



Ensino de História indígena e EJA: práticas e desafios

Augusta Silveira¹

Introdução

O estágio curricular obrigatório no Ensino Médio é, como o nome diz, mandatório para que recebamos o diploma de licenciado em História. Dentro dessa disciplina, além do período de prática docente em si (incluindo reuniões, conselhos e planejamentos), contamos com observações, seminários e discussões sobre o estágio em andamento, uma maneira de problematizarmos nossas abordagens em sala de aula e aperfeiçoarmos nossa prática docente. O trabalho final desse período de estágio e de encontros com os colegas e professora em sala de aula é a escritura de um artigo que busque refletir sobre as experiências vividas no estágio a partir de um viés teórico dos campos da História e Educação.

Desde o início da minha trajetória acadêmica no campo da educação, a questão indígena sempre foi central para minhas reflexões sobre a prática docente. Alguns trabalhos sobre escolas indígenas e sobre a aplicação da lei que regulamenta o ensino de cultura e história indígena afrobrasileira (lei 11.645/08) me deram a certeza sobre qual seria o foco do estágio em vias de ser realizado. As observações e o estágio foram realizados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP - UFRGS) em Porto Alegre - RS, na turma EM1, do primeiro ano do Ensino Médio, modalidade EJA, composta por cerca de 20 alunos que frequentam a sala de aula no turno da noite e trabalham durante o dia, a maioria residente de bairros próximos ao colégio ou na cidade de Viamão. O conteúdo a ser trabalhado em sala de aula com a turma EM1 incluía Pré-História Geral e História do Brasil Colonial, e era fundamental que eu incluísse nos planos de aula elaborados a ideia de que a história não é uma narrativa de vencedores X vencidos, e sim uma série de rupturas e resistências indígenas (e mais tarde africanas) frente ao invasor europeu.

Mais importante do que a visão consolidada que eu já possuía da questão indígena na história e no cenário atual brasileiro, era importante que eu soubesse usar ferramentas e

¹ Graduanda em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: augustaslvr@gmail.com



estratégias para que meus alunos pudessem também refletir sobre essa questão de forma crítica, e não somente reforçar a dicotomia entre branco e indígena presente no senso-comum. O fato de estar tratando com uma maioria de adultos entre 25 e 50 anos certamente contribuiu para que eu pudesse introduzir o tema de maneira diferenciada em sala de aula, embora sempre considerando os limites e desafios que correspondem à docência, e esse artigo é fruto dessas considerações.

Os limites dentro da universidade

A lei número 11.645, de 10 de março de 2008, institucionaliza uma demanda pela recuperação de uma história por muitos séculos diminuída e esquecida, por um contexto de autoafirmação de povos indígenas (BERGAMASCHI, GOMES, 2012, p. 58). O texto da lei em si foca nas questões étnicas e sua inserção no ensino básico:

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 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. (BRASIL, 2008)

Tanto a lei acima como a demanda por espaço no âmbito escolar regular e universitário é fruto de demandas dos diferentes povos indígenas brasileiros, cada vez mais preocupados com a escrita de *sua* história. É explícita a ênfase na necessidade de estudo dos temas em questão no ensino básico, e a relevância que agora se atribui para esses povos e suas lutas no longo processo que é a história do Brasil. Apesar disso, e da extensa bibliografia que trata das questões indígenas e africanas relacionadas à educação, a maior lacuna ainda está dentro da universidade, nas disciplinas oferecidas que deveriam aportar esses conteúdos já previstos em lei. A bibliografia que busca dar conta desses temas muitas vezes ignorados na graduação reconhece a falta das universidades nesse quesito (COLLET, PALADINO,



RUSSO, 2014, p. 7). Como exigir professores que abordem em sala de aula conteúdos como estes, previstos em lei, se muitas vezes não há a preparação correspondente na universidade?

As disciplinas de História da África estão apenas começando a surgir em universidades como a UFRGS, e somente depois de extensa demanda por parte dos estudantes e de movimentos negros. Mesmo assim, nem de longe abarcam a total complexidade do continente africano e de suas lutas, porém já se percebe um avanço em relação a década anterior.

