

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
Campus Erechim

MÔNICA ABRAMCHUK

AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS INDÍGENAS EM ERECHIM/ RS

Erechim, Rio Grande do Sul
2015.

MÔNICA ABRAMCHUK

AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS INDÍGENAS EM ERECHIM/ RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal da Fronteira Sul como exigência parcial para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Doutor Mairon Escorsi Valério.

Erechim, Rio Grande do Sul
2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus que está sob todas as coisas por ter me concedido força e saúde para superar todas as dificuldades.

A minha filha que compreendeu a minha ausência e que nos momentos mais difíceis me deu força e me acalmou com o seu amor.

Aos meus pais que sempre com carinho e incentivo acreditaram em mim.

Ao meu Orientador Professor Doutor Mairon Escorsi Valério, pela confiança e por toda a paciência e ajuda na elaboração do trabalho.

A todos os professores que no decorrer do curso repassaram seus conhecimentos contribuindo para a minha formação profissional.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo principal demonstrar se depois de sete anos da implantação da Lei 11.645/ 2008 os alunos das escolas analisados possuem uma imagem idealizada dos povos indígenas. E de como esses povos foram deixados de lado na construção de uma narrativa de “identidade nacional”, para que dessa forma compreendêssemos a razão para o surgimento da Lei citada. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica referente ao assunto e a aplicação de dois questionários em duas escolas públicas. Após o término do trabalho percebemos que a Lei 11.645/ 2008 foi uma resposta do governo aos vários movimentos indígenas e que nesse período de sete anos ela ainda não foi capaz de cumprir o seu papel.

Palavras Chave: Lei 11.645/ 2008; Indígenas; Representação; Alunos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. OS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	8
2.1 Os povos indígenas na História do Brasil e suas estereotipizações	8
2.2 O lugar ocupado pelos povos indígenas no Ensino de História.....	16
2.3 Os indígenas na região Norte do Rio Grande do Sul.....	21
3. A BUSCA DOS POVOS INDÍGENAS POR RECONHECIMENTO.....	28
3.1 Os indígenas e a Lei 11.645/2008	28
3.2 Análise dos questionários aplicados	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
5. REFERÊNCIAS.....	51
ANEXO A.....	55
ANEXO B.....	56
ANEXO C.....	57
ANEXO D.....	58

1. INTRODUÇÃO

A ideia de trabalhar com as representações dos alunos da rede pública de ensino acerca dos indígenas surgiu a partir de uma conversa informal com o Professor Mairon durante uma aula. Naquela conversa indagávamos se em uma região com tanto conflito pela terra entre indígenas e colonos, a lei que criava a obrigatoriedade da história indígena teria eficácia. Passados alguns anos da obrigatoriedade de inserção curricular da questão indígena, como estariam as representações dos indígenas entre os alunos? A vontade normativa do Estado teria capacidade neste espaço de sete anos de se tornar concreta? O assunto ficou delimitado acerca das representações que os alunos possuem em relação aos índios em Erechim/ RS. Essa ideia de representação será amparada pelo historiador francês Roger Chartier.

A partir do conceito de representações, de Roger Chartier, nos propusemos a pensar em um modo de conseguir vislumbrar um pouco do pensamento local sobre os indígenas. Para tanto, elaboramos dois questionários que aplicamos nas escolas a fim de nos aproximarmos destas representações culturais acerca do indígena. Com a pesquisa feita nos deparamos com a necessidade de explicitar historicamente o lugar ocupado pelo indígena na história do Brasil e também no ensino de história do Brasil, com o objetivo de compreender as razões para o surgimento de uma lei que torna obrigatória o ensino da história e cultura indígena nas escolas.

O trabalho ficou estruturado com dois capítulos e seus respectivos subitens: No primeiro aponto em linhas gerais a trajetória histórica de exclusão dos indígenas no Brasil; a estereotipização dos povos indígenas no ensino de História e como foram deixados de lado na construção de uma narrativa de “identidade nacional” no ensino de história.

No mesmo capítulo trato dos conflitos existentes entre agricultores e indígenas na região do Alto Uruguai e de como Erechim, cidade desta região do estado do Rio Grande do Sul construiu para si uma identidade étnica ligada aos imigrantes em oposição à identidade indígena.

O segundo capítulo é voltado para o período da Redemocratização, ocorrida nos anos 1980 e as mudanças provocadas no ensino de história que deixaram de lado o culto da nação e abriram espaço para novos sujeitos históricos, entre eles, os indígenas. Depois desses apontamentos analiso a Lei 11.645/ 2008 que obriga o ensino de história dos povos indígenas nas escolas públicas e privadas do Brasil, como também suas origens e as leis anteriores.

Para finalizar analiso dois tipos de questionários aplicados em duas escolas públicas localizadas no município de Erechim/ RS, para alunos do ensino médio do primeiro e terceiros anos. Esses questionários tem o objetivo de avaliar se a imagem que os alunos possuem dos índios é cercada por estereótipos ou não, pelo fato de Erechim ter essa identidade ligada aos imigrantes.

A parte inicial do trabalho permite através de uma revisão bibliográfica situar o leitor de que realidade estamos tratando, e de que forma se construiu essa imagem negativa que vemos e ouvimos sobre as populações indígenas.

A revisão bibliográfica evidencia como a história dos povos indígenas no Brasil foi marginalizada em discursos e narrativas nacionais e que a partir de um determinado período, devido à sua luta política e social por direitos, passaram a ganhar voz e ter parte de suas reivindicações atendidas, inclusive ao pressionar pela criação de uma lei que obriga o estudo de sua história de forma crítica. Por essa razão os questionários foram aplicados, para que pudéssemos perceber se depois de sete anos da implantação da Lei 11.645/ 2008 os alunos mudaram sua forma de enxergar os indígenas, historicamente representados como inferiores.

De acordo com o filósofo alemão Axel Honneth, o grau de aceitação social de um grupo ou indivíduo varia de acordo com as tradições da sociedade que faz parte. Quando se rotula um grupo como sendo inferior, ou se os seus costumes são ridicularizados o restante da sociedade não legitima os seus valores como formas de contribuição social. Historicamente, tem sido esta a tônica dos povos indígenas no Brasil, pois ao serem inferiorizados, conseqüentemente são marginalizados.

A “honra”, a “dignidade”, ou, para usarmos uma palavra moderna, o “status” de uma pessoa, corresponde ao grau de aceitação social, dentro do horizonte de tradições culturais de uma dada sociedade, dos métodos de auto-realização

escolhidos pela pessoa. Caso a hierarquia de valores sociais seja estruturada de modo a imprimir um rótulo de inferioridade e deficiência sobre suas convicções e estilos de vida, essa pessoa é impedida de atribuir valor social às suas habilidades.¹

Teria tido a Lei n. 11.645 alguma eficácia no combate a esse mecanismo de alijamento social derivada da inferiorização dos povos indígenas na região de Erechim, ou a vontade normativa do estado ainda esbarra em um preconceito bastante arraigado em uma identidade cultural eurocêntrica?

¹ HONNETH, 1992, p. 191.

2. OS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

2.1 Os povos indígenas na História do Brasil e suas estereotipizações

Juntamente com o africano escravizado, o índio autóctone brasileiro, foi quem mais sofreu com a colonização europeia. O índio no contato com os colonizadores perdeu parte de sua população, extensão territorial, sua diversidade cultural e sua autonomia política, foi obrigado a fazer parte de um Estado estranho a seus costumes.

Para Manuela Carneiro da Cunha, “Ao chegarem às costas brasileiras, os navegadores pensaram que haviam atingido o paraíso terreal: uma região de eterna primavera, onde se vivia comumente por mais de cem anos em perpétua inocência.”²

Quando os europeus chegaram no que hoje conhecemos como América, esse espaço já estava ocupado por outros povos, na historiografia existe certa controvérsia em relação à migração das Américas.

Segundo Meltzer:

Sabe-se que entre de uns 35 mil a cerca de uns 12 mil anos atrás, uma glaciação teria, por intervalos, feito o mar descer a uns 50 m abaixo do nível atual. A faixa de terra chamada Beríngia teria assim aflorado em vários momentos deste período e permitido a passagem a pé da Ásia para a América. Em outros momentos, como no intervalo entre 15 mil e 19 mil anos atrás, o excesso de frio teria provocado a coalescência de geleiras ao norte da América do Norte, impedindo a passagem de homens. Sobre o período anterior a 35 mil anos, nada se sabe. De 12 mil anos para cá, uma temperatura mais amena teria interposto o mar entre os dois continentes. Em vista disso, é tradicionalmente aceita a hipótese de uma migração terrestre vinda do nordeste da Ásia e se espalhando de norte a sul pelo continente americano, que poderia ter ocorrido entre 14 mil e 12 mil anos atrás. No entanto, há também possibilidades de entrada marítima no continente, pelo estreito de Bering: se é verdade que a Austrália foi alcançada há uns 50 mil anos por homens que, vindos da Ásia, atravessaram uns 60 km de mar, nada impediria que outros viessem para a América, por navegação costeira³

² 1989, p. 474 apud CUNHA, 1992, p. 10

³ CUNHA, 1992, p. 10.

Não se sabe muito sobre a história indígena, nem as cifras exatas da população. De acordo com Rosenblat (1954:316) seriam 1 milhão de habitantes autóctones para o Brasil como um todo, já Denevan (1976: 230), por sua vez, avalia em 6,8 milhões a população aborígine da Amazônia, Brasil central e costa nordeste. As estimativas da população aborígine em 1492 ainda são assunto de grande controvérsia.⁴

No ano de 1492 com a chegada dos “descobridores” a posse do território se deu de forma simbólica, a cada lugar davam um nome, dessa maneira, nomeando a terra se tomou posse dela. Esse contato entre indígenas e europeus causou muitas mortes entre os povos indígenas. As epidemias são tidas como o principal agente da mortandade indígena, a barreira epidemiológica era favorável aos europeus na América. Aqui os índios morriam de varíola, sarampo, coqueluche, catapora, tifo, difteria, gripe, peste bubônica e malária. Só a falta de imunidade, devido ao seu isolamento, não explica a mortandade. Os microorganismos incidiram em um mundo socialmente ordenado, a alta densidade dos aldeamentos favoreceu as epidemias.

Mas não foram só os microorganismos os responsáveis pela catástrofe demográfica da América. O exacerbamento da guerra indígena provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha de enfrentar os habitantes (vide, por exemplo, Franchetto e Wright), a exploração do trabalho indígena, tudo isto pesou decisivamente na dizimação dos índios.⁵

Os primeiros anos de convívio entre indígenas e portugueses foram disputados e intensos. No início do relacionamento econômico a troca era feita através do escambo (troca de mercadoria sem moeda), espelhos, facas, machados eram trocados principalmente por pau-brasil. Mais adiante quando o Brasil se tornou uma colônia com grande produção de açúcar a mão-de-obra indígena acontecia por meio da escravidão.

Para Mércio Pereira Gomes:

⁴ Dados disponíveis em: CUNHA, 1992, p. 14.

⁵ CUNHA, 1992, p. 13-14.

O regimento de recomendações que El Rey Dom João III⁶ outorgou a Tomé de Sousa⁷ para organizar o poder colonial no Brasil contém as primeiras instruções sobre como os índios deveriam ser tratados. Expressões como “paz”, “conversão a fé católica” e “bom tratamento” ditam o sentido mais amplo, de caráter moral e religioso, que deveria orientar essas relações, tal como os reinos católicos se expressavam por deferência à Igreja Católica e também por suas consciências, por suposto.⁸

Nenhum governador-geral do Brasil se sentiu impedido de atacar os povos indígenas. As relações de contato eram vistas como de dominação ou submissão, onde uma cultura se impunha sobre a outra, anulando-a, por esse ponto de vista os índios eram vistos ou como escravos aliados ou como submissos e aculturados. Esse dualismo tem grande responsabilidade na visão hostilizada empregada aos índios ao longo do processo histórico.

