e identidade indígena – promoveu um amplo debate dentro da sociedade na latino-americana, levando a criação de políticas públicas de valorização e preservação destas (CANDAU, 2000).

Outra forma de empregar/usar esta corrente de pensamento está associada à forma de ação dentro da educação, em que Interculturalidade é associada à práxis pedagógica. Destarte, para esta forma de pensar usamos a também pedagoga Catherine Walsh (2009). Para a autora existem dois tipos de interculturalidade.



A Interculturalidade funcional que reconhece a diferença, a diversidade étnico-cultural e a integração entre si. Entretanto, este reconhecimento não vem acompanhado de uma crítica à marginalização e à desumanizadas das minorias. Portanto,

faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (WALSH, 2009, p. 16).

Segundo Walsh (2009) é um dispositivo de poder que fortalece as estruturas coloniais. É uma inclusão sem questionar a construção do Ocidental sobre os “outros”. Destarte, administra a diferença evitando maiores tensões que possam prejudicar o projeto multicultural ou liberal ocidental.

A outra forma de pensar a interculturalidade é por meio de uma crítica perante as estruturas de poder presentes nos discursos, fazendo frente a interculturalidade funcional. Portanto, “interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22). Este caráter fora dos padrões hegemônicos do Ocidente é possível devido “a interculturalidade crítica ter suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico” (WALSH, 2009. P. 22).

Este conceito parte dos grupos que foram subalternizados. Mas isto não implica dizer que não podemos fazer uso deste pensamento no cotidiano escolar, pois a luta por uma sociedade que não seja racista e mais humana é de todos. Desta forma, o conceito que operou neste trabalho foi da perspectiva intercultural crítica

que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009, p. 14).

Pensamos a interculturalidade crítica neste texto como forma de construir uma postura docente com o objetivo de criar caminhos e possibilidades para romper preconceitos sobre os povos autóctones. Erigir uma educação de-colonial é desconstruir a visão colonial, é reaprender sobre as

minorias sem o véu do preconceito e do etnocentrismo de viés eurocêntrico, é valorizar a diferença (CANDAUI, 2000; 2008; 2010; WALSH, 2009).

A construção da história da América Latina esteve atrelada ao conceito de raça, que hierarquizou os povos através de uma dicotomia: civilizados x incivilizado, avançado x primitivo. Enquanto o europeu era o civilizado, o indígena e o negro eram classificados como bárbaros que deveriam ser civilizados ou usados como mão de obra. Estes povos foram silenciados e desumanizados, suas formas, cores, identidades e saberes foram colocados como impedimento à civilização. Este colonialismo é expropriativo porque, através das estruturas de dominação que permeiam o discurso, o “outro” não é representado por si mesmo, mas por alguém.

Deste modo, acreditamos que o ensino de história indígena em diálogo com esta corrente de pensamento possa contribuir de forma expressiva para romper com a visão do Ocidente sobre o “outro” – indígena – permitindo enxergar a diferença e a multiplicidade de identidades de forma positiva, contribuindo para uma sociedade mais humana e menos preconceituosa.

### **Relação necessária entre o Ensino de História Indígena e Interculturalidade Crítica**

Colocar as atuações dos grupos indígenas em um local de destaque nas aulas de História é perceber que “a ação dos índios também move a história” (ALMEIDA, 2010, p. 25). Não é apenas lembrar estes de forma estereotipada e folclorizada e no contexto do “descobrimento” em 1500 ou no dia do Índio em 19 de abril. É preciso “compreender o indígena como sujeito histórico que age conforme sua leitura do mundo, baseada tanto em códigos socioculturais quanto nas experiências desencadeadas pelo contato” (WITTMANN, 2015, p. 17).

Buscamos superar a representação dos indígenas presentes no discurso colonial, no qual coloca estes como mortos, assimilados ou idealizados. Assim, durante a oficina de História Indígena buscamos mediar juntamente com os discentes a participação ativa destes como sujeitos históricos.

