

Indígenas em contexto urbano e o ensino de História

Resumo

Este artigo apresenta um trabalho desenvolvido no mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória) entre 2014 e 2016. Reflexões sobre a finalidade da História e de seu ensino, a memória e os conceitos de “dever de memória” e “dever de História” serviram como base para se pensar uma realidade quase invisível na região metropolitana do Rio de Janeiro: a presença de indígenas e seus descendentes no contexto urbano. A crença de que o ensino de História pode ser um instrumento de questionamento de paradigmas pautados pela colonialidade necessário para romper com visões estereotipadas e preconceituosas comuns entre a população em geral sobre as populações indígenas, que não permite, por exemplo, a compreensão de indígenas vivendo nas cidades, e de que a visibilidade é um primeiro passo para propiciar uma educação intercultural, motivou a criação de dois materiais pedagógicos que ajudam no cumprimento da lei 11.645/08. O primeiro é uma exposição itinerante com o tema “os indígenas e as cidades”, que já tem circulado em algumas escolas públicas da região; e o segundo, um caderno de atividades que traz a oportunidade de pensar os indígenas no contexto urbano em diversas temporalidades.

Palavras-chave: Índios. Ensino de História. Rio de Janeiro.

Thais Elisa Silva da Silveira

Mestre em Ensino de História -
ProfHistória pela Universidade do
Estado do Rio de Janeiro - UERJ.
Professora de História da
Prefeitura de Duque de Caxias
Brasil
thaiselisa@yahoo.com.br

Para citar este artigo:

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. Indígenas em contexto urbano e o ensino de História. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 87 - 111, set./dez. 2017.

DOI: 10.5965/1984724618382017087

<http://dx.doi.org/10.5965/1984724618382017087>

Indigenous in the urban context and History teaching

Abstract

This article presents a work developed in the professional master's degree program in History teaching (ProfHistória) between 2014 and 2016. Discussions on the purpose of History and its teaching, the memory and the concepts of “duty of memory” and “duty of History” served as a base to think of a reality almost invisible in the metropolitan region of Rio de Janeiro: the presence of indigenous people and their offspring in the urban context. The belief that History teaching can be a necessary instrument in questioning paradigms guided by coloniality in order to break with stereotyped and discriminating visions that are common among people in general as regards indigenous populations – which doesn't allow, for example, the comprehension about indigenous people living in the cities and that visibility is the first step to promote an intercultural education – was the reason for the creation of two pedagogic materials that help applying law 11.645/08. The first is an itinerant exposition with the theme “the indigenous and the cities”, that has been circulating among public schools in the region; and the second is an activity book that brings the opportunity to think about the indigenous in urban contexts at many times.

Keywords: Indigenous. History Teaching. Rio de Janeiro.

1 Introdução

O questionamento da práxis e da finalidade do ofício do historiador é um dos elos principais entre a pesquisa e o ensino da história; uma reflexão que deveria estar sempre atenta às demandas por orientação do público para o qual a história é escrita ou ensinada, como afirma o professor Manuel Luiz Salgado Guimarães:

“... pensar o ensino de história como um dos usos possíveis que foram formulados para aqueles que se ocuparam de escrever sobre o passado articula-se a um tempo e às formas próprias desse tempo conceber a escrita da história. Implica, também, pensar o ensino de história em sua dimensão particular e específica de uso do passado, o que implica em pensar igualmente a dimensão política subjacente a essa forma de uso social do passado. Finalmente, pensar o ensino de história por essa chave de leitura impõe-nos a refletir acerca da memória e dos mecanismos de sua reprodução, muitas vezes a cargo de estratégias pedagógicas do ensino de história. Entender como certos procedimentos de ritualização memorialística estão embutidos num corpo de ensinamentos reificados a partir de conteúdos solidamente estabelecidos, mas pouco interrogados em sua historicidade, aproxima-nos dos procedimentos de uma historiografia como campo de investigação e interrogação acerca dos fundamentos do nosso ofício. (...) Por essa chave de leitura que propomos, pensar uma teoria da história indissociável da própria pesquisa e reflexão em torno do ensino de história.” (GUIMARÃES, 2009, p. 38,39)

O Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) tem se mostrado um local privilegiado destas reflexões. Professores de história, que trazem de suas bases o chão da sala de aula, estão tendo a oportunidade de pensar, produzir e devolver para as escolas do ensino básico, questões ligadas à história e seu ensino. Fui aluna da primeira turma do ProfHistória, entre 2014 e 2016. Nele, desenvolvi um trabalho, tema deste artigo, que só foi possível reconhecendo uma quase invisível realidade das minhas turmas: a presença de indígenas e seus descendentes.

2 Indígenas em contexto urbano

Pensar sobre a presença de indígenas e seus descendentes nas escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro não foi uma tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque a presença desta população é completamente invisibilizada, mesmo existindo a atuação de grupos indígenas que lutam diariamente para provar que existem através de propostas educativas e para garantir espaços de produção e difusão das culturas indígenas. Um outro problema, talvez em consequência do primeiro, é a pequena produção sobre indígenas em contexto urbano, seja na historiografia ou na antropologia.