Na região do Amazonas, os povos indígenas viviam em aglomerados de casas e aldeias, já no primeiro século de colonização eles foram dizimados. Nos sertões brasileiros os povos viviam mais espalhados, em aldeias autônomas, dependentes da caça e da coleta para sua sobrevivência.⁹

Portanto, equilibrando-se entre as exigências cristãs (mais medievais do que modernas) e as necessidades político - econômicas da colonização, Portugal realizou sua política indigenista ao longo de três séculos. O que legitimou toda essa política foi a aplicação do instrumento jurídico-militar da “guerra justa”, que podia ser tanto defensiva quanto ofensiva, para proteger interesses ou ampliá-los.¹⁰

Aqueles que tinham interesses no projeto colonial, possuíam certas dúvidas em relação a humanidade dos indígenas. O ritual de canibalismo dos tupinambá era mal visto pelos europeus, esse ritual era uma das justificativas para a desconfiança da falta de alma dos indígenas. Todos os costumes contrários aos dos europeus eram considerados como motivos para maldizer os povos indígenas.

Segundo Maria Regina Celestino de Almeida:

⁶ Rei de Portugal.

⁷ Tomé de Sousa foi o primeiro governador-geral do Brasil.

⁸ GOMES, 2006, p. 425.

⁹ Entre os anos de 1654 e 1720 aconteceu o que a historiografia chamou de “Guerra dos Bárbaros”, a pior e mais longa guerra de extermínio ocorrida no Brasil.

¹⁰ GOMES, 2006, p. 426.

Sem compreender bem as razões culturais dos índios e sem perceber o forte impacto de suas próprias ações traiçoeiras sobre as instáveis relações dos índios, os europeus, com frequência os descreviam como traidores e inconstantes.¹¹

Na metade do século XVIII, o reinado de D. José I¹², tinha como ministro Marquês de Pombal, foi nesse período que a política indigenista¹³ tomou uma direção mais radical, o objetivo era modernizar o estado português e suas colônias. No ano de 1751 Pombal foi nomeado governador-geral do estado do Maranhão e Grão Pará, a principal mudança ocorrida foi a expulsão dos jesuítas e das demais ordens religiosas nas aldeias indígenas. Dessa maneira se pretendia que os indígenas aprendessem com lideranças não indígenas as normas da vida portuguesa, se tornando civilizados, para se tornarem subordinados do rei.

A política pombalina permaneceu até 1798, a carta régia que a revogou foi assinada pelo Regente D. João e afirmou que a política falhou em seus propósitos de tornar os índios vassalos livres. Os índios foram declarados órfãos, sem proteção, ela também deu o direito de recrutar índios desocupados, para trabalhar em atividades de interesse público.

As decisões tomadas pelos portugueses sempre visou o lucro e a expansão, os indígenas que eram considerados empecilhos para isso, sofreram as conseqüências. “Entre 1808 e 1811, o regente lançou uma série de cartas régias que permitiam a qualquer pessoa criar uma bandeira ou bando de assaltantes para atacar determinados povos indígenas que estariam ameaçando a expansão luso-brasileira”¹⁴.

No decorrer do século XIX as vilas indígenas foram perdendo sua liberdade político-cultural, algumas tiveram suas terras tomadas e outras foram disseminando com a expansão das cidades.

A duplicidade da herança lusitana deu prosseguimento por todo o período imperial. Logo no seu início, José Bonifácio, o grande estadista da Independência do Brasil, que pensou a nação como um projeto que incluísse brancos, negros e índios, apresentou à Assembléia Constituinte, em 1823, uma

¹¹ ALMEIDA, 2010, p. 47.

¹² Rei de Portugal.

¹³ Entende-se por política indigenista toda ação política voltada para os índios.

¹⁴ GOMES, 2006, p. 429.

proposta para que o Império criasse uma política indigenista própria, com algum sentido de respeito às pessoas e às terras indígenas.¹⁵

Em 1824 a Constituição outorgada por D. Pedro I¹⁶, não previu nada sobre o assunto. As assembleias provinciais legislavam sem instruções superiores.

Em 1831, a Regência¹⁷ promulgou uma lei em que declarava todos os índios livres, inclusive aqueles que haviam sido tomados como escravos pelas cartas régias de D. João. Foi mantida a condição jurídica de orfandade para o índio em geral, no reconhecimento de que os índios não podiam ser cidadãos plenos, por serem ingênuos, volúveis e manipuláveis. Seus tutores seriam preferencialmente os juízes de órfãos, ou, na sua falta, juízes das comarcas onde houvesse aldeias indígenas. Às províncias foram dadas recomendações genéricas sobre os índios, dando-lhes autonomia no trato direto.¹⁸

Ao longo do século XIX, porém, desenvolve-se um movimento indianista, iniciado em 1838, logo após a criação do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Brasileiro, e a promulgação da maioria penal de D. Pedro II. O auge literário do movimento ocorreu com Gonçalves Dias e José de Alencar, esses autores defendiam a importância do índio na formação cultural do Brasil. Além de discutir o índio como diferencial da nova nação, o movimento contribuiu para que em 1845 fosse criada uma política indigenista, que prevaleceu pelo resto do período monárquico.

... a política indigenista do Império teve uma feição dupla, tanto laica quanto religiosa. As diretorias parciais podiam ser dirigidas tanto por nomeados dos presidentes de província quanto por missionários, por recomendação da ordem. O lema que veio a caracterizar toda a política indigenista imperial se resume ao binômio “catequese e civilização”, o que indica a busca de um equilíbrio entre estado e cristianismo, os motores tradicionais da disputa sobre os índios.¹⁹

Os índios durante o período imperial não se deram bem, desde a década de 1830 vários presidentes de província extinguiram por decreto as aldeias, o pretexto para isso era que os indígenas já se misturavam com o resto da população.

¹⁵ GOMES, 2006, p. 430.

¹⁶ D. Pedro I foi o primeiro Imperador do Brasil.

¹⁷ O período Regencial aconteceu no Brasil entre os anos de 1831 e 1840, nesse espaço de tempo o Brasil foi governado por Regentes.

¹⁸ GOMES, 2006, p. 431.

¹⁹ GOMES, 2006, p. 431.

Na segunda metade do século XIX, aconteceu o que se denomina o triunfo do evolucionismo, predominando a idéia de que algumas sociedades permaneceram na estaca zero da evolução. Foi neste período que as sociedades sem Estado na teoria ocidental se tornaram “primitivas”. Essa teoria ao considerar os povos sem Estado não evoluídos ajuda a disseminar a idéia de que os povos indígenas eram inferiores se comparados com o modo ocidental de organização da sociedade, sem levar em conta e valorizar a maneira como os índios viviam e se organizavam.

A cultura dos chamados “povos primitivos”, vista como pura e imutável, era objeto de investigação dos antropólogos preocupados em compreendê-la em suas características originais e autênticas. Processos históricos de mudança por eles vividos não eram valorizados por pesquisadores interessados em desvendar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e mutável.²⁰

No final do período Regencial e durante o Segundo Reinado foram construídos discursos que acabaram criando uma memória oficial para a nação. A tarefa de organizar os documentos ficou para o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), junto com o Arquivo Público do Império, o Colégio Imperial Pedro II, a academia Imperial de Belas Artes e o museu Nacional, dando a Monarquia uma nova narrativa histórica. Renilson Rosa Ribeiro escreve a cerca da fundação do IHGB:

Fundado por um grupo de intelectuais e políticos, às 11 horas da manhã do dia 21 de outubro de 1838, na capital imperial, sob o patrocínio da Sociedade da Indústria Nacional (SAIN), o IHGB, conhecido como a “casa da memória nacional”, tinha a missão de “colligir, methodizar, publicar ou archivar” os documentos necessários para a escrita da história do Brasil-nação. Dentro dos seus Estatutos havia a previsão também de cuidar das questões relacionadas ao ensino da história, da ramificação do grêmio por todas as províncias do Império e da correspondência com sociedades estrangeiras do gênero (EXTRACTOS, 1839, p. 18).²¹

A tarefa de construir a memória nacional ficou a cargo do cônego Januário da Cunha Barboza (1780-1846) e do marechal Raimundo José da Cunha Mattos (1776-1839), inspirados no modelo Institut Historique de Paris.

²⁰ ALMEIDA, 2010, p. 15.

²¹ RIBEIRO, 2011, p. 88.

Os intelectuais e políticos que compunham o grêmio acreditavam que o Brasil era uma nação jovem, que nasceu em 1822 com a Proclamação da Independência pelo príncipe regente D. Pedro e herdou a cultura da pátria portuguesa. Esse pensamento reflete como a cultura indígena era desprezada em relação a européia.

O IHGB pretendia escrever uma história única e neutra, mas, selecionava os fatos e os documentos. Ele se tornou um espaço de produção de memórias, foi importantíssimo para a historiografia e como contribuição acadêmica.

Na busca obsessiva de uma identidade brasileira, o grêmio adotou um duplo movimento: de um lado seus membros procuraram aqueles elementos que aproximassem o Brasil independente das demais nações civilizadas (européias), de outro demarcaram as características singulares do país com a finalidade de diferenciá-lo dos conjuntos dos outros povos – a definição da cor local. Em síntese, os letrados do IHGB tentavam desenhar um tipo ideal nacional – o ser brasileiro.²²

Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), conhecido como o visconde de Porto Seguro, ganhou destaque como historiador paulista. Nasceu no interior de São Paulo, mas, estudou na Europa em Portugal, teve contato com a história e a literatura. No ano de 1840 Varnhagen volta para o Brasil e pede o reconhecimento de sua nacionalidade, devido aos seus estudos, foi reconhecido como sócio do IHGB. Ele escreveu a História Geral do Brasil em dois volumes nos anos de 1854 e 1857. O autor se colocou em defesa da matriz européia, como se Portugal fosse um modelo de civilização a ser seguido, e a história do Brasil fosse a continuidade da metrópole.

Essa condição que liga o Brasil a metrópole e coloca os povos indígenas como de lado ou descontextualizados fica evidente nessas palavras: “O nascimento do Brasil estava umbilicalmente ligado à sua mãe-pátria portuguesa, à sua metrópole. Os índios, como parte da flora e fauna da nova terra, apareceriam somente na oitava seção.”²³

Em sua obra Varnhagen fez uma proposta cronológica, os indígenas só aparecem na oitava seção. Embora acreditasse que estivesse realmente descrevendo o passado nacional, como de fato aconteceu, Varnhagen estava

²² RIBEIRO, 2011, p.90.

²³ RIBEIRO, 2011, p.92.

inventando-o, discursivamente, com base no arranjo das fontes e na concepção almejada de história e de nação.²⁴

Varnhagen construiu a idéia de Estado -Nação para dar sentido ao passado glorioso que precisava ser aceito pelos cidadãos, a identificação nacional, sua prioridade era a consolidação da nação, o povo não tinha papel principal, aquilo que ameaça o padrão unitário é mal visto, como é o caso dos indígenas que não se submetem à lei do Estado. Ele almejava que a sua escrita não fosse importante somente naquele momento, mas para a preservação da memória da monarquia, da soberania. Segundo Varnhagen indígenas, negros e estrangeiros possuíam atributos negativos, pois, não se enquadravam ao mundo dos brancos e civilizados, eles eram considerados ameaças a colonização considerada necessária para a emergência da nação. Era como se negros e índios fossem uma ameaça constante para a nação e para os colonizadores portugueses.

Desde a História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen (1854) até um momento bastante avançado do século XX, os índios, grosso modo, vinham desempenhando papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios. Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses. Teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores. Além disso, em geral, apareciam na história como índios apenas no momento de confronto, isto é, quando pegavam em armas e lutavam contra os inimigos.²⁵

A obra de Francisco Varnhagen inspirou de modo significativo a historiografia brasileira, ao construir eixos narrativos que passaram para a posteridade. A força da narrativa construída por Varnhagen se tornou um legado inclusive para o ensino de história do Brasil. Sua obra se tornou referência dentro do Colégio Pedro II e ecos de sua obra podem ser encontrados em relevantes manuais escolares de história do Brasil escritos ao longo do século XIX e XX. Neles, o lugar do indígena seguia sendo o mesmo, às margens da história, como entraves do desenvolvimento, da civilização, identificados ao ambiente da natureza, passivos e inferiorizados diante da força civilizadora do branco.

²⁴ RIBEIRO, 2011, p 96.

²⁵ ALMEIDA, 2010, p. 13.