Rompemos com a ideia de um índio manso, que foi passivo durante o processo de colonização e tomada de suas terras. Buscamos demonstrar as várias reações dos grupos indígenas ao contato. As fugas para “terra sem mal” como forma de resistência, a adoção da política de aldeamentos como forma de sobrevivência, reelaborando suas identidades étnico-culturais, e as ações de guerra.

As reinterpretações destas ações como resistência ocorreram devido a aproximação entre a História e Antropologia, tornando as análises interdisciplinares e mais complexas. O campo de análise foi alargado, o historiador – abordagem diacrônica – passou a compreender os processos de permanência dentro da história, enquanto os antropólogos – abordagem sincrônica – compreenderam os processos de transformações dentro das relações culturais. Este diálogo de abordagens foi expressivo para o processo de releitura dos documentos (ALMEIDA, 2010).

Não foram utilizados novos documentos, mas reinterpretados à luz de novas abordagens teóricas e metodológica, fruto da interdisciplinaridade no estudo da temática indígena (ALMEIDA, 2010). Desta forma passaram a compreender as reações diversas ao sistema colonial, reações estas articuladas aos interesses próprios, adaptação cultural a nova realidade, seja através das alianças ou resistências.

Entre os grupos que resistiram estão os Tarairiú, ou como autodenominavam-se de *Otschikayaynoé*, representados pelos Janduí, Canindé, Pega (chamados também de Ariá, Ariú ou Uriú), Javó, Paiacu, Jenipapo, Sucuro (também chamados de Xucuru ou Zucuru), Panati, Camaçu, Tucuriju, Arariú e Curema; os Tarairiú teriam habitado o sertão do Rio Grande e outras capitanias adjacentes.

Estes participaram da(s) “Guerra(s) dos bárbaros”, (1680-1720), gerado devido a interiorização da pecuária para o interior, o que aumentou a animosidade e acirrou os conflitos entre colonizadores e os povos que habitavam os sertões.

Esta escolhe específica sobre um fato localizado para a Oficina de História Indígena deu-se devido a sua proximidade geográfica e na possibilidade de discutir o termo “bárbaro”, bem como ser um tema pouco abordado em sala.

Durante a regência utilizamos imagens para facilitar o processo de ensino-aprendizagem

**Imagem 1:** Índio tapuia



Fonte: MEDEIRO FILHO, Olavo de. Índios do Assú e do Seridó, 1984.

**Imagem 2:** Ruínas da Casa forte do Cuó



Fonte: Sandra Kelly, disponível em: <<https://mapio.net/pic/p-63753299/>> Acesso em 10/12/2018.

Esse avanço dos “bárbaros” chamou atenção da Coroa no qual teve que agir para conter o avanço dos tapuias, a solução encontrada foi arregar terços de “bandeirantes” paulistas, por volta de 1687, a elite particular de exterminação. Foram contratados os bandeirantes Matias Cardoso e Domingos Jorge Velho, que marcharam rumo aos sertões, em 1688, para enfrentar os índios “rebeldes”. O que configurou em uma mudança para a guerra, como a captura do rei Janduí Canindé

por Jorge Velho, em 1692. O bandeirante Jorge Velho teria degolado mil e quinhentos índios na Serra da Rajada, em 28 de outubro de 1689, no que hoje compreende o território de Acari- RN.

A primeira aula ministrada rendeu discursões acerca das possibilidades de atuação dos grupos indígenas no Brasil colonial, pois através do diálogo os alunos refletiram que os indígenas não são “bárbaros”, mas que apresentam costumes diferentes. Outra questão importante foi a superação de um indígena genérico sem demarcações étnicas e culturais. Colocando os Tarairiú como agentes históricos foi possível apresentar marcadores étnicos destes grupos.