Poderíamos citar como exemplo do protagonismo indígena, no presente, na luta por direitos, a atuação dos dois grupos que se dividiram após a expulsão dos integrantes do Instituto Tamoio dos Povos Originários (que ficou internacionalmente conhecido como Aldeia Maracanã) do antigo prédio Museu do Índio em 2013, localizado no bairro do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, ao lado do estádio de futebol com o mesmo nome. No mês de abril de 2017, em que se comemora o dia do índio, foi possível ver as ocas construídas por um dos grupos, que ocupou uma área ao lado do antigo museu, e as atividades promovidas pelo outro grupo no Parque Lage, localizado na zona sul do Rio de Janeiro, com venda de artesanatos, pinturas corporais, danças, contação de história e debates.

Apesar da atuação destes e de outros grupos, como o Instituto dos Saberes dos Povos Originários – Aldeia Jacutinga, na cidade de Duque de Caxias, não é incomum a estranheza da população em geral sobre a presença de indígenas nas cidades e o questionamento de suas identidades. Isto acontece, pois, em geral os modelos explicativos utilizados por grande parte da população brasileira dificultam a compreensão da alteridade por se balizarem em uma ideia cristalizada de cultura e no conceito de assimilação. Na tradução da diferença, é comum o entendimento de que cada povo tem uma cultura que o caracteriza e que o diferencia dos outros, e que esta é a estrutura da sua identidade. Uma vez modificada a cultura de um povo, ele perde os traços que o definem como um grupo diferenciado dos outros.

O evolucionismo também é uma chave interpretativa muito usada para pensar as populações indígenas. Acredita-se que todos os povos estão em processo de evolução natural e que a civilização ocidental europeia está no topo deste processo. Todos os outros povos estariam em graus evolutivos diferenciados, e os indígenas, nesta perspectiva, nos primeiros estágios de desenvolvimento, próximos aos primeiros ancestrais dos seres humanos. Por fim, também existe a crença de que os contatos entre povos em diferentes estágios de evolução levam à aculturação do povo inferior, que abandona sua cultura para acessar a do outro e conseqüentemente à assimilação pelo grupo mais desenvolvido.

Muito deste raciocínio se pauta no paradigma da colonialidade, que classifica as sociedades a partir de uma visão eurocêntrica do mundo, que naturaliza o conhecimento ocidental como único saber válido, assim como as experiências, identidades e relações históricas colonialistas. A partir deste modelo de compreensão do mundo, qualquer manifestação social, política, econômica e cultural diferente dos padrões modernos europeus é inferiorizada, como nos explica Quijano (2009):

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73)

A colonialidade naturaliza a superposição do pensamento moderno ocidental, criando um paradigma que nega ou hierarquiza concepções e sociedades diferentes das europeias, como as indígenas, classificando-as como tradicionais (em contraposição à modernidade europeia) e fundamentando cientificamente essa classificação em conceitos que desvalorizam e inferiorizam a diferença (OLIVEIRA; PINTO, 2011).

Sendo assim, para compreender indígenas que vivem em contexto urbano, muitas vezes completamente fora dos estereótipos e modelos explicativos em que só seriam compreendidos caso vivessem nas florestas e perpetuassem uma cultura primitiva e

congelada similar ao dos seus antepassados do século XVI, é uma tarefa muito difícil. Em geral, indígenas que não se encaixam nesses estereótipos são entendidos como assimilados ou mesmo como oportunistas atrás de direitos que não lhes são devidos.

Já há algum tempo, a antropologia deslocou a compreensão das identidades étnicas da cultura para as fronteiras. A diversidade cultural entre os povos não é mais entendida como um resultado do isolamento geográfico e social de grupos distintos. As fronteiras étnicas permanecem mesmo nas situações de contato, e muitas vezes são criadas exatamente da dicotomia entre dois grupos. Apesar da cultura geralmente ser usada pelos grupos como um fator importante de identificação, a autoatribuição e a atribuição pelo grupo é o que define o pertencimento de alguém a algum grupo (BARTH, 2000). Isto significa que as características culturais que apontam as diferenças entre grupos podem mudar, a organização dos grupos pode mudar, podem existir processos de mestiçagens, mas mesmo assim, a identidade étnica pode permanecer, mantendo suas fronteiras baseadas em critérios próprios.

Assim como todos os outros povos do mundo, as diversas populações indígenas se transformaram ao longo do tempo para se adequarem às demandas do seu tempo. Na atualidade, vários fatores explicam a presença dos indígenas nas cidades brasileiras. Algumas Terras Indígenas (TIs) viram as cidades crescerem no seu interior, como o caso da cidade de Águas Belas/PE, dentro da TI Fulni-ô. Outras viram o crescimento urbano nos seus arredores, como o caso da cidade de Benjamin Constant/AM, ao lado da terra dos Tikunas. Ainda temos casos de cidades que aglutinam indígenas de uma área determinada, como o caso de São Gabriel da Cachoeira/AM, ou ainda as grandes metrópoles que convergem indígenas de diferentes regiões, como a região metropolitana de São Paulo e do Rio de Janeiro (NUNES, 2010, p. 19). As possibilidades não param por aí. Além dos indígenas que estão há gerações nas cidades, ainda existem aquelas pessoas que assumiram a identidade indígena depois de mais velhas, por motivos variados, como por exemplo, o caso de filhos e netos de indígenas que não se assumiam desta maneira e que em algum momento da vida decidem buscar as tradições e a identidade do povo do qual descendem.