2.2 O lugar ocupado pelos povos indígenas no Ensino de História

Atualmente, qual História estamos contando sobre o nosso passado? O ensino de História tem ocupado espaço nesse saber? A escola do modo em que a conhecemos tem se esforçado para desconstruir os mitos de fundação construídos por Varnhagen e outros estudiosos? O lugar do indígena na história ensinada foi modificado?

Michel Foucault traz uma concepção do significado da escola moderna. Para ele a escola moderna é recente em termos históricos, nasceu no século XVIII, com um formato de controle e disciplina. Ela é uma instituição disciplinar, que está relacionada com a sujeição e não com a autonomia. Michel Foucault em seu livro *Vigiar e punir* apontou que tanto os corpos como os conhecimentos a serem ensinados passavam por uma disciplinarização que consistia em uma operação histórica de classificação, organização, depuração e censura dos conhecimentos. A escola disciplinar não diferenciava corpo e conhecimento, moralizava ambos, tendo como objetivo o sujeito sujeitoado.²⁶

Segundo a concepção de Foucault da escola moderna a educação servia para um projeto de emancipação em que a ordem social era diretriz básica para o progresso. As pessoas docilizadas seriam aptas para obedecer e preparadas fisicamente para deixar sua energia na produção do capitalismo industrial. A história como disciplina escolar moderna nasce para glorificar o estado-nação, as narrativas exaltavam os mitos de fundação e os homens considerados heróis pelos seus feitos.

Stuart Hall escreve sobre o significado de nação:

Segue-se que uma nação não é somente uma identidade política, mas algo que produz significados – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da idéia da nação como a representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isto que explica o seu 'poder de gerar um senso de identidade e fidelidade.²⁷

²⁶ FOUCAULT, 2001.

²⁷ HALL, 1998, p. 13.

Se pensarmos a nação como produtora de significados e representações e relacionarmos com a os escritos de Varnhagen podemos notar que os povos indígenas ficaram de fora dessa comunidade, já que não se enquadravam naquilo que era considerado cidadão civilizado.

Durante o período imperial houve grande esforço por parte dos legisladores em uniformizar o ensino para toda a nação. Ao longo do século XX, as reformas educacionais especialmente no período da ditadura de Getúlio Vargas, nos currículos e livros didáticos se tornaram instrumentos reguladores da história escolar, cujo objetivo central era a construção de súditos da pátria. No Brasil o desenvolvimento de uma educação de massas só se configurou plenamente a partir da década de 1930. O manual didático centralizado tornou-se parte de uma estratégia no estabelecimento da identidade nacional. A consonância entre a proposta curricular do Estado e a materialização de seu propósito no livro didático, apontam para a vontade normativa do estado de educar para seus fins. Com o mesmo manual distribuído em todo o Brasil era mais fácil de acompanhar o que estava sendo ensinado aos alunos e de disseminar ideias que deveriam ser aceitas pela nação.

A Comissão Nacional do livro Didático, criada em 1938, fiscalizava de que forma estava sendo construída a moral nacional através dos manuais escolares vistos como seus instrumentos. As intervenções das autoridades do Estado, mesmo que em diferentes contextos políticos, foram baseadas em ações bem definidas, desde normas para a confecção dos livros, a escolha do autor, seus conteúdos e até os critérios para a adoção do livro escolar.

Os livros e os currículos ainda são vistos como mecanismos eficientes na formação de discursos capazes de mobilizar pensamentos. Uma evidencia desse argumento são as reivindicações de movimentos da sociedade civil organizada que no Brasil passaram a reivindicar espaço nas páginas dos livros didáticos. A partir da metade do século XX, a escola mudou seus rumos deixando de construir súditos para formar críticos. Essa transformação evidenciou uma transformação estrutural do capitalismo no primeiro – mundo ocidental. No Brasil, a ditadura militar prorrogou a sobrevivência da história escolar de cunho nacionalista.

Segundo Christian Laville:

Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. A idéia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir uma função anterior de instrução nacional. Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos fatuais passavam a ser menos determinados de antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes.²⁸

A escola vista como uma instituição e a História como disciplina teria a função de criar as condições para que uma determinada coletividade se identificasse com uma pátria e com valores positivos compartilhados.

Charles Taylor, afirma que a busca por reconhecimento baseadas na cultura, comuns em sociedades multiculturais contemporâneas, mostram um problema normativo que não pode ser resolvido pelo reconhecimento igualitário da dignidade, limite normativo da democracia liberal moderna: esse liberalismo não enxerga à diferença. De outro lado, a política da diferença busca o reconhecimento e a preservação das identidades únicas.

O reconhecimento visto como uma forma positiva deve ser um produto concreto das pessoas na política, não um valor da especulação teórica. Determinar teoricamente é contradizer e negar os princípios de liberdade e igualdade democrática. A teoria pode ser usada como aliada para resistir as formas de desrespeito.

Ao ser representado como o avesso do europeu o indígena era estigmatizado e compunha a identidade nacional por meio do pitoresco, exótico, o que de outro modo significa, não ser europeu o suficiente. Em retratos do Brasil, Paulo Prado retomava nas primeiras metades do século XX, o que a literatura racista do XIX consagrara. Para refletir sobre essa idéia vejamos um trecho do livro “Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira”:

²⁸ LAVILLE, 1999, p. 126.

À sedução da terra aliava-se no aventureiro a afoiteza da adolescência. Para homens que vinham da Europa policiada, o ardor dos temperamentos, a amoralidade dos costumes, a ausência do pudor civilizado – e toda a contínua tumescência voluptuosa da natureza virgem – eram um convite à vida solta e infrene em que tudo era permitido. O indígena, por seu turno, era um animal lascivo, vivendo sem nenhum constrangimento de seus desejos carnaís.²⁹

A identidade nacional brasileira sempre esteve atrelada ao dilema das três raças: europeu, índio e negro. Nossas narrativas históricas normalmente celebram os mitos de origem nacional, enaltecendo o “descobrimento” do Brasil em 1500, e as identidades dominantes (colonização portuguesa) e tratando das identidades dominadas (negros e índios) como exóticas.

Mesmo a nossa formação histórica e cultural sendo mestiça, o que enxergamos nos primeiros livros escolares da História da Pátria são heróis brancos, o indígena integrado à natureza e o africano escravizado. Outro exemplo clássico é a TV Brasileira, o índice de personagens, apresentadores ou repórteres negros ou índios é muito baixo se compararmos a realidade nacional.

A questão indígena era um dilema, pois considerado inferior e adjetivado negativamente era representado sempre como problema, ou quando exaltado era estereotipado valorizando sua valentia, coragem, afetividade, mas, nunca o considerando um protagonista histórico. Quando a mestiçagem era celebrada, era no sentido do embranquecimento negro ou indígena. Negros e índios contribuíam para, nunca eram o Brasil. Esse é o sentido da obra de Varnhagem que permanece.

A régua de medida de Varnhagen era pautada pelo posicionamento que cada um assumia em relação à colonização portuguesa no Brasil. Sujeitos virtuosos ou não, todos habitavam o universo da sua obra. Indígenas, negros e estrangeiros, anotados pelo visconde de Porto Seguro como detentores de atributos negativos, apresentavam esse julgamento porque eram contrários ao mundo civilizado branco, cristão (católico) e europeu. Eles seriam uma ameaça à viabilidade da colonização, processo necessário para a emergência da nação independente. Anunciá-los, ainda que de forma marginal, na sua narrativa era uma forma de ressaltar a grandiosidade dos desafios enfrentados pelos colonizadores vitoriosos.³⁰

²⁹ PRADO, 1962, p. 24.

³⁰ RIBEIRO, 2011, p. 100.

Com isso a história escolar vai reproduzir essas percepções e colocar índios e negros como contribuições. Eles tinham locais específicos nos livros didáticos, seja na oitava seção de Varnhagem ou nos capítulos sobre o descobrimento, ou as missões jesuíticas. O indígena reage o tempo todo a ação do branco e do colonizador, nunca age. Ele não é protagonista da história, esteve nas suas margens, assim como nas margens dos livros didáticos.

Esta ideia de atribuir características negativas a indígenas estava concebida pela intelectualidade brasileira, admitindo que a modernidade estava nos europeus “puros”, e não nos mestiços.

No discurso curricular as temáticas da raça estão vinculadas entre conhecimento, identidade e poder. No Brasil, as narrativas históricas tratam dos índios e negros como exóticos e exaltam os portugueses, assim como o ano de 1500 celebrado como o ano do “descobrimento”. O livro didático está carregado da herança colonial.

Para Tomaz Tadeu da Silva a temática da raça e etnia.

... não é simplesmente um tema transversal, ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais.³¹

Ao analisar o livro didático devemos levar em conta as reproduções e as criações, os desenhos e os textos são objetos articulados pelos usuários do livro. Os livros didáticos de História, através de suas narrativas constituem um discurso didático que em muitos casos está cheio de racismo e preconceito, uma maneira de analisá-lo seria desconstruir suas narrativas, procurando proporcionalizar o espaço para cada grupo identitário, descrevendo de todos as peculiaridades e os limites.

Para Eunícia Barros Barcelos Fernandes:

A maior parte da população brasileira continua falando “índio” no singular, assim como compreende que só são índios aqueles que vivem nas matas, em idílica sintonia com a natureza, e rejeita a possibilidade de índios se manterem como tais vivendo entre não índios. Para o exercício da cidadania, tais pressupostos são fatais, pois a homogeneidade é simplificadora e a

³¹ SILVA, 2001, p. 102.

proximidade à natureza animaliza. Quando os grupos indígenas são confrontados por sua alteridade acabam identificados como inferiores em relação ao “nós” de quem fala e, desse modo, onde se espera igualdade, hierarquias são construídas; onde se espera participação, uma incapacidade é criada.³²

A diferença deve ser tratada como uma questão histórica e política, sem rótulos, e sem a memorização da pureza da raça. Os manuais escolares deveriam ser enfrentados através de teorias sociais que questionam a construção social da raça.

Através das sugestões de Tomaz Tadeu da Silva, o racismo deve ser compreendido ao conceito de representação. Nas práticas escolares o racismo é uma “imagem verdadeira” da identidade considerada inferior. A história pode ter o poder de libertar, mas também, de aprisionar, fabricando domínios de identidade.

Para Celia Marinho de Azevedo:

O racismo não deriva da raça, ou melhor, da existência objetiva da raça, seja em termos biológicos ou culturais. O racismo se constituiu historicamente em diferentes contextos sociais do mundo moderno, sistematizando-se como uma prática discursiva à medida em que as teorias raciais científicas impuseram a noção de raça como VERDADE. Este processo de racialização das pessoas que compõem uma dada sociedade alcança pleno sucesso sobretudo quando conta com o apoio formal do Estado na construção de uma ordem social racial explícita.³³

2.3 Os indígenas na região Norte do Rio Grande do Sul

A região Norte do Rio Grande do Sul, tem vivenciado muitos conflitos entre agricultores e indígenas, vários deles se devem aos pedidos de demarcação das terras indígenas.

Segundo João Carlos Tedesco e Henrique Kujava:

...os conflitos no norte do Rio Grande do Sul, possuem duas especificidades relevantes, a primeira delas refere-se ao fato do estado rio-grandense ter, durante o século XX, desenvolvido uma política contraditória de definição,

³² FERNANDES, 2009, p. 285-286.

³³ AZEVEDO, 2004, p. 31-32.

em momentos diferentes, das mesmas áreas, ora para indígenas e ora para agricultores provocando processos de (des)territorialização e reterritorialização forçada, tanto de indígenas, quanto de agricultores; a segunda especificidade é que os atuais conflitos ocorrem em locais densamente povoados por agricultores familiares, que chegaram nesta região motivados por uma política de colonização nas primeiras décadas do século XX, portanto são proprietários e vivem nelas centenariamente. Na prática, o conflito coloca, de um lado, indígenas demandando a recuperação de terras consideradas por eles de ocupação tradicional (imemorial) e, de outro, agricultores familiares que por diversas gerações vivem e construíram seu *modus vivendi* neste território..³⁴

Os conflitos atuais possuem raízes históricas, neles podemos considerar três sujeitos envolvidos: Estado, Agricultores e Indígenas. A região norte do Rio Grande do Sul recebeu imigrantes com descendência italiana de forma mais significativa após a Proclamação da República, no início do século XX. A região que foi ocupada não estava vazia, nela viviam povos indígenas, principalmente os Kaingang. Com a chegada dos imigrantes aconteceu uma mudança na configuração dos territórios.