O foco de meus estudos sempre pendeu para a questão indígena e sua história, porém, nas disciplinas de graduação os instrumentos foram poucos para que eu pudesse desenvolver esse debate no âmbito acadêmico, visto que nenhuma disciplina específica trata dos povos indígenas à parte das de História do Brasil. O primeiro limite encontrado foi a constatação de que, para problematizar e refletir sobre a questão indígena na história, eu deveria me equipar com outros recursos e estratégias além dos que me foram apresentados na graduação. É fácil perceber que mesmo na academia muito do que se fala sobre os povos indígenas faz parte de uma visão restrita de sua cultura e costumes, também pela falta de bibliografia pertinente e de pesquisas no assunto.

A partir daí, meu objetivo foi me apropriar de conceitos e abordagens que julguei relevantes para serem introduzidos em sala de aula, no contexto já citado, passando pela bibliografia que também compõe esse artigo. É importante notar que nem todos os alunos de graduação se interessam pelos mesmos campos e buscam recursos e leituras externas, portanto a lacuna deixada pela universidade no momento em que deveria preparar os alunos e futuros docentes para uma abordagem plural da história se mantém até seu ingresso em sala de aula como professores do ensino básico.

Desafios: planejamento e material didático

A partir do reconhecimento da importância da lei 11645/08 para o ensino de história indígena e o despreparo com que alguns de nós saímos da universidade para a sala de aula nesse âmbito, o desafio seguinte foi a preparação para o estágio de docência em história. O mais importante, realmente, foi refletir sobre como seria possível incorporar a questão indígena no planejamento de aula e no material didático produzido para a turma.

Primeiramente há que se reconhecer que, até muito recentemente, os livros didáticos disponíveis para o ensino básico corroboravam com uma visão idealizada e



romântica do indígena, sempre o associando aos povos originários e ignorando seu contexto atual (BERGAMASCHI, GOMES, 2012, p. 56), concepções que certamente devem ter feito parte das experiências escolares dos alunos de EJA que figuram entre 30 e 50 anos, como é o caso da turma EM1. Sendo assim, meu interesse em sala de aula foi introduzir um novo material que pudesse fomentar a discussão e reflexão sobre a questão indígena tanto no Brasil Colônia como na atualidade.

Para essa reflexão dentro de sala de aula foi fundamental a elaboração de planos de aula. No planejamento o foco não foi “conhecer” e sim “refletir” sobre o que já se sabe, desmistificar aquilo que se tem por certo etc. O planejamento deve ser um guia, uma proposta de discussão, deve caminhar sobre as veredas do tema do qual se propõe tratar tendo em conta as infinitas possibilidades de debate. Algumas perguntas, porém, foram norteadoras constantes nos meus planejamentos, como “Para quem é escrita essa história?” ou “Por quem é escrita essa história?”, de forma a tentar fomentar a reflexão sobre os usos da história e como ela conscientemente ignorou grupos específicos ao longo dos anos.

Uma das maneiras encontradas para fomentar essa discussão sobre as distintas maneiras de se escrever história (e como isso influenciou a visão preconceituosa que se tem dos povos indígenas) foi o uso de fontes primárias, como a Carta de Pero Vaz de Caminha. Outras fontes também poderiam ser usadas para abordar essa questão, como pinturas que mais tarde ilustraram o texto da carta (GUIMARÃES, 2008). Apesar das críticas que podem ser feitas ao uso das fontes primárias diante da gama de outros recursos que hoje têm espaço em sala de aula, esse recurso em particular ainda é relevante para discussões sobre diferentes leituras e interpretações que a história permite (SANTOS et. al. in LIMA, 2012). Usando o documento da carta de Caminha, foi possível discutir o contexto de escrita da carta, as imagens que os portugueses tiveram dos indígenas e propor questões sobre a chegada dos portugueses no território brasileiro (“Teriam os índios sido tão pacíficos quanto narra Caminha?” ou ainda “Pra quem ele está escrevendo essa carta? Quais os interesses?”).

A partir disso, para a produção de materiais didáticos como textos e atividades, a principal preocupação era fugir do senso-comum e inserir no material impresso a ideia de diversidade e de reflexão, buscando sempre contrapor distintas versões e narrativas da história, como no caso da chegada dos portugueses ao Brasil, ou ainda, o mito do herói bandeirante. Felizmente, para essa tarefa, surgem cada vez capacitações e atualizações



para professores do ensino básico. Um exemplo é o Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade, que busca oferecer aos professores as ferramentas para reflexão sobre a produção do material didático, atentando para questões como identidade, interculturalidade e diversidade. Sobre a questão indígena, o texto de Juliana Schneider Medeiros e Luana Barth Gomes (2014) no livro do curso busca desfazer a visão estereotipada dos povos indígenas e afirmar sua diversidade cultural pautada por princípios distintos da sociedade capitalista, iniciativa que também fez parte de minha experiência em sala de aula.

História indígena e EJA: desfazendo mitos

Dentre os muitos desafios encontrados ao propor um plano de ensino distinto para o estudo de Brasil Colônia, focado na questão indígena, certamente a maior barreira a ser transposta foi o preconceito e os mitos que ainda hoje circulam sobre os povos indígenas nas salas de aula. No ensino fundamental, muitas vezes se reforçam estereótipos no dia 19 de abril, Dia do Índio, época em que muitas escolas dedicam um tempo exclusivo para trabalhar a temática indígena, e quando muitas crianças voltam para casa com cocares típicos dos índios norte-americanos (MEDEIROS, GOMES *in* GIORDANI, 2014, p. 76) ou, mais uma vez, reiteram a ideia de que os povos indígenas ficaram no passado (BERGAMASCHI, GOMES, 2012, p. 57).

Na EJA, porém, os desafios se mostraram relacionados a preconceitos anteriores, frutos da perpetuação de um senso-comum sobre os povos indígenas na América. Nas primeiras aulas, através de perguntas disparadoras, as reflexões iniciais que surgiram dos alunos foram a “ingenuidade” dos povos indígenas que viviam no Brasil, pois “deixaram” que os portugueses entrassem em seu território e a “destruição” de sua cultura após anos de invasões e explorações em sua terra nativa. Em contraste com a visão dos povos indígenas do passado como vítimas da ganância do invasor português, os mesmos alunos possuíam visões diferentes sobre os povos indígenas no cenário atual brasileiro enquadrando-os como “preguiçosos” e deslocados dentro do contexto urbano.

A intenção primordial foi buscar desfazer esses mitos tradicionais, que colocam o índio sempre como aliado ou bárbaro dentro do contexto colonial (COLLET, PALADINO, 2014, p. 17) e inserir em sala de aula a questão intercultural, as “distintas maneiras de se viver”, buscando colocar os povos indígenas como protagonistas de sua história. Além



disso, era fundamental ressaltar a pluralidade dentre os povos indígenas brasileiros e, mais especificamente, gaúchos, como os Kaingang e Guarani. Para isso, foram desenvolvidas atividades usando relatos de indígenas sobre a tentativa de supressão da cultura de seu povo pelos europeus. Porém, principalmente, foram fomentadas discussões sobre as impressões dos alunos sobre a questão indígena na história.

Nas discussões dentro de sala de aula, foi complexo introduzir a ideia da interculturalidade, de diálogo com a cultura indígena e as ferramentas que possibilitam esse diálogo (CANCLINI, 2007 *apud* BERGAMASCHI, GOMES, 2012, p. 54). Muitos alunos sentiam dificuldade em compreender a noção de que as culturas indígenas, de distintos povos e troncos linguísticos, se pautavam por princípios de coletividade, de produção para subsistência, de transmissão oral de conhecimentos e de história. Nos primeiros encontros, escutei de alunos que não havia motivo para as manifestações atuais por demarcações de terras indígenas pois “eles não trabalham muito”. O monopólio da escrita da história pelos portugueses só serviu para deslegitimar os modos de viver dos nativos brasileiros ontem e na atualidade, porém ainda hoje se tem a ideia de que o “verdadeiro” índio não pode se apropriar e ressignificar o que aprende com os que não são de seu povo (COLLET, PALADINO, 2014, p. 19). As discussões fluíram muito melhor a partir do momento em que os alunos perceberam que, até certo período da história brasileira, os povos indígenas foram tratados como “os outros”, ficaram à mercê da narrativa dos grandes heróis bandeirantes e não tiveram voz para falarem sobre si mesmos e suas experiências. Sobre o contexto atual dos povos indígenas, a turma pareceu compreender o desejo de manter sua cultura viva após anos de pressão para assimilação, e a questão da demarcação de terras a partir do momento da discussão sobre a relação dos indígenas com a terra e sua maneira de produzir sua subsistência. Por vezes, para essa compreensão, era preciso fazer analogias como “imaginem se as terras que sempre foram do seu povo...” ou ainda “como vocês reagiriam se a cultura e religião que vocês vivem...”.

Tratando dos povos indígenas na história colonial brasileira, as discussões sempre pendiam para a ideia de que se certo povo indígena vivia de uma maneira, isso significaria que hoje seus descendentes “não seriam mais índios”. Problematicar a invisibilidade da comunidade indígena dentro da cidade, suas inserções e como se apropriam de outros elementos culturais foi fundamental para a compreensão de que não existe somente uma



maneira de “ser e parecer” indígena. O “verdadeiro índio” está inserido em qualquer setor da sociedade, desde que se auto-reconheça como tal.

Conclusões

Por fim, a experiência de Ensino de História Indígena para a EJA teve seus limites acadêmicos, espaciais e pedagógicos, no sentido de que ideia posta em prática foi, em realidade, uma proposta para uma abordagem diferenciada. O contexto atual brasileiro, de promoção da igualdade racial aponta para mudanças positivas no âmbito da inserção de diferentes perspectivas culturais no ensino básico e superior. Apesar disso, a questão indígena na universidade ainda tem muito a avançar em instituições como a UFRGS, no sentido de inserir os estudantes indígenas na comunidade acadêmica e atentar para essa forma de invisibilidade. A universidade deve formar acadêmicos de povos indígenas para que eles mesmos possam escrever sobre si e sua história, valorizando a interculturalidade e a troca de conhecimentos entre diferentes culturas. Felizmente, isso já é feito em projetos de extensão e capacitações como “Diálogos com a Cultura indígena Mbyá-Guarani”, promovida pelo Museu da UFRGS. Apesar disso, o impacto entre a comunidade docente e discente e suas práticas não se reflete em mais políticas de inclusão. Nessa extensão em parceria com os Mbyá, inclusive, a proposta inclui a visita da aldeia por comunidades escolares para um dia de vivências, mostrando mais possibilidades do diálogo intercultural que vê na vivência e na troca de experiências uma possibilidade de aprendizado.

No âmbito do estágio curricular, a participação e interesse da turma (assim como os possíveis resultados) estavam em aberto. A estratégia da conversação, de utilizar a questão indígena no Brasil Colônia como ponte para o cenário atual de reivindicação e reafirmação cultural serviu como elo entre a turma de EJA, o componente curricular de história e a atualidade, aproximando os alunos de uma discussão política e de uma reflexão sobre os usos da história a partir de um conhecimento mais aprofundado sobre os povos indígenas brasileiros, suas práticas e resistências.

Referências bibliográficas



BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n.1, pp. 53-69, jan/abr 2012.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 23 de maio de 2014.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. 110 p.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho; ... [et al.] (Org.). *Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Evangraf, 2014. 144 p.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A temática indígena na escola: onde está o espelho? *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, vol. 3, pp. 57-65, jan/jun 2008.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (Org.). *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 2012. 134 p.