Um dos momentos mais interessantes da aula, foi a prática do ritual antropofágico, no qual gerou muitas indagações, entre elas a diferença entre canibalismo e antropofagia, adotando-se uma postura de aula expositiva-dialogada

A primeira aula foi bastante produtiva, levantando discussões interessantes e que atenderam aos objetivos do planejamento, pois a escolha desta aula foi para desconstruir a visão preconceituosa e errôneas sobre os indígenas, de que eram todos mansos e que simplesmente estava esperando verem suas terras serem tomadas. Os discentes compreenderam que “indígena tem muitos costumes”<sup>1</sup> (ALUNO A, 2017<sup>2</sup>), já outro disse que “falar sobre os indígenas é muito legal” (ALUNO D, 2017); ao passo que o Aluno G (2017) escreveu “eu gostei da história sobre os indígenas”.

Com o Brasil Império e a fundação de uma nacionalidade para o Estado os indígenas passaram a ter um lugar de destaque. Todavia, o lugar do indígena estava no passado, eram fósseis históricos que não se encontravam vivos, os índios que ainda viviam eram “misturados” e não “puros”. Este lugar do indígena, no passado, foi acentuado com o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), criado em 1838, que tinha como objetivo escrever uma história do Brasil.

Para a criação de um nacionalismo coeso foi preciso a assimilação e homogeneização de grupos étnicos e culturas diferentes, para dar forma à população “brasileira”, esta assepsia dos marcadores étnicos levou aos povos indígenas à invisibilidade. Eram apenas lembrados enquanto dentro do movimento indianista de Gonçalves de Magalhães ou de José Alencar, mas de forma idealizada (ALONSO, 1996).

---

<sup>1</sup> Preservamos a forma original da escrita dos alunos.

<sup>2</sup> Decidimos não utilizar o nome dos alunos para manter sua identidade.

Na segunda metade do século XIX o indianismo entrou em declínio como movimento para a constituição da identidade nacional. Entra em campo os discursos cientificistas carregados pelas teorias raciais (SCHWARCZ, 1993). Seria através da ciência, como defendia Joaquim Nabuco, que a identidade nacional brasileira seria construída (ALONSO, 1996).

As teorias científicas e raciais colocaram os grupos indígenas como empecilho ao progresso da nação, vistos como “atrasados” e “primitivos” estes “bárbaros” não podiam fazer parte da máquina capitalista-ocidental, estavam distantes dos moldes europeus, que eram utilizados como modelo de civilização (SCHWARCZ, 1993).

Este encobrimento das populações indígenas foi desconstruído dentro da Oficina de História Indígena, pois colocamos estes grupos no presente, com movimentos organizados que lutam por seus direitos e pelo reconhecimento identitário. A segunda aula foi atendeu a este objetivo.

Partimos de um problema social que os indígenas sofrem, na qual chamamos de negação étnico-cultural como forma de questionar a identidade indígena, questionando a demarcação de terras. Este argumento que diz que “os indígenas não podem usar celular pois deixam de ser indígenas”, é muito usado, principalmente, pelas pessoas ligadas ao agronegócio e ao desmatamento ilegal.

Este argumento é amplamente usado para aprovar o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 215, visando estabelecer que o processo de demarcação das terras indígenas saia da responsabilidade da FUNAI, passando a ser de responsabilidade do Legislativo Federal, bem como prevê a reavaliação das terras indígenas já demarcadas. O que se torna um perigo para as terras demarcadas, já que podem cair na mão de grandes fazendeiros e serralheiros, causando a morte dos assentamentos destes povos.

Para provocar os discentes selecionamos duas imagens, uma do indígena Edson Kayapó e outra do grupo indígena Kuikuro praticando a luta *huka huka*. “Quem era o índio?” O índio da figura 1 [Kuikuro] ou o índio da figura 2 [Edson Kayapó]? As respostas giraram em torno da figura 1, a escolha justificada através de que estão vestidos como índios.