É possível, didaticamente, identificarmos, durante o século XX, três momentos onde o processo de reconfiguração territorial ganha contornos formais induzindo, ou consolidando reterritorializações forçadas de agricultores e indígenas: nas primeiras décadas do século XX, quando se consolida as políticas de aldeamento e se desenvolve o projeto de colonização; a segunda, entre as décadas de 1940-60, quando se reduz as áreas indígenas demarcadas destinando-as para a criação de reservas florestais e para loteamento vendido para agricultores e, por fim, após a Constituição de 1988 e a reconfiguração do direito indígena sobre as terras tradicionalmente ocupadas, quando, nessa última ocorre a retomada das terras indígenas historicamente demarcadas no início do século XX.³⁵

Os Kaingang estavam estabelecidos no território que vai de São Paulo até o norte Gaúcho. Em 1808 e 1809, as Cartas Regias davam direito aos portugueses de perseguir, matar e escravizar os indígenas que não aceitavam à política da Coroa Portuguesa.

Na metade do século XIX o governo imperial desenvolveu ações junto com os missionários jesuítas, promoveram aldeamentos, construíram estradas e tiraram os indígenas da mata fazendo com que aceitassem a política de aldeamento.

³⁴ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 1.

³⁵ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 2-3.

Os mecanismos utilizados para atingir o objetivo do aldeamento são muito parecidos aos de outras regiões e momentos da história brasileira. Junto com o trabalho missionário, foi muito utilizado as disputas internas entre caciques e lideranças indígenas, atraindo com parcos benefícios aos que aceitassem o aldeamento pacificamente, muitas vezes acirramento dos conflitos entre grupos indígenas tornava o aldeamento a única possibilidade de sobrevivência dos líderes fragilizados. ...Concretamente, o Império conseguiu, gradativamente, atingir o objetivo de retirar os kaingang da mata, através da violência e/ou da fragilização das suas condições de vida constituindo diversas aldeias, entre elas destacam-se Nonoai, Pontão, Campo do Meio, Caseros (Santa Isabel), Cacique Doble, Água Santa (Carreteiro) e Ligeiro.³⁶

O governo gaúcho com a Proclamação da República acentua a política de garantia das áreas indígenas motivada pelos ideais positivistas, que tinha como objetivo proteger fraternalmente os “selvagens”, facilitando o projeto de colonização das regiões florestais, fragmentando as propriedades privadas e a venda das terras devolutas do Estado.

A ocupação no norte do Rio Grande do Sul por não indígenas, aconteceu de duas maneiras. Uma se deu devido a rota do tropeirismo (XVIII e XIX), em Lagoa Vermelha e Vacaria, o crescimento da mineração no século XVIII, fez com que crescesse a procura por muares e bovinos, criando a necessidade de novos acessos ao sul da Colônia, onde eram criados esses animais em grandes quantidades. Com a circulação das tropas aconteceu o estabelecimento de curais e pousos, depois disso estâncias de criação, por causa de interesses econômicos essas terras começaram a ser reivindicadas por particulares e doadas em forma de sesmarias (esse sistema perdurou até 1850) pela Coroa Portuguesa e depois pelo Império Brasileiro.

A outra foi com o processo de ocupação minifundiária através da colonização pública e privada, no final do século XIX e início do XX. A colonização foi intensificada através da divisão das propriedades que foram legitimadas através do direito de posse vindas das sesmarias, ou da apropriação das terras, de propriedade do Estado, que loteou e vendeu para os colonos, como exemplo podemos citar a Colônia Erechim a partir de 1910.

A política de aldeamento e demarcação dos toldos indígenas e a demarcação, loteamento e venda das terras consideradas devolutas, portanto, do Estado,

³⁶ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 4.

constitui a formalização do espaço a ser ocupado por colonos e índios promovendo a territorialização dos primeiros e a retorialização dos segundos na medida em que demarca os Toldos; esse processo, ainda que possa ter servido de garantia de preservação de uma determinada área, também representou a redução do espaço ocupado, a seu modo, anteriormente.³⁷

A Constituição de 1934, atribuiu a União responsabilidade sobre as áreas indígenas, essa decisão foi mantida nas Constituições de 1937 e 1945, desse modo o governo do Estado teve a tarefa de administrar as terras retiradas. O Estado do Rio Grande do Sul motivado pela lógica integracionista e pela idéia de que as populações indígenas estavam diminuindo e iriam desaparecer ou se integrar ao restante da sociedade, adotou medidas administrativas, que resultaram na redução ou extinção das áreas indígenas.

Este ato do Governo do estado provoca uma nova reestruturação das terras indígenas e, assim como no ato de demarcação no período de 1910-18, estabelece quais são as terras destinadas para indígenas e para agricultores, neste momento, de forma explícita, favorecendo os interesses destes últimos.³⁸

Nos anos 1960 no governo Brizola aconteceu a desterritorialização dos agricultores e a retorialização indígena. Com a Constituição de 1988, houve indenização aos agricultores e o retorno dos povos indígenas que comprovaram ser descendentes dos que habitavam os locais antes da extinção das reservas.

Em 1991, a União realiza a redemarcação das Terras Indígenas no Rio Grande do Sul e inicia, através da FUNAI, ajuizar, junto ao Supremo Tribunal Federal, ações de inconstitucionalidade buscando anular todos os atos que, entre as décadas de 1940-60 efetivaram a redução das terras indígenas demarcadas. O Estado, por sua vez, constitui pelo Decreto 37.118 de 30/12/1996, um Grupo de Trabalho para fazer levantamento das terras indígenas que tinham sido colonizadas irregularmente e apontar a situação específica de cada uma e possíveis soluções. Após longo período de debates e tensões sociais foram restituídos os limites originários das 11 áreas demarcadas no início do século XX, restando um imenso problema econômico para o Estado para indenizar o conjunto de agricultores e, obviamente, um custo muito grande para as famílias que compraram as

³⁷ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 6.

³⁸ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 8.

terras do Estado e, após algumas décadas, viram-se obrigadas a se retirarem.³⁹

Em um contexto de redemocratização e de movimentos sociais bem organizados a Constituição de 1988, trouxe dois artigos específicos sobre as questões relacionadas aos indígenas, o artigo 231 e o 232, reconhecendo os direitos culturais desses povos, essa conquista é fruto de décadas de reivindicações. Esses direitos expressos na Constituição fez com que os indígenas no RS questionassem a legitimidade das áreas historicamente demarcadas.

A grande problemática evidenciada a partir dos anos 2000 se expressa pela constituição de dezenas de acampamentos indígenas, fora das atuais reservas, localizados em espaços que, segundo os mesmos, houve num período histórico, em geral, entre meados do século XIX e meados do XX, a constituição de comunidades indígenas. Esses conflitos, somados aos que de dentro das atuais reservas demandam ampliação de área (em geral, de áreas reduzidas e/ou extintas por governos entre os anos de 1940 até o início dos anos 60), dão o tom dos conflitos agrários entre agricultores e indígenas por várias partes do Brasil, em particular no Norte do Rio Grande do Sul.⁴⁰

Os conflitos entre agricultores e indígenas no norte do Rio Grande do Sul, possuem discursos que buscam caracterizar o local do acampamento como uma área de ocupação tradicional.

Os povos indígenas argumentam que a propriedade da terra é fundamental para a reprodução de sua cultura. Eles também justificam que existem registros da memória material e imaterial nos territórios demandados como em cemitérios, árvores centenárias, narrativas de ancestrais, etc. No discurso dos povos indígenas os agricultores foram favorecidos por sua agricultura ser considerada mais moderna.

Os argumentos centrais que embasam a luta indígena giram em torno das ações que, segundo eles, produziram o esbulho (expulsão pela força) e expropriação, em alguns períodos históricos, em geral, por ações do estado, através de suas políticas de terra e de colonização, ou por sujeitos sociais ligados à economia pastoril, à colonização privada e à indústria extrativista. Os índios kaingang, em maior número nos conflitos, defendem a sua existência imemorial no Norte do estado. Desse modo, os mesmos entendem serem contemplados pelo direito à tradicionalidade de ocupação, defendem e

³⁹ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 9.

⁴⁰ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 10.

justificam a necessidade do reequilíbrio ecossistêmico através da agricultura tradicional, sementes tradicionais, mananciais de água, florestas etc.⁴¹

Os agricultores dizem que não existem evidências históricas, relatos orais, documentação, que mostrem a presença indígena na região. Argumentam também que parte dos acampamentos indígenas são frutos de conflitos indígenas no interior das reservas, dizem que essa situação poderia ser resolvida pela esfera pública, sem produzir injustiças. Os agricultores enfatizam também que sua produção é de alimentos, provenientes da agricultura familiar, e que esses alimentos são importantes para o país, alegam que se a propriedade da terra for dos indígenas eles não o farão.

Como a situação dos agricultores encontra-se na defensiva, ou seja, como agrupamento que luta para defender o que na atualidade (para muitos, mais do que centenária) é seu e está sendo colocado em xeque, os argumentos centrais giram em torno da temporalidade longa, legal e legítima na aquisição da terra e da necessidade da mesma para a reprodução cultural, econômica e social. Os mesmos também dão ênfase ao fato de serem sujeitos de direitos, pois houve a legitimação, em ambientes legais, para a aquisição da terra. Os agricultores atestam a não presença indígena no período da colonização ou em fases posteriores quando da aquisição das terras; defendem que os índios que, em algum período histórico, tenha vivido na região, foram aldeados através da normatização da esfera pública.⁴²

Nos dois lados existem estudos técnicos e processos administrativos. Essa luta coloca no cenário horizontes políticos, sociais e jurídicos, a questão deve ser vista em suas raízes históricas, mas levando em consideração o que vem acontecendo atualmente, não desmerecendo os discursos nem dos indígenas nem dos agricultores.

Os atuais conflitos sociais entre indígenas e agricultores estão inseridos num contexto de crise e indefinição de políticas indigenistas pela esfera pública, de grande tensão e conflito no interior das reservas indígenas, de alto valor e importância social, cultural e econômica da terra para os dois grupos, da forte densidade demográfica tanto no interior das reservas, quanto na ocupação e apropriação da terra, em geral, por agricultores familiares (os quais, em alguns casos, não passam da média fundiária de 16 ha), de presença também histórica da constituição das famílias, comunidades e sociabilidades entre os agricultores, do fato de que a União não assume, numa eventual desapropriação, a indenização das terras para os agricultores; somam-se a

⁴¹ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 10-11.

⁴² TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 11-12.

isso os inúmeros decretos e portarias na esfera federal, os quais se revelam, até então, pouco eficazes e que acabam colaborando ainda mais para o alongamento dos processos administrativos, disputas judiciais, aumentando, com isso, ainda mais as tensões sociais.⁴³

É nessa região que se situa a cidade de Erechim ao norte do Rio Grande do Sul, no Alto Uruguai gaúcho. O nome Erechim, de origem Kaingang, significa "Campo Pequeno", provavelmente porque os campos eram cercados por florestas. Inicialmente, chamado de Paiol Grande e depois, sucessivamente de Boa Vista, Boa Vista de Erechim, José Bonifácio e finalmente Erechim. Erechim surgiu à margem da estrada de ferro, que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo. Colonizada basicamente por imigrantes de origem polonesa, italiana e alemã, o povoado formou-se em 1908 à margem e arredores da estrada de ferro. Foi neste ano que 36 pioneiros, entre imigrantes europeus e outros vindos das terras velhas (Caxias do Sul), vieram pela estrada de ferro e habitaram o lugar, que logo tornou-se um Distrito de Passo Fundo. Com o crescimento do povoado e de sua economia – agricultura, pecuária, comércio e serviços, o município de Erechim foi criado no ano de 1918, através do Decreto nº 2343, de 30 de abril, assinado por Borges de Medeiros, então governador do Estado do RS.⁴⁴

⁴³ TEDESCO; KUJAWA, 2015, p. 13.