Mas ainda é necessário destacar que essa presença de indígenas nos espaços urbanos não é nenhuma novidade. Se ampliarmos o nosso olhar para todo o continente americano, lembraremos que existem diversos sítios arqueológicos que comprovam a existência de assentamentos urbanos muito antes da chegada dos europeus. Voltando ao Brasil, os estudos sobre a América portuguesa demonstram que os indígenas não só estiveram nos primeiros assentamentos urbanos, como foram fundamentais para a construção e proteção destes. No Rio de Janeiro, por exemplo, a mão de obra utilizada nas obras públicas em grande parte do período colonial, foi a dos indígenas dos aldeamentos próximos, como os de São Lourenço e São Barnabé. Construíram fortalezas, lutaram contra as investidas estrangeiras e contra indígenas de outras regiões. Conscientes de sua importância, mesmo em uma situação subalterna, souberam usar a dependência dos colonos para negociar direitos e melhorias de condições de vida. No Império, os viajantes descreveram e pintaram a presença dos indígenas nas cidades.

No entanto, uma política de assimilação dos povos indígenas, iniciada pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, iniciou uma invisibilização destes povos. Segundo Almeida,

A proposta assimilacionista foi a grande inovação de Pombal em relação às leis anteriores. Seu objetivo era transformar as aldeias em vilas e lugares portugueses, e os índios aldeados em vassalos do Rei, sem distinção alguma em relação aos demais. (ALMEIDA, 2010, p. 108)

Confundidos entre o restante da população, os indígenas perderiam os pequenos direitos que esta identidade lhes permitia. No século XIX, os índios que conviviam com a população não indígena, batizados e que falavam português, passaram a ser denominados caboclos, uma classificação desta população, que a afastava dos considerados índios bravos e a aproximava da população não indígena do Império. No século XX, os indígenas foram invisibilizados de vez, especialmente no que se refere à sua presença nos espaços urbanos. Podemos exemplificar essa invisibilização, a partir dos

recenseamentos do século passado, em que alguns nem sequer contabilizaram a população indígena.

Os indígenas que conviviam no contexto urbano foram classificados como aculturados, ou seja, entendidos como descendentes indígenas que perderam todas as suas características culturais específicas responsáveis pela formação da sua identidade. A compreensão era que, destituído de sua cultura tradicional, responsável pela formação da sua identidade e já tendo assimilado os códigos culturais não indígenas, o índio já estaria integrado ao restante da população, não necessitando de direitos específicos. As identidades étnicas dos diversos povos indígenas e mesmo a identidade índio, só eram reconhecidas aos que viviam distantes do restante da população, seja no interior das florestas ou nas reservas sob a administração do SPI ou, mais tarde, da FUNAI.

Santos (2009, p. 23) acredita que a invisibilidade de alguns grupos sociais faz parte de um pensamento abissal, no qual o pensamento moderno ocidental se estrutura. Através de um sistema de distinções visíveis e invisíveis, estabelece linhas que dividem a realidade social em dois universos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. Segundo o autor:

A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desapareceu enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece de forma exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. (SANTOS, 2009, p. 23)

Do lado de lá da linha abissal, os indígenas se tornaram invisíveis, considerados inexistentes. E se não existem, não há necessidade de formulações de políticas públicas que os ajudem e reparem os danos sofridos pela violência secular pela qual passaram.

Esta situação dificulta não só a criação de políticas voltadas para eles, como também legitima as que ferem os seus direitos. Se os indígenas inexistem ou estão em vias de deixar de existir, o debate em torno de suas demandas passa a ser irrelevante para a sociedade.

Fatos que comprovam a invisibilidade dos indígenas nas cidades não faltam. Denúncias da violação dos direitos destes povos, muitas delas acompanhadas de situações graves de violência, ocorrem em proporção inversa da sua visibilidade. Podemos citar o caso de um bebê Kaingang assassinado com requintes de crueldade no final de 2015, na rodoviária de Imbituba, SC. Tão grave quanto o crime, foi a falta de comoção em torno dele. Na cidade de Duque de Caxias/RJ, a oca construída como local de reunião do Instituto dos Saberes dos Povos Originários – Aldeia Jacutinga foi incendiada duas vezes em 2014, não havendo a menor repercussão local. No Rio de Janeiro, apesar da visibilidade dada aos indígenas na cidade por conta da remoção dos integrantes da Aldeia Maracanã, ela veio associada a acusações e desconfiança (SILVEIRA, 2016).

Tal invisibilidade dificulta o entendimento de muitos professores, especialmente da rede pública da região metropolitana do Rio de Janeiro, da qual faço parte, da sensibilidade da temática indígena em sala de aula. Os dados do Censo do IBGE de 2010 apontam a existência de indígenas em todas as cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. No município de Maricá¹, há inclusive a presença de uma aldeia Guarani M`bya vivendo numa área não demarcada.

Tabela 1 - População indígena na região metropolitana do Rio de Janeiro de acordo com o censo de 2010

Município	Habitantes indígenas nas áreas urbanas	Habitantes indígenas nas áreas rurais	Total
Rio de Janeiro	6.764	0	6.764

¹ Durante o censo de 2010, estes indígenas não se encontravam neste município.

São Gonçalo	906	0	966
Duque de Caxias	860	5	865
Nova Iguaçu	738	9	747
Niterói	655	0	655
São João de Meriti	408	0	408
Belford Roxo	316	0	316
Magé	228	12	240
Itaboraí	205	4	209
Mesquita	150	0	150
Itaguaí	149	0	149
Maricá	140	0	140
Queimados	106	0	106
Nilópolis	87	0	87
Seropédica	79	24	103
Japeri	55	0	55
Cachoeiras de Macacu	39	0	39
Rio Bonito	26	11	37
Paracambi	29	0	29
Guapimirim	26	0	26
Tanguá	06	0	06
Total	11.972	65	12.037

Fonte: Silveira, 2016

No entanto, o próprio relatório do Censo sobre as características gerais dos indígenas de 2010 aponta a complexidade dos números informados:

Por uma série de fatores, a obtenção de informações sobre a identidade indígena é complexa. A depender do contexto, membros de uma dada etnia podem ter receio de manifestar sua identidade, seja por preconceito e discriminação, ou mesmo negar o pertencimento étnico possivelmente devido às experiências vividas anteriormente. O intenso processo de miscigenação no Brasil pode também contribuir, no caso dos indígenas, para uma não evidenciação de filiação étnica indígena. Portanto, investigar, de um ponto de vista demográfico, conjuntos de indivíduos com um dado recorte étnico indígena consiste num processo complexo. (IBGE, 2010, p. 52)

Além dos problemas apontados pelo próprio IBGE, um outro é facilmente verificável na metodologia do último recenseamento. Segundo o relatório, foi realizado um censo experimental nas Terras Indígenas (TIs), onde se observou que indígenas de uma mesma família se autotranscreviam de formas diferenciadas e por isso, acabavam por não responder aos itens sobre o grupo étnico e a língua falada, restritos a quem se declarava indígena. Tentando resolver essa questão, apenas dentro das TIs, incluiu-se o questionamento se a pessoa se considerava indígena, para os que não se declaravam indígenas no item cor ou raça. Verificou-se então, que muitos dos que se declararam de outra cor ou raça se consideravam indígenas. Este mesmo problema pode ter ocorrido fora das TIs.

3 Os indígenas no ensino de História

Uma das primeiras atividades da minha pesquisa no Profhistória foi a realização de um diagnóstico para saber o grau de parentesco com indígenas dos alunos das minhas turmas nas Escolas Municipais Presidente Costa e Silva e Maria Clara Machado, ambas no município de Duque de Caxias, além de reconhecer seus conhecimentos prévios acerca do assunto. Para minha surpresa, percebi o quanto estava cega para uma realidade na qual

eu já vivia há mais de 10 anos: a presença de indígenas e seus descendentes em sala de aula. Os resultados da escola onde consegui fazer o diagnóstico com todas as turmas do segundo seguimento do ensino fundamental, a Escola Municipal Presidente Costa e Silva, no ano de 2015, foram os seguintes:

Tabela 2 – Descendentes indígenas da Escola Municipal Presidente Costa e Silva

Alunos	Quantidade	%
Descendentes indígenas	69	51,1
Filhos de indígenas	3	2,2
Netos de indígenas	17	12,6
Bisnetos de indígenas	25	18,5
Descendentes de gerações mais antigas	19	14
Outros ²	2	1,4
Não responderam	3	2,2
Não se consideraram descendentes indígenas	66	48,9
Total	135	100

Além disso, vários alunos afirmaram conhecer indígenas que eram seus vizinhos, colegas e parentes de parentes. Muitos dos alunos que afirmaram ter avós ou bisavós indígenas informaram que estes vivem ou viveram na região metropolitana do Rio de Janeiro e que convivem ou conviveram com eles. Nesta escola havia, inclusive, dois alunos que se diziam parentes por serem descendentes indígenas³.

² Trata-se de um caso em que o padrasto era indígena e o outro de uma tia em que a linhagem indígena não era a mesma da aluna.

³ Atualmente, os povos indígenas se identificam como parentes, mesmo quando pertencem a etnias diferentes.

Uma das minhas primeiras atitudes diante deste quadro foi tentar entrar em contato com os parentes indígenas dos alunos. Foi quando percebi uma outra realidade. A invisibilidade também é uma estratégia de muitos indígenas para fugir da violência e preconceito resultantes do ato de assumir esta identidade. Um dos meus alunos me relatou que seu avô não gostava de ser índio e que tinha sido vítima de vários preconceitos.

Apesar de sempre ter tratado a temática indígena em todos os anos de escolaridade com os quais trabalhei, percebi que na região metropolitana do Rio de Janeiro existe uma demanda desconhecida da maioria dos professores, a de trazer reflexões e promover ações voltadas para indígenas que vivem em contexto urbano e que muitas vezes estão invisíveis em nossas salas de aulas. É necessário ajudar os alunos indígenas e seus descendentes que frequentam as escolas não específicas, a recriar e reforçar suas identidades étnicas, além de compreender e ajudar nas possíveis dificuldades de apropriação de códigos culturais importantes para viverem nas cidades. Também é preciso ensinar aos alunos não indígenas a compreenderem a legitimidade da presença de indígenas fora das aldeias, a respeitarem, a valorizarem e a aprenderem com as culturas destes povos.

Documentos legais que respaldam essas ações não faltam. Entre os mais importantes, temos a lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena em todas as escolas do ensino básico. Podemos citar também a lei 12.796/13, que inclui como um dos princípios da educação básica a consideração com a diversidade étnica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena publicadas em 2012, apesar de tratarem apenas da escola indígena, em um trecho, citam a situação de indígenas estudando em escolas não indígenas:

Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças. Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. (BRASIL, 2012, p. 381)

Tempos antes, em 2003, o Brasil ratificou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Entre os vários artigos que visam dar direitos aos povos indígenas, destacamos o artigo 31, que se refere ao ensino da temática indígena:

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (OIT, 2011, p. 37)

Quando voltamos à produção didática sobre a temática indígena, é possível perceber que ela sempre esteve presente compondo um conteúdo disperso. Ao contrário do que se imagina, a produção didática referente à temática indígena sempre esteve ligada à historiografia acadêmica, pois o desconhecimento do tema e a difusão da ideia de seu desaparecimento acompanharam historiadores e autores de livros didáticos. Durante a monarquia, por exemplo, o famoso compêndio de Joaquim Manuel de Macedo se apropriou do pensamento de Varnhagen sobre os índios e utilizou o tema para fazer a distinção entre o selvagem (índio) e o civilizado (europeu) (BITTENCOURT, 2013). Esta dicotomia que marca grande parte das narrativas históricas do período colonial, sejam elas historiográficas ou não, é uma abordagem que nega a possibilidade de mestiçagens e a complexidade das fronteiras, sobreposições, criação e recriação das identidades. Também ajudou a construir uma imagem cristalizada dos indígenas, centrada apenas nos chamados “índios bravos”, classificação comum nos documentos históricos dos povos nativos que resistiram à colonização, através das lutas armadas (OLIVEIRA, 2009, p. 32-33).

Oliveira (2009) afirma que os indígenas só estiveram presentes nas narrativas históricas em eventos ‘memoráveis’ para o colonizador, ou seja, quando atrapalharam a

rotina da colonização. Na documentação, os indígenas que se inseriram ao sistema colonial foram compreendidos como pacificados, o que foi entendido pela historiografia como assimilados. Isto invisibilizou a existência das múltiplas identidades das populações nativas convivendo no mundo colonial. Ao criticar a historiografia por uma interpretação errônea do termo pacificação dos índios, o autor afirma a necessidade de se romper com um formalismo jurídico na interpretação das fontes, que entende o Estado como o produto de um contrato social que resulta de um consenso de seus integrantes. Ao abandonar este formalismo, é possível entender que a pacificação dos índios só tem sentido no ponto de vista do colonizador e que revela mais um estado jurídico administrativo (o fim de conflitos armados), que uma descrição sociológica. A pacificação não só pouco diz sobre a realidade indígena, como indica apenas uma dupla saída para aqueles povos: se submeterem ou resistirem (OLIVEIRA, 2009, p. 29-30). Esta interpretação impede a compreensão de que os indígenas estavam inseridos no sistema colonial, seja se apropriando e reformulando as identidades atribuídas pelo colonizador, seja criando e recriando as suas próprias identidades que os diferenciavam de outros grupos.

Na atualidade, é possível perceber mudanças nos livros didáticos, que estão se aproximando dos estudos antropológicos e de historiadores que trazem um novo olhar sobre a temática indígena. Além disto, conta a presença de uma iconografia renovada que contrasta com alguns estereótipos (BITTENCOURT, 2013). Medeiros (2008) cita algumas perspectivas positivas, como a aproximação com a arqueologia e com a historiografia associada à antropologia. Um exemplo é a aparição de capítulos que mostram a complexidade e riqueza de outros povos originários antes dos primeiros contatos com os europeus, além de incas maias e astecas. Também tem aparecido o ponto de vista de outros personagens e apropriação de uma nova interpretação do conceito de cultura.

Apesar dessas alterações, é possível perceber uma permanência no que se refere ao apagamento dos indígenas da história, especialmente após o início da colonização e a manutenção de alguns estigmas e preconceitos no ensino de história. É preciso destacar que os historiadores que têm se debruçado sobre a temática, estão dando outras interpretações às fontes, revelando a presença desses povos não só fazendo a resistência

nos sertões, como também participando ativamente da dinâmica da sociedade colonial e brasileira.

4 Os materiais didáticos

Pensando na demanda específica de alunos indígenas e descendentes indígenas que vivem em contexto urbano e na forma tradicional que indígenas são tratados no ensino de história, tentei criar, no mestrado profissional, um material que tentasse preencher um pouco desta lacuna, me pautando em dois conceitos: o dever de memória e o dever de história. O “dever de memória” surgiu na década de 1970, na França se remetendo a uma “... ideia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da sociedade civil, em relação às comunidades portadoras dessas memórias” (HEYMANN, 2006, p. 4). Desde aquela época, naquele país, grupos que se sentiam de alguma forma prejudicados por experiências históricas passadas, têm evocado essas memórias para conseguir direitos.

Este conceito deveria ser um ponto de maior reflexão no ensino de história, especialmente em relação à temática indígena, cuja presença destas populações é invisibilizada e a necessidade de reparação é urgente. Não é possível mais fechar os olhos para a presença de indígenas e de seus descendentes dentro das escolas brasileiras. Funari e Piñon (2014) divulgaram o resultado de uma pesquisa junto a alunos de escolas do Rio de Janeiro, Niterói, Campinas e Natal onde verificaram que 12% dos alunos entrevistados afirmaram possuir parentes indígenas, dado que, segundos os autores, não devem ser subestimados, considerando que o resultado revela números de uma população indígena bem maior do que o Censo de 2010 (0,4%). Os autores questionam inclusive a disparidade entre a valorização e o reconhecimento da ancestralidade africana e indígena, acreditando que a principal resposta para esta diferença tem relação com a imagem do índio na floresta desconectado da sociedade nacional, que é diferente da dos negros, que mesmo escravizados, viviam inseridos nesta sociedade (FUNARI; PIÑON, 2014, p. 110).

Um ponto importante de salientar é que a memória interfere no aprendizado, na relação que o aluno faz de suas lembranças com o que está sendo ensinado, assim como

no seu sentimento de pertencimento. É um elemento fundamental da construção das identidades, que por sua vez moldam a forma como os indivíduos incorporam aspectos do passado, fazendo suas escolhas do que lembrar e do que esquecer (CANDAUI, 2014, p. 19). É através da memória que as pessoas captam, compreendem e ordenam a realidade e a si mesmas numa continuidade dando-lhes um sentido temporal, que organiza o passado a partir do presente e das projeções do futuro (CANDAUI, 2014, p. 60-63). O professor de história, especialmente em escolas em que a construção e o reconhecimento das identidades estão em jogo, não pode ignorar a sua importância.

No entanto, a memória deve ser complementada e enriquecida pela história, que possibilita um deslocamento e uma abertura para a compreensão da alteridade. O ensino de história, principalmente no que se refere a temas sensíveis, como o indígena, deve ficar no “‘lugar de fronteira’ entre história e memória, pois nessa fronteira será possível revermos, ampliarmos, ressignificarmos e referendarmos representações sobre o passado no presente, contribuindo para a construção de identidades sociais” (MONTEIRO, 2009/10, p. 22).

Compreender que o professor não deve se limitar à memória e se aproximar das contribuições da história exige certo cuidado. Por muito tempo, a historiografia, com seu viés colonialista, silenciou e invisibilizou os indígenas, negou o seu protagonismo e a sua historicidade, colaborando com a formação de uma identidade nacional que apagava as diferenças e com políticas indigenistas, que tinham como objetivo o fim dessas populações. A história da qual propomos nos aproximar é a que permite aos alunos um exercício de deslocamento (FERNANDES, 2012), uma possibilidade de chegar ao “limite do pensável”, as diferenças e exceções às regularidades, que tragam à tona o impensável, o incompreensível (CERTEAU, 2015, p. 87) e que abram espaços para novas reflexões, novos paradigmas. Uma história que nunca abandone a sua responsabilidade diante do presente, nos termos da ponderação de Manoel Salgado Guimarães:

[...] repensar a história e seu ensino, nesses termos, pode nos ajudar a refazer nossa humanidade esgarçada, tornando o passado não o lugar seguro para as respostas que nos angustiam, mas a fonte [...] para a nossa ação no mundo. E com isso talvez contribuir para que assumamos

nossas responsabilidades, não para com o futuro, que é segredo, mas para com o presente, que é a vida que temos a partilhar com outros homens para sermos, como eles, humanos. (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

Fernandes (2012) acredita que o recurso ao “dever de memória” deve vir acompanhado de um “dever de história”, pois o primeiro sozinho pode não mobilizar reflexões para o agir no mundo, deixando de ser uma “engrenagem politizada das relações sociais, de ser oportunidade de visibilidade para as alteridades, para se transformar em um fúnebre prestar de contas que se encerra ali” (FERNANDES, 2012, p. 93). O “dever de memória” associado ao “dever de história” pode ser uma importante arma de reparação, ao tentar modificar os paradigmas de entendimento da população em geral sobre os indígenas, com os quais o ensino de história corroborou por muito tempo, sendo responsável por criar e legitimar concepções preconceituosas e extremamente danosas para os descendentes dos povos originários. Também é uma possibilidade de descolonizar o pensamento e permitir novas perspectivas.

Ao criar um material didático com o tema dos indígenas em contexto urbano, também parti da crença de que a visibilidade é um primeiro passo para a criação de práticas interculturais nas escolas que incluam as populações indígenas, especialmente as que vivem nas cidades. Enquanto essas populações continuarem do outro lado da linha abissal, elas continuarão invisíveis, entendidas como inexistentes. E não há diálogo possível com indivíduos que não existem. Não há como atender demandas de grupos afônicos. Não é possível sensibilizar professores para a urgência de implementação da lei 11.645/08, enquanto acreditarem que as populações indígenas estão distantes das escolas. Evidentemente, a visibilidade não garante a adoção de práticas interculturais, especialmente as críticas, que ultrapassem o discurso da tolerância, visando romper com paradigmas modernos e eurocêntricos e promover políticas de combate às desigualdades.

Sendo assim, criei uma exposição itinerante em forma de cinco banners, para que pudessem ser facilmente transportados de uma escola para outra, versando sobre a temática indígena nas cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. A ideia da exposição, surgiu após o seminário “Somos indígenas e não somos invisíveis”, realizado em Duque de Caxias pelo Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga,

na praça Roberto Silveira, em 2015. O título deste seminário dizia muito sobre o que aqueles indígenas queriam: a visibilidade que lhes garantisse o reconhecimento de suas identidades indígenas na cidade. Este reconhecimento do restante da sociedade ajudaria na construção de políticas públicas específicas para essa população.

As imagens da exposição itinerante foram recolhidas do meu próprio acervo pessoal, do acervo de pesquisadores, dos próprios indígenas contatados durante a pesquisa e de fotografias com licença para reutilização em bancos de imagens da internet, como o Flickr e o Wikimedia Commons. Um dos grandes desafios foi criar uma nova narrativa, a partir da recontextualização de imagens de diferentes origens e contextos, que somadas a pequenos textos escritos, gráficos e informações dessem conta de questionar uma concepção cristalizada dos indígenas que impede que muitas pessoas os compreendam dentro do espaço urbano. Além disso, foi necessário dar conta do movimento, das transformações e ressignificações dos povos indígenas a partir de imagens estáticas e de textos e informações curtas, e superar limitações técnicas.

O primeiro banner contém uma apresentação da exposição, que se intitula: “Os indígenas e as Cidades”. O segundo banner tem como subtítulo “Indígenas em contexto urbano no passado e no presente”. Nele é construída uma narrativa junto às imagens mostrando que a presença de indígenas nas cidades não é uma novidade. O terceiro banner se intitula “Organizações Indígenas”, e trabalha três grupos multiétnicos que atuam na região metropolitana do Rio de Janeiro: a Aldeia Maracanã, o Instituto dos Saberes dos Povos Originários – Aldeia Jacutinga e o Sementes da Terra. O objetivo deste painel é que as pessoas, especialmente os indígenas e seus descendentes conheçam estes grupos preocupados com a luta pelos seus direitos na cidade e com a reconstrução das identidades nas cidades. A ideia é que tenham alguma referência caso sintam a necessidade de procurar outros indígenas na região. O quarto banner foi chamado de “Cotidiano na Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, que tem como objetivo dar visibilidade aos indígenas em momentos e lugares em que suas identidades não são facilmente reconhecíveis. O último banner, “Recriação das Identidades”, tenta retratar os momentos em que recriam e divulgam suas identidades nas cidades, fazendo pintura corporal, apresentando suas músicas, danças, realizando oficinas, e vendendo artesanato.

Além da exposição, foi também criado um caderno de atividades que dialogam com ela, complementando a temática dos indígenas no contexto urbano e utilizando de algumas informações trabalhadas na exposição. O caderno de atividades, contudo, tenta ir além do primeiro material, trazendo também outras questões sobre a temática, sendo possível, inclusive, a utilização de suas atividades sem a exposição. A criação das atividades foi pensada pela crença que projetos pontuais dentro das atividades escolares diárias são importantes para dar visibilidade e trazer reflexões sobre um tema específico, no entanto, se não forem inseridos e contextualizados junto a outros temas ensinados, podem ser entendidos como mero apêndice ou curiosidade e não como uma questão sensível e importante. Sendo assim, o caderno de atividades tenta se colocar entre o “dever de memória” e o “dever de história”.

Considerando que, em geral, os currículos de história optam por uma sequência cronológica, as atividades contemplam várias temporalidades para que os professores possam utilizá-las nos diferentes anos de escolaridade de acordo com o período que estiverem trabalhando. Sendo assim, o conjunto do caderno foi planejado para o professor selecionar as atividades nos momentos em que considerar cabíveis e não para o aluno utilizar de uma vez só. Todas as nove atividades propostas no caderno partem de um texto base, que pode ser um texto historiográfico, uma fonte histórica escrita ou iconográfica, gráficos, vídeos, entre outros, e de algumas questões que tentam problematizá-los. Considerando também a possibilidade de algumas atividades necessitarem de uma contextualização, pois alguns temas referentes aos indígenas não são usualmente ensinados nem nas escolas e nem nas universidades, foi acrescentado no final de cada atividade um pequeno texto sobre elas, contendo algumas informações sobre o assunto tratado e referências bibliográficas.

Mais do que o ensino de novos conteúdos, o caderno de atividades apresenta exercícios reflexivos que tentam questionar modelos interpretativos da história pautados na colonialidade, e possibilitar uma abertura para a compreensão da alteridade e para o diálogo equitativo com as diferenças, permitindo a construção de novos pensamentos. Em outras palavras, um exercitar da consciência histórica para o desenvolvimento de uma competência narrativa mais adequada para pensar as diferenças e agir no mundo. Para

isto, é tentado tirar o aluno do papel de receptor de novos saberes para o de construtor de conhecimento.

Cito como exemplo duas atividades: a primeira, “Diagnóstico/ Os índios do Brasil”, tenta trazer uma oportunidade de traçar um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os povos indígenas, para que o professor descubra se existem indígenas ou descendentes dentro das suas salas de aula. Através das respostas dos alunos, o professor poderá identificar o quanto a temática é sensível dentro de uma sala de aula, caso descubra que ela faz parte da identidade de alguns alunos. Também poderá ajudar a descobrir alguns estereótipos e as chaves explicativas utilizadas pelos alunos para entender as diferentes populações indígenas. Respostas, por exemplo, que afirmam que os indígenas desaparecerão porque estão perdendo seus costumes e ficarão como o restante da sociedade, demonstram uma compreensão evolucionista da história que deve ser problematizada pelo professor. Após o diagnóstico, é proposto que os alunos assistam ao vídeo “Índios do Brasil 1: Quem são eles?”, do projeto vídeo nas aldeias. Nele, pessoas não indígenas de várias partes do Brasil expõem suas concepções sobre os índios e estes, de diversas etnias, falam sobre como se veem, questionando uma série de estereótipos partilhados pelos não indígenas. A atividade pede para que comparem as respostas que os alunos deram no diagnóstico com as falas dos próprios indígenas no vídeo. Dependendo do que o aluno respondeu, será uma possibilidade de repensar suas concepções sobre os indígenas.

Outro exemplo, a atividade 8, “O deputado indígena”, traz uma reportagem do Jornal do Brasil ridicularizando uma ação do deputado Mário Juruna, ao usar uma sala de uso restrito do governador, para atender manifestantes de uma escola estadual do Rio de Janeiro. A escolha desta matéria específica entre diversas outras com o mesmo objetivo no período em que Juruna foi deputado, foi uma tentativa de criar uma empatia dos alunos com o deputado e possibilitar um olhar diferente do que foi dado pela matéria, questionando os argumentos preconceituosos utilizados pelo jornal. Esta atividade também propõe uma análise do vídeo “Parlamento Indígena – Grito 5, Índio Cidadão?”, para pensar o protagonismo indígena nas últimas décadas.

Uma cópia da exposição foi financiada pela FAPERJ e já foi utilizada em algumas escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Alguns alunos se demonstraram surpreendidos com algumas imagens e informações, como a do sítio arqueológico da cidade de Teotihuacan, no México, pois ao se depararem com a imagem a confundiram com as pirâmides do antigo Egito. Outro ponto de surpresa foi saber que o aqueduto da carioca, hoje um dos pontos turísticos mais importantes da cidade do Rio de Janeiro, os arcos da Lapa, foi construído com a mão de obra indígena. Outra imagem que causou estranheza nos alunos foi a de Iranil dos Santos, indígena Sateré-Mawé, participando de uma obra em um apartamento em Nova Iguaçu.

Figura 1 - Iranil dos Santos, trabalhando em obra em Nova Iguaçu, RJ



Fonte: Arquivo pessoal de Iranil dos Santos

5 Conclusão

Em atendimento a uma demanda do presente, apresentada neste artigo, a inserção de reflexões acerca dos indígenas no contexto urbano devem ser trabalhadas junto a outras questões que envolvem a história das populações indígenas brasileiras. Os

materiais didáticos criados por mim durante o mestrado profissional em ensino de história visam contribuir com a implementação da lei 11.645/08, fornecendo recursos que auxiliem professores de história.

O conjunto da exposição itinerante e as atividades didáticas foram criados com o objetivo de dar visibilidade aos indígenas em contexto urbano e instrumentalizar alunos e professores para o início de um diálogo intercultural dentro das escolas. Na fronteira da memória, elemento fundamental para a construção das identidades, e da história, um exercício de deslocamento que possibilita novas reflexões sobre o passado e oferece novas possibilidades para o agir no mundo, estes materiais didáticos pretendem ajudar na criação de um ambiente favorável para o ressurgimento das vozes indígenas e para a reflexão sobre a alteridade a partir dos indígenas que estão no contexto urbano.

Referências

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

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BITTENCOURT, Circe. A história das populações indígenas na escola. In: PEREIRA, Amilcar e MONTEIRO, Ana (Org.) **Ensino de história afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BRASIL. Casa Civil. Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 20 de março de 2016.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2014.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense, 2015.

FERNANDES, Eunícia. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento, In: GONÇALVES, M. et al. **O valor da história hoje.** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola:** subsídios para professores. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES. Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35-50.

HEYMANN, Luciana. **“Devoir de mémoire” na França contemporânea:** entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2010:** Características Gerais dos Indígenas, resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 4 de abril de 2016.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a lei 11.645: (in)visibilidade no ensino de história no Brasil. In: BERGAMASCHI. Maria Aparecida, ZEN, Maria Isabel, XAVIER, Maria Luisa (Org.). **Povos Indígenas & Educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 49-62.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História:** entre história e memória, 2009/10. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

NUNES. Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio,** Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011 1 v, p. 37. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 7 de julho de 2015

OLIVEIRA, Elismênia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, maio/ago. 2011., p. 311-335.

OLIVEIRA, João Pacheco. Nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico. **Anuário Antropológico**, Brasília, 2009, p. 11-39.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores São Gonçalo, 2016.

Recebido em: 30/05/2017

Aprovado em: 05/11/2017

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED

Revista *PerCursos*

Volume 18 - Número 38 - Ano 2017

revistapercursos@gmail.com