**Imagem 3:** Luta *buka buka*



Fonte: Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu, 2011

**Imagem 4:** Edson Kayapó



Fonte: Blog do Agenor Bevilacqua Sobrinho. Disponível em:  
<<http://agenorbevilacquasobrinho.blogspot.com/2016/06/edson-kayapo-indio-kayapo->

Para desconstruir esta visão de cultura e identidade estática adotamos o pensamento de Vera Maria Candau que defende

um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento (CANDAU, 2008, p. 53)

A partir do entendimento que as identidades e culturas são construídas e operadas por lógicas próprias foi então proposta a seguinte pergunta: um aluno A usava um celular antigo, que não tinha câmera fotográfica, mas que precisa de um celular que tira foto para o novo trabalho, mas então ele

decide comprar um novo celular com câmera. A pergunta que foi feita em seguida foi: este aluno A deixa de ser ele por estar usando um novo celular? As respostas foram que não, que não deixa de ser ele por estar usando um celular novo. Direcionada essa questão a primeira pergunta: um índio deixa de ser menos índio por usar um celular ou roupa social? A resposta foi categórica: não!

Através de exemplos e arranjos metodológicos foi possível mostrar aos alunos o caráter construtivo das identidades, que podem articular novas tecnologias e ferramentas para as suas reivindicações. Assim, como evidenciou o Aluno B (2017) que reconhece que “os índios de hoje usa roupas fazem protestos”; bem como no reconhecimento a diferença “que os índios não é igual a nós os índios não se Vestem igual a nós” (ALUNO H, 2017). Que “os índios tem muitos costumes Interessantes, que os índios não precisam Ser pintados, ou usar penas, ou usar roupas de hoje mas são índios” (ALUNO I).

O conceito de interculturalidade operou aqui como ferramenta que rompe com a construção essencialista das identidades e culturas, permitindo ver a historicidade e a plasticidades destas, superando o véu etnocêntrico de viés eurocêntrico. Pois “para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que (...) todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos (CANDAU, 2008, p. 53).

O processo de naturalização de preconceitos, como saliente Candau (2008), é um processo invisível e complexo. Portanto, desnaturalizar a rede de estereótipos “que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar” (CANDAU, 2008, p. 53)

Reconhecer o “outro” – indígena – e respeitar foi uma das preocupações que permearam a oficina, o que nos levou a aproximar costumes e hábitos indígenas com o cotidiano dos discentes. Para mostrar que somos partes indígenas, e que estes não estão tão distantes assim de nosso cotidiano. A partir do cotidiano esquadrimos alguns hábitos alimentares como, por exemplo, o consumo do caju, do abacaxi, do açaí, entre outros; costumes e hábitos como, por exemplo, tomar banhos diariamente, dormir em redes, entre outros.

Esta segunda aula foi pensada a partir do cotidiano dos alunos, os alunos e alunas participaram ativamente, elencando os utensílios que usam ou que conhece alguém que usa. Fazendo-os perceber que suas relações com os indígenas são muito mais próximas do que parece,



através de costumes e hábitos alimentares, por exemplo. Como reconheceu o Aluno F (2017) que considerou interessante “que nós aprendemos muitas coisas. Com indígenas tomar banho Dormir em rede tomar remédio do mato” e que “os índios chegaram (...) muita importância e costumes diferentes das pessoas das cidades” (ALUNO K, 2017).

O que abriu a oportunidade para o questionamento: O porquê destes sujeitos, estando tão próximos da gente, serem tão esquecidos? O preconceito dentro dos discursos sobre estas populações é um grave problema social e político por fazer com estes povos sejam esquecidos.

Entretanto, o enraizamento de uma imagem e memória social estereotipada sobre as minorias indígenas ainda é muito forte. Mesmo com a Oficina de História Indígena ainda permaneceram vestígios de uma visão sedimentada pela generalização. Como podemos ver nas atividades produzidas, quando diz que “nos vestimos roupas normal e eles se pintam” (ALUNO, H, 2017) ou ainda “os índios vivia livre na natureza” (ALUNO M, 2017).

Entretanto, mesmo com as dificuldades encontradas acreditamos que o Ensino de História Indígena atrelada à perspectiva intercultural crítica possa ser um dos caminhos mais ricos e promissores, pois “perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 52). E que este processo de desconstrução de uma visão colonial-racista deve ser constante e não apenas pontual.

O Ensino de História Indígena sem uma reflexão crítica da práxis pedagógica pode estar fadada a reproduzir os discursos coloniais, discursos permeados por relações de poder que marginalizam as sociedades autóctones e atribuem um sentido negativo para suas identidades. Pensar nestas estruturas de poder permite abrir caminhos para superar este discurso.

### **Considerações Finais**

Os movimentos sociais indígenas conseguiram articular reivindicações frente a sociedade, garantindo o reconhecimento de suas identidades e à demarcação de terras. Articulados desde da década de 1970, o seu reconhecimento através dos dispositivos legais ocorreu com a Constituição de 1988 e com a promulgação da Lei 11. 645 de 2008 que garantiu o ensino da temática indígena nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio.

Dentro do movimento indígena na América Latina surgiram correntes de pensamentos que passaram a identificar e criticar o discurso colonial – de viés racista e etnocêntrico – que foram erigidos para subalternizar e controlar estas minorias. Entre estas correntes encontra-se a interculturalidade crítica, a partir de Walsh (2009), como ferramenta questionadora do discurso colonial, que busca desconstruir os preconceitos e desumanização das minorias. Conceito que vai para além do valor pedagógico, apresentando um nível de importância social que “têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (CANDAUI, 2000, p. 56). Deste modo, são abertos caminhos para uma educação de-colonial, que é o processo de reaprender sobre estes povos, mas sem a cortina do discurso racial que inferioriza as minorias.

Concluimos que aliar o Ensino de História Indígena com a perspectiva intercultural crítica pode permitir a criação de um campo – envolvendo docentes e discentes – para o processo de desconstrução de preconceitos e de reaprender sobre as minorias que outrora foram subalternizadas, e permite identificar as relações de poder que relegaram as minorias para a periferia, evitando cair nas armadilhas discursivas preconceituosas, abrindo campo para o reconhecimento da diferença étnica e cultural como algo positivo. Em suma, possibilita uma práxis pedagógica inclusiva, antirracista, questionadora e crítica.

## Referências

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

ALONSO, Angela M. Epílogo do romantismo. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 1-20, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 28/10/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html)> Acesso em 28/10/2018.

\_\_\_\_\_. **A Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em 20/10/2018.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: \_\_\_\_\_. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 47-60.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2ª. ed. Recife/PE: EDUFPE, 2016, p. 113-124.

GOBBI, Izabel. Desafios do ensino sobre os indígenas nas escolas: uma reflexão a partir dos livros didáticos de História. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 2, n. 2, p. 41-57, jul./dez. 2010.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, (orgs.). **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-521.

GUIMARÃES, Silva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

JESUS, Zeneide Rios de. A universidade e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2ª. ed. Recife/PE: EDUFPE, 2016, p. 41-56.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, Instituições e Questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **A implantação da lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas**. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2ª. ed. Recife/PE: EDUFPE, 2016a, p. 85-112.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, (orgs.). **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson. **Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008**. Mneme - Revista de Humanidades, Caicó, v. 15, n. 35, p. 21-37, out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Povos indígenas e ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula.** História & Ensino - Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Londrina, v. 8, p. 45-62, out. 2002.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** 2ª. ed. Recife/PE: EDUFPE, 2016a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas,** 2009, p. 12-41.

WITTMANN, Luísa T. Introdução ou a escrita da história indígena. In: Luísa Tombini Wittmann. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena.** 1. ed. v. 1. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p. 9-19.