⁴⁴ <http://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/130/municipio>.

3. A BUSCA DOS POVOS INDÍGENAS POR RECONHECIMENTO

3.1 Os indígenas e a Lei 11.645/2008

As Leis são resultado de interesses de diferentes grupos, sua produção é resultado de várias negociações, através delas podemos pensar a realidade social, a política e a educação em um determinado contexto e momento histórico. Nesse caso em específico nos interessa a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, em particular a questão indígena abordada. Antes de adentrar em seus conteúdos é importante verificar os acontecimentos que antecederam sua promulgação.

A política assimilacionista para os índios, iniciada com as reformas pombalinas em meados do século XVIII, tiveram continuidade no Império brasileiro e também na República. Ainda que diferentes legislações garantissem as terras coletivas e alguns outros cuidados especiais para os índios enquanto eles não fossem considerados civilizados, a proposta de promover a integração e extingui-los como grupos diferenciados iria se manter até a Constituição de 1988.⁴⁵

Os movimentos sociais e indígenas do século XX, contrariaram as previsões acadêmicas de que os índios iriam desaparecer. Conforme dados, no Brasil vivem hoje, pelo menos, 241 povos indígenas, falantes de 180 línguas, uma população crescente, que os dados do IBGE (2000) indicam ser de 734.131 mil pessoas.⁴⁶

Depois de 450 anos as populações indígenas pararam de cair demograficamente, entre 1955 e 1965, elas passaram a crescer, o primeiro motivo é que depois de todos esses anos as populações indígenas foram capazes de criar antígenos contra as doenças trazidas pelos colonizadores, como sarampo, varicela, catapora, etc. O segundo motivo foi a diminuição na transmissão dessas doenças, graças as vacinas realizadas pelo setor público. Mesmo não tão perceptível após a Segunda Guerra Mundial o sentimento de superioridade perdeu espaço no Ocidente.

⁴⁵ ALMEIDA, 2010, p. 18.

⁴⁶ Censo demográfico realizado pelo IBGE e publicado em 2000. Disponível em: www.cimi.org.br

Após as atrocidades cometidas durante esse período começaram a ser pensados valores como os direitos humanos, o antirracismo e às liberdades individuais.

Para Christian Laville, o fim da Segunda Guerra Mundial, representou um marco para os países Ocidentais. A partir daquele momento a democracia foi vista como vitoriosa, os cidadãos precisavam participar, para que a democracia de fato acontecesse como deveria. O fantasma do holocausto impôs uma agenda democrática. Na percepção de muitos intelectuais, a história escolar nacionalista havia contribuído para a constituição de súditos da pátria aptos a doutrinação de massa do pensamento fascista. O antídoto político da doutrinação nacionalista era a democracia⁴⁷

Ao longo da história os povos indígenas foram capazes de reelaborar suas culturas, e também suas identidades. Os inúmeros povos que habitavam a América tornaram-se todos índios na classificação dos europeus. Esta identidade genérica foi aceita pelos índios como condição que lhe garante alguns direitos jurídicos.

O caminho para a consolidação da cidadania para os índios é ainda longo e áspero, mas não irreal. A garantia de suas terras, a consolidação de seu crescimento demográfico, a integração social e a participação política ao Brasil, com autonomia cultural, e ainda o fortalecimento de suas economias são estágios a serem vencidos, passa a passo e concomitantemente.⁴⁸

Segundo Silva (1999), Moreira e Silva (2006) e Carvalho (2004) os estudos culturais e os movimentos sociais para as mudanças nos currículos escolares no Brasil tiveram início nas duas primeiras décadas do século XX, ganhando mais significado nos anos 1940.

Nos anos 1960, esse movimento ganhou força com grupos feministas, os esquerdistas e os movimentos sociais da educação, tendo como principal incentivador o educador Paulo Freire, as discussões eram voltadas para o campo do currículo.

No Brasil devido a Ditadura Militar, entre os anos de 1960 a 1980, houve um prolongamento da história escolar que glorificava o Estado- Nação voltada para o fortalecimento da identidade nacional. Não houveram muitas narrativas que fossem além disso, o Estado controlava aquilo que era escrito e só o conteúdo que era

⁴⁷ LAVILLE, 1999, p. 126.

⁴⁸ GOMES, 2006, p. 441.

considerado de acordo com os ideais daquele momento eram publicados. A partir de 1980 com o fim da Ditadura Militar e a emergência da chamada Redemocratização outras narrativas começaram a ser construídas.

Conforme Mairon Escorsi Valério:

No campo acadêmico, por sua vez, os anos 1980 assistiu a um “bom” da historiografia brasileira que se esforçou para construir narrativas históricas que estivessem para além da história do estado-nação acompanhando uma tendência de deslocar o olhar para os excluídos da história, ou em outra linguagem, os subalternos ou ainda dominados. Deste modo, uma série de novos sujeitos coletivos apareceram: as classes populares, os negros, os indígenas, as mulheres, os camponeses, etc. Apesar do ganho democrático proporcionado por essa pulverização legítima da história, cada uma dessas fatias que de certa forma correspondiam a setores organizados da sociedade civil passaram a reivindicar território nos currículos e nos manuais escolares.⁴⁹

Em 1980 a historiografia brasileira se esforçou para construir narrativas que fossem além da exaltação do Estado-Nação, procurando dar voz para os marginalizados: mulheres, negros, indígenas, camponeses, etc. A narrativa anterior era criticada por não dar lugar às diferenças. Em contrapartida, no âmbito escolar a história nacionalista de celebração do estado passou a ser contestada.

Para Circe Maria Bittencourt os anos 1980:

Podemos caracterizar os anos 80 como tempos do repensar. (...) Repensamos e criticamos os diversos aspectos que envolvem a educação, a história e seu ensino: desde a política educacional, a escola, os alunos, os professores, os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Desse movimento surgiram outras proposições de ensino em contra-posição à chamada história “oficial” dominante em nossas escolas.⁵⁰

Os currículos e livros didáticos eram entendidos como legítimos representantes da ideologia do Estado. Muitos professores, procurando fugir destes instrumentos normativos, buscaram metodologias de ensino-aprendizagem com o uso de documentos históricos, jornais, revistas, entre outros constituindo assim uma possibilidade de fugir ao modelo de ensino baseado no livro didático. Os questionamentos também apontavam na direção de considerar os alunos como seres

⁴⁹ VALÉRIO, 2015, p. 7-8, no prelo.

⁵⁰ BITTENCOURT, 1998, p. 36.

ativos no processo. A própria percepção muda, alunos são vistos como potenciais cidadãos ativos de uma democracia que estaria por vir, divergindo da concepção de um aluno passivo, pronto a obedecer a um estado autoritário.

Segundo Maria Cristina Bohn Martins:

Embora de uma forma um tanto esquemática e arbitrária, podemos distinguir ... que, enquanto a historiografia dita “tradicional” havia desconsiderado a presença indígena na história das Américas (esta presença se fazia apenas até o momento da “conquista”), o movimento intelectual dos anos 80, procurando adotar uma postura mais crítica, pretendeu incorporar os “povos sem história” nas narrativas sobre o devir das sociedades americanas.⁵¹

As narrativas que vinham sendo pensadas a partir de 1980 mostram que aqueles considerados vítimas do processo histórico estavam lutando por espaço e direitos na sociedade, não ficaram parados, mas, foram em busca de seus ideais.

De vítimas passivas ou selvagens rebeldes que, uma vez vencidos, não movimentavam a história, diferentes grupos étnicos da América passam (...) a figurar como agentes sociais que, diante da violência, não se limitaram ao imobilismo ou à rebeldia. Impulsionados por interesses próprios e visando à sobrevivência diante das mais variadas situações caóticas e desestruturadoras, movimentaram-se em diferentes direções, buscando múltiplas estratégias que incluíam rearticulações culturais e identitárias continuamente transformadas na interação com outros grupos étnicos e sociais.⁵²

Na infância e na adolescência recebemos informações e construímos concepções que vão formar a maneira como enxergamos o outro, em suas diferenças e peculiaridades. Os discursos que ouvimos e lemos em relação aos povos indígenas contribuem com a maneira como os enxergamos, se eles vem carregados de estereótipos e preconceitos é essa imagem que carregamos.

Para Antonio Carlos Souza Lima, os discursos:

(...) orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de

⁵¹ MARTINS, 2009, p. 162.

⁵² ALMEIDA, 2007, p. 1-2.

preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileira, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível “injustiça histórica”, os verdadeiros senhores da terra. Não surgem enquanto atores históricos concretos, dotados de trajeto próprio, participantes de guerras pelo controle de espaços geográficos específicos, inimigos, mas também muitas vezes aliados, beneficiários e instrumentos dos conquistadores, presentes até hoje em tudo o que se passa em muitas regiões do Brasil. Incapazes de se reelaborarem, eternos portadores de alguns mesmos “traços” que dariam a especificidade do Brasil, nele se diluíam logo após a chegada do colonizador.⁵³

O século XX foi marcado por ações e movimentos dos povos indígenas. No ano de 1910 com a intenção de mediar a relação entre o capital e os povos indígenas, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, órgão subordinado ao Ministério da Agricultura, com a missão de desenvolver trabalhos de acompanhamento e amparo aos povos indígenas brasileiros, em especial no sul do país. A criação desse serviço significou uma grande mudança no modo de pensar e tratar a problemática indígena no Brasil, adequando-a a lógica de cidadania burguesa que vinha se fortalecendo desde a Proclamação da República em 1889.

O objetivo do SPI era estabelecer um diálogo entre as frentes de expansão capitalista e os povos indígenas, atuando em questões como a viabilização da ocupação econômica de territórios. Para o capitalismo brasileiro da época as áreas indígenas representavam um obstáculo ao seu desenvolvimento. O órgão teria a função de transformar os índios em cidadãos do século XX no menor prazo de tempo possível. O SPI, apesar de seus objetivos reducionistas, inaugura uma nova postura na política indigenista, mais respeitosa e preocupada com os destinos dos povos contatados.

Em meados da década de 1960 o SPI é extinto e em seu lugar é criada a Fundação Nacional do Índio, que terá o papel de apressar e acelerar essa integração do indígena à economia do mercado. O SPI não respondia as questões que estavam surgindo como o ingresso do capital internacional no mercado brasileiro imposto através do Regime Militar, que financiavam projetos de integração econômica, devido também a lutas localizadas que estavam se ampliando para projetos maiores de resistência.

No Brasil a década de 1970 é marcada pelas Assembléias Indígenas. Entre estes encontros se destacam a I Assembléia de Líderes Indígenas em Diamantino/ MT

⁵³ LIMA, 1995, p. 408.

de 17 a 19 de abril de 1974, que contou com a participação de 16 lideranças indígenas. A este encontro seguiu-se a II Assembléia Indígena no Alto Tapajós/ AM, de 13 a 16 de maio de 1975, convocada pelos próprios indígenas, que reuniu 33 lideranças e diversos povos, cujas principais reivindicações foram: a luta pela terra, participação na elaboração das diversas políticas indigenistas oficiais e a necessidade de união entre diferentes povos indígenas. As reuniões e assembléias multiplicam-se e pouco a pouco os indígenas, por meio de suas lideranças e representantes, vão desvendando a verdadeira situação de seus povos frente ao Estado brasileiro e seu desenvolvimento capitalista.

Em 1980 é fundada a União das Nações Indígenas, sob os auspícios de antropólogos e indigenistas reunidos no 1º Seminário de Estudos Indigenistas do Mato Grosso do Sul. Porém, devido à imensa extensão territorial do país e à diversidade dos povos indígenas, a UNI se mostrou com sérias dificuldades em articular um movimento de representação nacional e, a partir de metade dos anos 1980, o movimento indígena volta-se novamente para a criação e consolidação de organizações locais e regionais.

Entretanto, devido à necessidade de uma articulação que respondesse nacionalmente pelos povos indígenas, em 1992, é criado o CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), com sede em Brasília. A grande maioria destas entidades indígenas mescla formas organizativas não-índias com as formas tradicionais de organização.

Uma Constituição é um conjunto de Leis que regulam e organizam o funcionamento do Estado. No Brasil, desde a Constituição de 1934, todas as constituições seguintes, até a presente, de 1988, abordam os índios de um modo positivo, reconhecendo suas culturas e seus territórios. A Constituição de 1988 abriu um espaço para os indígenas que buscavam a retomada dos direitos a terra, educação diferenciada e a saúde. Além de serem considerados cidadãos plenos, têm direitos específicos, comunitários, e respaldado do ministério Público. A Constituição de 1988 faz referência explícita aos índios, como sujeitos de direitos, intensificando o respeito aos seus direitos básicos e incluindo-os nos processos de participação popular.⁵⁴

⁵⁴ André Oliver, um dos coordenadores do Curso de Direito da Unisinos em entrevista ao IHU Online.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231. 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.⁵⁵

Através dessa Lei o governo reconheceu a diversidade étnica garantindo o direito à diferença, à educação diferenciada, onde inclua a valorização das suas práticas socioculturais, religiosas e a preservação das línguas originárias de cada povo.

Em 20 de dezembro de 1996 a Lei 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determinou no parágrafo 4º do artigo 26, que “o ensino de 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 européia”.

Conforme Rosângela Tenório de Carvalho:

No que diz respeito ao sistema educacional brasileiro nota-se na LDB uma sinalização para a implementação do artigo constitucional citado anteriormente. E com mais ênfase ainda percebemos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), uma proposta inicial de trabalho com a temática “Pluralidade Cultural” que deveria abordar temas transversais contemplando os estudos das diversidades culturais existentes nas diferentes regiões do país.⁵⁶

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁵⁵ <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#par-2--art-210>.

⁵⁶ CARVALHO, 2004, p. 34-36.

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.⁵⁷

No ano de 2003, o governo através da Lei nº 10.639, tornou obrigatório o ensino de História da Cultura Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Essa decisão vem de encontro a luta de negros por longas décadas, ela responde em parte as reivindicações por eles solicitadas.

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.⁵⁸

A obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país pode ser considerado um começo no que se refere ao conhecimento da história tanto da África como dos negros no Brasil.

Somente em 2008 o governo altera a legislação revogando a Lei 10.639/03 pela Lei nº 11.645 em 10 de março, acrescentando o ensino da história das populações indígenas.

Texto da Lei número 11.645/ 2008.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da

⁵⁷ 2005, p. 14.

⁵⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.⁵⁹

Adriane Costa da Silva, faz uma reflexão sobre a Lei 11.645/2008:

A lei 11.645/ 2008 não é uma dádiva das elites aos grupos étnicos do Brasil, mas sim uma reivindicação e conquista dos movimentos políticos pelos direitos indígenas e afrodescendentes. É uma das estratégias de combate ao preconceito e à exclusão desses grupos, o que evidencia as conexões entre currículo e multiculturalismo. Professores e pesquisadores indígenas, assim como mestres e mestras dos saberes que faz parte das tradições culturais desses grupos, reivindicam não apenas o acréscimo de informações sobre história e cultura indígena nos currículos, mas também a participação ativa na produção e difusão desses conhecimentos. Assim, não se trata de simplesmente afirmar a diferença e a diversidade e sim de questioná-las, o que não pode prescindir de uma perspectiva histórica.⁶⁰

Entretanto, uma Lei por si só não garante a valorização da pluralidade étnico-cultural ela deve vir acompanhada de condições humanas e materiais para que efetivamente seja cumprida.

A Lei 11.645/08 é importante para os alunos afrodescendentes e indígenas que estão dentro das escolas, e que muitas vezes não se reconhecem nem reconhecem sua história nos assuntos abordados se sintam incluídos socialmente e como parte atuante da história. Ela traz para dentro do ambiente escolar questões que antes eram ignoradas (silenciadas). Entretanto quando tratadas detalhadamente observamos algumas controvérsias.

A Lei transcrita trata da temática indígena de forma superficial, no que diz respeito aos níveis de ensino no qual serão estudados os conteúdos, já que não faz menção de quais níveis a temática deve ser trabalhada. No § 1º os povos citados foram e continuam sendo pensados apenas como vítimas em lutas, ou seja, meras vítimas do processo histórico no qual estão inseridos esquecendo as formas de mobilizações e interações dos povos indígenas e dos negros na História do Brasil.

⁵⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

⁶⁰ SILVA, 2010, p. 92.

A afirmação “formação da população brasileira” evidencia a idéia de que negros e índios são vistos como elementos apenas formadores na composição da sociedade brasileira. Sugerindo que esses povos só estiveram presentes na formação, reafirmando a idéia de que ficaram presos ao passado, e lá devem permanecer. Outra consideração a ser feita é que esta ideia apresenta certa similaridade com a metáfora de Varhagem que destaca a formação do povo brasileiro como um rio onde o elemento negro e o indígena são apenas afluentes que desaguam no rio principal da civilização identificado ao elemento branco. Assim, negros e indígenas apenas contribuem com a formação da população a partir do momento em que suas características singulares desaparecem no todo miscigenado e “embranquecido”.

No § 2º indica que os conteúdos citados “serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”. Atribuindo mais responsabilidade a determinadas áreas, correndo o risco de permanecer com uma abordagem restrita, e não no âmbito de todo o currículo como pretendido.

Na Educação Artística a tentativa de contemplar a cultura afro-brasileira e indígena na maioria das vezes é feita com símbolos e representações, enfatiza-se as danças, música e ritos, culinárias e artefatos decorativos. O problema é que a cultura afro-brasileira e indígena não se restringe apenas a estas representações.

Na Literatura a abordagem em vários momentos é realizada por vários autores de forma preconceituosa, utilizam termos como “remanescentes, caboclos”, “aculturação, cruzamento”. Isso acaba aumentando o preconceito dos alunos e das pessoas que lêem esses termos, não contribuindo em nada com o desejo de acabar com o preconceito.

Tratando-se da História do Brasil, especificamente na abordagem dos povos indígenas, são poucos os professores que tratam esses conteúdos de forma crítica, mesmo porque sua formação não permite tais reflexões. Para que um conteúdo seja refletido e aprofundado de maneira adequada os docentes devem estar preparados com leituras condizentes e cursos de extensão e formação continuada aos que estão inseridos na rede de ensino á mais tempo e que não tiveram formação para abordar os conteúdos que possibilitem abordar a temática de maneira clara.

Outra questão preocupante é a carga horária da disciplina de História na Educação Básica no Brasil. Os poucos períodos semanais de aula fazem com que as discussões muitas vezes se tornem superficiais e descontextualizadas. A História deve ser ensinada através de uma perspectiva multicultural, promovendo um processo de ensino-aprendizagem comprometido com um olhar crítico sobre a diversidade da experiência humana.

Em muitos livros didáticos os indígenas aparecem como povos de cultura comum entre si, como se todos se comportassem igualmente. Os subsídios didáticos precisam ser analisados e questionados, para isso, os docentes devem estabelecer momentos de estudos e discussões sobre o conteúdo, sem que haja prejuízo para o cumprimento dos dias letivos.

Segundo Norma Telles:

... quando se menciona algum elemento de outra cultura, cita-se algo exótico em relação à norma dominante, sem a especificação do contexto incluído. Isso é feito de molde a horrorizar ou causar repulsa nas pessoas que, idealmente, se convencem da necessidade de pôr um fim ao que ocorria.⁶¹

Uma proposta curricular pode ser considerada o norte que o professor deve seguir, mas ele precisa dispor de uma boa formação para que as suas abordagens não se transformem em informações soltas, também é necessário instrumentos e materiais que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Nas formações continuadas de docentes seria interessante e muito proveitoso a presença de indígenas, mas, ela não deve ocorrer de forma folclórica, mas sim no âmbito de participação nas discussões e debates, dessa forma, os professores poderiam repassar para os alunos como se deu esse contato e quais as opiniões que os indígenas possuem em relação ao mundo.

É necessário a abordagem que discuta as relações interculturais, vinculadas as relações interpessoais dos indivíduos no processo de convivência familiar e social inerente a todo e qualquer grupo humano.

Discutir a inclusão da diversidade cultural no currículo é antes de tudo reconhecer as especificidades inerentes a determinados grupos sociais. Tomar ciência

⁶¹ TELLES, 1987, p. 86.

da complexidade em se constituir um currículo democrático o qual viabilize espaços que favoreçam o encontro e a convivência, o respeito e o diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes.

A Lei nº 11.645/2008 vem seguida de uma pergunta: porque uma lei para obrigar o estudo da história e da cultura dos povos indígenas?

Conforme Derval Gramacho: “Falar sobre índios no Brasil é referir uma diversidade de povos, ocupantes primevos da terra, que aqui se encontravam há dezenas de séculos, e que hoje não correspondem ao imaginário dos não índios sobre o que é ser índio.”⁶²

Nestor Garcia Canclini (2007), pensador que tem se ocupado, entre outros, com o tema da interculturalidade, diz que os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural. Os povos ameríndios construíram conhecimentos históricos, conheceram ao menos uma língua nacional para estabelecer o diálogo com outras sociedades, transitam entre saberes tradicionais e modernos, lidam com economias de mercado e mantêm valores próprios da economia da reciprocidade. Na concepção do autor interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo. Como uma sociedade, um povo constitui um patrimônio cultural que compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que se referem às identidades e às memórias coletivas do grupo, o patrimônio para a interculturalidade se refere aos bens materiais e imateriais que historicamente o grupo constituiu para dialogar com outras culturas.

Os conteúdos referentes aos povos indígenas abordados na escola é um esforço para conhecê-los, afirmando uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. No contato com outros povos os indígenas são postos à prova quanto as suas identidades étnicas, as sociedades não-indígenas na maioria das vezes não compreendem que a dinâmica cultural é própria de todas as sociedades, e é essa dinâmica que faz com que incorporem elementos da cultura ocidental, e isso não significa que deixaram de se identificar como indígenas.

⁶² GRAMACHO, 2010, p. 85.

A revisão da legislação, no entanto, não significa que a cultura indígena é reconhecida como o conjunto de tradições e práticas autóctones. O índio continua a ser excluído, o povo posto à margem da sociedade brasileira por não ter, ainda, no entendimento dos legisladores, a capacidade e habilidade de conviver socialmente conforme as regras dos não índios, ou seja, não está apto a assimilar e adotar o nível de “civilização do país”.⁶³

Considerar os povos indígenas como construtores da sua própria história é importante para que sua cultura seja aceita e respeitada. A Lei discutida pode ser vista como uma espécie de recomeço, buscada pelo Estado brasileiro pelo tempo que esses povos foram vistos a margem da sociedade.

A Lei 11.645/2008 surge nesse contexto em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades. No contato com outras sociedades os indígenas não estão perdendo sua cultura, mas refazendo-a constantemente.

3. 2 Análise dos questionários aplicados

O breve apanhado sobre a colonização e os conflitos da região Norte do Rio Grande do Sul, evidenciam uma situação que divide opiniões e que gera discursos na maioria das vezes de preconceito em relação aos indígenas (foco da discussão). E é a ideia, a imagem, a representação, que as pessoas possuem acerca dos indígenas, aqui especificamente os alunos, que vai nortear o restante do trabalho.

Como já foi mencionado Erechim, está localizado no Norte do Estado, e vivencia esses conflitos quase que diariamente. Para mostrar a ideia que os alunos possuem em relação aos indígenas foram aplicados dois tipos de questionários, um deles consiste em uma folha de ofício com a palavra ÍNDIO em sua parte central, e dez retângulos em branco, a proposta é que os alunos leiam a palavra índio e em seguida escrevam palavras que associem a essas pessoas. A segunda atividade tem a imagem de dois

⁶³ GRAMACHO, 2010, p. 81.

indígenas no centro da folha, uma é do indígena em um pequeno barco de madeira, em um rio pescando com arco e flecha, com seu rosto e corpo pintados e praticamente sem roupa. A outra imagem é também de um indígena, mas, vestido de beca no momento de sua formatura. As duas imagens vem seguidas de uma pergunta: Qual dessas figuras (pessoas) podem ser consideradas índio por você? Por quê?⁶⁴

Os questionários foram aplicados em duas escolas públicas do município de Erechim. Houve um contato anterior com a direção das escolas, onde foi explicado o motivo da aplicação, prontamente as duas aceitaram, em seguida foi combinado o dia, uma observação a ser feita é que os alunos não sabiam que iam responder aos questionários, pois, gostaríamos que eles respondessem de forma sincera e espontânea o que foi proposto. As escolas escolhidas foram: Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, localizada na parte central do município; e a Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina, localizada em um bairro de periferia. A escolha dessas duas escolas não aconteceu de forma aleatória, foi devido a sua localização, o objetivo é demonstrar se a imagem que os alunos possuem dos indígenas muda de acordo com o lugar onde moram, ou de acordo com a sua condição econômica.

Os dois questionário foram aplicados para alunos do Ensino Médio, em cada escola duas turmas responderam, sendo uma do primeiro ano e a outra do terceiro ano. Totalizando quatro turmas. A escolha pelo Ensino Médio também não aconteceu de forma aleatória, foi baseada na concepção de que os alunos por estarem cursando o segundo grau, são mais velhos e possuem uma caminhada escolar maior, tendo suas opiniões mais maduras, nessa escolha também foi levada em consideração que esses alunos estão saindo da escola básica, estão concluindo uma etapa da sua vida e que são cidadãos formadores de opiniões e atuantes na sociedade, vão constituir famílias, ingressar no mercado de trabalho (alguns já fazem parte), adentrar em um curso técnico ou de nível superior, dessa maneira a imagem que foi construída dos povos indígenas até esse momento dificilmente vai ser mudada.

O conceito de representação para definir o conjunto de ideias, conceitos e percepções que os alunos demonstraram ter em relação aos indígenas se refere ao

⁶⁴ Os questionários aplicados estão ilustrados na parte dos Anexos.

utilizado pelo historiador francês Roger Chartier. Este autor trabalha com o conceito de representação como um instrumento teórico-metodológico, pois, segundo ele, a luta entre grupos ou indivíduos são estruturadas a partir de relações externas que existem independente da consciência. As representações são expressas através de discursos, cujos sentidos podem mudar, alterar ou permanecer, já que são construídos historicamente e determinados pelas relações de poder e pelos interesses de grupos sociais. As leituras dos discursos feitas pelos sujeitos e sua posterior produção de sentido são determinadas por processos e condições. Chartier considera o mundo como uma representação, elas são construídas e impostas a sociedade.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.⁶⁵

Assim, como propõe Chartier, as representações culturais que significam o mundo e as relações sociais se enunciam em termos de poder e dominação. Sem dúvida que a representação do indígena de modo negativo, pejorativo, inferiorizado são fatores de legitimação de sua exclusão, da perda de suas terras, da marginalização social, do desprezo por sua cultura e segregação. A lei imposta pelo governo federal tem como objetivo a transformação dessas representações, como mecanismo de modificação de um conjunto de representações inferiorizantes do indígena. Numa região com conflito de terras entre colonos e indígenas como a do Alto Uruguai, numa cidade como Erechim, orgulhosa de sua colonização europeia, a lei nestes anos de

⁶⁵ CHARTIER, 2002, p. 17.

vigência tem sido eficaz em seu propósito? Quais representações do indígena predominam nas escolas?

Para responder a estas questões e perceber essas representações, foram elaborados dois questionários.

Na primeira atividade proposta entre os primeiros e os terceiros anos, nas duas escolas, houveram 68 questionários respondidos, a opinião dos alunos não mudou de acordo com o ano que freqüentavam, nem de acordo com a escola, demonstrando que o lugar onde moram e estudam não foi um fator diferencial, por isso, as respostas serão analisadas juntas. A idade dos alunos variou entre 14 e 18 anos.

As palavras que mais apareceram em ordem foram: Caçadores (36), Cultura (27), Dança (24) Flecha (20), Artesanato (14), Pagé (13), Preguiçosos (11), Invasores (10), Pesca (9), Nativos (8).

Ao atribuir características como caçadores, que se utilizam de arco e flecha, fica nítido a percepção dos alunos de uma cultura que consideram diferente da sua. Essa idéia de que os povos indígenas utilizam instrumentos de trabalho milenar, muitas vezes é incentivada pelos livros que eles tem acesso, através das imagens, e pelos professores que na tentativa de fazer uma aula mais lúdica mostram esses objetos sem a devida explicação. Entretanto, esse tipo de abordagem acaba sempre folclorizando o indígena, compreendido como exótico.

Para Terezinha Silva de Oliveira:

A preocupação docente em enriquecer a aula e tornar mais fácil e real a teoria tem sido um campo no qual discretamente a supremacia social e cultural é estabelecida. Além disso, a escola freqüentemente se utiliza de artefatos culturais de “outras” culturas para acentuar, frisar, a “diferença”. Assim, ao utilizar utensílios da cultura indígena para tornar concreta a prática pedagógica, a escola transpõe o significado de instrumentos de trabalho e práticas culturais mostrando-as como instrumentos lúdicos, decorativos e, às vezes, ludopedagógicos, além de marcá-los como pertencentes a uma cultura “exótica”.⁶⁶

É relevante destacar que essas palavras – *caçador*, *flecha*, *pescador* – apontam para a interpretação do indígena como um ser em estado de natureza, como se fosse parte dela, reforçando determinada idealização do indígena como ser *ahistórico*. Além

⁶⁶ OLIVEIRA, 2003, p. 31.

disso, pode-se inferir que a ideia de caça e pesca é atribuída como elementos característicos de povos primitivos.

No que se refere a ideia de que os indígenas são preguiçosos percebe-se com clareza a inferiorização. Há neste item uma completa incompreensão da cultura indígena e do modo como este trabalha e promove o seu sustento. Estes alunos não conseguem conceber a possibilidade de que os indígenas sejam diferentes culturalmente deles no modo de conceber o trabalho. A concepção utilitarista-capitalista acerca do homem é tão naturalizada que qualquer coisa que se apresente fora do entendimento de que o trabalho em função da produção continua e ininterrupta que visa o acúmulo do capital não só não é compreendido, como também é estigmatizado.

O conceito de *invasores* possivelmente relaciona-se a essas disputas que são vivenciadas na região e pela falta de informações históricas precisas. Trata-se de uma inversão cronológica bastante interessante, como se o indígena fosse o recém-chegado na região e o colono estivesse assentado há mais tempo, pois quem invade, só invade algo que é de alguém primordialmente. Por serem alunos do ensino médio não há nenhuma possibilidade de nunca terem tido contato com conteúdos históricos acerca do processo de ocupação portuguesa do Brasil e, por conseguinte, a informação acerca da grande presença indígena no território que hoje é Brasil. Também se pode inferir acerca do apagamento da memória branca local da presença indígena na região do Alto Uruguai. A celebração da presença étnica europeia é uma constante em detrimento de um seletivo esquecimento da presença indígena. Além disso, aponta para mais um adjetivo negativo, pois o invasor é um violador das leis, trata-se de alguém que não respeita a garantia legal da sacralidade da propriedade privada. O invasor também é sempre um ser violento, pois apela para a força.

Ao mesmo tempo o conceito de *nativos* leva na direção oposta ao adjetivo acima exposto, pois atesta que este povo é natural do território, ou seja, que viviam aqui antes da chegada dos Europeus. Podemos estabelecer dois raciocínios em relação a essa atribuição: os povos indígenas que viviam aqui a 500 anos atrás não possuem as mesmas características dos indígenas atualmente – daí os alunos não considerarem os indígenas da atualidade como legítimos herdeiros históricos daqueles do período colonial – ; outra questão é que o tema da chegada dos europeus e a relação deles

com esses povos nativos muitas vezes é ainda abordado na escola como o “descobrimento” do Brasil. Assim temos uma diferença: europeu não invade, descobre, enquanto o indígena sim é o invasor. Tudo isso traz implicações no entendimento da História do Brasil.

De acordo com Antonio Hohlfeldt:

O conceito de “descoberta” nos coloca diante de duas concepções da história: uma, que faz com que toda história anterior a 1500 não exista; a outra, uma noção bastante mais vaga, que se apresenta como incorporação de entidades geográficas à Europa. Esse procedimento assegura, então, a continuidade da história européia, mas nega a existência e a autonomia de grande parte da humanidade.⁶⁷

No que se refere ao *artesanato* e a *dança* como características marcantes dos povos indígenas, a questão do exotismo retorna combinado com um reducionismo das tradições e costumes desses povos. Novamente o indígena está representado como um objeto, tipificado a partir de elementos exóticos, contribuindo para uma imagem caricata do indígena.

Além destas palavras citadas, que apareceram em maior quantidade, tiveram outras que não se repetiram em grande quantidade mas que ajudam na nossa reflexão: *mata, nudez, violentos, rituais, tribo, macumba, relaxados*.

Veja que neste conjunto de palavras novamente aparecem aquelas ligadas a percepção idealizada do indígena como ser natural *ahistorico*; caso de *nudez* e *mata*. Pova este imaginário a ideia do indígena como selvagem, ser sem civilização, que vive em harmonia com o mundo natural, mas que quando comparado ao branco está em condição de inferioridade.

Os termos *violentos* e *relaxados* são atributos comportamentais pejorativos, negativos, depreciadores dos indígenas. Novamente o termo *violento* remete a ideia de irracionalismo, força, agressividade; tudo isso em oposição ao branco, dotado de razão, capaz de subjugar seus impulsos. *Violência* e *incivilidade*, neste caso também são conceitos aproximados. Já *relaxados* significa neste contexto descuidado, não ordeiro, não disciplinado. O termo remete a uma aparência descuidada, a ideia de falta de higiene ou até mesmo ausência de interesse pelas coisas. De todo modo, também se

⁶⁷ HOHLFELDT, 1987, p. 83.

trata de uma característica negativa em oposição assimétrica comparativa ao branco compreendido como asseado, cuidadoso, elegante, interessado, dedicado.

Termos como *rituais* e *macumba* representam um estranhamento da prática religiosa indígena. O termo *ritual* identifica a vontade de se referir à religiosidade, mas ao mesmo tempo seu profundo desconhecimento. Já o termo *macumba* relaciona as práticas religiosas indígenas com práticas de religiões afro-brasileiras. Em suma, ambos os termos ressaltam a diferença nas práticas religiosas, um estranhamento e um desconhecimento das mesmas.

Esse conjunto de palavras obtidas pelas repostas ao questionário evidencia a permanência de uma imagem negativa dos alunos em relação aos indígenas. Além da inferiorização e depreciação constata-se um profundo desconhecimento da cultura indígena, de seus valores, modo de vida, práticas religiosas, etc.

O segundo questionário foi respondido por 63 alunos entre as duas escolas. Essa atividade propunha que os alunos respondessem a seguinte pergunta: Qual dessas figuras (pessoas) podem ser considerados índio por você? Por quê? O questionário trazia duas imagens de índios em situações completamente diferentes, uma é de um indígena em um pequeno barco de madeira, em um rio pescando com arco e flecha, com seu rosto e corpo pintados e praticamente sem roupa. A outra imagem é também de um indígena, mas, vestido de beca no momento de sua formatura.

Dos 63 questionários respondidos, 32 alunos interpretaram que as duas figuras apresentadas podem ser consideradas índios, 31 alunos que somente o indígena da primeira figura, aquele que aparece pintado e no barco. Ou seja, cerca de cinquenta por cento dos alunos conceberam a ideia de que o índio possa frequentar uma universidade, mas nenhum deles deixou de associar a imagem do índio que possuem com a idealizada do indígena como homem em estado natural. Nenhum aluno respondeu que somente a imagem dois poderia ser considerada índio, a que ele estava se formando.

Explicação dos alunos ao considerar que as duas imagens eram de índios.

“As duas imagens representam o índio, a diferença, porém, é de que na primeira imagem o índio está representado de uma maneira histórica/ cultural. Já na segunda

imagem é mais contemporâneo, considerando que os índios estão cada vez mais inseridos na sociedade atual”

“As duas figuras são consideradas índios.

1º figura – Desde pequenos aprendemos a visualizar a imagem do índio como ela é: Desenhos pelo corpo, caçadores, etc...

2º figura – Quando pensamos em índio pensamos somente na caça, mas hoje em dia podemos ver índios como grandes advogados entre outras profissões”

“As duas por que os índios tem capacidade de caçar e pescar como podem ser mais civilizados”

“Bem as duas pois na 1º figura mostra um índio caçando e na 2º um índio se formando, isso é mais pela fisionomia como: nariz largo, pele morena.”

Explicação dos alunos considerando somente a primeira imagem.

“1º porque ele está em um barco caçando comida para eles se alimentarem.”

“A primeira figura porque quando estudei sobre índios nunca falei sobre índios diferentes dos da primeira figura.”

“1º imagem porque ele anda peladão e usa aquele corte de cabelo de índio e tá pescando com arco e flecha.”

“Apenas na primeira, pois na segunda ele não está cultivando as tradições.”

Os alunos demonstraram através desse questionário que possuem a idéia de que o “verdadeiro” índio é aquele que vive na mata, e quando ele aparece em outro contexto acontece um estranhamento como se ele estivesse abandonando suas origens, e por isso deixando de ser índio.

É interessante observar que uma das respostas aponta para o fato de que os indígenas foram representados na escola sempre como homens em estado de natureza. Essa resposta nos leva a indagação acerca do quanto à própria escola propicia a construção dessas representações acerca do indígena. Essa questão nos coloca frente a frente com o questionamento acerca da eficácia da lei que pelo menos por ora não tem feito sentir seus efeitos.

Esses discursos produzidos acerca dos povos indígenas, nos remete a ideia de representação elaborada por Roger Chartier. Essa idéia de que os indígenas não são civilizados, atualmente não cultivam suas tradições, andam nus e se alimentam

somente da caça e da pesca, foi uma construção histórica, não são idéias naturalizadas. É importante salientar que essas opiniões segundo Chartier são construídas pelas relações de poder a favor de interesses de grupos sociais.

Nas respostas também percebemos que os alunos atribuem a imagem que possuem ao fato de desde pequenos visualizarem povos indígenas dessa maneira, tanto pela mídia como dentro das escolas.

Observando o contexto de conflitos regional que os povos indígenas estão inseridos e os dois questionários respondidos pelos alunos fica evidente que aquela imagem cercada de mitos em relação aos índios, atribuindo adjetivos como o de coragem e de força, muda quando se aproximam do restante da sociedade lutando por igualdade de direitos, se transformam em violentos, vagabundos, relaxados e aproveitadores.

Enquanto distante no tempo e no espaço, o índio pode ser mitificado: ele é leal e corajoso, a criança indígena vive sempre feliz, e, de modo geral, todos os índios vivem em harmoniosa igualdade, numa vida idílica e paradisíaca. Porém, basta o índio aproximar-se do branco, pretendendo igualdade ou semelhança, ou o branco necessitar de seu território, na expansão das frentes agrárias, e eis o índio transformado em caboclo ridículo, risível e ignorante, sempre pronto para ser enganado pelo colono ladino.⁶⁸

⁶⁸ HOHLFELDT, 1987, p 97-98.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de Redemocratização vivido pelo Brasil reflete dentro das escolas, com a inserção de novos temas que movimentaram os currículos e a educação. A inclusão de um novo conteúdo no currículo, no entanto, não significa necessariamente que este seja trabalhado pelo professor, e se for trabalhado não existem garantias de que ele será abordado de modo a desconstruir estereótipos e preconceitos. Mesmo se ele for abordado de forma adequada o processo de aprendizagem depende de uma série de questões trazidas pelo aluno e deve se levar em consideração que cada indivíduo tem uma capacidade diferente de absorção e ressignificação do ensinado. Por esses motivos essas mudanças e as suas conseqüências devem ser analisadas de forma profunda e crítica e não superficialmente.

A Lei 11.645/08, descrita e analisada, veio como uma resposta do governo aos vários movimentos dos diversos povos indígenas durante décadas no Brasil. Neste sentido, ela não deve ser vista como um “presente” que esses povos receberam, mas sim como uma conquista.

Enquanto cidadãos o nosso papel é fazer com que a Lei não se transforme em letras mortas, mas que ela seja capaz de criar uma condição para que a sociedade deixe para traz esses preconceitos e compreenda de forma positiva a pluralidade existente no Brasil.

Quando tratamos a pureza da raça como algo engrandecedor, esquecendo que isso foi uma construção histórica a favor de grupos que detinham o poder, levamos adiante a idéia de superioridade de raças e conseqüentemente a inferioridade de determinados grupos sociais.

Após a aplicação e análise dos questionários ficou evidente que os alunos das escolas analisados tem uma opinião em relação aos indígenas rodeada de preconceitos. Percebemos dessa maneira que a Lei por si só ainda não foi capaz de cumprir seu papel devido também às questões apontadas pelo trabalho anteriormente. Essa constatação nos coloca diante de outro dilema: até que ponto a escola ainda pode ser considerada um meio eficaz de transformação social? Quais os seus limites diante

da força da mídia ou mesmo de uma cultura local com uma identidade eurocêntrica arraigada onde a memória da colonização europeia é lembrada e celebrada cotidianamente e a memória indígena apagada, silenciada e sufocada? Uma formação continuada seria importante para melhor preparar os professores diante da temática? Caso a eficácia de sustentar a inclusão de determinados conteúdos específicos possa ser questionada, a estratégia dos movimentos sociais indígenas de reivindicar páginas no currículo e conteúdos específicos teria se mostrado uma visão que superestimou a capacidade da escola de mobilizar mentes e corações?

Mas essas são questões para outros trabalhos...

5. REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. “**Currículos de História e políticas públicas**”. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org). Op. Cit. 1998.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 13-25.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Cota racial e Estado: abolição ou direito de ‘raça’?. In: ____ **Anti-racismos e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume, 2004, p. 23-50.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Cadernos do CEOM – Ano 23, n. 32 – ETNICIDADES.

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

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARVALHO, Rosângela T. de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife, Bagaço, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, s/d, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.p 9-26.

FERES JR., João. Tipologia das formas de Desrespeito. **A história do conceito de Latin America nos Estados Unidos**. Bauru: Edusc, 2005, p 29-49.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In. ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2006. p 419-446.

GRAMACHO, Derval. Lei nº 11.645: quem assume o lugar de fala do índio?. In: SZMYHUEL, Adriana; LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da (Org). **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena: desafios e reflexões**. São Paulo, 2010. p. 80-92.

HALL, Stuart. **A Questão da Identidade Cultural**. Campinas, SP, Textos Didáticos, IFCH/ Unicamp, 1998.

HOHLFELDT, Antonio. A Vertente Indianista da Literatura Brasileira. IN: In: SILVA, Aracy Lopes da (org). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 91-101.

HONNETH, Axel. “Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition”. **Political Theory**, 1992, vol. 20, nº2, p.187-202.

LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”. In Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, 1999, p 125 – 138.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. **As sociedades indígenas, a história e a escola**. Antíteses, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, p. 153-167.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

OLIVEIRA, Juliana Pires de; GOULART, Treyce Ellen. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Sala de Aula: a Implementação da Lei 11.645/08 nas Escolas**. Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

OLIVEIRA, Terezinha Silva de. **Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPEd, Jan/Fev/Mar/Abr 2003 nº 22, p. 25-34. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04. Acesso em 27 de outubro de 2015.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. Rio de Janeiro: José Olimpyo. 1962.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Políticas de identidade e ensino de história no mundo contemporâneo: As narrativas Raciais da Nação**. Universidade Federal do Mato Grosso.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **“O escrupuloso iluminador da História do Brasil”: Os enredos cronológicos e temáticos da 1ª edição da História Geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen (1854-1857)**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.7, n.2, p. 86-108, dez. 2011.

SILVA, Adriane Costa da. . **Histórias e culturas indígenas na escola**. In: SZMYHUEL, Adriana; LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da (Org). **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena: desafios e reflexões**. São Paulo, 2010. p. 92-108.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. **Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil**. IN: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Luiz Donisetti Benzi, (Org.). **A questão indígena na sala de aula. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

TEDESCO, João Carlos; KUJAWA, Henrique. **Políticas indigenistas no Norte do Rio Grande do Sul: bases históricas para a compreensão dos atuais conflitos entre indígenas e agricultores**. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis. 2015. p 1-15.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (org). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p 73-91.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história: emancipação ou culto à identidade?** Erechim, p. 1-14, 2015. No prelo.

<http://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/130/municipio>. Acessado em 07 de outubro de 2015.

www.cimi.org.br. Acessado em 03 de setembro de 2015.

http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5188&secao=428. Acessado em 15 de outubro de 2015.

http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=189&id_indice=1518. Acessado em 12 de novembro 2015.

<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#par-2--art-210>. Acessado em 01 de outubro de 2015

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 01 de outubro de 2015.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 01 de outubro de 2015.

ANEXO A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
CAMPUS ERECHIM
RIO GRANDE DO SUL**

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Prezado (a) aluno (a) da Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina.
Necessito de sua atenção para o preenchimento desta pesquisa, que tem como objetivo
analisar quais as concepções que os alunos tem em relação ao índio.

Série:

Idade:

ÍNDIO

ANEXO B**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
CAMPUS ERECHIM
RIO GRANDE DO SUL****CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Prezado (a) aluno (a) da Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau.

Necessito de sua atenção para o preenchimento desta pesquisa, que tem como objetivo analisar quais as concepções que os alunos tem em relação ao índio.

Série:

Idade:

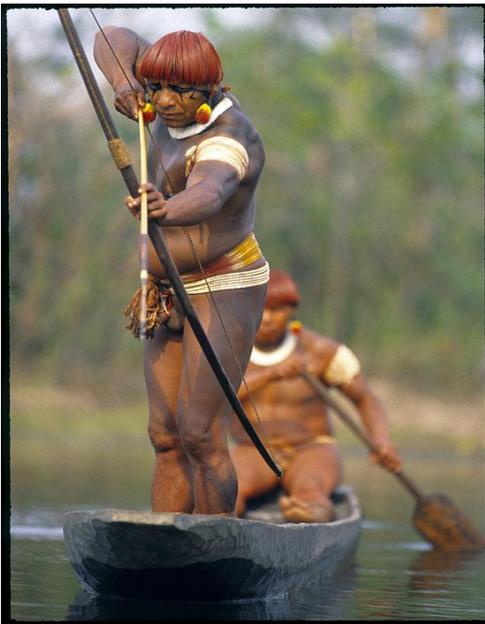
ÍNDIO

ANEXO C**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
CAMPUS ERECHIM
RIO GRANDE DO SUL****CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Prezado (a) aluno (a) da Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina. Necessito de sua atenção para o preenchimento desta pesquisa, que tem como objetivo analisar quais as concepções que os alunos tem em relação ao índio.

Série:

Idade:



Qual dessas figuras (pessoas) podem ser considerados índio por você? Por que?
Resposta:

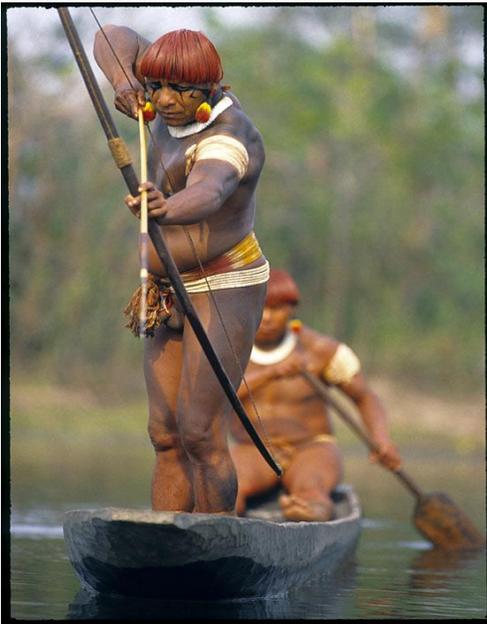
ANEXO D**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
CAMPUS ERECHIM
RIO GRANDE DO SUL****CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Prezado (a) aluno (a) da Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau.

Necessito de sua atenção para o preenchimento desta pesquisa, que tem como objetivo analisar quais as concepções que os alunos tem em relação ao índio.

Série:

Idade:



Qual dessas figuras (pessoas) podem ser considerados índio por você? Por que?
Resposta: