



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores



Thais Elisa Silva da Silveira

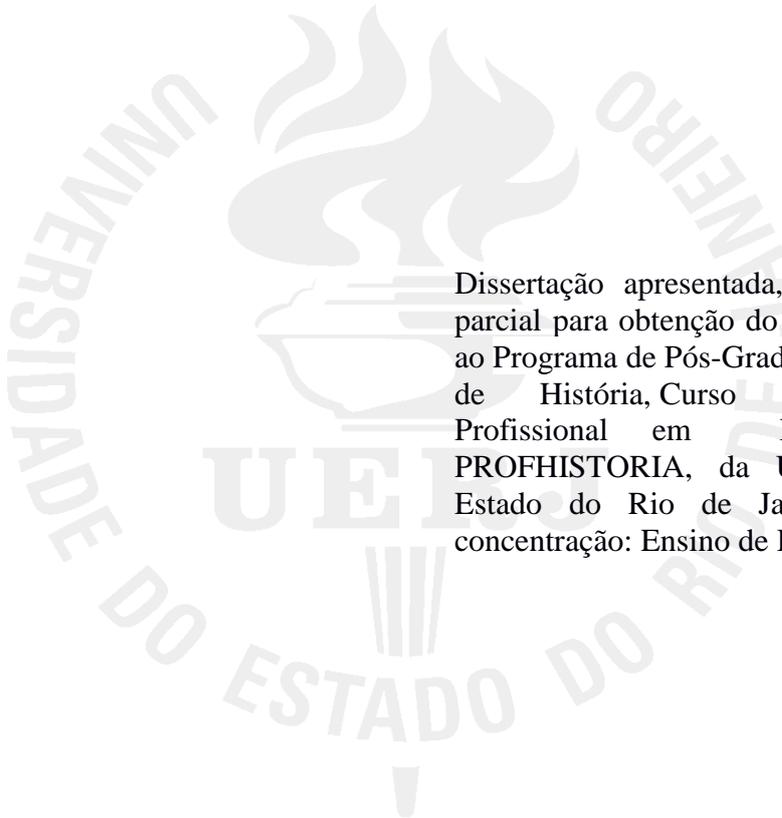
**Identities (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história  
na região metropolitana do Rio de Janeiro**

São Gonçalo

2016

Thais Elisa Silva da Silveira

**Identities (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**



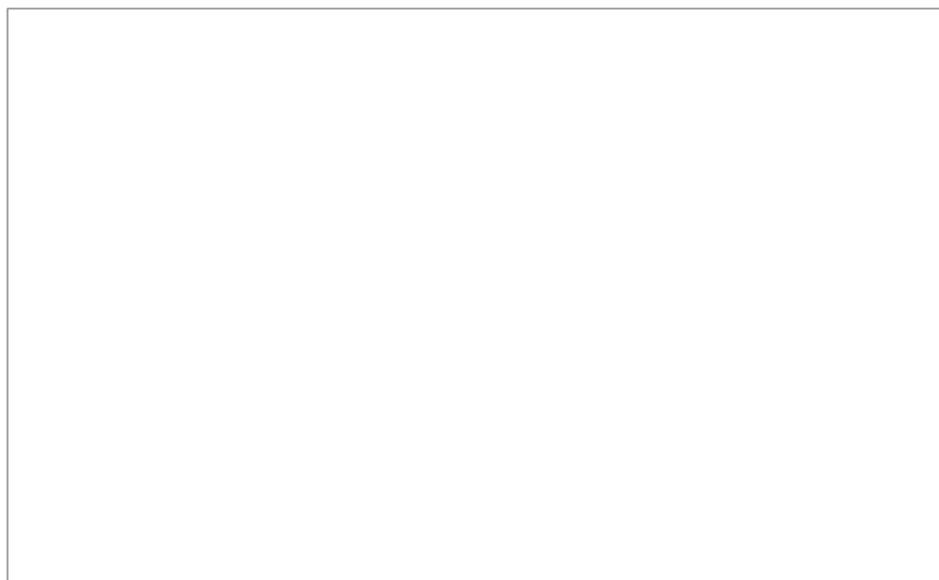
Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Thais Elisa Silva da Silveira

**Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 06 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eunícia Barros Barcelos Fernandes  
Departamento de História – Puc-Rio

São Gonçalo

2016

## DEDICATÓRIA

Aos meus ancestrais. Ao meu tataravô, que apesar do apelido Caboclo, era Puri de sangue e coração. À minha bisavó Laurinda Arruda. Aos meus ex, atuais e futuros alunos, especialmente aos indígenas e descendentes. À Lívia, para quem desejo um mundo mais tolerante.

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram responsáveis pela conclusão deste trabalho. Agradeço inicialmente à minha pequena Lívia, que foi paciente e tentou dividir a mamãe com os textos e o computador. Ao João Claudio Marchelli Filho, que além de ser um grande apoiador, ficou com a tarefa de distrair nossa filha nos vários momentos que precisei ao longo do mestrado. À Ana Luisa Silva da Silveira e Alice Martins Araujo, que também tiveram a doce e difícil missão de cuidar da minha filha para que eu pudesse estudar.

Aos meus grandes amigos, Viviane da Silva Araújo e Daniel Pinha Silva, que sem o incentivo não teria nem feito a prova de ingresso para o mestrado. Também agradeço as várias conversas, sempre úteis para a organização do meu pensamento. Aos colegas do mestrado, pessoas com quem dividi quase que diariamente as angústias e dificuldades, de quem recebi carinho, apoio, palavras de incentivo, críticas construtivas, elogios e sugestões. Estes dois anos foram mais leves graças aos meus grandes parceiros. Agradeço especialmente à Marta Dile Robalino pelas caronas, conselhos e apoio durante todo o mestrado. À Carla Ramos, pela parceria nos estudos sobre a temática indígena, pelo compartilhamento de textos e imagens, sugestões leituras e pela companhia nos eventos promovidos pelos indígenas. Aos colegas da disciplina Projeto de Pesquisa, que leram meu projeto e deram sugestões valiosas.

Aos professores Maria Aparecida Cabral, Paulo Knauss, Hebe Mattos, Keila Grimberg, Sônia Wanderley, Marcus Dezemone e Daniela Yabeta. Todas as disciplinas cursadas foram fundamentais para a elaboração deste trabalho final, assim como para minha vida profissional. Ao professor Luiz Reznik pelas importantes considerações sobre o meu projeto. À minha orientadora Márcia de Almeida Gonçalves por aceitar a orientação, por organizar minhas ideias, pela confiança, pelas sugestões de leitura, pela crítica construtiva aos meus textos, pela ideia da criação dos banners, pela calma e paciência fundamental para que eu mantivesse tranquilidade no decorrer do mestrado. Ao professor José Ribamar Bessa Freire, por sua participação na banca de qualificação e pela avaliação ao estilo guarani. À professora Eunícia Barros Barcelos Fernandes, por estar presente novamente na minha vida acadêmica. Suas aulas, participação na qualificação, sugestões de leitura, reflexões, críticas, apoio e atenção foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço ao meu pai, Joaquim Afonso da Silveira, responsável pela arte dos banners e do caderno de atividades. Também agradeço o apoio, carinho e o exemplo que me inspira sempre a lutar por um mundo mais justo. À minha mãe, Glória Maria Pereira da Silva, pela torcida, pelo apoio, carinho, amparo nos momentos de fraqueza e o auxílio com as normas.

Aos colegas da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, à Iara Frederico e Cristina Alves, pelo apoio. Aos meus alunos, pelas carinhas sorridentes que alegam meu dia, que dão sentido à minha vida profissional e acadêmica. Agradeço pela confiança que depositam em mim e por me transformarem na medida em que conseguimos estabelecer uma troca carinhosa e respeitosa. O encaminhamento dado a este trabalho não teria sido possível se não fossem as informações pessoais trazidas por eles.

À Lílian Cardoso, Luiz Renato e Arthur Wiliam, por cederem imagens de seus acervos pessoais.

À Marize Vieira de Oliveira, pelo apoio, carinho e confiança. Por abrir as portas de sua casa, se expor e falar de sua vida, permitindo que eu entendesse um pouco mais sobre a questão indígena na região metropolitana do Rio de Janeiro. Por ceder fotografias de seu acervo pessoal. À Ana Paula Moura, pelas conversas, apoio, carinho e cessão de imagens. À Carmel Puri, pelo grafismo que compõem os banners, empréstimo de fotografias, pelas conversas, sugestões, críticas, confiança. Ao Iranil dos Santos Silva, pela conversa online, apoio e empréstimo de imagens. Ao Akazuí Tabajara, pela deliciosa conversa na sua oca na beira da Washington Luiz. Ao Arassari Pataxó, Carlos Tukano, Sheila Melo e Sandra Benites pelas conversas e sugestões dadas nas comemorações do dia do índio, no Parque Lage.

## RESUMO

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). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Este trabalho é um material didático para a implementação nas escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro da lei 11.645/08, que inclui a história e a cultura indígena no currículo obrigatório do ensino básico no Brasil. Ele parte do princípio de que a compreensão da população indígena a partir do paradigma da colonialidade, impede que grande parte das pessoas perceba as transformações passadas por aqueles povos ao longo dos séculos, ao mesmo tempo em que leva a uma percepção precária de sua presença no espaço urbano, especialmente na região metropolitana do Rio de Janeiro, que possui uma considerável população indígena, assim como descendentes diretos, que convivem diariamente com o restante da sociedade, inclusive nas salas de aula, mas que são invisíveis. Este material é composto de uma exposição sobre indígenas em contexto urbano, um caderno de atividades e um texto dissertativo que explicita as opções teóricas e metodológicas adotadas.

Palavras-chave: Lei 11.645/08. Indígenas em Contexto Urbano. Ensino de História.

## ABSTRACT

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. **(In)visible identities:** indigenous in urban contexto and history teaching in the metropolitan region of Rio de Janeiro. 2016. 132F Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

This work is a teaching material for the implementation at the metropolitan region on Rio de Janeiro of the law 11.645/08, that includes indigenous history and culture in the mandatory curriculum of primary education. It starts from the idea that the understanding of de indigenous population from the paradigm of coloniality prevents that great part of people notices the transformations suffered by those throughout the centuries, at the same time that leads to a poor perception of their presence in the urban space, specially in the metropolitan region of Rio de Janeiro, that has a great indigenous population, and also direct descendants, that live daily among the rest os society, including in classrooms, but are invisible. This material is made of as exposition about indigenous in urban contexto, a notebook of activities and a dissertative text that shows the theoretical and methodological options adopted.

Keywords: Law 11.645/08. Indigenous in Urban Context. History Teaching.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Alunos do segundo segmento do ensino fundamental descendentes indígenas na Escola Municipal Presidente Costa e Silva, em 2015.....	12
Tabela 2 –	Alunos descendentes indígenas da turma 701 da Escola Municipal Maria Clara Machado em 2015.....	13
Tabela 3 –	População indígena na Região Metropolitana do Rio de Janeiro – 2010...	32
Tabela 4 –	População indígena e distribuição percentual, por localização do domicílio e condição de indígena, segundo as Grandes Regiões – 2010 .....	33

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC –	Assembleia Nacional Constituinte
CIMI -	Conselho Indigenista Missionário
CONAB -	Companhia Nacional de Abastecimento
FEUDUC -	Fundação Educacional de Duque de Caxias
FUNAI –	Fundação Nacional do Índio
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB -	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ISA -	Instituto Socioambiental
LDB –	Lei de Diretrizes e Base
MEC-	Ministério da Educação
OIT -	Organização Internacional do Trabalho
ONG –	Organização Não Governamental
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC -	Proposta de Emenda Constitucional
PIN -	Plano de Integração Nacional
PL -	Projeto de Lei
PT/SP –	Partido dos Trabalhadores / São Paulo
RCNET -	Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR -	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPI –	Serviço de Proteção ao Índio
TI –	Terra Indígena
UFRGS –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI -	União Nacional Indígena

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>DAS DIVERSAS FORMAS DE SER ÍNDIO NO BRASIL.....</b>	<b>17</b>
1.1	Reflexões sobre cultura, colonialidade e identidade.....	17
1.2	Ressignificações da palavra índio.....	21
1.3	Os indígenas e as cidades.....	23
1.4	Os indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro.....	34
<b>2</b>	<b>LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E A TEMÁTICA INDÍGENA.....</b>	<b>38</b>
2.1	Currículo e a temática indígena.....	40
2.2	Reflexões sobre a temática indígena no ensino/aprendizagem de história ..	49
2.3	O “dever de memória” e a temática indígena.....	50
2.4	Entre a memória e a história .....	53
<b>3</b>	<b>PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 .....</b>	<b>59</b>
3.1	Visibilidade como primeiro passo para uma educação intercultural.....	60
3.2	A exposição itinerante.....	63
3.3	As atividades didáticas .....	67
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
	<b>APÊNDICE A – Caderno de Atividades.....</b>	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE B – Exposição Itinerante .....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Nos meus primeiros anos de magistério, em meados dos anos 2000, um menino de olhos puxados, pele morena, calado e com muita dificuldade de leitura e escrita me chamou atenção. Os colegas o apelidaram de Japa pelo formato dos olhos. Apesar de achar estranho um menino com essas características numa escola pública da Baixada Fluminense, acreditei nesta descendência, já que aparentemente o menino não se incomodava com o apelido. No entanto, ele me causava um incômodo que não sabia de onde vinha. Pensava que talvez fosse a timidez que não permitia um diálogo para entendê-lo, a dificuldade de aprendizado, ou ainda a descendência japonesa, incomum nas escolas públicas de São João de Meriti. No final do ano, vi sua mãe indo buscá-lo e ficou claro para mim que não se tratava de um menino com ancestrais orientais, mas muito provavelmente indígena. Aquela situação me deixou intrigada, mas não tive a oportunidade de confirmar minha suspeita no ano seguinte, pois ele deixou de ser meu aluno.

Achei a possível presença de um aluno indígena na minha sala de aula curioso. Sempre gostei de estudar a temática indígena. Tive a sorte de encontrar professores na graduação que tentaram incluir as questões indígenas entre os conteúdos de suas disciplinas, algo incomum até para os dias de hoje. O primeiro livro que ganhei na graduação foi justamente “Negros da Terra”, de John Manuel de Monteiro, um dos historiadores contemporâneos preocupados em trazer um novo olhar para história indígena. Minha monografia, apresentada no final da graduação tratava da resistência indígena nas correspondências do missionário da Companhia de Jesus, José de Anchieta.

Quando comecei a dar aulas para o ensino fundamental e médio em escolas públicas da Baixada Fluminense, em 2005, e posteriormente da cidade do Rio de Janeiro, procurei trabalhar a temática indígena de maneira diferenciada do que se apresentava nos livros didáticos. Nestes, estas populações eram apresentadas de forma genérica, além de serem tratadas como inocentes vítimas do sistema colonial, desaparecendo da história depois do início da colonização. O protagonismo dos indígenas não fazia parte da história do Brasil nos materiais didáticos. Eu acreditava no potencial da temática para tratar da questão das diferenças, pois sentia diariamente que esta era um ponto fundamental para ser trabalhado nas escolas. Todas as salas de aula em que lecionei eram heterogêneas, compostas por alunos com interesses, identidades, fenótipos, histórias de vida, capacidades e dificuldades tão diversos, capaz de deixar qualquer profissional perdido. As diferenças nas escolas em que trabalhei

sempre foram tratadas como um empecilho para a aprendizagem dos alunos. Casos de preconceito, racismo, machismo, homofobia, bullying e até assédio moral (casos em que quem discriminava eram os próprios funcionários da escola), muitas vezes eram tão comuns (e ainda são) chegando à beira da naturalização.

A temática indígena sempre me pareceu uma possibilidade de repensar as diferenças. Sempre realizei atividades em que os alunos falavam sobre as populações indígenas. Apesar de suas falas estarem povoadas de preconceitos e estereótipos, as concepções sobre os indígenas nunca eram iguais e cada um tentava defender seu ponto de vista, gerando, muitas vezes, debates acalorados. Eles discutiam se os indígenas andavam todos nus ou não, se moravam em ocas ou casas de alvenaria, se ainda caçavam para sobreviver, se todos eram iguais ou não, se podiam usar tecnologias não indígenas ou se isto fazia com que deixassem de ser indígenas. Enquanto eles iam falando, eu ia anotando tudo o que falavam e no fim da aula trazia argumentos que se opunham às falas deles, tentando desconstruir a imagem que tinham dessas populações. No entanto, ao permitir que os alunos expusessem suas percepções e seus preconceitos, eu acreditava que naquele momento estávamos debatendo sobre povos distantes e que aquelas falas não afetariam ninguém que estivesse dentro da sala de aula.

Ao iniciar o Mestrado Profissional em Ensino de História em 2014, pensei em somar minhas leituras e reflexões sobre a história indígena e o ensino desse conteúdo nas escolas à minha prática docente. Minha intenção era produzir um material didático para implementação da lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas em todas as escolas do ensino básico brasileiras, a partir da especificidade da cidade de Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense onde leciono hoje em dia. Minha hipótese era que o professor deveria levar em conta a realidade da região em que leciona para trabalhar a temática indígena em sala de aula. Acreditava que existiam três possibilidades que poderiam ser encontradas nas escolas, as quais deveriam diferenciar a atuação do professor. A primeira era o ensino da história indígena nas escolas indígenas, a segunda era este ensino em regiões onde há a interação entre índios e não índios e por fim nas escolas onde as identidades indígenas não fazem parte da realidade dos alunos.

Eu entendia que a cidade de Duque de Caxias se encaixava na última possibilidade. No entanto, sempre que fazia essa afirmação, a imagem do meu ex-aluno de olhos puxados (ou amendoados) e de sua mãe, que nada tinha de oriental voltava em minha mente. Por isso, resolvi pesquisar o Censo do IBGE de 2010 e para minha surpresa descobri que Duque de Caxias tinha 865 indígenas autodeclarados. Este número me fez reconsiderar a ideia de que as

identidades indígenas estavam distantes das salas de aula das escolas públicas, assim como me fez pensar na possibilidade de ter tido alunos indígenas sem que eu soubesse.

Sendo assim, para descobrir a proximidade dos alunos das populações indígenas na unidade escolar em que trabalho, distribuí um questionário para eles, onde perguntava se tinham antepassados indígenas, se estes antepassados eram seus pais, avós, bisavós, ou gerações mais antigas e se conheciam algum indígena. Fiz este questionário em todas as turmas do segundo segmento do ensino fundamental da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, localizada no bairro Parque Capivari, segundo distrito do município. Os resultados foram surpreendentes:

**Tabela 1** - Alunos do segundo segmento do ensino fundamental descendentes indígenas na Escola Municipal Presidente Costa e Silva em 2015.

<b>ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>%</b>
<b>Descendentes indígenas</b>	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 <sup>1</sup>	2	1,4
Não responderam	3	2,2
<b>Não se consideraram descendentes indígenas</b>	66	48,9
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Resolvi então, fazer o mesmo questionário em uma única turma da Escola Municipal Maria Clara Machado, onde estava fazendo complementação de carga horária, localizada na região do Pantanal, também no segundo distrito de Duque de Caxias, mas distante da Escola Municipal Presidente Costa e Silva. Queria ter uma noção se esta era uma realidade específica do Parque Capivari ou não. Os números me surpreenderam novamente:

<sup>1</sup> Trata-se de um caso onde o padrasto era indígena e o outro de uma tia em que a linhagem indígena não era a mesma da aluna.

**Tabela 2** – Alunos descendentes indígenas da turma 701 da Escola Municipal Maria Clara Machado em 2015

ALUNOS	QUANTIDADE	%
<b>Descendentes indígenas</b>	24	82,7
Filhos de indígenas	0	0
Netos de indígenas	8	27,5
Bisnetos de indígenas	5	17,3
Descendentes de gerações mais antigas	11	37,9
Não respondeu	1	3,4
<b>Não se consideraram descendentes indígenas</b>	5	17,3
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Em ambas as escolas havia ainda aqueles que declararam ter vizinhos, amigos e conhecidos indígenas. Apesar de não entrar em um estudo estatístico sobre a presença de indígenas nas escolas de Duque de Caxias, esses números, associados aos dados estatísticos do IBGE já foram mais do que suficientes para contrariar minha primeira hipótese de que os indígenas estavam distantes do convívio dos alunos do município. Também fizeram repensar as minhas práticas em sala de aula, que desconsiderava essas presenças e a sensibilidade do tema.

Para construir um material didático sobre a temática indígena que considerasse essas populações, procurei descobrir quem eram esses indígenas que viviam no município e um pouco das suas realidades e demandas. Busquei primeiramente conversar com os alunos que declararam ser filhos ou netos de indígenas e descobri que muitos desses pais e avós migraram de aldeias para as cidades, morando na região metropolitana do Rio de Janeiro. Tentei entrevistar esses pais e avós, no entanto não obtive sucesso na intenção, pois eles não quiseram falar. Fui entendendo aos poucos a recusa, quando os próprios alunos afirmaram que seus parentes não gostavam de falar sobre o assunto. As leituras posteriores sobre indígenas em contexto urbano, um tema relativamente novo de pesquisa na história, educação e antropologia, mas não uma realidade nova no Brasil e muito menos no continente americano,

me fez compreender que tornar-se invisível pode ser uma estratégia de sobrevivência num contexto extremamente hostil às diferenças.

Sendo assim, procurei outros meios de encontrar indígenas da região. Não sabia exatamente o que esperar dessas conversas, mas tinha total convicção de que o material didático específico para Duque de Caxias tinha que partir de um diálogo com essas populações. Sendo assim, esse diálogo começou a partir do Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga, um desdobramento da Aldeia Maracanã, mais especificamente pelo contato que tive com Marize Vieira de Oliveira, uma indígena guarani mbyá, professora de história da rede municipal de Duque de Caxias e do Estado do Rio de Janeiro. A partir dela conheci outros indígenas e outros grupos que atuam na região metropolitana do Rio de Janeiro e participei de vários eventos realizados por eles na região, buscando dar visibilidade às populações indígenas que vivem em contexto urbano, divulgando as diversas culturas indígenas existentes nestas cidades e lutando por direitos.

Uma das maiores demandas desses grupos é a visibilidade. Desvinculados de muitos estereótipos atribuídos aos indígenas pela população em geral, como viver na floresta, andar nus e com adereços de penas, morar em ocas e dormir em redes, os indígenas que vivem nas cidades são compreendidos como aculturados ou integrados, sendo desconsideradas suas necessidades específicas. Quando tentam reivindicar direitos a partir das suas identidades étnicas, são logo deslegitimados por estarem na cidade e por conseguirem dialogar utilizando códigos não indígenas, muitas vezes se expondo à diversas formas de violência.

Por isso, atendendo a um “dever de memória” em relação a esses grupos, decidi criar uma exposição itinerante que possa transitar facilmente pelas escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Ela é composta de cinco banners, com o título “Os indígenas e as cidades”. A exposição possui imagens, gráficos e textos que tentam desconstruir o estereótipo que liga os indígenas diretamente às florestas e exclui a possibilidade de frequentarem e habitarem outros espaços. Também tenta mostrar que as transformações culturais e a apropriação de códigos não indígenas não significam a perda das identidades.

Além da exposição, foi elaborado um caderno de atividades que trazem exercícios a partir de fontes históricas, textos historiográficos, gráficos, vídeos e imagens, contemplando diversas temporalidades. Eles visam auxiliar o professor de história a incluir reflexões sobre os indígenas em contexto urbano juntos a outros conteúdos e não de maneira descontextualizada e pontual. As atividades tentam trazer reflexões que ponham em cheque paradigmas eurocêntricos utilizados para pensar a alteridade.

O produto final deste mestrado profissional também é composto de uma parte dissertativa. No capítulo 1, é feita uma discussão sobre as populações indígenas atuais, especialmente as que vivem em contexto urbano na região metropolitana do Rio de Janeiro, e sua invisibilidade. No capítulo 2, é feita uma localização da criação da lei 11.645/08 junto a outras conquistas legais dos povos indígenas na área da educação e uma problematização da inclusão da temática indígena no ensino de história. No capítulo 3, detalho e justifico minhas opções teóricas e metodológicas para a criação da exposição e das atividades didáticas, acreditando que um diálogo intercultural equitativo é urgente nas escolas públicas e que a visibilidade das populações indígenas é o ponto de partida para tal.

## 1 DAS DIVERSAS FORMAS DE SER ÍNDIO NO BRASIL

### 1.1 Reflexões sobre cultura, colonialidade e identidade

Para iniciar uma reflexão sobre a população indígena na atualidade, voltarei à clássica metáfora das estátuas de mármore e de murta do padre Antônio Vieira, apropriada por Eduardo Viveiros de Castro (2002) para entender a inconstância da alma selvagem. Segundo o missionário, as estátuas de mármore são difíceis de construir, mas uma vez prontas são fixas, firmes, quase imutáveis; já as de murta são fáceis de serem moldadas, mas exigem constantes cuidados para que não se deformem. Enquanto uns povos são dificilmente convertidos, por serem como mármore, mas quando aceitam a conversão não retomam as crenças anteriores, outros são como murta, aparentemente dóceis e receptíveis à transformação, mas facilmente se transformam e mudam de forma. A metáfora foi usada para a compreensão do que entendiam como inconstância indígena. A documentação deixada pelos missionários retrata tanto a facilidade com que muitos indígenas se convertiam ao cristianismo quanto para retomarem ao que os padres chamavam de maus costumes.

Uma compreensão da cultura dos povos como quase imutável, assim como o mármore, e de que as mudanças culturais são como rachaduras e deformações na essência de um grupo que podem levar ao seu fim, torna impossível o entendimento da alteridade numa perspectiva histórica. Segundo Viveiros de Castro,

Nossa ideia corrente de cultura projeta uma paisagem antropológica povoada de estátuas de mármore, não de murta: museu clássico antes que jardim barroco. Entendemos que toda a sociedade tende a preservar no seu próprio ser, e que a cultura é a forma reflexiva deste ser; pensamos que é necessária uma pressão violenta, maciça, para que ela se deforme e transforme. Mas, sobretudo, cremos que o ser de uma sociedade é seu preservar: a memória e a tradição são o mármore identitário de que é feito a cultura. Estimamos, por fim, que uma vez convertidas em outras que si mesmas, as sociedades que perderam sua tradição não têm mais volta.” (CASTRO, 2002, p. 195)

Os modelos explicativos utilizados pela sociedade em geral para entender a população indígena dificultam a compreensão da legitimidade da diferença e das transformações culturais pelas quais estes povos passaram ao longo de cinco séculos. É muito comum um tipo de pensamento que entende que cada povo possui uma cultura que o caracteriza e a diferencia dos outros. A partir desta lógica, acredita-se também que esta cultura é o pilar definidor da identidade. Quando a cultura se modifica, por motivos diversos, estes povos se tornam estátuas de mármore deformadas ou quebradas, perdendo para sempre a estrutura do que os

definiam. Também não é incomum pensamentos pautados no evolucionismo, que parte do princípio de que todos os povos passam por uma evolução natural e que a civilização ocidental europeia é o que há no topo dessa evolução. Todos os outros povos estão em estágios de evolução diferenciados, mais próximos ou mais distantes do modelo de desenvolvimento ocidental. Os povos indígenas, nesta perspectiva, estão nos primeiros estágios da evolução, possuindo um modo de ser e de viver similar ao dos primeiros seres humanos e por isso são chamados de primitivos, ora recebendo um olhar sobre sua pureza e docilidade, ora sobre a selvageria e a barbárie. Acredita-se também que o contato entre povos em diferentes estágios de evolução leva à aculturação dos povos de níveis inferiores, que abandonam suas culturas primitivas para acessarem o desenvolvimento oferecido pela outra. A aculturação levada ao extremo acarreta a assimilação de um povo pelo outro, gerando o fim do grupo assimilado.

Parte deste raciocínio se fundamenta num paradigma de colonialidade, responsável por classificar as sociedades a partir de uma visão eurocêntrica do mundo que naturaliza o conhecimento ocidental como única forma válida de saber, assim como as experiências, identidades e relações históricas colonialistas, inferiorizando qualquer manifestação social, política, econômica e cultural diferente dos padrões modernos europeus, 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 modernidade europeia) e fundamentando cientificamente essa classificação em conceitos que desvalorizam e inferiorizam a diferença (OLIVEIRA E PINTO, 2011).

Repensar as populações indígenas, longe de interpretações que operam a partir da colonialidade, é uma forma de descolonizar nossos pensamentos, de reconhecer a legitimidade da diferença e criar novos modelos interpretativos. Walter Mignolo (2003), ao refletir sobre os trabalhos de vários autores que não se balizam pelo paradigma moderno e eurocêntrico, aponta uma crise deste modelo, o que tem possibilitado o aparecimento de um “outro

pensamento”, de uma “dupla crítica”, ou de um “pensamento liminar”<sup>2</sup>, especialmente no meio acadêmico. Essas novas concepções só estão sendo possíveis tendo como base dois modelos explicativos tradicionais das histórias locais das fronteiras do colonialismo, sem se ancorar em nenhum deles, como explica Mignolo (2003, p. 102) ao trazer a dupla crítica do pensamento do filósofo marroquino Khatibi, que ao pensar a partir da sua localidade critica o fundamentalismo ocidental e islâmico, criando um “outro pensamento”.

Apesar de acreditar que a cultura possa ser um elemento importante da formação da identidade de um grupo étnico, Frederik Barth (2000) sugere que a definição destes grupos deveria se deslocar da cultura para as fronteiras. Ao questionar a ideia de que a diversidade cultural é o resultado do isolamento social e geográfico de grupos distintos, o autor demonstra que as fronteiras étnicas permanecem mesmo em situações de contato, havendo, inclusive, situações em que as fronteiras se baseiam exatamente na dicotomia entre dois grupos (BARTH, 2000, p. 25- 26). Sendo assim, propõe que a autoatribuição e a atribuição pelo grupo sejam os principais elementos para se pensar as unidades étnicas. Isto significa que as características culturais que apontam a diferença 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.

Os diversos povos indígenas que habitam hoje o país passaram por transformações culturais, como todos os povos do mundo. Muitas dessas transformações tiveram a marca da extrema violência, da subjugação e do desrespeito vivenciados a partir da chegada dos invasores europeus. E apesar disto, passados séculos, continuam afirmando as suas identidades étnicas, construídas e reconstruídas nas diversas vezes em que sentiram necessidade.

No mundo atual, não é possível negar o desequilíbrio das forças entre o colonizador e o colonizado, a globalização e as tradições locais. No entanto, o resultado dessas relações desiguais não é a perda das identidades e culturas tradicionais, nem o seu inverso. As tradições são ressignificadas, reinventadas, quando não criadas com base na situação histórica do momento. Mesmo em situações extremas, como a experiência da escravidão, diversos grupos foram capazes de dar novos significados a cultura imposta (HALL, 2013). Podemos exemplificar, trazendo os estudos de Stuart Hall (2013) sobre a identidade caribenha, na Grã-Bretanha. A existência desta identidade compartilhada por pessoas oriundas de povos distintos, mas que compartilham de algumas experiências em comum, como a de terem

<sup>2</sup> “Outro pensamento”, “dupla crítica” e “pensamento liminar” são conceitos explicados por Walter Mignolo (2003), os dois primeiros criados pelo filósofo marroquino e o último pelo próprio Mignolo.

origem em localidades vizinhas e a vivência da diáspora, só foi possível a partir daquele contexto específico. Por mais que estes grupos busquem na tradição alguns elos identitários, ela é sempre reinventada e ressignificada a partir dos diversos presentes em que foi evocada. Estas tantas transformações tornam quase impossível encontrar uma matriz primeira e principal de uma manifestação cultural.

Sendo assim, a compreensão iluminista do sujeito centrado e unificado, de uma identidade que nasce e permanece intocável no decorrer de uma vida se torna insustentável quando é colocada numa perspectiva histórica, pois a partir dela é possível observar as constantes mudanças, fraturas e reorganizações das identidades de grupo. A globalização e as rápidas mudanças que ela impõe às sociedades, mudou a compreensão do homem sobre si. Hoje a identidade é entendida como móvel, provisória e problemática (HALL, 2014, p. 10-11). Ao lado da desintegração das identidades nacionais e a homogeneização cultural, apontadas como um dos fenômenos mais prováveis da globalização, outros fenômenos podem ser observados, como o reforço das identidades locais e étnicas e a criação de novas identidades, como no caso das populações que viveram a experiência de diáspora e tiveram que recriar suas identidades em novas terras.

É exatamente pela origem essencialista do conceito de identidade que Stuart Hall (2014) afirma que ele deve operar sob rasura, pois apesar de todas as problemáticas que seu uso impõe, ainda não existe um conceito que o poderia substituir satisfatoriamente. Ao tratar da identificação, conceito também problemático, mas que neste trabalho considerou preferível, afirmou que:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao ‘jogo’ da *différance*. Ela obedece à lógica do *mais-que-um*. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos fronteiras’. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui. (HALL, 2014b, pp. 106)

A compreensão dos indígenas como povos primitivos, que possuem costumes iguais, como a vivência na floresta, a nudez, a ingenuidade ou a selvageria se encaixam em paradigmas eurocêntricos e da compreensão de cultura e identidade essencializadas. No senso comum, o indígena só pode ser identificado como tal, caso siga os estereótipos atribuídos a ele. Esta chave interpretativa nega a historicidade desses povos, deixando-os paralisados no tempo e no espaço, ou seja, nas florestas americanas do século XVI. As transformações são

entendidas como perda da identidade, o que conseqüentemente dificulta a compreensão destes povos no presente e da validade social das novas demandas desses sujeitos. E este é um dos motivos que torna urgente um novo olhar para a temática indígena nas escolas.

## **1.2 Resignificações da palavra índio**

A palavra índio foi usada pelo colonizador para identificar as diversas populações que viviam no território Americano. Entre povos completamente diferentes, como os nômades caçadores e coletores e os pertencentes aos impérios pré-colombianos, como incas e astecas, a identidade atribuída pelo colonizador englobava todos os povos. No entanto, os colonizadores não só identificaram as diferenças desses povos como se aproveitaram das rivalidades existentes entre alguns deles, se aliando a um grupo para combater um outro, por exemplo.

Os povos originários da América antes da chegada dos europeus, não viam laços de identificação que pudessem se entender como uma unidade. Eles eram milhares de povos com nomes, línguas, e costumes próprios que foram se transformando e modificando ao longo do tempo. Do contato entre os diferentes povos, as fronteiras étnicas foram criadas, alargadas, diminuídas, transformadas, mudadas ou fragmentadas ao longo de suas trajetórias.

A identidade indígena elaborada pelo colonizador, ora foi apropriada, ora rejeitada. Na América portuguesa, os indígenas que se transferiram para as aldeias estabelecidas pelos colonizadores se apropriaram de tal identificação, atribuindo um novo sentido para ela, conseguindo com isso, batalhar por direitos dentro desta nova condição: de índio aldeado, cristão e súdito do rei português. Fenômeno parecido parece ter ocorrido a partir de 1970.

Munduruku (2012) afirma que até a década de 1950, este termo era desprezado pelos povos indígenas brasileiros, pois carregava uma ideia distorcida do que eles seriam. No entanto, com o surgimento do Movimento Indígena, na década de 1970, o termo “índio” foi apropriado e ressignificado politicamente por algumas lideranças indígenas para a conquista de direitos. Antes disso, cada comunidade defendia seus interesses isoladamente. Os primeiros líderes deste movimento “perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos brasileiros.” (MUNDURUKU, 2012, p. 45). A partir de então, sem abandonar suas identidades étnicas de origem, muitos desses povos passaram a adotar também a identidade indígena, tanto na aproximação e criação de laços com outros

povos indígenas, dos quais passaram a identificar como parentes, assim como na convivência com o restante da população. Ressalta-se que na atualidade, muitos preferem não ser identificados como índios, mas sim pela sua identidade étnica.

Durante a Ditadura Militar, o Plano de Integração Nacional (PIN) lançado pelo governo, tentou acelerar uma antiga e contínua política de assimilação indígena à sociedade nacional, agora moldada pela ideia de desenvolvimento do “Milagre Brasileiro”. Para isso, o governo tentou absorver a mão de obra indígena da Amazônia na tentativa de promover uma integração nacional. O fato gerou algumas reações da sociedade civil solidária aos índios, entre elas a ação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que reuniu pela primeira vez, em 1974, um grupo de lideranças indígenas que iniciou o Movimento Indígena. (MUNDURUKU, 2012, p. 40, 41).

Nesta época, os indígenas estavam sob a tutela da Funai, órgão responsável por tutelar a vida daqueles povos. Pautados na ideia de assimilação dos índios, a instituição geriu as reservas indígenas a partir de interesses que divergiam aos dos indígenas. Apesar da coerção da Funai, que tentou reprimir os encontros das lideranças, entre 1974 a 1984, houve 57 assembleias indígenas que discutiram a questão das terras, o enfrentamento de políticas para saúde, educação e outras necessidades e por fim a necessidade de rompimento do isolamento das várias comunidades, o que permitia o reconhecimento de necessidades semelhantes e a construção de laços de solidariedade (BRIGHENTI, 2015). Das reuniões das lideranças indígenas, foi criada na década de 1980 a União Nacional Indígena (UNI), cuja atuação foi fundamental para a aprovação de leis que beneficiassem os povos indígenas.

A UNI participou ativamente da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), instaurada em 1987. Apresentou propostas que defendiam os interesses das diversas populações indígenas, entre eles o fim da tutela e da integração, e lutaram contra as emendas substitutivas que visavam barrar os avanços que almejavam. Como não possuíam mais representação no legislativo, pois Mário Juruna não conseguiu se reeleger nas eleições de 1986, fizeram um longo trabalho de sensibilização e de pressão dos parlamentares, através de diversas reuniões, para o atendimento de suas demandas. As falas eficientes na ANC, como as do Cacique Raoni e de Aílton Krenak ajudaram nas conquistas de uma legislação que atendesse às suas necessidades (LACERDA, 2007).

O Capítulo VIII, “Dos Índios”, da Constituição Federal de 1988 foi responsável pelo rompimento com medidas de assimilação e integração do índio à sociedade, que tiveram uma

longa duração. Os artigos 231 e 232 deste capítulo passaram a reconhecer o direito à diferença e protagonismo indígena na defesa de seus interesses:

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.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL. Constituição Federal de 1988)

Posteriormente, os indígenas conquistaram mais direitos, como por exemplo a educação escolar bilíngue e diferenciada. No entanto, a luta pela validação dos direitos, conquistas de novos, além da resistência contra retrocessos, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215, que transfere para o legislativo a competência de demarcação das terras indígenas, continua.

### **1.3 Os indígenas e as cidades**

A ocupação do antigo prédio do Museu do Índio ao lado do estádio do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, por indígenas de várias etnias em 2006, e mais especificamente o processo de desocupação e tentativa de demolição do prédio iniciados em 2012, deu uma grande visibilidade ao que muitos entenderam como uma novidade: a presença de índios na cidade. Imbuídos da necessidade de demolir o prédio para a concretização de projetos de reforma do estádio que sediará a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016 e de retirar os indígenas daquele espaço, os representantes do governo do Estado do Rio de Janeiro e a grande mídia não pouparam argumentos pejorativos, preconceituosos e discriminatórios na tentativa de expulsar os indígenas daquele espaço.

O então governador Sérgio Cabral chegou a afirmar: “Eles não estão lá desde 1506 ou 1906. O terreno foi invadido em 1996. É inconcebível chamar aquilo de aldeia indígena” (MAGALHÃES, 2013). Em uma matéria intitulada “No Maracanã, o milagre da multiplicação dos índios”, a revista *Veja* despejou todo seu preconceito e ignorância não só no título, como também no início da matéria, tentando ironizar o fato dos indígenas usarem tênis de uma marca famosa e mascarem chicletes. A reportagem ainda cita o parecer do desembargador Marcus Abraham, que após uma única hora de visita na Aldeia Maracanã, conseguiu a proeza de verificar quem eram os indígenas que lá moravam, quantos eram e ainda classificar o espaço. Segundo a revista, o desembargador observou que naquela aldeia

não havia crianças, unidades familiares e unidade tribal e que “os índios lá presentes são de diferentes etnias, originários de diversas tribos, com as quais mantêm permanente contato”, o que fez com que a revista concluísse que o espaço “não é uma aldeia e nem uma tribo ” (RITTO e PRADO, 2013).

Mas antes mesmo da questão ganhar a grande proporção gerada com as proximidades da Copa do Mundo e a necessidade de dar um direcionamento nas obras da parte externa do estádio, esse discurso já era presente. Ao dar uma declaração sobre as comemorações do primeiro aniversário da ocupação do prédio em outubro de 2007, o superintendente do Ministério da Agricultura no Rio de Janeiro, órgão proprietário do imóvel na época, Pedro Cabral da Silva afirmou ao jornal O Globo que achava “que os índios deviam ficar na aldeia. Índio urbano perde o sentido. ” (MAIA, 2007)

Não foi pequeno o questionamento da legitimidade da presença dos indígenas na cidade, pois o entendimento geral era de que o lugar do índio é na floresta bem afastado da “civilização”, assim como as dúvidas sobre a identidade dos ocupantes do museu, pois usavam roupas, celulares e outros objetos e costumes usualmente considerados não indígenas. No entanto, a grande desinformação e preconceito da maioria da população justificam-se em parte pela invisibilidade dada pela historiografia e acompanhada pelo ensino de história que apagou a participação dos indígenas da história do Brasil. Participando apenas do início da colonização, as narrativas históricas sumiram completamente com essas populações no decorrer do tempo. O mesmo processo acontece com as narrativas das histórias de grande parte dos municípios, onde costuma-se mencionar o nome dos grupos indígenas que viviam no local antes da vinda dos colonizadores, que expulsaram ou dizimaram os primeiros povoadores, iniciando a história da localidade sem a presença dos habitantes originários.

As reflexões sobre os indígenas que vivem e convivem no contexto urbano são recentes na antropologia e na historiografia. Na primeira área disciplinar, o interesse pelo tema começou há pouco mais de uma década. Antes só havia um trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira, no final da década de 1960, sobre os Terenas nas cidades de Mato Grosso e quatro dissertações na década de 1980, a maioria escritas por orientandos do consagrado autor (NUNES, 2010, p. 11). Na história, autores da chamada Nova História Indígena desde a década de 1990, apesar de não terem como foco principal a presença de indígenas nos espaços urbanos, abordam essa realidade desde a construção dos primeiros núcleos urbanos da América Portuguesa.

Mas se sairmos do espaço onde hoje é o território brasileiro e adentrarmos pelo continente americano, veremos que a presença de indígenas em cidades é bem anterior aos

primeiros contatos com as populações europeias. Apropriando do conceito de cidade utilizado por CHADY (2003), e os diversos sítios arqueológicos desses espaços espalhados na América, não é difícil concluir que as cidades também são espaços indígenas, mesmo na época pré-colombiana:

Definimos como ciudad al asentamiento de cierta extensión, construido siguiendo un ordenamiento espacial, donde reside una población de tamaño apreciable y se realizan actividades diversas y adicionales a la directa producción de alimentos, es decir, de gobierno, religiosas, administrativas, manufactureras y comerciales, además de las propiamente residenciales. Diversidad funcional y social que quedará plasmada en la variabilidad arquitectónica y en la diferenciación de los contenidos culturales. (CHADY, 2003, p. 329)

No entanto, os livros didáticos do sexto ano, série em que a grande parte das escolas e dos livros didáticos trabalham a antiguidade da Mesopotâmia, do Egito, da Grécia, de Roma, e mais recentemente até China e Índia, em geral não abordam as civilizações antigas da América, apesar de em geral, retratarem a riqueza de algumas culturas pré-colombianas, como a marajoara. Evidentemente, o ensino dessas culturas é importante, entretanto a redução a esses povos não abala muito os estereótipos que associa o indígena à floresta.

O estudo dos povos incas, maias e astecas, conteúdos já estabelecidos no ensino de história, em geral só é mencionado anteriormente ao ensino da conquista espanhola. Não coincidentemente são os povos indígenas que mais têm suas identidades étnicas respeitadas nos livros didáticos. Raramente a nomenclatura índio ou indígena é usada para se referir a esses povos, o que não leva o aluno a romper com a ideia de que o espaço indígena é exclusivamente a floresta.

Outro dado curioso é que os assentamentos urbanos mais antigos da América estão longe de ser o inca, maia ou asteca. Podemos citar a cidade de Caral, no Peru, até agora considerada a cidade mais antiga das Américas. Arqueólogos acreditam que os assentamentos urbanos da região datam do ano 3.000 a.C. ao 2.000 a.C., ou seja, são contemporâneos da Mesopotâmia e do Egito antigo e anterior em cerca de 2.500 anos dos maias (CHADY, 2003). Após Caral, tantas outras cidades surgiram, mas o viés eurocêntrico do ensino de história no Brasil concentra-se em outras partes do mundo, valorizando o legado cultural de povos distantes e invisibilizando o dos mais próximos. Destaca-se, no entanto, que algumas coleções do Plano Nacional do Livro Didático de 2017, como o Projeto Mosaico (VICENTINO E VICENTINO, 2015), estão contemplando alguns desses povos americanos que possuíam assentamentos urbanos, como o chimú, o teochiuacano e o olmeca.

Voltando ao Brasil, os indígenas foram fundamentais para a construção e defesa dos primeiros núcleos de povoamento criado pelos colonizadores. No Rio de Janeiro, 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. As caboclas lavadeiras de Jean-Baptiste Debret retratam as indígenas que se dedicavam a esse ofício no centro da Corte.

No entanto, uma política de assimilação dos povos indígenas, iniciada pela política pombalina, no século XVIII, iniciou uma invisibilização dos povos indígenas. 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 com o restante da população, os indígenas perderiam os parcos 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, o que demonstrava uma tentativa de classificar essa população, afastando dos considerados índios bravos e aproximando do restante da população do Império. No século XX, os indígenas parecem ter sido 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, onde alguns nem se quer contabilizaram a população indígena.

Os indígenas que conviviam no contexto urbano foram tachados de aculturados, ou seja, entendidos como índios 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 identidade indígena 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 povos da floresta 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, órgãos responsáveis por colocar em prática a política de assimilação dessas populações no século XX.

O não reconhecimento das identidades indígenas nas cidades é facilmente percebida nos dias de hoje nas falas das principais mídias e dos governantes, como vimos no caso da ocupação do antigo Museu do Índio, no Maracanã. Tornados invisíveis, a missão de reverter

este processo tem se mostrado bastante difícil. Casos da violência contra índios não param de acontecer, mas apenas pouquíssimos casos chamam atenção da grande mídia.

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 suas palavras:

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 aceite 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)

Estando do lado de lá da linha abissal, os indígenas se tornam invisíveis, considerados inexistentes. E se não existem, não há necessidade de formulações de políticas públicas que ajudem a essas populações e reparem os danos sofridos pela violência secular pela qual passaram. Esta situação dificulta não só a criação de políticas voltadas para eles, assim como legítima as que ferem gravemente 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.

Para exemplificar, vários projetos estão em tramitação no Congresso Nacional com o objetivo de usurpar direitos conquistados pelos indígenas, entre os mais graves a PEC 215, que transfere a competência de demarcar terras indígenas da União para o Congresso Nacional. Nenhum desses projetos comove a população em geral, seja na defesa dos índios ou dos latifundiários, a não ser os grupos que estão diretamente envolvidos. Os Guarani-Kaiowá passam atualmente por uma verdadeira guerra por suas terras e pela sobrevivência. Vários indígenas foram assassinados em apenas um ano. Segundo José Ribamar Bessa Freire (2015) “se índios são assassinados sistematicamente nos últimos cinco séculos, isso é tão corriqueiro que deixou de ser notícia (...)”. Enquanto isto, os lucros do agronegócio batem recordes (PAPP e CHIARA, 2016), e a visibilidade da violência contra os grupos indígenas que desejam reocupar suas terras, usurpadas pelos grandes produtores, mínima.

No contexto urbano a situação só se agrava. Podemos citar inúmeros casos em que a invisibilidade e o preconceito encobrem situações extremas de violência experimentada pelos indígenas no contexto urbano. Um dos casos mais chocantes nos últimos tempos certamente foi o de Vitor Pinto, um bebê kaingang de dois anos, assassinado com requintes de crueldade no litoral de Santa Catarina no final de 2015. Segundo o relato da mãe da criança, um rapaz

veio fazer carinho no seu filho enquanto ela o amamentava na rodoviária de Imbituba/ SC no seu colo. Quando levantou a cabeça para olhar e sorrir, teve o seu pescoço cortado pelo rapaz (CIMI, 2016). Apesar da barbaridade do caso, ele só teve grande repercussão na mídia local, não despertando interesse da grande mídia nem a comoção da população nacional.

Além do caso do bebê kaingang degolado, onde tão cruel quanto crime foi o silêncio da mídia e a falta de comoção nacional, outros ocorrem cotidianamente. Um caso de assassinato de indígenas na cidade aconteceu em Belo Horizonte, onde um morador de rua indígena foi espancado até a morte. O caso, quase que seguido do menino Vitor, teve uma repercussão menor ainda. Dois crimes brutais que só repercutiram entre os indígenas e as poucas pessoas preocupadas com a situação dessas populações. Na cidade de Duque de Caxias/ RJ, a oca do Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga foi incendiada duas vezes no mesmo ano (GUILHERME, 2015). As suspeitas apontam que o autor do segundo incêndio era aluno de uma escola próxima, motivado por intolerância religiosa. O caso sequer foi tratado na mídia regional.

Nas entrevistas que realizei junto aos indígenas e nas conversas com os alunos descendentes indígenas, especialmente na cidade de Duque de Caxias, foi possível perceber que, enquanto alguns preferem esconder a identidade indígena para garantir o mínimo de sanidade frente à enxurrada de preconceitos que o ato de assumir gera, outros, que a assumem publicamente, têm a identidade negada por grande parte da população, quando não são acusados de oportunistas. Apesar da Secretaria Municipal de Cultura da cidade promover ações para dar visibilidade a essas populações no município, como a organização do seminário: “Nós Somos Indígenas e Não Somos Invisíveis”, realizado numa das praças mais movimentadas da cidade no dia 26 de junho de 2015, vemos que em outros momentos, o poder público age no sentido oposto, o da invisibilização.

O relatório anual de ações do Departamento de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável do município de Duque de Caxias, demonstra mais um exemplo de como as políticas públicas são negadas aos índios que vivem em contexto urbano, por motivos preconceituosos e relacionado à ideia de integração. Segundo o documento, membros do departamento fizeram uma visita à Missão Tikuna, uma missão religiosa evangélica que traz alguns tikunas para sua formação religiosa e acadêmica, afim de cumprir a Diretriz 4 do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, que visa promover ações para comunidades tradicionais, como as indígenas e quilombolas. Sem entrar no mérito da necessidade ou não de tais ações na Missão Tikuna, a justificativa para negar a implementação de tais políticas

públicas é um significativo exemplo da ignorância e do preconceito. Baseado na ideia de aculturação e de integração, o relatório concluiu:

Não mantêm seus costumes indígenas aqui. Apenas participam esporadicamente de atividades festivas no Dia do Índio, quando convidados. (...) Os Ticunas estão integrados com o modo de vida da população caxiense, sendo assim, os objetivos da diretriz 4 do Plano Nacional de SAN não se aplicam a esse grupo de indígenas. (DUQUE DE CAXIAS, 2014, p. 40)

Em dissertação que reflete sobre o preconceito e a resistência dos indígenas urbanos no Estado do Rio de Janeiro, Barreto (2014) propõe uma tipologia dos indígenas a partir da sua ocupação do espaço. Sendo assim, considera que os indígenas isolados seriam aqueles que não vivem em contato com outros povos ou evitam ter. Os aldeados seriam aqueles que vivem nas aldeias, mas têm contato constante com a população não indígena. Os indígenas em trânsito seriam os que estão em contato com a cidade, seja para estudos, trabalho, ou para a defesa dos interesses do seu povo, mas que sempre retornam para suas aldeias. Por fim, os indígenas urbanos seriam aqueles que já estão há gerações na cidade. (BARRETO, 2014, p. 89).

No entanto, assim como Nunes (2010), acredito que a criação de tipologias indígenas pode gerar conceitos pautados numa ideia cristalizada de cultura. Segundo este autor, várias situações explicam a presença de indígenas nas cidades na atualidade. Algumas Terras Indígenas (TIs) viram as cidades crescer 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 velhos, por motivos variados. Afinal, como vimos, a identidade é sempre criada, recriada e apropriada de acordo com a situação histórica do presente. Este é o caso, por exemplo, de Marize Vieira de Oliveira uma importante liderança da Aldeia Maracanã e Jacutinga.

A diversidade dos casos que envolvem indígenas em contexto urbano demonstra a necessidade de pensar na especificidade de cada situação de inserção dos índios na cidade. Nunes alerta que devemos considerar a “sócio-cosmologia específica dos indígenas e, dentro de uma “estrutura” geral, a sua noção de territorialidade” (NUNES, 2010, p. 19). Nunes (2010) exemplifica com o caso dos Guaranis etnografados por Alexandra Barbosa da Silva em

2007, no Mato Grosso. Ela lembra que os guaranis raramente se distribuem em espaços restritos, morando nas aldeias, fazendas, beira de estradas e nas cidades. Esses diferentes espaços compõem para os guaranis um mesmo território, o que se torna inapropriado falar em migração se pensarmos dentro da ótica destes indígenas. Ressalta-se também que a movimentação deste povo neste território segue a uma lógica guarani – a da família extensa (ou produção de parentesco).

Se motivos diferentes levam os indígenas a estar nas cidades e o fato de estarem na cidade ter significações diversas para cada caso, torna-se mais apropriado não nos referirmos a esses indígenas como urbanos e sim apontarmos a condição de estar no contexto urbano, quando isto for um dado relevante. Além disso, é interessante ressaltar que a urbanidade é um modo de vida independente de estar na cidade, apesar de se originar nela. A partir desta ideia é possível distinguir, então, duas dimensões do conceito de cidade: como um espaço físico e como um *locus* de modo de existência específico (NUNES, 2010, p. 20).

Ao utilizarmos o ponto de vista indígena, por exemplo, é possível questionar sobre quem é o verdadeiro “índio isolado”. Muitos indígenas que moram nas cidades migraram para esses espaços para procurar melhores condições de vida. Sozinhos, ou apenas com a companhia de seus familiares, sofrendo diversas formas de preconceito e violência da população não indígena, sem condições de retornarem periodicamente para suas comunidades, muitos optam por esconder suas identidades. Muitas vezes também não conseguem transmitir o sentimento de identificação de grupo para os seus filhos, pois vivendo num mundo onde a identidade indígena é compreendida como sinal de inferioridade e sem terem o contraponto que seria possibilitado pelo conhecimento e convivência com o seu grupo, não se entendem como indígenas. Já os povos que são considerados isolados, vivem em uma comunidade unida por laços de identidade e optaram pela distância da população não indígena. Possuem a solidariedade do grupo em que vivem e conseguem reproduzir, recriar, ressignificar suas tradições sem temerem represálias daqueles que vivem do seu lado por isso.

De acordo com os três últimos Censos do IBGE, a população indígena está crescendo de maneira extraordinária. No entanto entre 2000 e 2010, a população indígena urbana teve um pequeno decréscimo. No Censo de 1991, a população indígena total era de 294.131, a que vivia na zona rural chegou a 223.105 pessoas, enquanto na urbana a 71.026. Em 2000, a população aumentou para 734.127, sendo 350.829 na zona rural e 383.298 na urbana. Por fim, em 2010, a população indígena aumentou para 817.963 indígenas, 502.783 na zona rural e 315.180 na zona urbana.

Poderíamos apontar como fatores do aumento populacional não só o crescimento natural, como especialmente um lento processo de saída da invisibilidade. Os movimentos conhecidos como etnogênese ou emergência étnica são exemplos dessa saída. Povos que por vários motivos, como a discriminação e a tentativa de tirar-lhes o direito à terra, não eram identificados como indígenas ou preferiam não se identificar desta maneira no passado. Com a criação de um ambiente relativamente favorável, passaram a recriar e reelaborar suas identidades étnicas buscando a restituição de seus direitos. Este é o caso de muitos índios do Nordeste, como os Pankararus, Cariris-Xocós e Fulni-ôs e muitos outros.

No entanto, não podemos compreender os números dos recenseamentos como indicadores de verdades absolutas. Ao traçarmos um histórico dos números da população indígena através desses levantamentos, veremos que muitas lacunas foram deixadas por eles, inclusive o do Censo de 2010. O primeiro recenseamento do Brasil ocorreu em 1872. Foi aplicado aos homens livres, que preenchiam um questionário que poderia ser corrigido pelo inspetor responsável. O quesito raça abrangeu as categorias branco, preto, pardo e caboclo. O gentio, os índios bravos dos sertões, não foi contabilizado. A categoria caboclo provavelmente se referiu ao índio considerado civilizado e fluente em língua portuguesa (BARRETO, 2014, p. 34). Sobre a utilização da categoria pardo, que foi utilizada para a população mestiça, Barreto (2014) acredita que fazia parte de um discurso que visava diminuir a população negra e indígena da população nacional. Os caboclos totalizaram 387.234. Se considerarmos que parte da população classificada como parda se entendiam como indígena, a possibilidade do número de indígenas convivendo junto ao restante da sociedade imperial ser bem maior que a apontada pelo censo é muito grande.

O censo de 1890 foi o último que contabilizou a população cabocla, sendo também contabilizadas as categorias branco, preto e pardo. Nos anos de 1900 e 1920, o quesito cor ou raça não foi contabilizado. Em 1940, o item cor voltou, mas apenas com os itens pretos, brancos e amarelos, sendo os indígenas completamente apagados. A categoria pardo foi acrescida para identificar aqueles que declararam outras coisas. Em 1950, foram contabilizados apenas os pretos, brancos, pardos e amarelos. Nesses dois censos foram verificadas as línguas faladas, o que abriu uma pequena brecha de visibilidade aos indígenas que ainda falavam suas línguas. Em 1960, a categoria índio foi acrescida, porém apenas para os que viviam nos aldeamentos ou nos postos indígenas. Em 1970, a categoria cor ou raça não foi contabilizada, voltando em 1980 com os itens branco, preto, pardo e amarelo (IBGE, 2010).

Em 1991 a categoria índio foi acrescida aos outros itens, levando em consideração a autodeclaração. Barreto (2010, p. 40) ressalta que neste censo só foram recenseados nativos aldeados que viviam em postos indígenas da FUNAI, missões religiosas e poucas regiões urbanas. Sendo assim, podemos concluir que o aumento populacional dos indígenas de 149,6% apresentado entre 1991 a 2000 deveu-se também ao aprimoramento do Censo, que começou a ter uma outra compreensão sobre as populações indígenas, jogando luz para populações antes completamente invisíveis.

O Censo de 2010 apresentou algumas novidades. Foram acrescidas à investigação étnica e as línguas faladas. Foram computadas 305 etnias no território brasileiro, sendo que 16,4% indígenas declararam não saber o nome da sua etnia. Estes casos, em sua grande maioria, aconteceram fora das TIs, o que pode indicar que a identidade índio está sendo ressignificada no Brasil, como a identidade afro-brasileira, considerando o aspecto do não reconhecimento de uma identidade étnica, mas de uma identidade criada a partir de situações históricas em comum, cujas consequências se refletem ainda na atualidade. No caso dos indígenas, a descendência dos povos originários e dos afro-brasileiros a migração forçada e a experiência da escravidão. Em relação às línguas, foram contabilizadas 274 línguas indígenas faladas<sup>3</sup> como primeira ou segunda utilizada, porém, foram excluídas as línguas indígenas estrangeiras como o aymara e o quéchua.

No entanto, o próprio relatório do Censo sobre as características gerais dos indígenas de 2010 apontam 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 observou-se que indígenas de uma mesma família se autoclassificavam 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.

<sup>3</sup> Apesar do Censo 2010 apontar 274 línguas faladas, não há consenso entre pesquisadores sobre o número exato de línguas indígenas faladas no Brasil, que variam de acordo com a metodologia empregada na pesquisa.

Então, das 817.963 pessoas que se declararam indígenas foram acrescidas 78.954 pessoas que não se consideraram indígenas no quesito cor ou raça, mas se consideravam indígenas, como podemos observar na tabela 1.

**Tabela 3** - População indígena e distribuição percentual, por localização do domicílio e condição de indígena, segundo as Grandes Regiões - 2010

<b>População indígena e distribuição percentual, por localização do domicílio e condição de indígena, segundo as Grandes Regiões - 2010</b>					
Grandes Regiões	População indígena e distribuição percentual				
	Total	Localização do domicílio			
		Terras indígenas			Fora de terras indígenas
		Condição de indígena			
Total	Declararam-se indígenas	Não se declararam, mas se consideravam indígenas			
<b>Brasil</b>	<b>896 917</b>	<b>517 383</b>	<b>438 429</b>	<b>78 954</b>	<b>379 534</b>
Norte	342 836	251 891	214 928	36 963	90 945
Nordeste	232 739	106 142	82 094	24 048	126 597
Sudeste	99 137	15 904	14 727	1 177	83 233
Sul	78 773	39 427	35 599	3 828	39 346
Centro-Oeste	143 432	104 019	91 081	12 938	39 413
Brasil	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte	38,2	48,7	49,0	46,8	24,0
Nordeste	25,9	20,5	18,7	30,5	33,4
Sudeste	11,1	3,1	3,4	1,5	21,9
Sul	8,8	7,6	8,1	4,8	10,4
Centro-Oeste	16,0	20,1	20,8	16,4	10,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Entre as pessoas que não se declararam indígenas, mas se consideravam, 22% declararam ser brancas, 8,2% pretas, 1,6% amarelas e 67,5% pardas (IBGE, 2010, p. 58). Se consideramos que estes casos aconteceram entre 15,2% dos moradores das TIs, devemos considerar a grande probabilidade de existir pessoas, fora das TIs, que se declararam de outras cores ou raças que não a indígena, mas que também se consideram indígenas.

O Censo de 2010 apontou uma pequena redução da população indígena que vive em regiões urbanas em relação ao de 2000. Barreto (2014, p. 102) destaca algumas possíveis causas, como a presença de um discurso hegemônico que impele o indivíduo a não afirmar sua identidade, êxodo da cidade para a aldeia especialmente num momento em que surge a necessidade de reivindicações de espaços do grupo, a carência de lugares de passagem, que permitam, por exemplo, a fixação de indígenas das aldeias nas cidades para a formação escolar/acadêmica, a fuga da violência social e física das cidades, poucas oportunidades de emprego e a desvalorização do artesanato indígena. Acrescentaríamos as lacunas deixadas pelo próprio censo como a citada acima, e a constatação de que a identidade está sempre em

construção, o que possibilita que indivíduos que se consideravam indígenas em 2000, não se consideraram mais em 2010 e vice e versa.

#### 1.4 Os indígenas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

De acordo com o Censo do IBGE de 2010, o Estado do Rio de Janeiro possui 15.849 indígenas. Desses, apenas 450 indígenas habitam as três únicas TIs do Estado, que se localizam na cidade de Angra dos Reis (TI Guarani do Bracuí, com 298 indígenas), e de Paraty (TI Guarani Araponga, com 19 indígenas e TI Paraty Mirim, com 133 indígenas). O restante mora nas zonas rurais e urbanas do Estado. Alguns grupos, como os Guaranis de Maricá e Pataxós de Paraty, vêm reivindicando o direito à terra nestes respectivos municípios. No entanto, a grande maioria vive nas áreas urbanas das cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro:

**Tabela 4** – População indígena na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

<b>POPULAÇÃO INDÍGENA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO DE ACORDO COM O CENSO DE 2010</b>			
<b>Município</b>	<b>Habitantes indígenas nas áreas urbanas</b>	<b>Habitantes indígenas nas áreas rurais</b>	<b>Total</b>
Rio de Janeiro	6.764	0	6.764
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
<b>TOTAL</b>	<b>11.972</b>	<b>65</b>	<b>12.037</b>

Mesmo sabendo que o número da população indígena que vive em contexto urbano pode ser bem maior do que o apresentado pelo Censo, estes números não deixam de ser importantes para dar visibilidade a essas populações. Deve-se ressaltar que muitos indígenas realmente preferem ficar invisíveis, o que é compreensível visto a dimensão dos preconceitos que sofrem quando assumem essa identidade publicamente. No decorrer desta pesquisa, onde procurei conversar com alguns indígenas da região metropolitana do Rio de Janeiro para tentar compreender quem são, suas dificuldades e as suas opiniões sobre como a temática indígena deveria ser tratada no ensino de história, encontrei algumas barreiras para entrar em contato com eles. A grande maioria, principalmente dos que vivem realmente isolados, sem a companhia de outros indígenas nos lugares onde moram, com quem poderiam compartilhar suas tradições, suas dificuldades e angústias, preferiu não falar. Dos que falaram, poucos tiveram uma boa receptividade inicial, mas ela foi melhorando ou quando tiveram referência sobre mim a partir de pessoas em que confiavam ou quando foram me conhecendo melhor e compreendendo as minhas intenções.

No entanto, existem grupos que buscam exatamente a visibilidade, acreditando que somente a partir dela poderão combater preconceitos e garantir políticas públicas que os beneficiem. Este é o caso dos indígenas da Associação Indígena Aldeia Maracanã. Em 2006, um grupo, denominado na época Movimento Tamoio e posteriormente Instituto Tamoio dos Povos Originários, iniciou um processo que possibilitou a visibilidade dos indígenas na cidade do Rio de Janeiro ao ocuparem o Antigo Museu do Índio. O prédio foi construído pelo Duque de Saxe em 1862 e anos mais tarde doado ao SPI, sendo utilizado como Museu do Índio entre 1962 a 1977, posteriormente transferido para o bairro de Botafogo.

A ocupação foi organizada por um grupo multiétnico de indígenas que já vivia na região e que viram no prédio a possibilidade de criar um centro de referência das culturas indígenas e posteriormente uma universidade indígena, além de organizar de forma mais sistemática um projeto educativo que visava a valorização dessas culturas e a desconstrução

de preconceitos. Durante o período da ocupação, os indígenas promoveram uma série de atividades no espaço, como palestras, contação de histórias, apresentação de danças, venda de artesanatos, entre outras.

A tentativa de expulsão dos indígenas do prédio, iniciada em 2012 e concretizada em 2013, deu grande visibilidade ao movimento. Apesar de não possuírem mais o espaço, e das dissidências entre aqueles que buscaram a reocupação do museu e os que aceitaram negociar com o Governo do Estado, os indígenas continuam lutando por visibilidade e promovendo ações educativas, políticas e culturais. Entre uma das conquistas recentes mais importantes está a criação do Conselho Estadual dos Direitos Indígenas este ano.

Em 2013, foi criado o Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga, na cidade vizinha ao Rio de Janeiro, Duque de Caxias. O Instituto, que nasceu de um desdobramento da Aldeia Maracanã, foi idealizado por indígenas pertencentes ao Instituto Tamoio do Povos Originários ligados à cidade de Duque de Caxias, como Ana Paula Moura, Carmel Puri e Marize Vieira de Oliveira, que conseguiram um espaço localizado no bairro São Bento, junto à Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC). Os objetivos da Aldeia Jacutinga são bem próximos aos da Aldeia Maracanã, visando estruturar um projeto educativo que valorize e dê visibilidade as culturas indígenas no município e desconstrua preconceitos. Mesmo em um curto tempo de existência, o grupo já executou importantes ações, como a realização de um seminário numa área central da cidade, a praça Roberto Silveira, no bairro Vinte e Cinco de Agosto e uma manifestação contra a PEC 215 na praça do Pacificador, no Centro, ambas realizadas em 2015. Neste ano, conseguiram realizar um seminário com palestrantes indígenas no mês abril na FEUDUC, uma faculdade que forma professores no município, concretizando um dos objetivos do grupo.

Outro desdobramento da Aldeia Maracanã e Jacutinga é o grupo Sementes da Terra, nascido de um grupo de indígenas que sentiram a necessidade de reflorestar o espaço urbano, especialmente com plantas nativas, algumas muito utilizadas por diversos povos indígenas, como urucum e o jenipapo. O grupo realiza ações, como a troca de sementes, doação de mudas e palestras de conscientização ambiental, não se restringindo apenas à ação de indígenas.

Podemos citar ainda outros grupos, como o Mães da Maré, ONG organizada por Twry Pataxó, que ensina a confecção de artesanatos com materiais recicláveis para mulheres do Complexo da Maré. Além de ajudar na geração de renda dessas pessoas, a ONG dá visibilidade aos indígenas em uma comunidade onde vivem cerca de pelo menos 800 indígenas (CARVALHO, 2014). No bairro de Santa Cruz da Serra, em Duque de Caxias,

existe um projeto missionário evangélico conhecido como Missão Tikuna, onde indígenas tikunas do Amazonas são trazidos para terem a formação religiosa e para estudarem nas faculdades da região.

Apesar do protagonismo dos indígenas na elaboração de ações que os auxiliem a sobreviver nas cidades, os relatos de preconceito e discriminação não são pequenos. Situações que demonstram ser urgente a criação de ações educativas nas escolas e fora delas que combatam à violência sofrida pelas populações indígenas.

## 2 LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E A TEMÁTICA INDÍGENA

A temática indígena sempre esteve presente nos currículos escolares brasileiros. Nos dias atuais, ainda é possível ver crianças nas ruas saindo de suas escolas no dia 19 de abril com o rosto pintado e com adereços de penas, em homenagem ao que muitos professores das escolas básicas, especialmente da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, entendem como índio. Isto demonstra que, mesmo por um dia, a temática ainda é trabalhada nas escolas brasileiras.

No entanto, em 2008, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 11.645, que tornou, a partir daquela data, obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas em todas os estabelecimentos de ensino básico do país. Esta alterou a lei 10.639/03, que incluiu a história e cultura da África e dos afrodescendentes nos currículos escolares. Por ser uma lei que tornou obrigatório o ensino de um conteúdo que já é ensinado, faz-se necessário uma reflexão do sentido desta lei. Circe Bittencourt (2013, p. 102), por exemplo, ao fazer uma análise da produção didática em relação à temática indígena desde o século XIX até o início do século XXI, percebendo a manutenção da temática indígena em um conjunto disperso de conteúdos, acredita que a lei se relaciona aos esforços de determinados setores da sociedade para superar um imaginário étnico racial que privilegia a ideologia do branqueamento.

Com o advento dos Estados Nacionais, no século XIX, existiu um grande esforço por parte destas instituições para criar uma identidade comum a todos os diversos povos que viviam dentro do território do Estado: a identidade nacional. A história da nação e o seu ensino tiveram um papel importante neste contexto. No Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi a instituição responsável por escrever a história da nação que fosse capaz de criar uma identidade única que se sobrepujasse à diversidade dos povos do território brasileiro. Uma história nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, diminuindo, desvalorizando e apagando o protagonismo das populações nativas e negras. O paradigma eurocêntrico e evolucionista que deu o tom da escrita história por muito tempo, inviabilizou tanto a compreensão da agência indígena na história do Brasil no passado, e ainda dificulta o entendimento dessas populações no presente (OLIVEIRA, 2010, p.28).

Os conteúdos ensinados nas escolas visavam, nesta época, à formação das elites e estavam em sintonia com o que era produzido no IHGB. Os primeiros conteúdos e objetivos referentes à temática indígena se baseavam sobretudo na obra de Francisco Adolfo Varnhagen História Geral do Brasil, autor que tinha o entendimento sobre os povos indígenas que “tais

povos na infância não há história: há só etnografia” (VARNHAGEN, 1853, p. 108). A recém-criada história do Brasil e a história contada nas escolas passaram a se iniciar com a chegada dos portugueses, os transmissores de civilização, cabendo aos indígenas apenas um papel no início da colonização.

Circe Bittencourt (2013) destaca que, ao contrário do que se imagina, a produção didática referente à temática indígena sempre esteve ligada a 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). Apesar dos autores de manuais didáticos, seguidores de Varnhagen, considerarem os índios bárbaros e que, por não terem se submetido ao trabalho escravo, deixaram de contribuir para a história do Brasil, esses autores consideraram algumas contribuições dos indígenas para a sociedade que até hoje são repetidas na escola, como o hábito de tomar banho.

A dicotomia entre índios e não índios 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, quanto 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 contrastam 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 a existência de 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 indígena, 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. Entre eles, destacamos os estudos de Monteiro (1994), que redimensiona a escravidão indígena em São Paulo, antes negligenciada pela historiografia, ressaltando o trabalho dessas populações como fundamental na dinâmica interna colonial. Diversos outros trabalhos entre livros, artigos, dissertações e teses têm alterado a compreensão dos indígenas na historiografia e lentamente no ensino de história. Eles se pautam numa aproximação com a antropologia, se utilizando de novas concepções sobre os conceitos de identidade e cultura.

## **2.1 Currículo e temática indígena**

A escolha do que ensinar e não ensinar não é um processo simples nem consensual. Jean Claude Forquin (1992) afirma que a herança cultural perpetuada na escola é seletiva, contendo esquecimentos e reinterpretções. O currículo nada mais é do que seleções no interior da cultura, que passam por conflitos, dependendo de fatores políticos, ideológicos e

sociais das épocas e sociedades em que foi construído (FORQUIN, 1992, p. 29-31). Além disto, existe uma diferença entre o currículo formal, que é o prescrito pelas autoridades, o currículo real, que é efetivamente usado pelo professor em sala de aula, e por fim, o que é efetivamente aprendido pelos alunos (FORQUIN, 1992, p. 32). Um conteúdo que se torna obrigatório, muitas vezes nem chega ao conhecimento do professor, e quando chega, sempre passa pela interpretação do profissional, que irá decidir se ensinará ou não aquele conteúdo, podendo inclusive dar um sentido completamente contrário do imaginado pelos elaboradores do currículo. Da mesma forma, o aluno pode aprender ou não um conteúdo, ou ainda dar um sentido completamente distinto do que foi ensinado pelo professor.

Ivor Goodson (1997) acrescenta que o currículo não é um dado neutro, mas uma construção social que se define, redefine e negocia em vários níveis e arenas (GOODSON, 1997, p.18). Crítico de uma ideia vigente entre os anos de 1960 e 1970 de que o currículo é o que se passa em sala de aula, o autor entende que ele é um “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20) e geralmente fixa parâmetros para a sala de aula. Goodson enfatiza o caráter simbólico e prático do currículo, pois ele é o lugar onde as intensões educativas são comunicadas e legitimadas e possibilita a distribuição de recursos e benefícios.

Ao analisar a implementação da temática indígena no currículo à luz destes dois autores, é possível, em primeiro lugar, questionar se a lei 11.645/08 traz necessariamente alguma mudança no que é efetivamente ensinado em sala de aula e no aprendizado dos alunos sobre as sociedades indígenas. Também leva a pensar que a seleção deste “novo tema” surgiu de um processo de negociação das populações indígenas em diversas esferas e grupos, e que a lei pode ser um agente legitimador do conteúdo dado em sala de aula, na busca de atender às demandas indígenas.

André Chervel (1990) chama atenção para as finalidades de uma disciplina escolar. Segundo o autor, a opinião comum de que as disciplinas escolares são transmissoras de conhecimentos produzidos fora da escola, e que os desvios existentes entre as disciplinas escolares e as ciências de referência ocorrem por causa da necessidade de vulgarização para o público jovem, reduz as disciplinas a mera metodologia. Ele acredita que a escola não se define pela transmissão de saberes e que as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar. Para fazer tal afirmação, ele traz o exemplo da história do ensino da gramática, que foi criada na escola e para a escola. Diferente do ensino superior, onde as práticas e finalidades do ensino coincidem, não havendo a necessidade de adaptação para o público, as disciplinas escolares misturam conteúdo cultural e a formação do espírito

(CHERVEL, 1990, p.181). A sua função seria então, “colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188). Porém, o autor observa que nem sempre as finalidades ficam inscritas em textos e nem sempre as que estão inscritas são reais e por isso separa as finalidades de objetivo, que se refere aos textos oficiais e as finalidades reais, apesar de apontar que muitas vezes, elas se misturam.

Sendo assim, é questionável acreditar que as finalidades reais da obrigatoriedade da temática indígena estão de acordo com as finalidades de objetivo, como por exemplo as de valorização e respeito às culturas indígenas e de formação e reforço de identidades. André Chervel (1990, p. 190) nos dá mais um dado importante, ao afirmar que muitas vezes, as finalidades não chegam aos docentes, pois elas vêm de uma longa tradição que eles acabam por repetir.

Sem querer negar que a lei propicia uma visibilidade importante para a questão indígena, é necessário ressaltar que sua redação está pautada nos preconceitos e estereótipos dos quais deveriam combater. Segundo a lei:

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. (BRASIL, 2008)

A compreensão de que afro-brasileiros e indígenas são dois grupos étnicos é simplificadora, pois desconsidera a diversidade no interior destes grupos. O uso da palavra cultura no singular é um outro problema, pois além de voltar ao problema da generalização, a partir do momento em que propõe estudar estes povos numa perspectiva histórica, dá a entender que a cultura é estática, compreensão que nega aos grupos étnicos sua historicidade, a possibilidade e direito de transformação, deixando-os congelados no tempo. Além disto, ao privilegiar pontos da “história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, o texto cai tende a homogeneizar a sociedade brasileira, negligenciando as diferenças, desigualdades e conflitos que fazem parte desta dela.

Se voltarmos ao projeto de lei PL 433/03, que resultou na lei 11.645/08, de autoria da deputada federal Mariângela Duarte (PT/SP) veremos a contradição do texto, que visa atender a uma demanda indígena, mas reproduz em certa medida, uma visão simplificadora das

identidades destes povos. Ao tentar defender a cultura indígena e a necessidade da sua preservação, a autora faz uma grande generalização dos povos indígenas ao descrever seus costumes:

Cumprir destacar a visão cultural das comunidades indígenas antigas, cuja formação fundamentava-se nas áreas de economia, saúde e educação, com a prática de crenças e costumes tradicionais, a partir dos 03 anos de idade, com os próprios pais, e ao completar 07 anos, concluíam a etapa da formação pelos pajés. Aos 20 anos, a formação curricular era concluída na área da economia, saúde e educação, nos conhecimentos científicos da diversidade biológica, sem a necessidade de estudar a teoria, na escola. Festejavam as crenças e costumes tradicionais, com muita fartura de caça e pesca, gozando de muita saúde, harmonia e felicidade, em seus lares.

Sendo assim, contamos com a compreensão dos nobres Pares, à aprovação do presente projeto de lei, que objetiva à preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira.

(BRASIL, 2003)

É importante ressaltar que mesmo problemática, a lei é uma importante conquista dos indígenas. Ela se insere nas diversas conquistas legais dos movimentos sociais indígenas, iniciadas a partir da Constituição de 1988, onde estes povos conseguiram, ao menos na lei, o direito à diferença. O artigo 231 da Constituição Federal, ao contrário das legislações anteriores, que previam a gradual assimilação das populações indígenas à sociedade nacional e conseqüentemente o fim das suas identidades étnicas, garantiu o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988). A Constituição também garantiu, através do artigo 210, que os indígenas pudessem utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A partir da aprovação da atual Constituição, muitas ações foram realizadas no campo educacional, mas voltadas especialmente para a educação escolar indígena, apesar de também terem sido feitas algumas voltadas para a questão indígena em escolas não indígenas. Podemos destacar, inicialmente, a transferência de responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o MEC, o abandono do princípio de integração, passando a reconhecer a diversidade, a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena nas secretarias estaduais de educação, a Criação de um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, incluindo entre os membros representantes desses povos. Em 1993 foram criadas as primeiras Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Por meio dessas ações, tentavam promover políticas pautadas no respeito à diferença, na interculturalidade, na autonomia, dando

prioridade à formação de professores indígenas, à flexibilização de currículos, práticas pedagógicas e calendários e à utilização das línguas maternas. (BONIN, 2008).

A Lei 9.394/96 (LDB) reafirmou o uso das línguas maternas, cabendo à União desenvolver programas para a educação bilíngue, assim como assegurou todas as garantias de educação estabelecidas por lei aos indígenas, como merenda e transporte. No que diz respeito ao ensino da temática indígena em escolas não indígenas, afirmou, pelo artigo 26, que o ensino de história do Brasil deverá considerar as contribuições das diferentes matrizes que fazem parte da construção do povo brasileiro, especialmente as indígenas, africanas e europeias.

Entre o final da década de 1990 e na primeira década deste novo milênio, outras ações foram promovidas, especialmente no que se relacionava à educação escolar indígena. Entre elas, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, a criação da categoria escola indígena, e o polêmico Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (RCNET), em 1999. A polêmica se deu por conta de uma desconsideração das diversidades étnicas. (BONIN, 2008).

Neste período, mas em outro contexto, voltado para a criação de uma diretriz nacional comum para os currículos escolares, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1997 foi publicado o de 1ª a 4ª séries, em 1998, o de 5ª a 8ª série, em 1999, o do ensino médio e em 2002, o PCN mais, que trazia algumas complementações ao do ensino médio. A valorização da diversidade e o respeito às diferenças dão um tom importante aos parâmetros. Em relação ao ensino médio, destacam a importância do ensino de história na formação das identidades:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL/ MEC, 1999, p.22)

Em relação ao ensino de história no segundo segmento do ensino fundamental, eles chamam a atenção para a construções das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, para a orientação das ações dos alunos, inclusive para a construção das identidades:

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. As atividades escolares com essas noções também evidenciam para o aluno as dimensões da História entendida como conhecimento, experiência e prática social.

Contribui, assim, para desenvolver sua formação intelectual, para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje. (BRASIL/MEC 1998, p. 36).

Entre os objetivos do ensino de história no ensino fundamental, alguns dialogam diretamente com as questões indígenas, como o conhecimento e o respeito aos diferentes grupos sociais e a valorização da diversidade social. Em relação aos conteúdos, é importante ressaltar que os parâmetros, reconhecendo a autonomia do professor, incentivam que este profissional parta sempre de um diagnóstico das suas turmas para pautar suas escolhas do que será dado em sala de aula. Por isso não fixam um currículo mínimo por série, mas apontam eixos temáticos para cada ciclo de escolaridade, que devem nortear as escolhas do professor. No entanto, apontam algumas sugestões de conteúdos.

Para o terceiro ciclo, que no regime seriado corresponde ao quarto, quinto e sexto anos<sup>4</sup>, os parâmetros propõe o eixo “história das relações sociais, da cultura e do trabalho e para o quarto ciclo, que correspondem ao sétimo, oitavo e nono anos, o eixo história das representações e das relações de poder. Para cada eixo temático, o PCN oferece alguns subtemas e apresenta algumas sugestões de conteúdos. Os diretamente relacionados com os povos indígenas no terceiro ciclo do ensino fundamental são os estudos dos primeiros seres humanos das Américas, suas representações artísticas e mitos, o olhar do europeu sobre esses povos, escravização, trabalho e resistência indígena, a escravidão e servidão entre os povos indígenas, o trabalho entre os povos indígenas na atualidade e a divisão do trabalho em sociedades indígenas específicas no presente e no passado. No quarto ciclo, as únicas referências às sociedades indígenas no Brasil, são os confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro, como a Guerra dos Bárbaros, Confederação Cariri e a Confederação dos Tamoios e as lutas dos povos indígenas na atualidade pela preservação de seus territórios. Sobre as Américas, sugere as expansões e guerras dos povos incas e astecas, confrontos entre europeus e indígenas na América Espanhola, a subjugação das etnias e culturas dos povos nativos e as revoltas zapatistas. Nas referências bibliográficas sobre indígenas, existem apenas dois livros sobre a temática indígena, uma da Comissão Pró-Índio e outro de Tzvetan Todorov.

As sugestões de conteúdo do ensino de história no ensino fundamental, pouco contribuíram para uma mudança no olhar que se tinha sobre os povos indígenas. Apesar de ressaltarem e valorizarem diversidade dos povos antes da chegada dos europeus, citarem os movimentos de resistência no período colonial, eles colocam os indígenas como subjugados, e

<sup>4</sup> No regime seriado da época, correspondia a terceira, quarta e quinta série.

os apagam da história, só retornando a eles na atualidade na luta pela preservação da terra, dando a entender que os índios do presente são remanescentes dos povos originários, e que não participaram dos contatos e agressões dos não-índios, o que explica a sua sobrevivência. Ficaram congelados no tempo, escondidos nas florestas, e por isso desaparecem nos séculos XVIII e XIX, só reaparecendo no final do século XX numa luta nova na defesa de suas terras. No entanto, devemos ressaltar que as pesquisas que enfatizavam o protagonismo indígena, ainda eram pequenas na década de 1990, época em que os Parâmetros foram produzidos, e que o respeito e a valorização da diferença são os pontos altos do documento no que se refere aos indígenas.

Os PCNs também incluíram temas transversais que deveriam ser trabalhados por todas as disciplinas ao longo dos anos de escolaridade, entre eles, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Sobre este último, Hebe Mattos (2007, p. 126) destaca a ênfase na tolerância, na convivência e no respeito entre práticas culturais diferenciadas um ponto muito positivo. O documento parte de um reconhecimento da pluralidade da população brasileira, afirmando que esta deve ser conhecida e valorizada. Afirma que, mesmo que o Brasil seja um país heterogêneo, o preconceito e estereótipos são questões comuns enfrentadas por vários grupos, inclusive na sala de aula, criticando a ideia da democracia racial difundida nas escolas, que na prática encobrem o racismo. Entendendo o espaço escolar como um lugar da diferença, o não enfrentamento destas questões nas escolas, que se omitem e silenciam este grave problema, apontam que a temática da pluralidade cultural oferece a possibilidade dos alunos se reconhecerem como brasileiros, assim como pertencentes a outros grupos culturais, o que favorece a autoestima, favorecendo a autodefesa em situações discriminatórias.

Apesar dessas contribuições dos PCNs, especialmente do tema transversal "pluralidade cultural" que ajudam na reflexão, criação e legitimação de práticas favoráveis aos povos indígenas, o texto apresenta alguns problemas. Apesar de se referir a cultura como um processo dinâmico e de transformação, se utiliza do conceito de aculturação ao tratar da relação entre índios e não índios, negando aos indígenas a possibilidade de mudar, de se transformar sem perder a identidade. Ao se referirem ao conceito de etnia, afirmam que este é um termo que substitui a ideia de raça, se diferenciando desta, por estar associada à especificidade cultural (BRASIL, 1998, p. 132), contrariando estudos antropológicos que deslocam a identidade étnica da cultura para as fronteiras.

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)

Em 2008, foi publicada a já citada lei 11.645/08, que alterando a lei 10.639, incluiu o ensino da história e da cultura indígena nas escolas do ensino básico. Em 2012 foram publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que pela primeira vez teve uma indígena entre os seus relatores. Este documento reafirmou o protagonismo indígena, a necessidade de formação de professores indígenas, a flexibilização do currículo e do calendário escolar para atender às necessidades de cada comunidade, o ensino bilíngue (ou multilíngue) visando à preservação das línguas originais entre outros aspectos (BRASIL, 2012). Apesar de tratar apenas da escola indígena, o texto das Diretrizes, fala da situação de indígenas estudando em escolas não indígenas, pontuando a importância da lei 11.645/08:

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. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008. (Brasil, 2012, p. 381)

Em 2013, foi acrescentada à LDB, como um dos princípios da educação básica, a consideração com a diversidade étnico raciais, pela lei 12.796/13. Apesar de ser uma lei importante no que se refere ao enfrentamento dos preconceitos existentes em relação aos povos indígenas, é necessário salientar que, mesmo antes da tal lei, já existia um documento que tratava da questão - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana - texto que apaga a problemática indígena. O texto simplifica o debate sobre as relações étnico-raciais, as reduzindo apenas para as entre negros e brancos. Evidentemente, não podemos deixar de datá-lo, pois foi criado no ano de 2004 com a finalidade de regulamentar a lei 10.639/03. No entanto, mesmo tendo este propósito, o documento corrobora a invisibilidade dos povos

indígenas ao assumir em seu título que se trata de um documento oficial para o tratamento da educação étnico-racial nas escolas e tratar apenas da questão dos negros.

Em 2009, o MEC lançou o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, um documento de orientação para os sistemas de ensino para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Segundo o próprio texto do Plano, ele surgiu após uma avaliação da implementação da lei 10.639/2003, promovida pelo MEC em parceria com a UNESCO em novembro de 2007, que resultou num Grupo de Trabalho Interministerial para elaborar uma base que resultasse no Plano. Apesar de mencionar a então recém-criada lei 11.645/08, assumindo o dever de tratar da temática indígena nas escolas, já que não existia (e não existe até hoje) nenhuma regulamentação desta lei, o documento situa a questão indígena como um apêndice nas suas metas e possui muitas afirmações problemáticas. Na sua apresentação, assinada pelo então ministro da educação Fernando Haddad (PT/SP) e por Edson Santos (PT/RJ) deputado federal e militante do movimento negro, o texto afirma que, segundo o IBGE, “49,4% da população brasileira se auto declarou da cor raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de *outra cor ou raça*”. (BRASIL/MEC, 2009, p. 3). Segundo os autores, a população negra é formada pelos negros e pardos e sequer mencionam os indígenas, relegando-os a “*outra cor ou raça*”. Um outro problema é a identificação de pardos como negros, uma negação de que muitos dos que se declaram pardos possam ser descendentes dos povos indígenas, mas que não se identificam como tal, ou mesmo indígenas que se declararam de outra cor. Entendo tal afirmação como grave, pois invisibiliza os descendentes indígenas que, assim como a população negra que não se declara preta, também necessitam de ações afirmativas por serem descendentes dos diversos povos originários e não por estarem confundidos e invisibilizados entre a população negra.

A apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) aponta que a decisão de incluir a 11.645/08 foi complexa, considerando a falta de uma regulamentação desta lei. A decisão por incluir se baseou nos debates do Conselho Nacional de Educação, afirmando que “o tema do racismo e do preconceito que atinge *mais forte e amplamente* a população negra, também se volta contra outras formas de diversidade” (BRASIL/MEC, 2009, p. 16), sendo este o motivo da menção a lei 11.645/08. Evidentemente, é possível entender a complexidade da inclusão de uma temática que não foi debatida no grupo de trabalho responsável pela elaboração do Plano, mas entendo que deveriam justificar a falta das outras diversidades numa diretriz curricular nacional que visa à educação para as relações

étnico-raciais de um país pluriétnico, contextualizando a criação dessas diretrizes e ressaltando as lacunas deixadas por elas. Também parece descabido a comparação entre o sofrimento entre grupos que possuem um histórico de violência e opressão, afirmando que os danos de um grupo foram maiores que o do outro. O que esta afirmação demonstra é que a violência sofrida no passado e no presente é mais visível para um grupo do que outros e que em muitos momentos os movimentos negros por ignorância ou não, se utilizam dessa invisibilidade politicamente para legitimar suas demandas.

O texto ainda apaga o protagonismo dos movimentos indígenas, exaltando os movimentos negros por permitir o debate na sociedade sobre o preconceito:

[...] incluir a temática da lei 11.645 neste Plano *faz justiça às lutas dos movimentos negros no Brasil* que desde há muito alertam a sociedade brasileira para o que, infelizmente existe e não é reconhecido: há racismo em nossa sociedade e ele deve ser combatido firmemente, seja qual for o grupo que sofra discriminação e preconceito. (BRASIL/MEC, 2009, p. 17)

O que vemos neste contexto, é que desde 1988, muitas ações, mesmo que insuficientes, foram feitas voltadas para a educação escolar indígena, mas nos documentos oficiais, são raras as menções sobre os indígenas que estudam em escolas não indígenas. Considerando as duas Diretrizes citadas, uma específica sobre a educação escolar indígena, que pensa uma escola específica dentro dessas comunidades e uma outra em que o título se propõe debater as relações étnico-raciais nas escolas da educação básica e não trata da presença de indígenas e seus descendentes na sociedade brasileira, é possível perceber a permanência do estereótipo do indígena que vive isolado do restante da sociedade nacional. Elas também contêm um ranço da política de assimilação, que vigorou por muito tempo, que entende que os indígenas que convivem com o restante da população nacional, num processo natural da evolução, deixam de ser índios ou estão em num processo de deixar de ser, o que torna desnecessária qualquer política educacional voltada para indígenas que não estão nas aldeias.

Considerando as leis e currículos como agentes legitimadores das ações dos professores e de políticas públicas, a quase inexistência de considerações sobre indígenas convivendo com não índios sem ser sobre o viés das guerras ou da aculturação no ensino de história, e a ínfima reflexão sobre essas pessoas nas Diretrizes para a Educação Básica é mais uma forma de invisibilizar essas identidades. A desconsideração da presença de índios, ou de seus filhos e netos nas escolas e a falta de ações que promovam o fortalecimento de suas identidades, são extremamente prejudiciais a essas pessoas.

## 2.2 Reflexões sobre a temática indígena no ensino/aprendizagem de história

Apesar da pouca importância dada ao ensino das histórias e culturas indígenas na escola, mesmo após a implementação da lei 11.645/08, não é tão recente a preocupação com a sua modificação entre alguns professores e pesquisadores sensíveis à temática, visando à valorização e ao respeito aos povos originários. Em 1987, Aracy Lopes Silva organizou o livro “A temática indígena na sala de aula: subsídios para professores”. Ele é um material voltado para a atualização de professores, contendo 253 páginas e dividido em duas partes: a primeira dedicada a uma crítica à forma como os livros didáticos e livros de literatura tratavam a temática indígena e a segunda sobre as sociedades indígenas e as relações de contato, além de trazer possibilidades de abordagens em sala de aula.

Em 1995, em parceria com o MEC, a autora, junto com Luís Donizete Benzi Grupioni organizou uma nova versão, chamada “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”. Tendo os mesmos objetivos do anterior, o livro traz mais informações, contendo 575 páginas divididas em vinte artigos separados por temas, escritos por importantes autores que estudam os povos indígenas como João Pacheco de Oliveira, John Manuel Monteiro, Manuela Carneiro da Cunha, Berta Ribeiro, Roque de Barros Laraia e outros. Os temas tratados se referem às sociedades indígenas nos cenários político e jurídico brasileiro e internacional, na história, na cultura e literatura brasileira, suas línguas e culturas, e por fim recursos didáticos para professores. Segundo os organizadores, a questão que une todos os artigos é a afirmação da possibilidade de vivência na diferença e a análise das condições necessárias para isso. (SILVA e GRUPIONI, p. 15).

Ainda anteriormente a 2008, ano em que o ensino da história e culturas indígenas passou a ser obrigatório no ensino básico, podemos destacar alguns trabalhos preocupados com o ensino da temática indígena. Lançado em 2003, o livro “Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia”, organizado por Martha Abreu e Raquel Soihet (2009), que tem como objetivo fornecer subsídios conceituais para professores de história para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, traz dois capítulos escritos por Maria Regina Celestino de Almeida e Cecília Azevedo sobre identidades plurais e étnicas enfatizando a questão indígena. Em 2007, Iara Tatiana Bonin apresentou sua tese “E por falar em povos indígenas – narrativas que contam em práticas pedagógicas”, que faz uma análise das narrativas dos estudantes de licenciatura de Porto Alegre, alunos recém-saídos do ensino básico e futuros professores que ensinariam temas sobre os indígenas nas escolas do ensino

básico. Também nesta época foram publicados alguns artigos em revistas ou em anais de congressos que tratam da temática indígena nos livros didáticos, como os de Grupioni (1996), Mota e Rodrigues (1999), Oliveira (2003) e Coelho (2007).

A lei 11.645/08 favoreceu o aumento das publicações sobre a temática indígena. Entre 2008 e 2015, alguns livros foram lançados com o objetivo de se tornarem subsídios para professores do ensino básico para a implementação da lei. Já em 2008, Bergamaschi, Zen e Xavier, professoras da Faculdade de Educação da UFRGS, organizaram a primeira edição do livro “Povos Indígenas e Educação” (2008), que traz uma série de capítulos que tratam da educação escolar indígena, do ensino da temática indígena em escolas não indígenas e da legislação referente ao assunto. Em 2012, Adriano Toledo Paiva lançou o interessante livro “A história indígena em sala de aula”, que tenta, ao mesmo tempo, atualizar os professores e propor atividades, pautadas em fontes primárias, especialmente sobre indígenas em Minas Gerais. Em 2014, foi publicado o livro de Funari e Piñon, “A temática indígena na escola”, que trata da história indígena tendo como foco a educação indígena e o olhar das escolas não indígenas sobre estes povos.

No mesmo ano, foi publicado o livro de Collet, Russo e Paladino (2014), “Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas”, que tenta desconstruir alguns preconceitos comuns em relação aos indígenas, como a ideia de que eles estão acabando, de que vivem nus na floresta, que são preguiçosos e primitivos, entre outros. O livro traz também algumas atividades no final de cada capítulo, com materiais de fácil acesso pela internet para serem aplicados em sala de aula. Em 2015, foi publicado o livro “Ensino (d)e história indígena”, organizado por Wittman (2015), que contém capítulos com temas variados sobre a história indígena, escritos por historiadores pertencentes a “Nova História Indígena”<sup>5</sup>. Este livro também possui no final de cada capítulo algumas propostas de atividades em sala de aula com o uso de fontes históricas.

Apesar das diferenças entre os livros, todos entendem que a revisão do ensino da temática indígena nas escolas é urgente e importante para a superação de preconceitos e violências sofridas pelas populações indígenas e para possibilitar um diálogo intercultural pautado no respeito pela diferença entre índios e não índios. Collet, Paladino e Russo vão além na defesa da implementação do ensino da história e culturas indígenas na escola, afirmando que as situações graves de violência e discriminação vividas pelas populações

<sup>5</sup> Segundo Luísa Wittmann (2005), a Nova História Indígena é uma corrente historiográfica que tenta superar uma interpretação pautada na dominação e que reconhece, nos seus trabalhos, o protagonismo e a agência indígena.

indígenas na atualidade dizem respeito a todos, pois se referem à “intolerância ao diferente, à manutenção de ideologias (evolucionistas, integracionistas, racistas) que deveriam estar superadas em um estado dito democrático” (PALLADINO, COLLET e RUSSO, 2014, p. 9).

Além desses livros, no período após a da lei 11.645/08 foram publicados muitos artigos em revistas, anais ou como capítulos de livros sobre ensino de história, além de terem sido defendidas algumas teses e dissertações sobre o tema. Uma parte considerável destes trabalhos se referem aos índios nos livros didáticos, onde podemos destacar os trabalhos de Bittencourt (2013) e Coelho (2009). Em 2012, a Revista História Hoje da ANPUH realizou um dossiê intitulado “Ensino de História Indígena”, que traz uma série de artigos sobre educação escolar indígena, ensino da história indígena nas escolas, e história indígena.

Em geral, esses artigos defendem a ideia de que uma nova forma de abordar os indígenas na escola, pautada no protagonismo dessas populações e na valorização da diferença, pode ajudar a reparar os danos sofridos por essas populações, vítimas da invisibilidade, do preconceito, da discriminação e da violência. Poderíamos falar que tentam defender um “dever de memória”, apesar de, em geral, os autores não se referem ao conceito. Nestes textos, são questionadas a maneira tradicional como os índios são tratados na escola, especialmente no ensino de história, por servir como disseminador de preconceitos geradores de discriminação e violência em relação aos povos indígenas. Os autores denunciam que os povos originários são tratados, ora como bárbaros e selvagens, ora como pessoas inocentes e vítimas incapazes de lutarem pelos seus direitos. Também criticam que os índios somem do ensino de história após os estudos do início da colonização, os prendendo sempre ao passado e levando a crer que estão deixando de existir.

Este é inclusive o pensamento de alguns indígenas. Edson Machado de Brito (2009), indígena kaiapó e doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entende o ensino de história como ponto de partida da viabilização da educação escolar indígena e da promoção do respeito à diferença, no combate à discriminação aos indígenas nas escolas não-indígenas. O autor compreende a lei 11.645/08 como um esforço de reconhecimento e uma possibilidade de fomentar um diálogo intercultural, de dar às populações não indígenas o acesso aos saberes dos povos tradicionais, além de favorecer a revisão da história nacional, eliminando preconceitos na academia, nas escolas e nos livros didáticos.

### 2.3 O “Dever de memória” e a temática indígena

Na atualidade, existe uma demanda dos povos indígenas pelo combate à discriminação e preconceito. A escola deveria ser um espaço privilegiado para romper com estereótipos e promover uma educação intercultural pautada no respeito à diferença. A lei 11.645/08 é uma resposta para esta demanda. Ela é um chamado ao “dever de memória”, uma evocação, valorização e reconhecimento de memórias vinculadas às experiências históricas traumáticas, como a tomada de terras, a escravização, a violência, o extermínio dos povos indígenas, e também às suas lutas e resistências, ao protagonismo destes grupos ou indivíduos, às suas tradições, na busca da validação social de direitos já adquiridos e para a conquistas de novos.

O conceito de “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 foi o caso dos judeus, descendentes das vítimas do Holocausto, que moveram várias ações não só para levar ao conhecimento do público em geral suas memórias, mas também para levar ao tribunal criminosos nazistas. O dever de memória ligado ao genocídio judeu se transformou em um modelo de ação para que outros grupos afirmassem suas memórias que denunciavam a violência ou a discriminação. Várias leis memoriais foram criadas na França, como a lei Gayssot de 2001, que reconheceu publicamente o genocídio armênio em 1915, a lei de 21 de maio do mesmo ano, que reconheceu o tráfico de escravo e a escravidão iniciados no século XV como crimes contra a humanidade, e a lei de 23 de fevereiro de 2005, que reconheceu a nacionalidade francesa aos repatriados após as guerras de independência. Os debates sobre o dever de memória na França tiveram grandes repercussões midiáticas e geraram várias polêmicas, como o caso das duas últimas leis. No primeiro caso, quando historiadores passaram a questionar o caráter incontestado das memórias acionadas por estes grupos, após terem aberto uma queixa sobre historiador Olivier Pétré-Grenouilleau que negou que o tráfico de escravo era um crime contra humanidade e, no segundo, onde houve uma reação de grupos que também vivem na França, mas que carregavam uma memória negativa da colonização francesa (HEYMANN, 2006).

Ao refletir sobre as demandas sociais e a história do tempo presente, Marieta Ferreira mostra como “dever de memória” transformou a memória em valor, em “religião laica”, um

empreendimento de reivindicações identitárias das minorias, onde há a preocupação com a vitimização desses grupos, tornando essas memórias capazes de garantir direitos. Há assim, segundo ela, uma pressão sobre os historiadores que, por sua vez, chamam a atenção para a função crítica da história diante da memória (FERREIRA, 2012, p. 112).

No caso do Brasil, Heymann (2006) afirma que a expressão “dever de memória” não apareceu muito, apesar da memória ter sido acionada em alguns casos, mas não mobilizando os mesmos sentidos, desdobramentos e sentimentos que na França. Ela cita o caso das vítimas da ditadura, que conquistaram alguns direitos, como o reconhecimento da responsabilidade do Estado sobre as mortes e desaparecimento de pessoas que se opuseram ao regime. Outro exemplo em que as memórias têm sido acionadas é o caso das políticas de reparação social que, ao contrário do debate em torno das vítimas da ditadura, tem suscitado grandes debates na sociedade especialmente em relação aos afrodescendentes. A memória tem sido usada como uma tentativa de reconhecimento e reparação, que pode ser exemplificado na conquista de terras, como no caso das populações quilombolas, nas leis de cotas raciais e na lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e culturas da África e dos afrodescendentes. A autora acredita que a questão dos afrodescendentes tomou maiores proporções do que as vítimas da ditadura porque a população negra no Brasil continua sofrendo violências, apesar do contexto diferente, e por propor medidas que podem modificar o futuro da população, inclusive a dos opressores, pois passa a ideia de que toda a sociedade tem uma dívida com essas populações (HEYMANN, 2006, p. 25-26).

O argumento de Heymann, no artigo escrito em 2006, não se sustenta caso pensarmos nos indígenas, grupos que, assim como os afrodescendentes, também têm evocado memórias vinculadas à opressão, violência, genocídio, preconceito e discriminação do passado que perduram no presente, tentando conquistar uma reparação aos danos sofridos e reconhecimento. No entanto, estão longe de ganhar a mesma visibilidade do que o outro grupo. Sendo assim, a permanência da violência e do sofrimento e as propostas que podem modificar a sociedade no presente não podem ser entendidas como fatores que dão visibilidade e aumentam as proporções das reivindicações sobre “o dever de memória”.

Em outro artigo, em co-autoria com Arruti (HEYMANN E ARRUTI, 2012) retomou a discussão sobre o dever de memória no Brasil, incluindo reflexões sobre as populações indígenas. Os autores citam alguns eventos que mobilizaram essas memórias de violência e opressão sofrida pelos indígenas, como a Missa da Terra sem Males em 1979, dedicada “à memória, remorso, denúncia e compromisso” da Igreja Católica em relação aos indígenas, que foi, na realidade, uma resposta do Conselho Indigenista Missionário às celebrações do ano

anterior, considerado o ano dos mártires da causa indígena, homenageando três missionários jesuítas ligado às missões guarani no Rio Grande do Sul. Outro exemplo, mais recente, foi um movimento paralelo as comemorações dos 500 anos do descobrimento, em 2000, chamado “Brasil, outros quinhentos...” liderado pelos movimentos indígenas, negros e populares que tematizaram as memórias ligadas à opressão.

O “dever de memória” deveria ser um ponto de maior reflexão no ensino de história, especialmente em relação à temática indígena, onde a 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 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. Eles 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 e PIÑON, 2014, p. 110).

Sendo assim, as memórias indígenas são elementos importantes para serem tratadas nas salas de aula, por serem um fator que oferece o sentimento de continuidade e de coerência de um grupo, um elemento importante do sentimento de identidade (POLLACK, 1992, p. 204). A memória é a identidade em ação, ao mesmo tempo em que é reativada e transformada pelas demandas identitárias. O “dever de memória” é também uma possibilidade do não esquecimento e do reconhecimento da alteridade e dos seus direitos. Dar voz e visibilidade aos indígenas, reconhecer as suas memórias é um direito dessas populações.

## **2.4 Entre a memória e a história**

Por mais que haja aproximações entre a memória e a história, elas não se equivalem. Dominick Lacapra aponta que no passado recente havia duas tendências entre os historiadores:

En el pasado reciente, otros historiadores han opuesto angustiosamente historia y memoria o, por el contrario, las han aproximado, sino confundido avidamente. En una primera instancia, la memoria resulta crucial pues es aquello contra lo cual debe definirse la historia, para bien o para mal. Em resumen, la memoria se convierte em

la antítesis o lo “outro” de la historia. Em segunda instancia, la importancia de la memoria se basa em su supuesta posición como fundamento o esencia de la historia. Por lo tanto se entiende a la memoria como lo mismo que la historia o al menos como su matriz y musa. (LACAPRA, 2009, p. 29-30).

Pierre Nora, por exemplo, é um dos autores que compreende que a missão da história é se diferenciar da memória. Segundo o autor, a aceleração da história percebida no século XX, provocou o distanciamento entre a memória e a história. A primeira é sem passado, verdadeira, inconsciente e intocada das sociedades primitivas; a segunda é a forma como nossa sociedade lida com o passado, uma operação intelectual, reconstrução problemática e incompleta de um tempo acabado que não volta mais (NORA, 1981, p. 8). Por nossa sociedade ser fadada ao esquecimento, visto as rápidas mudanças, nasce a sensação de que a memória não é espontânea, de que é preciso guardar, comemorar para não esquecer, pois a lembrança não é um processo natural. É para buscar sinais de reconhecimento e de pertencimento numa sociedade que tende a reconhecer indivíduos iguais que se busca os lugares de memória (NORA, 1981, p. 13).

A memória, evidentemente não é idêntica a história, mas também não pode ser considerada o seu oposto, contrapõe Lacapra (2009). A memória pode ser uma fonte preciosa para o historiador, não em relação à comprovação de fatos empíricos, mas para a recepção da angústia das pessoas. Exemplo disto era a ideia aterrorizante, dominante entre as vítimas do Holocausto, de que os nazistas fabricavam sabão com os corpos dos judeus. (LACAPRA, 2009, p. 33). Quando a história perde contato com a memória é porque se ocupa de temas mortos, que não atraem interesse. Uma suplementa a outra numa interação questionadora que nunca chega a uma totalização ou fim absoluto:

La historia puede no capturar nunca algunos elementos de la memoria: el sentimiento de una experiencia, la intensidad de la alegría o del sufrimiento, la cualidad de que lo sucede. Pero la historia comprende elementos que no se agotan con la memoria, como los factores demográficos, ecológicos y económicos. Lo que tal vez es más importante es que pone a prueba la memoria e idealmente lleva al surgimiento de una memoria más exacta y a una evaluación más clara de lo que es o no facticio en la rememoración. (LACAPRA, 2009, p. 34)

Ao diferenciar a história e memória, David Lowenthal (1998) não nega seus momentos de aproximação e até justaposições, onde se torna difícil separá-las. Toda nossa consciência do passado está fundada na memória. Porém, toda vez que utilizamos o conhecimento da memória, ela nos força a selecionar, destilar, distorcer, transformar o passado e adequá-lo as nossas exigências do presente, o que a torna sempre uma construção do presente. Nossas memórias sempre são maleáveis e flexíveis, sendo alteradas toda vez que algo é apreendido subsequencialmente. Novas experiências moldam nossas lembranças, assim

como o simples fato de lembrar ou de narrar um acontecimento as modificam. Lembrar significa também esquecer, pois somente o esquecimento permite ordenar e classificar os acontecimentos, dando uma ordem ao caos.

A função primordial da memória não seria preservar o passado e sim adaptá-lo para “enriquecer e manipular o presente” (LOWENTHAL, 1998, p. 101). Uma das demandas que o presente exige da memória é a construção da identidade. Relembrar é crucial para identidade, já que a memória das experiências passadas nos liga a nossos *selves* anteriores por mais diferentes que tenhamos nos tornados (LOWENTHAL, 1998, p. 83). A história se distingue da memória não só na forma como o passado é adquirido e corroborado, como também pela forma como é transmitido e preservado. A história, ao contrário da memória que é contingente, baseia-se em fatos empíricos, que se podem rejeitar por outras concepções do passado, está sempre aberta a revisões que reinterpretam o passado pelos acontecimentos e ideias subsequentes de forma consciente, ao contrário da memória que apesar de estar sempre sendo revista, o faz de maneira inconsciente. (LOWENTHAL, 1998, p. 109-110)

Ulpiano Menezes (1992) acredita que a memória é um processo permanente de construção e reconstrução que se dá no presente para responder questões do presente. No entanto, o autor distancia mais a memória da história. Segundo ele, a memória não dá conta do passado especialmente porque o conhecimento exige estranhamento e distanciamento. “Somente a história e a consciência histórica podem introduzir a necessária descontinuidade entre o passado e o presente”, afirma (MENEZES, 1992, p. 12).

A memória interfere no aprendizado, na relação que o aluno faz de suas lembranças como 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 (CANDAU, 2014, p. 19). É através da memória que as pessoas captam, compreendem e ordenam a realidade e a si mesmo numa continuidade dando-lhe um sentido temporal, que organiza o passado a partir do presente e das projeções do futuro (CANDAU, 2014, p. 60-63). O professor de história, especialmente em escolas que a construção e o reconhecimento das identidades estão em jogo não podem ignorar a sua importância.

A memória deve ser complementada e enriquecida pela história, possibilitando 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 revemos, ampliamos,

ressignificamos e referendamos 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 de assimilação dos índios, 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 trazem à tona o impensável, o incompreensível (CERTEAU, 201500, p. 87) e que abram espaços para novas reflexões, novos paradigmas. Uma história que nunca deixe de questionar a práxis e a finalidade do ofício do historiador e do professor e que não 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 para descolonizar o pensamento e permitir novas perspectivas.

### **3 PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08**

O produto resultante desta pesquisa é composto por uma exposição e um caderno de atividades. Seu objetivo é cumprir a lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena em todas as escolas do ensino básico do território brasileiro. Ele é uma tentativa de colocar em prática as reflexões teóricas realizadas durante o Mestrado Profissional em Ensino de História, e levá-la a outras unidades escolares.

No entanto, ele está longe de abranger o ensino das culturas e história indígena no ensino de história em um aspecto mais geral. Dentro da temática indígena, uma diretriz comum foi selecionada, pensando especificamente na realidade da região metropolitana do Rio de Janeiro: a presença de indígenas em contexto urbano, que inclusive frequentam as escolas, e que são invisibilizados e sofrem preconceitos e discriminações quando têm suas identidades reveladas. Também parte da ideia de que o histórico de preconceito, violência e opressão dos povos indígenas deixou marcas nessas populações, sendo também responsáveis por deixarem essa população na condição da mais desfavorecida do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como aponta o Censo 2010 do IBGE (IBGE, 2010, p. 52). Por isso, políticas de reparação devem ser feitas para que elas consigam melhores condições de vida dentro das perspectivas escolhidas por elas próprias.

A exposição e o caderno de atividades tentam dar visibilidade a essas pessoas que estão nas cidades e legitimar a sua presença no espaço urbano, visto que geralmente esta possibilidade não é entendida por muitos. A concepção estereotipada dos indígenas que os congelam dentro de algumas características culturais, que nem mesmo no século XVI eram comuns a todos os povos, dificulta a compreensão de que possam estar pelas ruas, vestidos com roupas ocidentais, sem adornos, morando em casas e utilizando as modernidades do mundo contemporâneo. Ela também leva a crer que os indígenas que lutam por direitos dentro das cidades são oportunistas, pois os direitos deveriam se restringir aos “verdadeiros povos da floresta”.

Também buscam levantar importantes reflexões na escola acerca das alteridades. Pensar as relações entre os diferentes pode ser um valioso instrumento para que os alunos reflitam sobre suas identidades, a dos outros e mobilizem essas reflexões para a vida prática, pautados na tolerância e no respeito à diferença.

### 3.1 Visibilidade como primeiro passo para uma educação intercultural

A interculturalidade é uma linha do campo da educação que se apoia no reconhecimento da diversidade e da necessidade da troca entre os saberes das múltiplas identidades dentro da sociedade. Paladino e Czarny (2012) apontam que ela tem sido reconhecida por alguns estudiosos como instrumento de empoderamento de grupos minoritários, acreditando que o conhecimento específico de um povo, associado aos saberes dos povos com os quais convivem, permite que essas minorias consigam caminhar e lutar em benefício próprio.

Esta linha vem sendo utilizada na educação escolar indígena. Os indígenas têm ressignificado a escola, já que antes era uma instituição que visava à integração dessas populações, impondo um único conhecimento como válido e reconhecido e tentando, à força, fazer com que os indígenas abandonassem suas línguas, seus modos de vida e suas tradições. No entendimento de vários povos, a escola indígena tem uma dimensão política, onde se instrumentaliza para lutar por direitos a partir da lógica da sociedade não indígena (BONIN, 2012). Por isso, tenta-se equacionar as necessidades específicas de suas comunidades com a aprendizagem do conhecimento do mundo não indígena necessário para transitar nele e para se apropriar de conhecimentos que possam ser ressignificados e utilizados em benefício próprio. O currículo e o calendário dessas escolas são específicos, de acordo com a necessidade de cada comunidade. Os professores devem ser prioritariamente indígenas, o ensino é bilíngue, onde são utilizadas as línguas maternas, mas também é ensinada a língua portuguesa. Os materiais pedagógicos, assim como as práticas pedagógicas, devem corresponder às demandas específicas das comunidades.

Esta escola específica não vem sendo construída sem dificuldades. Bonin (2012) aponta entre elas, a criação de um currículo diferenciado que atenda às necessidades dos indígenas, a problemática da comunicação através da escrita em comunidades que utilizam e valorizam a oralidade, a superação de antigas práticas integracionistas das antigas escolas para índios e a escassez de recursos.

Já nas escolas não indígenas, propostas interculturais abertas ao diálogo com as populações indígenas e seus saberes são muito pequenas. Ao analisarem as práticas educativas de algumas escolas públicas de Porto Alegre/RS, Bergamaschi e Gomes (2012), concluem que mesmo conhecendo a lei 11.645/08, os professores mostram-se mal informados em relação à temática indígena. No entanto, as autoras trazem alguns exemplos que mostram que a educação intercultural fora das escolas específicas é possível. Entre os projetos citados por

elas está o “Fazendo cerâmica como nossos avós”, onde foram promovidas oficinas de cerâmica com kaingangs que viviam nas proximidades de Porto Alegre. O projeto promoveu o contato semanal entre os alunos da escola e os kaingangs. Na avaliação das autoras, o projeto permitiu aos kaingangs retomarem uma prática ancestral, que estava desaparecendo por não terem mais facilidade de acesso ao barro, motivar uma economia sustentável, como também permitiu aos alunos reconhecerem suas ancestralidades e lidar com a diferença.

A negação da interculturalidade nas escolas, a perpetuação do ensino de um só conhecimento e cultura e a deslegitimação e invisibilização de outros conhecimentos e culturas podem ter um efeito devastador para identidades não reconhecidas ou entendidas como inferiores. No caso dos indígenas, Santos e Secchi (2013) fizeram uma análise dos resultados da omissão de políticas públicas voltadas para a educação multicultural nas escolas públicas urbanas não indígenas das escolas de Ji-Paraná/RO. A cidade recebeu muitos migrantes Gavião-Ikolen e Arara-Karo desde a década de 1940 em busca de melhores condições de vida. Ao procurarem esses indígenas nas escolas da cidade, perceberam que os funcionários dessas instituições desconheciam, apenas suspeitavam, quando não negavam essas identidades, por considerar que não eram “puros”. Os autores observaram que nem sempre os familiares declaravam ser indígenas, assim como muitos alunos negavam a identidade como estratégia para escapar do preconceito.

Citando Bessa Freire, os autores apontam também a responsabilidades dos professores e das escolas que adotam um padrão hegemônico de cultura e silenciam as diferenças entre os alunos. (SANTOS e SECCHI, 2013, p. 60). Muitos alunos indígenas da região preferem assumir a identidade boliviana para diminuir a discriminação, o que pode gerar a negação do pertencimento por omissão ou por fuga de sua condição objetiva. A discriminação contínua na infância, segundo Cardoso de Oliveira, é responsável pela criação de uma consciência negativa de si que dificilmente se transforma em uma identidade positiva capaz de ajudar o indivíduo (OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Apudi SANTOS e SECCHI, 2013, p. 63).

Um dos depoimentos de uma mulher gavião, mãe de um menino de sete anos é muito forte, pois traz o retrato da vivência diária de muitos alunos indígenas dentro de escolas não indígenas:

[...] os coleguinhas ficam rindo dele. De vez em quando ele vem para casa chorando. E diz que a mãe de fulano disse que o coleguinha batia nele e falava que era porque ele era índio, porque índio tinha que ficar na aldeia, índio era bicho. [...] Eu acho que se o professor falasse mais de índio [...]. Eu acho que na escola eles falam muito pouco. Eles cuidam da maioria, mas como na sala dele só tem ele de índio, acho que é por isso. (SANTOS E SECCHI, p. 60)

O despreparo das escolas para receberem as populações indígenas é gritante. Outro exemplo, de preconceito e discriminação aconteceu no Mato Grosso do Sul em 2013. Segundo a denúncia do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), indígenas guaranis kaiowá foram expulsos da sala de aula. Joel Aquino, uma liderança daquele povo contou que:

Disseram pros nossos estudantes que eles não deviam estudar ali [...], que se eles continuassem estudando o ano todo iam encher a sala e a escola de terra, porque temos 'pés sujos'. E 'chulé', que as indígenas femininas tem aquele cheiro de mulher." O diretor colocou o grupo do lado de fora da sala de aula, enquanto o professor continuou dando aula para os não indígenas." Às vezes o professor ia lá fora passar alguma atividade para os indígenas. [...] Depois disso, nossos estudantes não querem mais frequentar a escola por motivo de vergonha, tamanha a situação humilhante que passaram. (SPOSATI, 2013)

Casos como esses revelam a necessidade de implementação de práticas interculturais que tentem promover um diálogo respeitoso entre as diferentes identidades dentro da escola, sejam elas étnicas, regionais, de gênero entre outras.

Reduzir a interculturalidade apenas à questão étnica é um problema. Por isso, dialogar com epistemologias políticas e críticas dentro de um modelo educativo intercultural, é necessário para levar ao questionamento de um projeto de modernidade/colonialidade que muito tem contribuído para a manutenção de uma ordem hierárquica que possui no seu topo o homem branco e europeu. Questionamentos que permitam uma prática educativa intercultural crítica que ultrapassem a simples inclusão dos excluídos ou criação de projetos descontextualizados e pontuais que mantenham práticas cotidianas pautadas no paradigma da colonialidade (PALANINO e CZARNY, 2012).

Um dos pontos-chaves do produto final, é dar visibilidade e legitimidade aos indígenas que vivem em contexto urbano. Enquanto essas populações continuarem do outro lado da linha abissal, elas continuarão invisíveis, entendidas como inexistente. 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, que visem romper com paradigmas modernos e eurocêntricos e promover políticas de combate às desigualdades.

### 3.2 A exposição itinerante

Para responder ao problema da invisibilidade dos indígenas nas cidades, optei por criar uma exposição itinerante em forma de 5 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. Entre outros fatores, a opção por uma exposição deveu-se à possibilidade de movimentar a escola e atingir mais pessoas, não se limitando apenas aos alunos de uma ou algumas turmas específicas e professores de história, mas sim toda comunidade escolar: alunos, professores, diretores, orientadores, funcionários e responsáveis.

A ideia da exposição, que inicialmente foi pensada apenas para a cidade de Duque de Caxias, onde leciono, surgiu após um seminário “Somos indígenas e não somos invisíveis”, realizado 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 garantissem o reconhecimento de suas identidades indígenas na cidade de Duque de Caxias. Este reconhecimento do restante da sociedade ajudaria na construção de políticas públicas específicas para essa população.

Para realizar a exposição, busquei o diálogo com alguns indígenas, tentando compreender algumas demandas daquelas pessoas que poderiam ser atendidas através da exposição, além de conseguir a colaboração com o empréstimo de fotografias de acervos pessoais, a utilização de suas imagens, o uso dos seus grafismos e especialmente ouvindo suas sugestões. Por mais que o resultado final desta exposição seja uma tradução de todas as minhas leituras sobre os indígenas, das conversas e vivências com eles, não perdi de vista suas orientações, sugestões e correções. Afinal de contas, o objetivo principal desta parte do trabalho é responder a um “dever de memória”. A necessidade de reparação reivindicada pelos indígenas incide em diversas áreas, sendo uma delas a do ensino de história, já que no passado construiu-se uma narrativa ensinada como a única válida e verdadeira e que inferiorizava e depois apagava essas populações da história do Brasil.

Os indígenas com quem conversei em sua grande maioria estão ligados a Aldeia Maracanã e o Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga. Procurei conversar com outros não vinculados a essas instituições, mas tive grandes dificuldades. A procura principal destes indígenas foi através dos meus alunos da Escola Municipal Presidente Costa e Silva e da Escola Municipal Maria Clara Machado, ambas localizadas no segundo distrito do município de Duque de Caxias. Em atividades anteriores, alguns alunos

havia declarado possuir pais, avós ou bisavós indígenas. Alguns relataram também que tinham vizinhos, amigos, e outros conhecidos indígenas. Procurei contato com essas pessoas, mas apenas uma demonstrou interesse em conversar, porém, por ser uma pessoa que viajava muito, não foi possível. O restante se recusou a falar. Um dos meus alunos tentou justificar a recusa de seu avô, dizendo que ele não gostava de ser índio e por isso não gostava de falar sobre o assunto. Também afirmou que seu avô já teve brigas sérias por causa de “brincadeiras” preconceituosas.

Compreendendo a necessidade dessas pessoas de manterem suas identidades escondidas, por medo da violência e do preconceito que o ato de as assumir pode acarretar, preferi não insistir. No entanto, a exposição tenta exatamente intervir nessa realidade, buscando dar visibilidade à existência dessas identidades, tentando criar um ambiente mais favorável de respeito, valorização e legitimação dos indígenas que vivem no contexto urbano. Sendo assim, a exposição pretende atingir aos não indígenas, trazendo informações sobre os indígenas que vivem perto deles, permitindo um olhar menos estereotipado e preconceituoso sobre essas pessoas. Mas também pretende alcançar os indígenas. O desejo é que a exposição possa contribuir para reconstruir suas identidades a partir parâmetros positivos, para o seu empoderamento, para conseguirem o reconhecimento social necessário para conquistar direitos.

Já há algum tempo, indígenas têm percebido o poder da criação de espaços de memória das culturas indígenas para auxílio de causas próprias. Um dos primeiros exemplos é o museu Magüta, organizado pelos tikunas na cidade de Benjamin Constant, AM. Na época em que foi criado, no final da década de 1980, os tikunas passavam por violentas disputas por terras. Houve grande mobilização dos indígenas na formação do acervo. Freire (2009) destaca que um dos motivos do empenho era a necessidade dos tikunas de serem reconhecidos pelo restante da sociedade como índios, para que garantissem o direito à terra, já que suas identidades étnicas eram muitas vezes escondidas por eles ou negadas pela sociedade. Inaugurado em 1991, o museu ajudou a pacificar os ânimos na região, criando um novo olhar positivo sobre as populações indígenas no município.

Oliveira também destaca que as exposições etnográficas podem se tornar importantes aliadas dos indígenas, caso se distanciem de sua antiga concepção classificatória e de valorização seletiva de algumas produções indígenas em detrimento de outras, o que pode ser utilizada politicamente para uma recusa ao reconhecimento de algumas coletividades.

Os museus podem ser muito úteis para os indígenas que sofreram processo de deculturação violenta, ações contra seus valores, suas tecnologias, seus conhecimentos. O museu é um instrumento poderoso para inculcar e reforçar

demarcações identitárias, recusando o preconceito e a invisibilidade com que tais coletividades são tratadas em outros contextos. Neste sentido, é um aliado fundamental, importante na luta por direitos especiais e modos de vida que sejam mais adequados aos indígenas. (OLIVEIRA, 2007, p. 97)

As imagens da exposição itinerante foram recolhidas do meu próprio acervo pessoal, do acervo de pesquisadores, dos próprios indígenas 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.

A exposição foi dividida em cinco banners de 120cm por 90cm. O tamanho seguiu as orientações de um painel acadêmico, devido especialmente as minhas limitações técnicas, pois muitas imagens ficariam com a resolução ruim caso fossem muito ampliadas.

O primeiro banner é uma apresentação do tema, que traz um breve texto sobre os indígenas no contexto urbano e os objetivos da exposição. Também contém agradecimentos à pessoas que ajudaram ativamente na construção dos banners e algumas referências bibliográficas. Todos os banners possuem nas margens superiores e inferiores o grafismo de Carmel Puri, indígena que vive desde criança na região metropolitana do Rio de Janeiro, que cedeu prontamente sua arte para divulgação do grafismo Puri.

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 em cidades não é uma novidade. Escolhi iniciar com imagens de cidades ameríndias, de países diferentes, construídas antes da chegada dos europeus. Depois, é citada a importância dos indígenas na construção e proteção das primeiras cidades da América portuguesa, trazendo a imagem do aqueduto da Carioca, construído com a mão de obra indígena. Seguindo, mostro a presença dos indígenas na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, a partir de duas obras de Jean-Baptiste Debret. No final trato do Movimento Indígena e de Mário Juruna, primeiro deputado indígena. Encerro com os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988. No box ao lado, trago informações sobre os indígenas nas cidades na atualidade, através de gráficos e informações oferecidas pelo censo do IBGE de 2010. O objetivo, além de trazer informações sobre as populações indígenas que vivem em

contexto urbano no presente, é também contrapor o argumento de que a floresta é o único espaço legítimo dos índios, mostrando a presença dessas populações em cidades em diversas temporalidades.

O terceiro banner se intitula “Organizações Indígenas”, e trabalha três grupos multiétnicos que atuam na região metropolitana do Rio de Janeiro, entre eles a Aldeia Maracanã, o Instituto dos Saberes dos Povos Originários – Aldeia Jacutinga e O Sementes da Terra. A opção por estes três grupos foi feita pela relevância, pela facilidade de contato e de materiais sobre os respectivos grupos. O objetivo deste painel é que as pessoas, especialmente os indígenas e seus descendentes conheçam estes grupos preocupados com a luta pelos direitos indígenas na cidade e por reconstruir as identidades nas cidades. A ideia é que tenham alguma referência caso sintam a necessidade de procurar outros indígenas na região.

O quarto banner é chamado de “Cotidiano na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.” O objetivo deste banner é dar visibilidade aos indígenas em momentos e lugares em que suas identidades não são facilmente reconhecíveis. Também tenta mostrar que a apropriação de códigos culturais de outras sociedades não faz com que deixem de ser indígenas. Sendo assim, o banner apresenta imagens de dois espaços ligados à história dos povos originários, mas que não são relacionados pela sociedade em geral à população indígena, como os Arcos da Lapa, um importante cenário turístico da cidade do Rio de Janeiro e a imagem do Sambaqui Sernambetiba, localizado na cidade de Guapimirim. Também contém um box com a toponímia de alguns lugares da região, onde foi utilizado o estudo de J. Romão da Silva (1966) para as traduções das nomenclaturas indígenas. Também contém imagem do cotidiano de alguns indígenas nas cidades, no trabalho, praticando esportes, passeando, realizando palestras.

O último banner 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. Contém um box com o nome das etnias de alguns dos indígenas que vivem na região metropolitana do Rio de Janeiro, indicando a origem desses povos e o número de indígenas dessas etnias de acordo com o Instituto Socioambiental (ISA). O objetivo do banner é mostrar algumas manifestações culturais indígenas e a diversidade dos povos existentes na região.

Como um dos objetivos é valorizar os povos indígenas e ajudar na construção de uma identidade positiva destes povos que forem ver a exposição, optei por não colocar imagens que tratam da violência e da opressão, exceto o caso do incêndio da oca da Aldeia Jacutinga. Por mais que seja uma realidade muito forte dessas populações, acreditei que fosse válido

priorizar conteúdos que valorizassem os povos indígenas e o seu protagonismo dentro dos espaços urbanos.

A partir da exposição, acredito ser possível problematizar alguns pontos centrais. O primeiro, voltado principalmente para os não indígenas, é questionar a imagem estereotipada dos indígenas ligados estritamente à natureza e a possibilidade de mudanças sem a perda das identidades. Este questionamento pode trazer reflexões que permitam a visibilidade e a legitimação dos indígenas na cidade e o rompimento de alguns preconceitos que permitam o início de um diálogo respeitoso entre essas populações. Um outro ponto, voltado para os indígenas, é que a exposição pode ser apropriada para a criação de uma visibilidade necessária para a conquista de direitos e especialmente para os indígenas que vivem “isolados” na cidade, sem o contato necessário com seu grupo para fortalecer sua identidade e construir uma imagem positiva de si mesmo num ambiente hostil, mostrar que não estão sós, e iniciar a criação de um ambiente favorável para saírem da invisibilidade.

### **3.3 As atividades didáticas**

Além da exposição, foi também criado um caderno de atividades que dialogam com ela, complementando a temática dos indígenas nos contextos urbanos e utilizando de algumas informações trabalhadas na exposição. O caderno de atividades, contudo, tenta ir além, 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, mas, no entanto, se não forem inseridos e contextualizados junto a outros temas ensinados, podem ser entendidos como apêndice ou curiosidade e não um tema sensível e importante gerador de reflexões para o rompimento da colonialidade. 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 a época em 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 a 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 algumas referências bibliográficas.

Ao optar por atividades com fontes que gerem reflexões e debates a partir de perguntas feitas a elas, tentei fugir de uma de uma concepção tradicional do ensino de história. O método onde professor escolhe uma determinada corrente historiográfica sobre determinado assunto, resume os conteúdos de acordo com a capacidade de compreensão da turma, transpõe esse conteúdo geralmente através de uma aula expositiva e aplica uma prova, através da qual mede o que o aluno aprendeu sobre o assunto, por muitas vezes não contribui para criar um novo olhar para as diferenças e desigualdades sociais. Esta metodologia de ensino, a qual Jörn Rüsen nomeia de didática da cópia, concebe a didática como algo exterior a história, ocupando-se apenas com a aplicação e intermediação do saber acadêmico. A única adaptação seria a capacidade do destinatário, já que esta mediação feita pelo professor prevê a inalteração dos conteúdos e formas de produção científica. Rüsen considera esta externalização e funcionalização da didática uma concepção estreita por banir “fatores determinantes do processo cognitivo da história” que seriam, segundo o autor “a geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática, a relação da formatação historiográfica ao seu público e, sobretudo, as funções de orientação prática do saber histórico.” (RÜSEN, 2011, p. 89-90).

O projeto do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos, “How people learn – HPL”, traz interessantes revelações sobre o aprendizado histórico. De acordo com os resultados de suas pesquisas,

Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinadas ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula. (DONAVAN, BRANSFORD, PELLEGRINO, 1999, apud LEE, 2006, p. 137)

Ao partir das análises de Rüsen e do HPL em diálogo com a minha experiência no magistério, acredito que uma concepção ampliada de didática da história, baseada nos trabalhos de autores como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann e K. E. Jeismann, na Alemanha e de vários outros que desenvolveram pesquisas a partir destes autores, possa ajudar a responder a um dever de memória que esteja associado ao dever de história.

Sendo assim, as atividades têm como inspiração o conceito de didática da história trazida por autores como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann e K.E. Jeismann e de outros que desenvolveram suas pesquisas a partir desses autores. Esta nova compreensão de didática da história surgiu da ideia de que ela não se reduz à mera metodologia do ensino, não se limita ao ensino de história escolar, não é independente das ciências históricas e que possui um caráter disciplinar próprio (SADDI, 2012, p. 212- 213).

A didática da história, nesta perspectiva, tem a preocupação com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico (Jeismann, 1977). Ela tem por tarefa investigar descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente pois essa consciência é um fator essencial da auto-identidade humana é um pressuposto insubstanciável para uma práxis social dirigida racionalmente. (BERGMANN, 89/90, p. 29-30)

A consciência histórica é, segundo Jeismann (1977, p. 12, apud Saddi, 2012), um conjunto de diferentes ideias e atitudes perante o passado. Rüsen (2010) afirma que ela é o elo entre a teoria da história e a didática da história, por ser o ponto de partida de ambas. É uma operação cognitiva onde os seres humanos experimentam o passado para entender o presente e projetar o futuro. Este processo mental é expresso na narrativa histórica, onde a experiência temporal ganha um sentido de orientação (RÜSEN, 2011, p. 36-37).

O autor constrói uma tipologia das narrativas históricas, por onde é possível perceber os modelos de orientação temporal da consciência histórica. A narrativa tradicional é a que coloca as origens como explicação para os modelos de vida do presente, unindo o passado e o presente numa continuidade imóvel, dando um sentido de eternidade. A narrativa exemplar é a “mestra da vida” que procura regras gerais de conduta, buscando a validade dessas regras em tempos e espaços diferentes. A narrativa crítica é a que problematiza os modos de vida do presente, buscando a alteração das continuidades dadas, negando sempre as narrativas tradicionais e regras de conduta. Por fim, a narrativa genética é a que compreende as transformações temporais da vida, buscando sempre a apropriação de modos mais adequados para o próprio sujeito de acordo com as mudanças do seu tempo (RÜSEN, 2011, p. 98-103).

A consciência histórica não é uma função exclusiva do ensino de história. Os alunos já trazem uma consciência histórica que dialoga com o que é ensinado em sala de aula. A tipologia de Rüsen é interessante para pensar sobre a forma como os alunos pensam a história, expressa nas suas narrativas, podendo assim, ser mobilizada para a apropriação de novos conceitos que um novo olhar à temática indígena exige. Ao tratar da aprendizagem histórica, o autor reforça que, para que ela não se limite a conteúdos que não resultarão em nenhuma possibilidade de recriação de sentido, ela deve se iniciar a partir das carências de orientação do presente:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos e surgir diretamente das respostas as perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado histórico e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2011, p 44).

A aprendizagem histórica é dinâmica, pois a pessoa que aprende é ao mesmo tempo transformada, o conhecimento consciente de um fato é capaz de se transformar em um dado objetivo que orienta o indivíduo para fora (ação no mundo) e para dentro (construção de identidades). (RÜSEN, 2011, p. 82).

Segundo Rüsen, a aprendizagem histórica se faz através de três operações: experiência, interpretação e orientação. Na primeira operação, a consciência histórica fica ocupada com o aumento da experiência, ou seja, com a aquisição de conteúdos. Para que isto aconteça, é necessário que a consciência esteja aberta a novas experiências, pois a história trata da diferença. Os principais estímulos a esta abertura, segundo o autor, não é o fascínio que algum tema possa despertar numa pessoa, mas principalmente os problemas de orientação temporal. Na segunda operação, a consciência histórica fica ocupada com a competência histórica para encontrar significado. O aumento da experiência se transforma numa alteração produtiva do modelo ou padrão que o indivíduo usa para interpretação, que irão integrar diferentes tipos de conhecimentos do passado em um todo, onde os fatos históricos ganharão um sentido histórico. Na última operação, o conhecimento adquirido, organizado dentro de um modelo amplo de sentido, se volta para a organização da vida prática, tanto no que se refere à ação intencional que é orientada pelas “perspectivas de futuro sustentadas pela experiência”, quanto pela autoconceituação do sujeito, que se compreende e se expressa dentro das mudanças temporais de sua vida. (RÜSEN, 2011, p. 85-89).

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.

A atividade 1, “ Diagnóstico/ Os índios do Brasil”, traz uma oportunidade de traçar um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os povos indígenas e 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 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 chave 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 as populações indígenas 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 nas primeiras perguntas sobre os indígenas 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. Também é sugerida uma pesquisa em grupo para que eles apresentem informações sobre diferentes etnias indígenas.

A atividade 2, “Demografia indígena”, traz uma tabela, comparando o número da população indígena total, urbana e rural nos censos de 1991, 2000 e 2010, um gráfico da população indígena rural e urbana por região e um texto do IBGE que trata das dificuldades encontradas no recenseamento da população indígena. As atividades possibilitam que os alunos analisem os números dos censos recentes do IBGE e ainda problematizem os números, através do texto do próprio órgão e questionem os números como informações absolutas.

A atividade 3, “Cidades Ameríndias” traz imagens de duas cidades antigas da América, e tem como objetivo que o aluno questione a ideia que associa diretamente os indígenas à floresta, ao observar que a existência de cidades no continente americano é anterior à chegada dos europeus. A escolha de Teochiuacan e de Pucará del Tilcara deveu-se ao fato de serem menos conhecidas que outras, como por exemplo Machu Pichu, e por outro lado houve facilidade em encontrar imagens sem restrição de uso.

A atividade 4, “Índigenas no Rio de Janeiro colonial”, traz três fontes históricas e perguntas que permitem que os alunos apontem a importância dos indígenas para a construção e proteção da cidade do Rio de Janeiro no período colonial. Também leva ao aluno pensar sobre a inserção dos indígenas na sociedade colonial e no seu protagonismo na conquista de direitos.

A atividade 5 “Viagens Indígenas ao Velho Mundo”, se inicia com um texto da Mary del Priore sobre uma viagem de indígenas tupinambás até a França no século XVI. O texto, narra não só uma calorosa recepção dos tupinambás pelos franceses, como também apresenta

relações amistosas entre o rei francês e os indígenas. As questões referentes a esse texto ajudam os alunos a perceberem e analisarem essas relações, que são muito diferentes das imagens que muitos têm das relações dos indígenas com os europeus no século XVI. Os outros textos são fontes que também falam sobre viagens de indígenas para a Europa, porém sob condições bem diferentes das narradas no primeiro texto. As atividades propõem uma comparação dessas condições.

A atividade 6, “Povos indígenas e escolarização”, traz um trecho da tese de Elisa F. Garcia sobre a presença de indígenas das missões do Rio Grande em escolas da capital no século XVIII e duas reportagens atuais sobre indígenas nas universidades. As atividades convidam os alunos a refletirem sobre a presença de indígenas nas instituições de ensino e sobre o preconceito.

A atividade 7, “Os índios civilizados de Debret”, propõe que os alunos analisem uma prancha de Jean Baptiste Debret intitulada “Caboclos ou Índios Civilizados” e um texto do autor sobre os indígenas da Aldeia de São Lourenço no século XIX. As perguntas ajudam a pensar sobre as identidades em situação de contato e a problematização do conceito de civilização.

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 que Juruna foi deputado, foi uma tentativa de criar uma empatia dos alunos com o deputado e possibilitar um olhar diferente do 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.

A atividade 9, “Da integração ao direito à diferença” propõe uma comparação entre o Estatuto do Índio, de 1973 e os artigos 231 e 232 da Constituição de 1988. As atividades propõem reflexões sobre a integração, a tutela e o direito à diferença. Além disto, traz o vídeo “Institucionais – Direitos Indígenas na Constituinte”, permitindo uma análise do protagonismo dos indígenas na elaboração da atual Carta Constitucional brasileira.

Na apresentação do material ao professor, é ressaltada a importância do professor em sala de aula, pois ele é o profissional que na vivência diária consegue captar as demandas e dificuldades de seus alunos. Sendo assim, é sugerido que ele analise o material a partir da

realidade do seu público e condições de trabalho, e adapte as atividades da forma em que acreditar que terá maior alcance.

Este caderno de atividades, além de reunir materiais que poderão ser utilizados pelos professores em sala de aula, também possibilita uma atualização. Os comentários de cada atividade contêm uma contextualização com informações sobre as temáticas abordadas, que os ajudarão a construir um conhecimento sobre o assunto, caso estejam desatualizados. Não é incomum encontrarmos professores desinformados sobre a temática indígena, especialmente no que se trata de sua presença no contexto urbano. É importante ressaltar que existem excelentes materiais de atualização para o professor sobre o assunto em circulação. No entanto, apostei no pragmatismo deste caderno de atividades, que associa atividades elaboradas para alunos com uma oportunidade do professor se apropriar do tema e atualizar seus conhecimentos sobre os mesmos. A grande maioria dos profissionais da educação possui uma carga horária dentro de sala de aula muito grande, assim como o número de alunos, o que dificulta que tenham tempo para dar conta de atender às exigências burocráticas das instituições de ensino, elaborar aulas, e contemplar as demandas dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria da sociedade brasileira possui uma visão estereotipada dos indígenas, que os associam à natureza, à nudez, à ingenuidade (ou ferocidade) e à infantilidade. Esses estereótipos, somados a uma visão cristalizada de cultura, que compreende que todas as mudanças culturais passadas por estes povos significam a sua aculturação e o abandono de suas identidades étnicas, fazem com que muitas pessoas não entendam a presença de indígenas convivendo com o restante da população no meio urbano, se apropriando e resignificando códigos culturais externos a seus grupos para conseguir circular, conviver, adquirir novos conhecimentos e negociar direitos neste espaço.

Entendidos como estátuas de mármore paradas no tempo e no espaço, sem condições de se conservarem intactas perante a ação do tempo, a sociedade em geral nega aos indígenas o atributo característico de todo ser humano: a capacidade de se transformar de acordo com as necessidades do presente. Sendo assim, os considerados como existentes, são colocados como distantes, vestígios dos longínquos sertões do século XVI que sobrevivem ainda no século XXI. São como objetos museológicos vivos, escondidos no interior das florestas. Negada a capacidade de transformação, os indígenas que vivem em contexto urbanos são tornados inexistentes. As tentativas de visibilidade, daqueles corajosos que se assumem e se tornam vulneráveis à várias formas de preconceito, nem sempre são entendidos a partir da identidade que evocam. Por não corresponderem aos estereótipos que lhes são atribuídos, são entendidos como aculturados, descendentes, caboclos, quando não oportunistas que reivindicam direitos que não lhes são devidos.

Invisíveis, ou mesmo inexistentes, torna-se impossível reivindicar políticas públicas que atendam suas necessidades específicas. Mesmo quando elas estão respaldadas por lei, como o caso da lei 11.645/08, não são entendidas como importantes e urgentes. Preocupados com temas “universais”, dando excessiva ênfase para a formação para o trabalho e direcionando seus alunos para um único caminho, os professores por vezes colocam a construção da cidadania, das identidades, o respeito à diferença como temas secundários, ignorando completamente a diversidade presente nas salas de aula, suas demandas e seus conhecimentos. O que é lamentável, num país como o Brasil, onde as diferenças estão diretamente ligadas às desigualdades que, em muitos casos, ferem a dignidade do ser humano. A diminuição das desigualdades não será possível se os grupos desfavorecidos não se entenderem como detentores de direitos e se empoderarem para sair das sombras e reivindicar-

los. As escolas, em especial as públicas, são locais de encontro das diferenças. Seriam ambientes ricos, que poderiam permitir, a partir delas mesmas, importantes trocas e reflexões sobre a alteridade. Sem conseguir dar conta das múltiplas diferenças e identidades que convivem dentro do espaço escolar, a escola dificilmente conseguirá instrumentalizar seus alunos para lidar com as diferenças.

Evidentemente, apenas tornar as diferenças visíveis pode não ser o suficiente para criar novas reflexões sobre a alteridade, mais especificamente para o caso das identidades e das sociedades indígenas. As diferenças, pensadas a partir de modelos explicativos eurocêntricos, serão sempre compreendidas dentro de uma cadeia classificatória, identificadas a partir de níveis de inferioridade. No entanto, só se torna uma questão pertinente para sociedade aquilo que é entendido como existente.

Sendo assim, a proposta didática pedagógica originária do Mestrado Profissional em Ensino de História surgiu das minhas reflexões a partir da minha atuação como professora de história na cidade do Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense, especialmente da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, em Duque de Caxias, onde leciono atualmente. Surgiu também das leituras, reflexões e sugestões decorrentes das atividades e disciplinas desse mestrado profissional e do diálogo com alguns indígenas e seus descendentes que vivem na região metropolitana do Rio de Janeiro. A exposição itinerante e as atividades didáticas propostas foram criadas com o objetivo de dar visibilidade aos indígenas em contexto urbano e instrumentalizar alunos e professores para o iniciar 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, oferecendo novas possibilidades para o agir no mundo, o produto final apresentado pretende 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

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história, In: GONÇALVES, M. et all **O valor da história hoje**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

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

\_\_\_\_\_. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 27-37.

\_\_\_\_\_. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 25, nº.41, p.85-106, jan/jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; AZEVEDO, Cecília. Identidades Plurais. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 25-26.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 181-207, set/dez 2014.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

ATTO, Chris. Pucara de tilcara. 2013. 1 fotografia, color. Disponível: <<https://www.flickr.com/photos/dailybeatz/10201190164/in/photolist-oZyFkk-39AF7p-AygSkZ-dwWkVT-7fMJNF-ittdxt-ejbNJa-dpqhR-w4HmTg-77TMXe-9ToZhu-mVnE74-4Su3Xc-6yXm5N-gvo6aC-giUxyt-nSZDwE-gxsiMa-f51RSR-cVEy41-bYHfnG-r98oY8-dDou4R-5k1A3i-r8Ypvp-5pYrzT-5T9vzp-4H3PbY-5mbHPW-6FpHHj-94aqkE-5TVqQ3-6V7KzC-xzgAn-azhZZc-aobshJ-giTUUN-jN4tBx-azhZkc-5TyC5j-z56e1w-7DqT vz-bq5vbp-eaVNA5-m5aHRC-gxrLr3-7wuqkG-cTdeZm-r6QfxN-2Nj9q3>> Acesso em: 23 de maio de 2016.

BARRETO, Marcos Rodrigues. **Vultos na Névoa: do discurso histórico do preconceito à resistência do índio urbano no cenário fluminense**. Rio de Janeiro, Unirio, 2014. Dissertação- (Mestrado em Memória Social). PPG em Memória Social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 25-67.

BELLO, Álvaro. "Introducción: ciudadanía y lucha por el reconocimiento" & "Conflictos y demandas en América Latina". In: **Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas**. Santiago de Chile: CEPAL, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

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.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set.1989- fev.1990.

BERNARDES, Andréa Gonçalves Moreira. **Urbanismo Mesoamericano Pré-colombiano: Teotihuacán**. Brasília, UnB, 2008. Dissertação. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)-PPGFAU, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora, 2004.

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

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida, ZEN, Maria Isabel, XAVIER, Maria Luisa (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, p. 33-48, 2008.

\_\_\_\_\_. **E por falar em povos indígenas: narrativas que contam em práticas pedagógicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação)-PPGEducação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PEC 215/2000. Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º ambos no art. 231, da Constituição Federal. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD19ABR2000.pdf#page=69>. Acesso em: 3 de julho de 2015

\_\_\_\_\_. PL 433/03. 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.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao;jsessionid=D182E499005F188E9A3C782098FAF79A.node2?idProposicao=107240&ord=0>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014

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/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 20 de março de 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p.

BRASIL, Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm)>. Acesso em: 7 de março de 2016

\_\_\_\_\_. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. 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/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena.** 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](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.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.** Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 9 de maio de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural.** Brasília, MEC/SEF, 1997. 164 p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo o ensino fundamental; introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, MEC/SEF, 1998. 174 p.

BREJANO, Celso. Quero ajudar meu povo, diz índia aprovada em medicina em duas federais. Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2015/01/29/quero-ajudar-meu-povo-diz-india-aprovada-em-medicina-em-duas-federais.htm>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. In: **Fronteiras: Dourados, Mato Grosso do Sul**, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009.

CAIMI, Flávia. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: BERTA, Cristiane e ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Ensino de história, memórias e culturas**. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 1, n. 28, dez/2008. p. 129-150.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

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

CARVALHO, Tássia di. **Quase 800 indígenas vivem no Complexo da Maré, diz organização**. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-04-18/quase-800-indigenas-vivem-no-complexo-da-mare-diz-organizacao.html>>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância de alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CERRI, Luis Fernando. Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

\_\_\_\_\_. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática **Revista de História Regional**, v. 15 n.2, p.264-278, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>>. Acesso em: 4 de abril de 2015.

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

CHADY, Ruth; LEYVA, Carlos (Org.). **La ciudad sagrada de Caral-Supe: Los orígenes de la civilización andina y la formación del Estado prístino en el antiguo Perú**. Lima: Instituto Nacional de Cultura, 2003.

CHEREM, Carlos Eduardo. Índio morre após ser espancado em BH: polícia suspeita de crime de racismo. **UOL Notícias**, Belo Horizonte, 17 jan. 2016. Disponível em:

<<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/01/17/indio-morre-apos-ser-espancado-em-bh-policia-suspeita-de-crime-de-racismo.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229.

COELHO. Mauro César. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, H; et. all. **A história na escola: autores, livros e leitura**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 263-280.

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

CIMI. Vitor, **um menino kaingang de apenas dois anos, é assassinado enquanto era amamentado pela mãe**. 31 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=8538>>, acesso em 5 de janeiro de 2016.

DIÁRIO DA CONSTITUINTE (1998). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L42V7OA2dOU>>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

DEBRET, Jean Baptiste. **Voyage pittoresque et historique au Brésil [...]**. Paris: Firmin didot frères, 1834. v. 1.

DUQUE DE CAXIAS. Prefeitura Municipal. Departamento Geral de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável. **Relatório Anual de Ações do Departamento de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (DESANS)**. Disponível em: <[http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/portal/Midia/DESANS/Relatorios/Relatorio\\_%20anual\\_de\\_acoes.pdf](http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/portal/Midia/DESANS/Relatorios/Relatorio_%20anual_de_acoes.pdf)>. Acesso em: 10 de março de 2015.

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

\_\_\_\_\_. Fortalezas Humanas: Indígenas no Rio de Janeiro do XVI e XVII. **Revista Ultramares**, v. 1, n. 5, jan.-jul., 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, F. et. All (Org). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 31-49.

FRANCO. Afonso Arinos de Melo. **O índio brasileiro e a Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa;. A descoberta dos museus pelos índios. In: ABREU, Regina; Chagas, Mário (Org). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

\_\_\_\_\_. Senhor cachorro, não me mate, senhor cachorro. In: **Taqui Pra Ti**. Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica.php?ident=1160>>. Acesso em; 22 de setembro de 2015.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, vol. 5, 1992, pp. 28-49.

FUNAI. Quem são. Gráfico, p. 4. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=3#>>. Acesso em: 2 de abril de 2016.

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

GARCIA, Elisa Frühauf. **Diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América Portuguesa**. 2007. 329 f. Tese (Doutorado em História)—Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2007.

GODOLPHIM, Nunes. A Fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-185, jul-set. 1995

GOODSON. Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GRAHAN, Laura R. Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. **Mana**, v. 17 n. 2, 271-312, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132011000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 3 de maio de 2015.

GUILHERME, Renata. **Incêndio na oca jacutinga**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uTFj17R7Q5U>>. Acesso em: 5 de julho de 2015.

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.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014b.

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.

HEYMANN, Luciana; ARRUTI. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas pela gestão da memória na França e no Brasil hoje. In: GONÇALVES, M. et all **O valor da história hoje**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas, resultados do universo**. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd\\_2010\\_indigenas\\_universo.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf)>. Acesso em: 4 de abril de 2016.

ÍNDIOS NO BRASIL 1: Quem são eles? Direção Vicent Carelli. Brasil: VNA, 2000. Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83>>. Acesso em: 3 de abril de 2015

KNAUSS, Paulo. O desafio das ciências: modelos científicos no ensino de história. **Caderno Cedex**, v. 25, n. 67, p. 279-295, 2005.

LACAPRA, Dominick. **Historia y memoria después de Auschwitz**. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2008.

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção de incapacidade indígena e [...]** 2007. 2 v.. Dissertação (Mestrado em Direito)- Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LATTUF, Carlos Henrique. **Indígena Kaingang cotista é espancado na UFRGS**. 2016. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/?p=203975>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**: Editora UFPR, Curitiba, p. 135-150, 2006. Edição especial.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira e CAIRE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista**, v. 29, n. 3, p. 41-62, set. 2013.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, H.; RIBEIRO, J.F.; CIAMBARELLA, A. (Org.) **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 53-76.

LOPES, Fábio Henrique. "A alteridade como prática historiográfica", In: **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Rio de Janeiro: UFRRJ v. 35, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.026>>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado?** São Paulo: Projeto História, n. 17, p. 63-201, nov., 1998.

MAGALHÃES, Luiz Ernesto. **Índios rejeitam oferta de aluguel social.** Rio de Janeiro: 16 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/indios-rejeitam-oferta-de-aluguel-social-para-deixar-antigo-museu-7307221>>. Acesso em: 9 de janeiro de 2016.

MAIA, Eduardo. **Dono do imóvel não sabia da exposição.** O Globo, 21 de outubro de 2007. Zona Norte, p. 5.

MARÉS, Carlos Frederico. "Da tirania à tolerância. O direito dos índios". In: NOVAES, Aduato (Org.). **A outra margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas"-Uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e ensino e aprendizagem de História. In: **Revista Tempo**, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.

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, p. 49-62, 2008.

MENEZES, Ulpiano. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. São Paulo: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 34, 1992. p. 9-24.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan.-abr., 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático. *Toda a História. Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 41-59, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

NORA, Pierre. Tradução Yara Aun Khoury. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**, v. 10, 1993. E-ISSN 2176-2767; ISSN 0102-4442. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

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.

OLIVEIRA, Elismênnia 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.

\_\_\_\_\_. O retrato de um menino Bororo: narrativas sobre o destino dos índios e o horizonte político dos museus, séculos XIX e XXI. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. p 73-99.

\_\_\_\_\_. Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”, In: **A Viagem da Volta Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural**. (Org.) 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004.

OLIVEIRA, Terezinha. Olhares que fazem a “Diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-34, jan./abr. 2003.

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

OSTROSKY, Christian. Pucara de Tilcara. 2007. 1 fotografia color. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/ostrosky/1180455906/in/photolist-oZyFkk-39AF7p-AygSkZ-dwWkVT-7fMJNF-ittdxt-ejbNJa-dpqhR-w4HmTg-77TMXe-9ToZhu-mVnE74-4Su3Xc-6yXm5N-gvo6aC-giUxyt-nSZDwE-gxsiMa-f51RSR-cVEy41-bYHfnG-r98oY8-dDou4R-5k1A3i-r8Ypvp-5pYrzT-5T9vzp-4H3PbY-5mbHPW-6FpHHj-94aqkE-5TVqQ3-6V7KzC-xzgAn-azhZZc-aobshJ-giTUUN-jN4tBx-azhZkc-5TyC5j-z56e1w-7DqTvz-bq5vbp-eaVNA5-m5aHRC-gxrLr3-7wuqkG-cTdeZm-r6QfxN-2Nj9q3>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2012.

PALLADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PALMA, Oscar. Panorâmica Teotihuacán. 2008. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/palmsali/2568293167/in/photolist-4UXb5F-cys4bs-hY2hXf-awcgFX-aZ7C4V-EfxX9-cBYKBd-akp4aM-aTaYMi-nFrEJK-oh6brx-aihL9G-b1QhHT-c7LSiC-2TTsM-9b38aU-awciik-baBbiR-7paFe-bon7n2-9GQGxG-5RUUCv-kcLzg8-FugdV-bRVdTM-7paHh-8xSesZ-BLSM3-dqZFNp-zGBYa-D4RDA-ekVVD6-aZ7zgv-aTaZMD-aWnP8e-o3J9HY-bWTYFg-dPTAht-CFoQb-aZ7yHt-BLSM7-crVpqW-BM47h-oz37i5-8ygJRx-aq4Pd8-ejGDZT-kLvGJX-bJc4qa-dUutk9>>. Acesso em: 5 de maio de 2016.

PAPP, Ana Carolina; CHIARA, Márcia de. **Agronegócio ignora crise e bate recordes**. Estadão, 20 de março de 2016. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,nova-noticia,1845680>>, acesso em 5 de julho de 2016.

PATAXÓ, Angelo do Carmo; PEREIRA, Tamires dos Santos. História indígena no currículo da educação básica. O protagonismo dos povos indígenas na aplicabilidade da Lei 11.645/08 no município de Porto Seguro – BA. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 6., 2013, Bahia. **Anais...** Bahia: ANPUH, 2013.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. O Mito do Bom Francês: Imagens Positivas das Relações entre Colonizadores Franceses e Povos Ameríndios no Brasil e no Canadá. São Paulo, **Instituto de Estudos Avançados-USP**, 2014. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/perronemoisesbomfrances.pdf>>. Acesso em: 5 de junho de 2016.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-2012.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PRIORE, Mary del. Os tupinambás e os papagaios amarelos ou as relações entre o Brasil e a França nos séculos XVI e XVII. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 6, p. 11-32, out. 2000.

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

REBUZZI, Daniele Costa. A Aldeia Maracanã: um movimento contra o índio arquivado. **Revista de antropologia da UFSCar**, v. 6 n. 2, jul.-dez. 2014. p. 71-86.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 13-31.

RODRIGUES, Tania. Juruna “assume o Poder” por 2 horas e dá audiência. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 1983.

RITTO, Cecília; PRADO, Thiago. No Maracanã, o milagre da multiplicação dos índios. **Veja**. 15 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/no-maracana-o-milagre-da-multiplicacao-dos-indios>>. Acesso em: 5 de junho de 2016.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: Schmidt, M. A., BARCA, I, MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

\_\_\_\_\_. Didática da História: passado e presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Schmidt, M. A., BARCA, I, MARTINS, E. R. \_\_\_\_\_. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 23-40.

\_\_\_\_\_. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: Schmidt, M. A., BARCA, I, MARTINS, E. R. \_\_\_\_\_. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 79-91.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Brasília: Ed. UnB, 2010

\_\_\_\_\_. Narrativa histórica: fundamentos tipos, razão. In: Schmidt, M. A., BARCA, I, MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 93-108.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2010.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Rev. Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul-dez, 2012.

SÁNCHEZ, Ricardo David. **Piramide della Luna**. 2007. 1 fotografia. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Teotihuac%C3%A1n-5946.JPG>>. Acesso em: 6 de maio de 2016.

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.

SANTOS, Vanúbia; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas do Rondônia: da omissão do pertencimento étnico à omissão do pertencimento étnico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p. 52 - 75, jan./jun.2013.

SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1995.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. In: **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p 213-223, 2013.

SILVA, J. Romão. **Denominações indígenas na toponímia carioca**. Rio de Janeiro: Brasiliana, 1966.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: representações do índio e contribuições para a alteridade. In: **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p 151-168, 2013.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPOSATI, Ruy. **Chamados de “sujos” e fedidos”, indígenas são expulsos de sala de aula**. Dourados (MS), 2013. Disponível em:  
< [http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo\\_id=6761&action=read](http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=6761&action=read)>, acesso em 23 de maio de 2016.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proycto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS. Lima, 24-28 enero, 2005, Disponível em: <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 30 de junho de 2016.

VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: História**. 6º ano. São Paulo: Scipione, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZABURLÍN, María Amalia. Historia de ocupación del Pucará de Tilcara (Jujuy, Argentina). **Intersecciones en antropología**, v. 10, n. 1, p. 89-103, 2009.

**APÊNDICE A:** Caderno de atividades



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

# **Os Indígenas e as Cidades**

## **Caderno de Atividades**

**Thais Elisa Silva da Silveira**

## Sumário

Apresentação .....	03
Atividade 1 Diagnóstico/ Índios do Brasil.....	06
Atividade 2 Demografia indígena.....	08
Atividade 3 Cidades ameríndias.....	12
Atividade 4 Indígenas no Rio de Janeiro colonial.....	15
Atividade 5 Viagens indígenas ao Velho Mundo.....	18
Atividade 6 Povos indígenas e escolarização .....	21
Atividade 7 Os índios civilizados de Debret.....	24
Atividade 8 O deputado indígena.....	27
Atividade 9 Da integração ao direito à diferença .....	30
Referências .....	33

## Apresentação

Caros professores e professoras,

As atividades didáticas encontradas neste material, tratam especialmente da temática dos indígenas em contexto urbano e do protagonismo destes povos na defesa de seus interesses. Elas visam desconstruir uma série de concepções preconceituosas sobre os indígenas que ainda predominam na sociedade brasileira. São pequenas contribuições para que professores de história possam implementar a lei 11.645/08 nos diversos anos de escolaridade, sem esgotar as diversas possibilidades de uso da temática indígena de forma relevante em sala de aula.

Desde o surgimento da história como disciplina escolar, no século XIX, o ensino da história dos povos indígenas tem sido carregado de preconceitos e estereótipos que causam muitos prejuízos às populações indígenas e seus descendentes. Infelizmente, apesar de ser possível observar mudanças nos livros didáticos atuais, que atualmente contêm iconografias renovadas, mostram a diversidade de povos, incluem capítulos sobre os povos originários antes da chegada dos europeus, elas não têm sido suficientes para romper preconceitos e quebrar paradigmas eurocêntricos que entendem os indígenas como inferiores. Ao fazer uma análise detalhada destes materiais, é possível perceber que geralmente os estudos sobre os povos indígenas praticamente param no início da colonização e muito raramente aparecem novamente em outros períodos. O silenciamento em torno da história dos indígenas no ensino de história dá a entender que deixaram de existir, que nunca se inseriram na sociedade colonial e brasileira, seja resistindo, colaborando, negociando, sobrevivendo, se transformando e modificando o mundo em que vivem. A sensação, para quem lê estes materiais, é de que os indígenas foram vencidos, dizimados pelo colonizador, ou então, que foram aculturados, restando atualmente apenas alguns poucos povos que se esconderam nas florestas, mantendo suas culturas intactas, mas que em breve deixarão de existir.

No entanto, contrariando as teorias pessimistas sobre o desaparecimento dos indígenas, o censo do IBGE de 2010 apontou o crescimento dessas populações e reconheceu a presença desses povos não só isolada nas florestas, como também nos espaços urbanos, convivendo diariamente com a população não indígena, sem que esta perceba. Em algumas regiões do Brasil, como a Sudeste, existem mais indígenas vivendo nas cidades do que em aldeias.

Devemos ressaltar que não é incomum existirem alunos indígenas ou descendentes diretos destas populações nas escolas, assim como também é comum que as escolas não os reconheçam como tal. Muitas vezes, por extrema ignorância, educadores negam a identidade dessas pessoas por elas não corresponderem aos estereótipos tradicionalmente atribuído aos índios. Além disto, as imagens distorcidas, estereotipadas e pejorativas dos indígenas

ensinadas em sala de aula podem afetar negativamente a compreensão que estes alunos possuem de si mesmos e de suas famílias, gerando sérios problemas para suas vidas.

É extremamente urgente repensar o currículo e modificar a forma como ensinamos a história indígena. Entretanto, quebrar estereótipos seculares e fazer com que os alunos tenham outro olhar sobre as populações indígenas não é uma tarefa fácil. A utilização de um modelo tradicional do ensino de história, onde o professor escolhe uma determinada corrente historiográfica sobre determinado assunto, resume os conteúdos de acordo com a capacidade de compreensão da turma, transpõe esse conteúdo geralmente através de uma aula expositiva e aplica uma prova, onde mede o que o aluno aprendeu sobre o assunto, tem limites. Muitos professores já devem ter se deparado com situações em que ensinam um conteúdo visando à desconstrução de preconceitos, mas em suas avaliações verificaram que vários alunos repetiram concepções usuais do senso comum, cheias de estereótipos, contrariando o que foi ensinado. Também já devem ter observado casos em que os alunos dão respostas positivas em relação à compreensão do conteúdo, mas não mobilizam esses conhecimentos na sua vida prática.

Acreditamos que uma maneira de ajudar a modificar este quadro seria tirar o aluno do papel de receptor de conteúdos e colocá-lo como produtor de conhecimento. Analisar fontes históricas, criar situações problemas para que ele resolva, permitir que entre em contato e entenda diferentes modelos de interpretação da história, são tentativas interessantes de provocar um deslocamento do olhar, de que o aluno encontre outros modelos explicativos para situações em que os velhos não apresentem respostas satisfatórias. Afinal, a forma com que o aluno entende e lida com passado o orienta para a compreensão do mundo em que vive e para o seu agir no mundo. Se a chave interpretativa do aluno se pautar em um paradigma moderno e eurocêntrico, ele nunca entenderá a alteridade, e procurará sempre hierarquizar a diferença em níveis de inferioridade.

Todas as atividades propostas neste caderno partem de um texto base, que poderá ser um texto historiográfico, uma fonte histórica escrita ou iconográfica, gráficos, vídeos, entre outros, e de algumas questões que tentam problematizá-lo. Elas tentam desnaturalizar a ideia que cristaliza os índios no passado e que os colocam como portadores de uma cultura única e fixa. Para isto, as atividades abarcam diversas temporalidades, da América pré-colombiana até épocas mais recentes.

Recomendamos que as atividades não sejam trabalhadas num único momento, mas que cada uma delas seja integrada aos outros conteúdos programados pelo professor no decorrer do ano. Afinal de contas, elas ressaltam exatamente a convivência das populações indígenas com a sociedade colonial, imperial e republicana, e o seu protagonismo dentro destas sociedades.

Considerando a possibilidade de que algumas atividades necessitem de explicações prévias de conteúdo, pois alguns temas referentes aos indígenas não são usualmente ensinados nem nas escolas e nem nas universidades, foi acrescentada uma pequena contextualização das atividades. No final de cada uma delas existe um pequeno texto, contendo algumas informações sobre o assunto tratado e algumas referências bibliográficas.

É importante ressaltar a importância do trabalho dos professores durante a realização das atividades. Eles devem observar os preconceitos e estereótipos mobilizados pelos alunos para pensar os povos indígenas e questioná-los, oferecendo dados que confrontem estes modelos interpretativos. Além disso, ao entrar em contato com as atividades didáticas, este profissional deve verificar se estão adequadas para o seu público, aceitando o material totalmente, parcialmente, rejeitando, adaptando, criando novas questões a partir dos textos base.

Por fim, ressaltamos que a temática indígena pode ser sensível para alguns alunos, por possuírem esta identidade. Sugerimos, por isto, a realização do diagnóstico da atividade 1, mesmo que o professor resolva não utilizar a atividade completa em sala de aula. Não ignore a possibilidade de haver indígenas ou seus filhos e netos na sala de aula. Especialmente nas cidades, essas populações são invisibilizadas e muitas vezes preferem ficar assim, temendo o preconceito e a violência. As atividades foram especialmente pensadas nestes alunos, ao trazer questões sobre indígenas em contexto urbano e sobre o protagonismo destes povos. No entanto, mesmo em espaços em que essas identidades não se encontram presentes, e mesmo se considerarmos a remota possibilidade de um aluno nunca encontrar um indígena na sua vida, o ensino deste tema é uma excelente oportunidade de exercitar a compreensão da alteridade.

Esperamos que estas atividades ajudem no longo e árduo trabalho dos professores, na tentativa de romper estereótipos e preconceitos. Desejamos que sejam mais uma estratégia para possibilitar a superação de interpretações do mundo que não entendam a alteridade, e que criem condições para que os alunos indígenas saiam da escola com a autoestima fortalecida.

Boa sorte nesta tarefa!

### Atividade 1:

## Diagnóstico / Os índios do Brasil

1) Você possui antepassados indígenas?

m Sim                      m Não                      m Não sei

*(Caso tenha respondido não ou não sei na questão 1, pule para a questão 3.)*

2) Quem são seus antepassados indígenas?

m pai/mãe                      m avô/avó                      m bisavós                      m antepassados mais antigos

3) Você conhece algum indígena?

4) Existem indígenas na cidade em que você mora?

5) O que você sabe sobre os povos indígenas brasileiros? Já ouviu falar alguma coisa sobre a história deles? Como eles vivem hoje em dia?

6) O que você imagina que acontecerá com os indígenas no futuro?

7) Assista ao vídeo “**Índios no Brasil 1: Quem são eles?**”, disponível no site:

<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83>

a) Os depoimentos dos indígenas mudaram ou confirmaram o que você pensava sobre estes povos? Explique:

b) Quais opiniões erradas ou preconceituosas foram ditas pelas pessoas que não eram indígenas? Converse com seus colegas e professores sobre o assunto.

### Pesquisa:

Em grupo, escolha um povo indígena e faça uma pesquisa sobre ele. Informe quantos são, a(s) língua(s) falada(s), localização das suas terras, se elas já foram demarcadas pelo governo, os principais problemas enfrentados por este povo e algumas curiosidades que você encontrar.

### Orientações para o professor:

Esta atividade é uma oportunidade de fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os povos indígenas e descobrir a delicadeza da temática, especialmente caso

haja alunos indígenas e descendentes próximos em sala de aula. A partir das respostas dos alunos, a intervenção do professor pode se tornar mais eficiente na construção das identidades e no combate a preconceitos.

A imagem que boa parte dos brasileiros possui dos povos indígenas é repleta de estereótipos e preconceitos. Muitos acreditam que eles fazem parte de um único povo, que possuem os mesmos costumes, crenças, língua.... Também existe a ideia de que são povos atrasados e que gradativamente, através do contato com a civilização, irão perder suas culturas e deixar de ser índios, se integrando ao restante da população.

Em primeiro lugar, devemos lembrar que o nome “índio” foi dado pelo colonizador para nomear os diversos povos que viviam na América. Cada povo tinha um nome, uma maneira de pensar e de se relacionar com o mundo específico. Hoje em dia, continuamos a chamar de índios os povos que se identificam como descendentes desses diversos povos originários da América. Muitos deles assumiram e ressignificaram a identidade indígena dada pelo colonizador, o que possibilitou a criação de laços de solidariedade entre grupos que se diferem em vários aspectos, mas que possuem em comum a descendência dos primeiros povos americanos e a história de violência e opressão vivida pelo contato com o colonizador europeu.

No entanto, o fato de muitos se identificarem como índios, não significa que abandonaram suas identidades étnicas. Como diz a música, são “Pataxós, Xavantes, Cariris, Yanomamis, Tupis, Guaranis...” Cada povo possui especificidades que os diferenciam. Existem cerca de 817.962 índios vivendo no Brasil, pertencentes a, pelo menos, 305 grupos étnicos. A diversidade é tão grande que existem pelo menos 274 línguas faladas na atualidade por esses povos, apenas no território nacional, segundo o Censo do IBGE.

Além disso, a antropologia e a história vêm desconstruindo a ideia de que a cultura é fixa, imutável e principal definidora da identidade de um povo. Todos os povos mudam, por várias circunstâncias, entre elas, o contato com povos diferentes. Eles criam, recriam, adaptam, abandonam elementos culturais para responder de maneira satisfatória às suas demandas do presente. Assim como nós não deixamos de ser brasileiros, por não termos mais os mesmos costumes do século XIX ou por nos apropriarmos de elementos culturais de outros povos, também não é a mudança das características culturais comumente atribuída aos indígenas que faz com que percam as suas identidades étnicas. A partir desta nova forma de pensar a cultura e as identidades, o elemento utilizado para definir a identidade étnica de uma pessoa é a autoatribuição e a atribuição pelo grupo ao qual ela pertence.

O filme sugerido faz parte de um projeto chamado “Vídeo nas Aldeias”, em que os próprios indígenas produzem filmes sobre suas comunidades. Ele tenta rebater os mais diversos preconceitos e estereótipos presentes no imaginário da população brasileira, através da fala dos próprios indígenas.

#### **Referências:**

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 25-67.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

**Atividade 2:**  
**Demografia indígena**

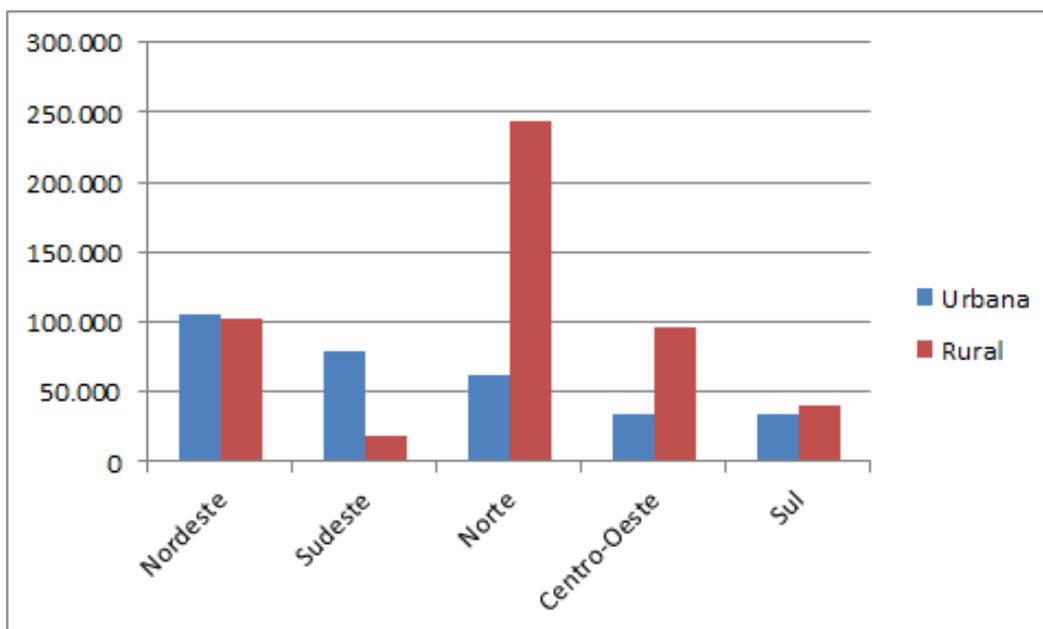
1) Observe a tabela e depois responda:

	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
<b>TOTAL</b>	<b>146.815.790</b>	<b>169.872.856</b>	<b>190.755.799</b>
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
<b>Urbana</b>	<b>110.996.829</b>	<b>137.925.238</b>	<b>160.925.792</b>
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
<b>Rural</b>	<b>35.818.961</b>	<b>31.947.618</b>	<b>29.830.007</b>
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010

- a) Explique o que ocorreu com o total da população indígena no Brasil entre 1991 a 2010.
- b) Explique o que ocorreu com a população indígena urbana no Brasil entre 1991 a 2010.
- c) Explique o que ocorreu com a população indígena rural no Brasil entre 1991 a 2010.

2) Observe o gráfico e depois responda:



Fonte: Funai. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=3#>

- a) Segundo o gráfico, qual é a região que possui o maior número de indígenas vivendo em áreas rurais?
  - b) E a que possui o maior número de indígenas vivendo em áreas urbanas?
  - c) Existem mais indígenas vivendo em áreas rurais ou urbanas na região em que você vive?
- 3) O texto a seguir é um trecho da análise dos resultados do recenseamento da população indígena em 2010, feita pelo IBGE. Leia com atenção.

*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. (...)*

*Em muitas situações, pessoas de uma mesma família de indígenas se classificavam em diferentes categorias, relacionando, principalmente, com a cor da pele e, sendo assim, essas pessoas deixaram de responder aos quesitos referentes à etnia e à língua falada. De modo a contornar esse aspecto e minimizar a subenumeração, incluiu-se uma pergunta de controle **dentro das terras indígenas** para aquelas pessoas que no quesito cor ou raça não se declarassem como indígenas. Para essas pessoas, era indagado se ela se considerava indígena, esperando-se que a explicitação da dimensão étnica indígena contribuísse para reduzir a subenumeração.*

OBS.: Foram consideradas como terras indígenas pelo censo 2010 “aquelas que estavam na situação fundiária de declarada, homologada, regularizada e em processo de aquisição como reserva indígena até a data de 31 de dezembro de 2010, ano de realização do censo demográfico.”

In: IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características Gerais dos Indígenas, resultados do universo.

Disponível em:

<[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd\\_2010\\_indigenas\\_universo.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf)>

a) Qual foi o problema encontrado pelo IBGE para quantificar a população indígena?

b) Como o IBGE resolveu o problema?

c) Pense:

Podemos considerar que os números apresentados pelo IBGE conseguiram identificar toda a população indígena que vive no Brasil? Debata com seu professor e seus colegas.

### **Pesquisa:**

Faça uma investigação sobre a população indígena que vive no estado em que você mora. Pesquise se existem terras indígenas demarcadas ou em processo de demarcação e quais são os grupos étnicos destes povos. Não esqueça de abordar os indígenas que vivem em contexto urbano, apontando as cidades com o maior número de indígenas. Também verifique, pelo censo do IBGE, se existem índios vivendo na sua cidade. Se for possível, descubra mais informações sobre eles.

### **Orientações para o professor:**

A atividade oferece ao aluno a oportunidade de analisar alguns dados demográficos das populações indígenas do Brasil. Ao contrário de previsões pessimistas que acreditavam que os indígenas deixariam de existir, o que vemos na atualidade é o aumento desta população. As causas são várias, como por exemplo, o aumento da natalidade, da expectativa de vida e um fenômeno recente, conhecido, entre outros nomes, como etnogênese ou emergência étnica. Neste fenômeno, povos que por vários motivos, como a discriminação e a tentativa de tirar-lhes o direito à terra, não eram identificados ou preferiram não se identificar como indígenas. Após a criação de um ambiente relativamente favorável, passaram a recriar e reelaborar suas identidades étnicas, buscando a restituição de seus direitos. Este é o caso de muitos índios do Nordeste, como os Pankararus, Xocós, Fulni-ôs e outros.

Um outro fator está por trás do aumento da população indígena apontado pelo IBGE. Apesar da pesquisa oferecer importantes informações sobre as populações indígenas, as quais devem ser consideradas para a elaboração de políticas públicas para esses grupos, a metodologia de identificação dessas populações apresenta lacunas que deixam invisíveis parte

dessas identidades. No censo de 1991, por exemplo, só foram contabilizados nativos aldeados que viviam em postos indígenas da FUNAI, missões religiosas e poucas regiões urbanas, o que nos leva a entender que aumento populacional dos indígenas de 149,6% apresentado entre 1991 a 2000 deveu-se também ao aprimoramento do censo. Além disso, o próprio IBGE apontou algumas dificuldades para identificar os indígenas pelo país, como estão transcritas no texto base. Sendo assim, podemos nos questionar se algumas pessoas que moram fora das terras indígenas e que não se identificaram como indígena no item cor ou raça do censo, poderiam se considerar indígenas.

Os dados estatísticos têm possibilitado dar maior visibilidade à população indígena que vive em contexto urbano. Segundo os números do IBGE, nas regiões Nordeste e Sudeste, a quantidade de indígenas que vive em cidades ultrapassou a que vive nas áreas rurais. É importante ressaltar que a presença destas populações nas áreas urbanas não é um fenômeno recente, os indígenas sempre estiveram presentes nestes espaços. Na atualidade, vários motivos explicam esta presença nas cidades. Muitos migram temporariamente ou definitivamente para estes espaços para trabalhar ou para estudar, ou ainda movidos por motivos próprios de suas culturas. Também existem casos em que as cidades cresceram ao lado de terras indígenas ou mesmo dentro de territórios tradicionalmente ocupados por eles, o que torna comum a convivência entre índios e não índios dentro desses espaços.

#### **Referências:**

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas**, resultados do universo. Disponível em:

<[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd\\_2010\\_indigenas\\_universo.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf)>.

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.

OLIVEIRA, Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais", In: **A Viagem da Volta Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural**. (Org.) 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004

**Atividade 3:**  
**Cidades Ameríndias**

1) Observe e descreva as seguintes paisagens:

Paisagem 1:



Oscar Palma, 2008.



Ricardo David Sanchez Guerrieri, 2007.

Paisagem 2:



Chris Atto, 2013.



Christian Ostrosky, 2007.

2) Todas as paisagens são ruínas de cidades construídas por povos americanos que viveram no continente há muitos séculos.

a) Atualmente, é comum a idéia de que só existem indígenas vivendo nas florestas e que eles deixam de ser indígenas quando passam a ocupar as cidades. Baseado nas imagens acima, mostre que este tipo de pensamento é incorreto.

b) Em um debate com seu professor e seus colegas de classe, procure outros argumentos que desconstruam a ideia de que indígenas não podem viver em cidades.

**Pesquisa:**

Proposta 1: Escolha uma cidade pré-colombiana e faça uma breve pesquisa sobre ela. Não deixe de informar sua localização e a época em que surgiu. Cite também o nome de outras cidades e impérios do mundo que foram contemporâneos à cidade escolhida.

Proposta 2: Escolha uma cidade brasileira atual em que a maioria de seus habitantes seja indígena. Faça uma breve pesquisa, informando sua localização, porcentagem de moradores indígenas, as etnias desses povos e outras curiosidades que lhe chamar atenção.

### **Orientações para o professor:**

A atividade tenta possibilitar a construção de argumentos que refutem a ideia que associa os indígenas às florestas, deslegitimando sua presença nas cidades. O aluno deve chegar ao argumento de que os espaços urbanos não são invenções europeias e de que em tempos remotos, muitos povos de outras partes do mundo, como os da América, também construíram complexos urbanos.

As imagens da cidade 1 mostram os templos da cidade de Teotihuacán, provavelmente a maior cidade pré-colombiana do México, que floresceu por volta do ano 100 a.C., chegando a ter mais de 100.000 habitantes em seus tempos áureos. As imagens da cidade 2 são as ruínas da fortaleza de Pucará de Tilcara, localizada na província de Jujuy na Argentina e que foi habitada por diversos povos ao longo dos anos. A ocupação inicial da cidade deu-se por volta do ano 1.100 a 1300.

Foram oferecidas duas propostas de pesquisa que propiciam um aprofundamento das reflexões dos alunos sobre cidades indígenas. A proposta 1 possibilita que os alunos conheçam algumas cidades ameríndias e reconheçam a sua antiguidade. Já a proposta 2, permite o reconhecimento de que existem cidades brasileiras na atualidade que poderíamos chamar de indígenas, já que a maioria dos habitantes assim se identificam. Este é o caso, por exemplo, das cidades de Uiramutã, em Roraima, Marcação, na Paraíba e São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.

Nesta atividade, é importante estar atento às falas e argumentos criados pelos alunos sobre a presença dos indígenas nas cidades, porque podem estar balizadas por ideias preconceituosas e por paradigmas evolucionistas. Estas formas de pensar podem levá-los a acreditar que as diferenças entre os povos indígenas se explicam por estarem em diferentes estágios de evolução. É necessário ouvir e intervir nos momentos que estas ideias aparecerem.

### **Referências:**

BERNARDES, Andréa Gonçalves Moreira. **Urbanismo Mesoamericano Pré-colombiano: Teotihuacán**. Brasília, UnB, 2008. Dissertação. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)–PPGFAU, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2008.

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.

ZABURLÍN, María Amalia. Historia de ocupación del Pucará de Tilcara (Jujuy, Argentina). **Intersecciones en antropología**, v. 10, n. 1, p. 89-103, 2009

#### Atividade 4:

### Indígenas no Rio de Janeiro colonial

#### 1) Leia:

*“todas as fortalezas, que se acham no rio de Janeiro, sendo esta praça ao presente a mais fortificada por arte, que se acha nas conquistas, foram feitas por índios de Cabo Frio e S. Barnabé e outras aldeias (...). Estes mesmos abriram o Caminho Grande, que vai do Rio de Janeiro para Minas até o Rio Paraibuna, em tanta vitalidade do Estado e do reino. Estes os que conduziram todos os materiais e instrumentos para a Casa de Fundição, que S. Majestade mandou fabricar na província de Minas. Estes, finalmente os que trabalharam o aqueduto pelo qual se pôs a Água da Carioca na cidade do Rio de Janeiro.”*

Carta de Pde Plácido Nunes ao vice-rei, 1738. In: FREIRE, José Ribamar Bessa e MALHEIROS, Márcia. Rio de Janeiro: UERJ, 2009 p. 91.

- a) Identifique o autor e a data em que o documento foi escrito.
- b) A fonte fala de importantes serviços prestados pelos índios aldeados ao rei de Portugal. Quais serviços foram esses?
- c) É comum haver pessoas que acreditam que os índios são preguiçosos e avessos ao trabalho. As informações trazidas neste documento confirmam esta visão? Justifique.

#### 2) O texto a seguir trata da preocupação com possíveis invasões estrangeiras no Rio de Janeiro, no século XVII. Leia e depois responda às questões propostas:

*“ Por ocasião da invasão holandesa, Vieira, referindo-se aos cuidados de defesa no Rio de Janeiro, informou que Martim Sá mandou ‘fortificar em primeiro lugar o recebimento da praia e para isso pediu aos nossos padres ajuda de índios. (...) O reitor mandou ainda ‘entrincheirar a testada do Colégio e ajuntar grande número de arcos e flechas para no conflito acudir e prover os que estivessem faltos de armas’”*

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

- a) Segundo o texto, quais pessoas seriam utilizadas para ajudar na defesa do Rio de Janeiro?
- b) Qual arma é citada para ajudar aqueles que estivessem sem armas? Qual é a origem deste armamento?

3) O texto a seguir trata de uma reivindicação de um índio aldeado em 1741:

*“Miguel Duarte, índio do Cabelo Corredio, dizia ‘ ele por si, e como procurador de todos mais índios aldeados no distrito da Capitania do Rio de Janeiro e das mais capitanias anexas àquele governo, como leais vassallos de V.M., estão sempre prontos para o seu real serviço, tanto nas obras que se façam na cidade, como pelas mais capitanias’ e pelos exaustivos serviços que fazem com prejuízo de suas mulheres ou filhos que ficam nas aldeias sem ter quem sustente, e por só lhes pagarem dois vinténs por dia, alguma farinha e peixe salgado, por não terem outra renda nem amparo a não ser a grandeza de Vossa Majestade, pede ‘que por sua real clemência faça a mercê mandar acrescentar-lhes o soldo’. O parecer do Conselho foi favorável a que lhes dessem, além da ração, um tostão por dia.”*

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

- a) Qual foi a reivindicação do índio Miguel Duarte?
- b) Qual foi a justificativa do índio para fazer tal reivindicação?
- c) Considerando que o tostão equivalia em média 5 vinténs, é possível afirmar que a solicitação do índio foi atendida?

4) Após a leitura das fontes, escreva um parágrafo sobre a importância dos indígenas aldeados para a cidade do Rio de Janeiro no século XVIII.

### **Orientações para o professor:**

A atividade oferece aos alunos a possibilidade de reconhecer, através da leitura e interpretação das fontes, a presença dos indígenas na construção e proteção da cidade do Rio de Janeiro. As fontes contrapõem duas ideias erradas que ainda persistem na atualidade: a de que o índio é preguiçoso e a associação da vida indígena às florestas, o que exclui a possibilidade de haver indígenas não só convivendo com o restante da população no espaço urbano, como também de terem sido elementos fundamentais na formação da cidade do Rio de Janeiro nos seus primeiros séculos.

É importante ressaltar que os textos tratam apenas de indígenas das aldeias estabelecidas pelos colonizadores. Através dos descimentos, os indígenas eram convencidos a deixar os sertões e a se estabelecerem num espaço delimitado próximos aos núcleos portugueses, administrados na maioria das vezes por missionários da Companhia de Jesus, apesar de terem existido aldeias sob administração de outras ordens religiosas ou particulares.

Estes aldeamentos tinham significados diversos para os múltiplos atores envolvidos. Se por um lado, eram espaços que possibilitavam a transformação dos índios em cristãos, súditos do rei, além da garantia da soberania e o acesso a mão-de-obra, para os indígenas eram uma possibilidade de sobrevivência, um mal menor, num momento em que as guerras e possibilidade de escravização ameaçavam a existência de vários grupos.

Na cidade do Rio de Janeiro, os indígenas de aldeias próximas, como a de São Lourenço (Niterói), São Barnabé (Itaboraí, Rio Bonito), São Pedro (Cabo Frio) e São Francisco Xavier de Itinga (Itaguaí) foram utilizados em obras públicas e na defesa da cidade. Os índios recebiam por estes trabalhos e, por mais que o valor pago fosse pequeno, eles faziam questão de receber. Mesmo em condições desfavoráveis, onde eram obrigados a abandonar vários aspectos das suas culturas, os indígenas assumiram uma nova identidade – a de índios aldeados, e buscaram compreender a lógica do sistema colonial, aprendendo a negociar utilizando os códigos do colonizador, conseguindo assim, diminuir suas perdas.

#### **Referências:**

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

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Fortalezas Humanas: Indígenas no Rio de Janeiro do XVI e XVII. **Revista Ultramares**, v. 1, n. 5, jan.-jul., 2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

**Atividade 5:****Viagens indígenas ao Velho Mundo**

1) Leia o texto e depois responda:

**Texto 1:**

*Imaginemos a cena. Sexta feira, 12 de abril de 1613, uma pequena multidão se acotovelava na entrada do faubourg SaintHonoré a espera de uma centena de padres capuchinhos do convento da Paris. Na animação da rua, formara-se uma barulhenta procissão que, cantando, se aproximou das portas do dito convento. Ai, a aguardava um grupo de nobres desejosos de demonstrar seu entusiasmo face ao que era considerado uma "santa e feliz conquista". Mas não só. Estavam todos igualmente curiosos de conhecer "esses pobres selvagens revestidos de suas mais belas plumagens, maracas à mão". A aglomeração, nessas alturas, era tão volumosa que o cortejo teve dificuldade em penetrar na igreja. Uma fila de padres tentava isolar o grupo de estrangeiros seminus dos aristocratas, sobretudo, "princesas, damas e outras pessoas de mérito" que se espremiavam, na ponta dos pés, tentando enxergar melhor os embaixadores do Novo Mundo. Foi o assunto social da semana. Três dias depois, os tupinambás, já vestidos à francesa, foram se encontrar com a rainha, Maria de Médicis, no palácio do Louvre. Em frente à sua alteza, executaram uma dança sem grandes movimentos, ritmada apenas por instrumentos, provavelmente chocalhos, contendo, no entender de um observador, "pregos". Enquanto os companheiros exibiam seus dotes musicais, o índio Itapucu fez um discurso em sua língua natal, pedindo ao rei para enviar ao Maranhão mais profetas referia-se aos padres capuchinhos - e outros tantos grandes guerreiros, prometendo fidelidade aos seus amigos "papagaios amarelos" - como eram chamados os franceses' (...)O rei Luís XIII, um menino de temperamento secreto e tímido, visivelmente emocionado, prometeu tratá-los como aos seus próprios súditos enquanto a rainha lhes garantia ajuda e defesa.*

PRIORE, Mary del. Os tupinambás e os papagaios amarelos ou as relações entre o Brasil e a França nos séculos XVI e XVII. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 6, p. 11-32, out. 2000

- a) Quando e onde se passa a história narrada?
- b) Segundo o texto, como foi a recepção dos indígenas tupinambás pelos franceses?
- c) Quais foram as promessas dos reis franceses aos tupinambás?
- d) Crie uma hipótese que explique o tratamento dado pelos franceses aos tupinambás e debata com sua turma e seu professor.

e) Qual deve ter sido a opinião dos tupinambás sobre a França? Debata com seu professor e seus colegas.

2) O texto abaixo é um relato de Michele de Cuneo, membro da segunda expedição de Cristóvão Colombo à América. Leia com atenção:

**Texto 2:**

*Quando nossas caravelas tiveram de partir para a Espanha, reunimos em nosso acampamento mil e seiscentas pessoas, machos e fêmeas desses índios, dos quais embarcamos em nossas caravelas, a 17 de fevereiro de 1495, quinhentas e cinquenta almas entre os melhores machos e fêmeas (...). Mas quando atingimos as águas que cercam a Espanha, uns duzentos dos índios morreram, creio que por causa do ar ao qual não estavam habituados, mais frio do que o deles. Foram jogados no mar (...). Desembarcamos todos os escravos, a metade deles doente.”*

Todorov, Tzvetan. **A Conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 65 e 66.

a) Qual era o motivo da viagem dos indígenas à Europa no texto 2?

3) O texto seguinte é o trecho de uma carta do padre Manoel da Nóbrega para o Provincial de Portugal em 1552, justificando o envio de duas crianças indígenas para Portugal.

**Texto 3:**

*... para aprenderem lá virtudes um anno e algum pouco de latim, para se ordenarem quando tiverem idade, e folgará El-Rei muito de os ver, por serem primicias dessa terra.*

NOBREGA, Manuel. 1552. Apud: FRANCO. Afonso Arinos de Melo. **O índio brasileiro e a Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976, p. 49

a) Qual foi o objetivo do envio das crianças indígenas à Europa?

b) Podemos afirmar que as viagens de indígenas à Europa, nos séculos XV e XVI, tinham sempre as mesmas motivações? Justifique.

**Orientações para o professor:**

As atividades têm como objetivo fazer com que os alunos identifiquem a circulação de indígenas pelo mundo entre os séculos XV e XVII, e algumas relações estabelecidas entre indígenas e europeus nesta época, que nem sempre se pautaram na subordinação dos primeiros. As fontes apontam que, desde os primeiros contatos, indígenas de diversos povos viajaram para a Europa em diferentes condições. Os textos selecionados apontam três condições distintas de ocorrência dessas viagens. O primeiro trata de uma missão diplomática, o segundo da escravização de indígenas e o terceiro de uma forma de “apadrinhamento”.

Apesar da existência de poucos estudos sobre o tema, as três viagens citadas não foram exceções.

A opção por explorar melhor o primeiro texto se relaciona com uma escolha por valorizar eventos em que os indígenas não são apresentados na condição de submissão. Os Tupinambás citados, foram do Maranhão para a França em 1613, em tempos em que os franceses desejavam criar a França Equinocial. Eles deixavam interpretes no Brasil, que aprendiam a língua, os costumes e valores indígenas e algumas vezes levavam esses indígenas para a Europa, para que conhecessem o outro lado do mundo de que os estrangeiros falavam. Apesar de alguns autores apontarem a qualidade dos franceses em dar um tratamento mais humanos aos índios, é importante ressaltar que a diplomacia francesa se pautava pelo interesse em fortalecer as relações comerciais com essas populações.

As outras fontes tratam de outras viagens de indígenas à Europa, que foram reflexos das relações de dominação as quais os indígenas foram submetidos. Os textos 2 e 3 são exemplos das relações desiguais estabelecidas entre os povos dos dois continentes. Mesmo considerando que os povos originários foram capazes de negociar condições melhores, não é possível negar a desigualdade de forças dessas relações sociais.

#### **Referências:**

FRANCO. Afonso Arinos de Melo. **O índio brasileiro e a Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. O Mito do Bom Francês: Imagens Positivas das Relações entre Colonizadores Franceses e Povos Ameríndios no Brasil e no Canadá. São Paulo, **Instituto de Estudos Avançados-USP**, 2014. Disponível em:  
<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/perronemoisesbomfrances.pdf>

PRIORE, Mary del. Os tupinambás e os papagaios amarelos ou as relações entre o Brasil e a França nos séculos XVI e XVII. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 6, p. 11-32, out. 2000.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

## Atividade 6:

### Povos indígenas e escolarização

1) Leia os textos e depois responda:

#### Texto 1:

*“... Miguel Pinto Carneiro estava, em 1773, estudando a leitura e a escrita na escola Veríssimo Xavier Vieira. Outro índio, Cristóvão da Costa Freire, se encontrava, em 1774, (...) aprendendo música. Para Cristóvão também foi ordenado que fosse concedido todo o necessário para prosseguir nos estudos.(...)”*

*Também se encontravam na capital [Rio de Janeiro] os índios do Rio Grande Pascoal Baylão e Nicolau da Costa. Ambos estavam praticando a ‘ arte da cirurgia’ no hospital militar.”*

GARCIA, Elisa Frúhauf. **Diversas formas de ser índio:** políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América Portuguesa. 2007. 329 f. Tese (Doutorado em História)–Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2007, p.157/158.

#### Texto 2:

#### ***Quero ajudar meu povo, diz índia aprovada em medicina em duas federais***

Celso Bregano, do UOL em Campo Grande (MS), 29/01/2015

*Moradora da aldeia Te'yi Kuê, nos arredores de Caarapó (a 274 quilômetros de Campo Grande), Dara Ramires Lemes, 19, tem motivos de sobra para comemorar: a guarani- kaiowá foi aprovada em medicina em duas universidades públicas, a UFScar (Universidade Federal de São Carlos) e a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria).*

*Nas duas instituições, Dara ficou em primeiro lugar entre os candidatos que disputavam uma vaga pelo sistema de cotas. Decidiu pela universidade gaúcha, onde eram 121 candidatos para apenas duas vagas.*

*Desde os sete anos, ela sonha em ser médica para cuidar de seu povo. "Esse é um dos meus objetivos, ajudar minha comunidade, mas também pretendo trabalhar em outros lugares. Montar um consultório, quem sabe", diz a estudante, que vai morar no alojamento da universidade.*

*Filha de uma professora e de um comerciante, a indígena foi alfabetizada aos 4 anos e estudou o ensino fundamental e o médio em escolas públicas na aldeia onde*

*vivem cerca de 5.000 índios. A região, assim como outras reservas indígenas do sul de MS, enfrenta sérios problemas, como altas taxas de homicídio, suicídio e disputas de terra entre índios e fazendeiros.*

In: <http://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2015/01/29/quero-ajudar-meu-povo-diz-india-aprovada-em-medicina-em-duas-federais.htm>, acesso em 01 de abril de 2016.

- a) Os textos mostram indígenas frequentando espaços tradicionalmente considerados não indígenas. Que espaços são estes?
- b) A partir da leitura dos dois textos, é possível afirmar que a presença dos indígenas nestes espaços é uma novidade no Brasil? Justifique.

### Texto 3:

#### ***Índigena Kaingang cotista é espancado na UFRGS***

Por [Carlos Henrique Latuff](#), 23 de março de 2016

*Na madrugada de sábado, dia 19, o estudante de veterinária Nerlei Fidelis, indígena Caingangue e cotista da UFRGS, foi agredido por um grupo de rapazes que, segundo testemunhas, seriam estudantes de engenharia daquela universidade e mais um estudante da PUCRS. A agressão se deu diante da moradia estudantil da UFRGS, no centro de Porto Alegre.*

*Segundo Nerlei, tudo aconteceu quando o grupo de rapazes começou a provocá-lo dizendo “o que estes indígenas estão fazendo aí”, o que gerou uma discussão e em seguida as agressões. Imagens da câmera de segurança da moradia mostram Nerlei, acompanhado de seu sobrinho, Catã, sendo brutalmente espancado a socos e chutes, mesmo caído.*

*Por se tratar de um indígena, Nerlei foi encaminhado a Superintendência Regional da Polícia Federal no RS pelo advogado Onir Araujo, onde prestou queixa. Segundo Onir, é crescente a onda de violência racista praticada contra cotistas negros, indígenas e africanos. O Conselho Indigenista Missionário também acompanha o caso.*

In: <http://racismoambiental.net.br/?p=203975>, acesso em 1 de abril de 2016.

- a) O texto trata de um fato ocorrido com um indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Que fato foi esse?
- b) Quando este fato ocorreu?
- c) O fato é o retrato de um grave problema sofrido pelas populações indígenas no Brasil. Que problema é este?
- d) Você já presenciou, vivenciou ou ouviu falar de fatos parecidos com o descrito no texto? Como foi?

e) O que você pensa sobre o assunto? Debata com seu professor e seus colegas.

### **Orientações para o professor:**

O objetivo da atividade é que o aluno identifique a presença de indígenas nas escolas não específicas para índios, tanto no passado quanto no presente. Além disso, tenta promover um debate sobre o preconceito contra a população indígena. O texto um foi retirado da tese de Elisa F. Garcia, onde verificou a presença de indígenas guaranis das missões do Rio Grande em escolas do Rio de Janeiro para se formarem. A autora mostra que mesmo em situação desvantajosa, os guaranis se inseriam no mundo colonial na condição de índio aldeado e conseguiam negociar algumas vantagens. Ao virem para a capital, foram dadas a eles condições para que pudessem estudar, moradia e vestimentas. Na atualidade, apesar da existência de escolas específicas para indígenas, não é incomum os encontrar nos bancos das instituições de ensino básico ou superior. Em geral, buscam a escola para aprenderem os códigos não indígenas e se apropriarem deles da forma que lhes forem convenientes.

### **Referências:**

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARCIA, Elisa Frühauf. **Diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América Portuguesa**. 2007. 329 f. Tese (Doutorado em História)—Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2007.

**Atividade 7:****Os índios civilizados de Debret**

1) A pintura abaixo foi feita pelo pintor Jean Baptiste-Debret, que esteve no Brasil entre 1816-1831, trazido pela Corte Portuguesa para criar uma Academia de Belas Artes. Neste período, o autor fez várias obras do que viu pelo país. A prancha a seguir se intitula “Caboclos ou índios civilizados”. Descreva a imagem:



2) A imagem que você descreveu retrata índios da Aldeia de São Lourenço, onde fica a cidade de Niterói/RJ, a primeira aldeia indígena criada pelos colonizadores no Rio de Janeiro no século XVI, para abrigar os índios aliados. Sobre seus moradores, Debret afirmou que viviam:

*(...) de sua indústria, cerâmica de barro e diferentes espécies de esteiras feitas de caniços, que exportam para o Rio de Janeiro. Esses caboclos dedicam-se igualmente com êxito, à navegação; alguns mesmo habitam com suas famílias o arsenal da marinha, empregando-se especialmente no serviço das canoas particulares do Imperador do Brasil. Quem visite, sucessivamente, todas as cabanas de São Lourenço encontra, ainda hoje, a conservação interessante dos usos e costumes particulares, que distinguem as diferentes tribos selvagens, fundadoras dessa aldeia, por ocasião de sua primitiva reunião.*

Debret, Jean-Baptiste. In: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 25, nº.41, p.85-106, jan/jun. 2009. p. 90

- a) Cite as atividades exercidas pelos índios de São Lourenço descritas no texto:
- b) Podemos afirmar que estes indígenas eram isolados, viviam longe do restante da sociedade e sem a influência dela? Justifique:
- c) A utilização da palavra “civilizados” no título da prancha, parte de uma ideia preconceituosa e eurocêntrica que entende que todos os povos do mundo passam por estágios de evolução. Por que será que o autor intitulou a imagem de um índio flecheiro como “Caboclos ou índios *civilizados*”? Debata com seu professor e seus colegas.

### **Orientações para o professor:**

A prancha e o texto de Debret sobre os índios de São Lourenço trazem uma oportunidade para que os alunos percebam que, mesmo em contato constante com o mundo não indígena por quase três séculos, os moradores da aldeia de São Lourenço ainda se identificavam e eram identificados como indígenas no início do século XIX. O autor dá indícios de que a convivência com outros povos e a apropriação de seus costumes não apagou sequer as identidades étnicas dos diferentes grupos indígenas que viviam na Aldeia de São Lourenço, pois segundo o autor, era possível aos visitantes observar os “usos e costumes particulares, que distinguiam as diferentes tribos selvagens fundadoras dessa aldeia”.

A Aldeia de São Lourenço foi estabelecida em 1568 pelos missionários jesuítas com o objetivo de abrigar os índios temiminós que ajudaram os portugueses na Conquista da Guanabara. Nos anos que se sucederam, a aldeia recebeu diversos indígenas de várias nações através de descimentos. Seus moradores se apropriaram do nome “índio” dado pelo colonizador, e ressignificaram a nomenclatura pejorativa e preconceituosa para conquistar direitos.

Trabalhar com esta atividade exige um certo cuidado devido ao uso do conceito de civilização, utilizado por Debret para classificar o índio flecheiro. As classificações selvagem/civilizado faziam parte dos modelos explicativos europeus, que se baseavam numa visão eurocêntrica do mundo. Ao classificar um índio nu, demonstrando habilidades nada europeias, como civilizado, a intenção do autor não era reconhecer a legitimidade da diferença. Muito pelo contrário, ele se utilizou desta classificação por se tratar dos índios da aldeia de São Lourenço, os quais ele considerava mestiços, que viviam em contato com a população não indígena e que sabiam utilizar muitos dos códigos culturais ocidentais. Debret explica que a classificação desses índios como caboclos era pelo fato de serem índios batizados.

No entanto, o mais importante no debate proposto na questão 2, letra c, não é aproximar o debate em sala de aula das interpretações historiográficas sobre as intenções de Debret. O objetivo é que o aluno crie uma hipótese, com base nas informações oferecidas no exercício, sobre a intenção do autor e que o professor consiga, através de um debate, datar a ideia de civilização utilizada por Debret e problematizar o seu uso nos dias atuais.

**Referências:**

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 25, nº.41, p.85-106, jan/jun. 2009.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

## Atividade 8:

### O Deputado Indígena

Mário Juruna, foi eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro em 1982. Foi o único deputado indígena até os dias de hoje. Seu mandato foi de 1983 a 1987. A matéria do Jornal do Brasil a seguir, descreve o dia em que o deputado ouviu as reivindicações de alunos na sala do então governador Leonel Brizola. Leia trechos da reportagem e depois responda:

#### **Juruna “assume o Poder” por 2 horas e dá audiência**

Tânia Rodrigues - JB, 5/08/83

*Como se fosse ele o Governador, o cacique e Deputado federal Mário Juruna, valendo-se da ausência de Leonel Brizola, ontem, no Palácio Guanabara, assumiu por duas horas o Governo do Estado: ocupou o Salão Verde privativo e, sentado à mesa de reuniões (...) Como doublé de Brizola, ele recebeu uma comissão de estudantes (...)*

*Num elegante conjunto jeans azul, bolsa a tiracolo e óculos de grau, o Deputado e cacique Mário Juruna chegou de manhã ao Palácio Guanabara e ficou desapontado ao saber que o Governador, ontem, não compareceria. (...) O Deputado conversava com assessores do Governo quando foi interpelado por um grupo aflito. Eram alunos e professores do Colégio Estadual Fernando Antônio Raja Gabaglia, em Campo Grande, que em comitiva aguardavam para falar com o Governador. Eles explicaram (...) que lá estavam para cobrar do Governador uma promessa que ele fizera durante sua campanha eleitoral: participação democrática das categorias nas escolhas de seus líderes. Por isso, eles queriam escolher o novo diretor do colégio ou pedir a volta de Edir [o antigo diretor] (...).*

*Juruna ouviu atentamente os estudantes e tomou a decisão. Primeiro pediu (...) que chamassem o Secretário Cibilis Viana para atender os alunos e, como este não atendeu ao chamado, irritado, ele pediu aos estudantes que o seguissem. Passos largos, evocando sua autoridade e força de cacique, ele invadiu a sala do chefe de gabinete do Governador, Danilo Groff, e sob os olhares atônitos dos assessores, convidou a todos a entrarem no Salão Verde, privativo do Governador Leonel Brizola. (...)*

*O clima começou a esquentar, quando os estudantes, irritados pediram ao deputado que explicasse ao diretor a situação, e Dinamérico [Pombo, diretor-geral de Educação do Estado] insistia em dizer que só os atenderia “mediante a entrega de um documento explicando suas reivindicações.”*

*\_ Quero que você acredite no que eles estão falando. Quero que você assuma um compromisso com esses alunos. Não precisa de papel nenhum – disse Juruna a*

*Dinamérico, que não teve outra alternativa senão a de convidar uma comissão de estudantes a comparecer, mais tarde, ao seu gabinete, e de prometer que os levaria à presença da Secretária Yara Vargas.*

*Aplaudido pelos estudantes, o Deputado deixou satisfeito o salão, mas não havia acabado ainda o seu outro comando executivo. Os estudantes estavam com outro problema: haviam saído muito cedo de Campo Grande e, como já eram 14h, todos estavam com fome e muitos não tinham (sic) dinheiro para almoçar na rua (...) O Deputado, mais uma vez, resolveu a questão. Pediu ao assessor Jesus do Nascimento que deixasse “os meninos comer de graça no restaurante do Palácio.”*

*– Quero trabalhar assim pelo povo carioca. Índio tem que mostrar que não quer apito, quer é Poder. Podemos ensinar e fazer muita coisa para gente branca. Se os brancos seguissem o exemplo dos índios, o Brasil não estava na situação que está. (...)*

In: <https://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC&dat=19830805&printsec=frontpage&hl=pt-BR>

- 1) Qual foi a postura do Deputado Mário Juruna diante da reivindicação dos estudantes?
  - 2) Ao descrever os fatos, o jornal demonstra um estranhamento em relação a algumas atitudes do deputado indígena. Que atitudes foram essas?
  - 3) Você acha que as ações do Deputado em relação aos estudantes foram corretas? Justifique.
  - 4) A partir da leitura dos fatos narrados pelo próprio Jornal do Brasil, é possível afirmar que Juruna realmente assumiu o Governo do Estado do Rio de Janeiro, como diz o jornal? Todas as decisões tomadas pelo deputado indígena só poderiam ser tomadas pelo governador?
  - 5) “Podemos ensinar e fazer muita coisa para gente branca.” O que você pensa sobre esta afirmação do deputado Mário Juruna? Debata com seu professor e seus colegas.
  - 6) Até os dias de hoje, os povos indígenas não conseguiram eleger outro deputado federal. Mas será que a eleição de candidatos indígenas é a única saída para estes povos conquistarem direitos? Veja o vídeo “Parlamento Indígena – Grito 5, Índio Cidadão?” e debata esta questão com seu professor e seus colegas.
- Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MezGEdlGcOI>
- 7) Faça uma pesquisa sobre Mário Juruna. Descubra qual povo ele pertencia, suas motivações para entrar na vida política, suas lutas, e preconceitos sofridos.

### **Orientações para o professor:**

O objetivo da atividade é que os alunos consigam perceber na matéria do Jornal do Brasil, elementos que demonstram o preconceito em relação ao deputado indígena e que tentam deslegitimar a sua ação no Palácio Guanabara. Mário Juruna começou a ganhar

destaque na mídia na década de 1970, na sua luta pela terra do seu povo xavante e de outros povos indígenas. Ficou famoso por gravar suas conversas com os agentes do Estado, conseguindo revelar nacionalmente as falsas promessas da FUNAI. Nesta época seu discurso era usado pela mídia para subverter a censura da ditadura militar, que utilizava a sua fala para criticar o sistema.

No entanto, este tratamento mudou com o grande prestígio alcançado pelo indígena junto às populações mais pobres, que resultaram na sua eleição para deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro, pelo PDT. No novo cenário político alavancado pela abertura política, a atuação de Juruna passou a incomodar as elites da sociedade brasileira. Uma campanha difamatória começou desde então, ridicularizando as atitudes e especialmente a fala do indígena, que não usava as regras gramaticais da língua portuguesa vigentes na época.

A matéria do Jornal do Brasil tenta diminuir a ação do indígena, que utilizou a sala do governador sem autorização prévia, tentando atender às reivindicações de alguns estudantes. A transgressão, que possivelmente passaria despercebida caso fosse realizada por qualquer outro aliado do então governador Leonel Brizola, foi utilizada pelo jornal para demonstrar uma possível incompreensão das regras do mundo político, dando a entender que Juruna se compreendia com os mesmos poderes políticos do governador. Matérias como essa não só deslegitimaram como também ridicularizaram a ação política do deputado, que não conseguiu se reeleger nas eleições de 1986. Juruna morreu em julho de 2002, completamente desamparado pela sociedade.

#### **Referência:**

GRAHAN, Laura R. Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. **Mana**, v. 17 n. 2, 271-312, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132011000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>

**Atividade 9:****Da integração ao direito à diferença**

1) O texto a seguir reproduz dois artigos da lei 6.001 de 1973, conhecida como Estatuto do Índio. Leia atentamente e depois responda às questões propostas:

*Art. 1º. Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.*

*Art. 7º. Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei.*

BRASIL, Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

- a) Quais são suas impressões sobre o Estatuto do Índio? Será que ele era benéfico para as populações indígenas? Justifique.
- b) Uns dos princípios básicos do Estatuto do Índio são a integração e a tutela. O que eles significam? Discuta com seus colegas e com seu professor sobre o significado destes dois princípios.

2) O próximo texto reproduz um trecho do Capítulo VII – Dos Índios, da Constituição Federal de 1988. Leia com atenção e depois responda às questões propostas:

*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.*

*Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.*

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

- a) Compare as duas leis. Podemos encontrar os mesmos princípios no Estatuto do Índio de 1973 e nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal? Justifique.
- b) Segundo sua opinião, qual lei atende melhor às demandas dos povos indígenas? Justifique.
- c) Pense e responda: por que o termo silvícola, utilizado no Estatuto dos Índios, não é mais utilizado na Constituição de 1988 para se referir à população indígena?

d) Assista ao vídeo “Institucionais – Direitos Indígenas na Constituinte”, da TV Senado, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=L42V7OA2dOU>, e escreva uma redação com o tema “A participação indígena na Assembleia Constituinte”.

### **Orientações para o professor:**

Os objetivos das atividades são a comparação entre o Estatuto do Índio e os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 e a identificação da participação indígena na construção da nova Carta. Os alunos devem reconhecer e conceituar os princípios da integração/assimilação e tutela na lei de 1973 e o reconhecimento da alteridade e do protagonismo indígena na Constituição de 1988.

Antes da atual Constituição, as leis e políticas voltadas para os indígenas visavam à integração destes povos à sociedade nacional. Este princípio se baseia numa concepção eurocêntrica e de progresso, que entende que todos os seres humanos passam progressivamente por estágios de evolução, sendo a civilização ocidental europeia o estágio mais alto dessa evolução. Os indígenas eram compreendidos como pessoas pertencentes a uma cultura primitiva e inferior, sendo dever do Estado protegê-los e ajudá-los nesta progressiva evolução natural, até se igualarem e misturarem ao restante da população nacional. Isto justificava a tutela. O Estatuto do Índio previa que indígenas em contato com o restante da população, que tinham apropriado aspectos da cultura não indígena e que tivessem o domínio da língua portuguesa, fossem integrados e emancipados, o que na prática retirava direitos constitucionais dados a eles, como a posse e o usufruto coletivo da terra.

A Constituição de 1988 apresenta uma concepção completamente diferente do Estatuto do Índio. Ela afirma a legitimidade da diferença, ao reconhecer a organização social, costumes, línguas e crenças. Não apontando nenhuma proposta para a integração do índio, a presença destes povos fora das florestas deixou de ser compreendida como assimilação ou perda da identidade antiga. A atual lei também reconhece que os indígenas são capazes de lutar pelos seus direitos.

A construção desta nova lei teve a participação intensa dos povos indígenas, que participaram das Comissões da Assembleia Constituinte, discutiram e apresentaram propostas que defendiam seus interesses. No entanto, a aprovação de leis que beneficiassem os povos indígenas não foi fácil, mas o resultado de muita luta e insistência, como pode ser visualizado no vídeo do exercício 3. Sugerimos que o termo aculturação, utilizado em muitas falas do vídeo, seja problematizado e contextualizado pelo professor.

### **Referências:**

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção de incapacidade indígena e [...]** 2007. 2 v.. Dissertação (Mestrado em Direito)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

## Referências:

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

\_\_\_\_\_. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 25, nº.41, p.85-106, jan/jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 25-67.

BELLO, Álvaro. "Introducción: ciudadanía y lucha por el reconocimiento" & "Conflictos y demandas en América Latina". In: **Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas**. Santiago de Chile: CEPAL, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERNARDES, Andréa Gonçalves Moreira. **Urbanismo Mesoamericano Pré-colombiano: Teotihuacán**. Brasília, UnB, 2008. Dissertação. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)–PPGFAU, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora, 2004.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:

Senado, 1988. 140 p.

\_\_\_\_\_. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. 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”.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, MEC/SEF, 1997. 164 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo o ensino fundamental; introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. In: **Fronteiras: Dourados, Mato Grosso do Sul**, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009.

CAIMI, Flávia. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 1, n. 28, dez/2008. p. 129-150.

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

CERRI, Luis Fernando. Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

\_\_\_\_\_. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática **Revista de História Regional**, v. 15 n.2, p.264-278, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>>

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229.

COELHO, Mauro César. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, H; et. all. **A história na escola: autores, livros e leitura**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 263-280.

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

DEBRET, Jean Baptiste. **Voyage pittoresque et historique au Brésil [...] .** Paris: Firmin didot frères, 1834. v. 1.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

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

\_\_\_\_\_. Fortalezas Humanas: Indígenas no Rio de Janeiro do XVI e XVII. Revista Ultramares, v. 1, n. 5, jan.-jul., 2014

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **O índio brasileiro e a Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, vol. 5, 1992, pp. 28-49.

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

GARCIA, Elisa Frühauf. **Diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América Portuguesa**. 2007. 329 f. Tese (Doutorado em História)–Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2007.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GRAHAN, Laura R. Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. **Mana**, v. 17 n. 2, 271-312, Rio de Janeiro, 2011.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HEYMANN, Luciana; ARRUTI. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas pela gestão da memória na França e no Brasil hoje. In: GONÇALVES, M. et all **O valor da história hoje**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas, resultados do universo**. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd\\_2010\\_indigenas\\_universo.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf)>.

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção de incapacidade indígena e [...]** 2007. 2 v.. Dissertação (Mestrado em Direito)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**: Editora UFPR, Curitiba, p. 135-150, 2006. Edição especial.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, H.; RIBEIRO, J.F.; CIAMBARELLA, A. (Org.) **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 53-76.

LOPES, Fábio Henrique. "A alteridade como prática historiográfica", In: **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Rio de Janeiro: UFRRJ v. 35, n. 1 (2013).

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e ensino e aprendizagem de História. In: **Revista Tempo**, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

\_\_\_\_\_; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan.-abr., 2011.

\_\_\_\_\_. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO. John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

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.

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

OLIVEIRA, Elismênnia 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.

\_\_\_\_\_. Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais", In: **A Viagem da Volta Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural**. (Org.) 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004.

PALLADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. O Mito do Bom Francês: Imagens Positivas das Relações entre Colonizadores Franceses e Povos Ameríndios no Brasil e no Canadá. São Paulo, **Instituto de Estudos Avançados-USP**, 2014.

PRIORE, Mary del. Os tupinambás e os papagaios amarelos ou as relações entre o Brasil e a França nos séculos XVI e XVII. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 6, p. 11-32, out. 2000.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 13-31.

RÜSEN, Jorn. **História viva**. Brasília: Ed. UnB, 2010

SANTOS, Vanúbia; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas do Rondônia: da omissão do pertencimento étnico à omissão do pertencimento étnico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p. 52 - 75, jan./jun.2013.

SCHIMIDT, M. A., BARCA, I, MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS. Lima, 24-28 enero, 2005, Disponível em: <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZABURLÍN, María Amalia. Historia de ocupación del Pucará de Tilcara (Jujuy, Argentina). **Intersecciones en antropología**, v. 10, n. 1, p. 89-103, 2009

## APÊNDICE B: Exposição itinerante



# OS INDÍGENAS E AS CIDADES





## APRESENTAÇÃO



Ao contrário do que muitos acreditam, os indígenas não vivem apenas nas florestas. Eles convivem diariamente com o restante da população sem que muitas pessoas percebam.

O Censo do IBGE de 2010 contabilizou 12.037 indígenas vivendo apenas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Desses, apenas 65 vivem em zonas rurais e o restante dentro das cidades.

São profissionais da educação, da saúde, advogados, funcionários públicos, pesquisadores, estudantes, atletas, artistas, escritores, comerciantes, enfim, trabalhadores das mais diversas áreas.

Nem sempre é possível identificar essas pessoas nas ruas das cidades. Na maioria das vezes, andam com as mesmas roupas que o restante da população. Mas é possível ver em alguns momentos alguns grupos divulgando suas culturas nas cidades, para que as outras pessoas as conheçam e valorizem e não os discriminem.

Esta exposição itinerante revela um pouco da vida dos indígenas que vivem ou viveram no contexto urbano. Seu objetivo é dar visibilidade a essas populações que sempre estiveram neste espaço, mas ainda hoje não são reconhecidas e aceitas nas cidades. É importante ressaltar que muitos indígenas preferem esconder suas identidades por

medo da violência e do preconceito.

Desejamos dar visibilidade a essas populações nas escolas, possibilitando criar um ambiente favorável ao diálogo intercultural, que reconheça a presença de indígenas nesta região, inclusive dentro do espaço escolar, criando um espaço de respeito e tolerância.

A exposição é resultado da pesquisa da professora de história Thais Elisa Silva da Silveira no Mestrado Profissional em Ensino de História, sob a orientação da professora Márcia de Almeida Gonçalves, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



## AGRADECIMENTOS



**A Instituição**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Aos professores**  
Eúnicia Barros Barcelos Fernandes  
José Ribamar Bessa Freire  
Márcia de Almeida Gonçalves

**Diagramador**  
Joaquim Afonso da Silveira

**Grafismo**  
Carmel Puri

**Apoio**  
  


**Colaboradores**  
Arthur Willian Santos  
Carla Ramos  
Lilian Cardoso  
Luís Renato

**Agradecimento especial aos indígenas**  
Ana Paula Moura  
Akazui Tabajara  
Carmel Puri  
Iranil dos Santos  
Marize Vieira de Oliveira  
Sheila Melo

**Realização**  
  


**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria Regina Cristina de. *Indigenismos indígenas: identidade e cultura nos espaços urbanos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

Associação Óceano e Cultura: novas perspectivas para a história indígena. In: **NOVO, Marina e SOUZA, Rafael Jorge.** *Estado de História: contextos, tensões e mobilizações*. Rio de Janeiro: Casa do Palácio, 2009. p. 27-37.

BARRETO, Marco Rodrigues. *Viagem na História: do discurso histórico de preservação do indígena ao cenário contemporâneo*. Rio de Janeiro, Unirio, 2014. Dissertação (Mestrado em História Social). IUPERJ em História Social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

BORGESMACHO, Maria Aparecida. (Org.). *Povos Indígenas e Educação*. Porto Alegre: Petróleo, 1998.

BUFFENOIR, Cláudia. *Estado de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez editora, 2004.

CARDINI, Iuri. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2009.

COLETTI, Célia. *PRONACIS: História e Política Indígena*. *Quadrante*. Disponível para a leitura em cultura e História dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa e Lacerda, 2014.

LEONET, Jean Baptiste. *Voyage pittoresque et historique au Brésil* [L.]. Paris: Firmin Didot Frères, 2004. v. 1.

FERRENCES, Eunice. *Do dever de memória ao dever de história: um exercício de desocultamento*. In: GONÇALVES, M. et al. *O valor de história hoje*. Rio de Janeiro: FIOCRH, 2012.

IGERS, José Ribamar Bessa. *INDÍGENOS, Mito e Memória. Ações Indígenas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. *A importância das museus para o índio*. In: **IBRÉ, Regina**. Crônicas. Maria (Org.). *Memória e Identidade em espaços contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lumen 7, 2004.

MUNARI, Pedro Paulo e FROTA, Ana. *A temática indígena no ensino: subsídios para professores*. São Paulo: Contexto, 2014.

ODDOLPHIN, Marco. *A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação de imagens enquanto estratégias antropológicas*. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 261-285, janeiro, 1995.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pt-br>>, acesso em 02 de junho de 2016.

LACERDA, Rosamir Freire. *Diferença não é incapacidade: gênero e territorialidade histórica da construção do indígena indígena e I.* (2007). 3 v. Dissertação (Mestrado em História) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

MARQUES, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1978-1999)*. São Paulo: São Paulo: Arquivo, 2013.

MARQUES, Roberto Soares. *Indígenas urbanos ou cidades indígenas? Indígenas entre índios e cidadãos*. *Exposições Antropológicas*. Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 24-36, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, João Roberto de. *O resgate de um mundo diverso: narrativas sobre o índio da mata e a fronteira por trás dos muros, século XIX e XX*. *Revista Tempo*. História, v. 12, n. 23, 2007. p. 13-30.

SOUSA, J. Fernando. *Denominações indígenas no topônimo carioca*. Rio de Janeiro: Inábrica, 1990.

SANTOS, Deogenara Sousa e PINHEIRO, Maria Paula Jorge. *Epitomeologia do sul*. Coimbra: Alameda, 2009.

\* Foto presente de Eduardo Tello. Livro de 2009. Link: <http://www.museu.silveira.org.br/pt-br/area-antropologia>, Porto Alegre, 2010.

\* Foto presente de Lúcia M. M. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pt-br>



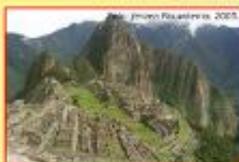
## OS INDÍGENAS E AS CIDADES

### Indígenas em contexto urbano no passado e no presente

A presença de indígenas nas cidades não é recente. O continente americano já possuía várias cidades muito antes da chegada dos europeus.



Teotihuacan, México.  
<http://www.visitmexico.org/pt/>  
<http://www.visitmexico.org/pt/>

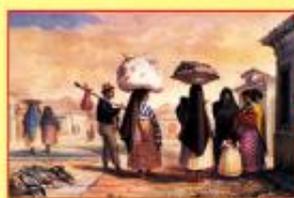


Machu Picchu, Peru.  
<http://www.tour.com.br/destinos/peru/>



Pucara del Tilara, Argentina.  
<http://www.tour.com.br/destinos/argentina/>

No período colonial, alguns grupos indígenas ajudaram a construir e proteger as cidades brasileiras. O aqueduto da carioca foi construído com a mão de obra indígena. Esta obra foi fundamental para o abastecimento de água na cidade do Rio de Janeiro.



JEAN-FRANÇOIS DELISLE

No século XIX, os indígenas estavam presentes nas cidades. No Rio de Janeiro trabalhavam no serviço doméstico, no Arsenal da Marinha e na construção civil.



JEAN-FRANÇOIS DELISLE

Na segunda metade do século XX, lideranças indígenas começaram a se reunir e planejar ações que beneficiassem os diversos povos indígenas existentes no Brasil. Um dos resultados de suas lutas foi a aprovação dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, o que lhes garantiu importantes direitos.



Mário Juruna, liderança do povo Xavante, foi deputado federal entre 1983 e 1987.

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.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

De acordo com o IBGE, a população indígena brasileira está crescendo. Além disso, as pesquisas mostram a existência de um número expressivo de indígenas vivendo nas cidades. Vários motivos explicam este fenômeno. Entre alguns deles estão o aprimoramento do recenseamento, o crescimento das cidades dentro ou próximos de espaços tradicionalmente ocupados por essas populações, a migração temporária ou permanente por motivos diversos. As cidades também são espaços dos indígenas. Eles podem e devem frequentar esses lugares.

#### Dados demográficos da população indígena no Brasil

	1991	2000	2010
<b>Total</b>	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.700	167.932.063	189.931.228
Indígena	296.131	734.127	817.963
<b>Urbana</b>	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	303.250	315.180
<b>Rural</b>	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.029
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

#### Indígenas em áreas rurais e urbanas nas regiões do Brasil



Fonte: Funai

#### Municípios com a maioria da população indígena.

Uiramutã, RR	- 88,0%
Marcação, PB	- 77,5%
São Gabriel da Cachoeira, AM	- 76,6%
Bala da Traição, PB	- 71,0%
São José das Missões, MG	- 67,7%

Fonte: Censo do IBGE 2010

No Estado do Rio de Janeiro, há mais indígenas vivendo na região metropolitana do que em Angra dos Reis e Paraty, cidades que possuem Terras Indígenas.

Rio de Janeiro	- 6.764
São Gonçalo	- 906
Duque de Caxias	- 865
Nova Iguaçu	- 747
Angra dos Reis	- 501
Paraty	- 246

Fonte: Censo do IBGE 2010

## OS INDÍGENAS E AS CIDADES

### Organizações indígenas

Existem diversas organizações indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Vamos conhecer algumas delas:

#### Aldela Maracanã

A Aldela Maracanã é uma organização de indígenas de várias etnias na cidade do Rio de Janeiro. Um dos seus principais objetivos é promover e difundir as culturas indígenas, através de ações educativas.

Uma das ações de maior visibilidade do grupo foi a ocupação do prédio do antigo Museu do Índio, localizado ao lado do



Reunião antes da ocupação.  
<https://www.flickr.com/photos/aldelamaraca/>

Interior do Museu do Índio ocupado.  
<https://www.flickr.com/photos/aldelamaraca/>



estádio do Maracanã, em 2006. A intenção era criar um centro de referência das culturas indígenas naquele local.

Apesar de não ocupar mais o prédio, o grupo continua promovendo ações culturais, educativas e políticas dentro da cidade, dando visibilidade aos indígenas em contexto urbano e lutando por direitos.



Prédio do Antigo Museu do Índio.  
<https://www.flickr.com/photos/aldelamaraca/>

Resistência.  
<https://www.flickr.com/photos/aldelamaraca/>



#### Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldela Jacutinga

O Instituto tem o objetivo de difundir as culturas indígenas na cidade de Duque de Caxias através de ações educativas e culturais. Ele foi criado em 2013 por indígenas de diversas etnias ligados à cidade e possui uma sede na FEUDUC - Fundação Educacional de Duque de Caxias, no bairro São Bento.



Inauguração da Oca Jacutinga, 2013.



Evento contra a PEC 215, realizado na Praça do Pacificador em 2015.



Oca Jacutinga depois dos incêndios.

Apesar de possuir pouco tempo de existência, o grupo sofreu sérios ataques ao ter a sua oca incendiada criminosamente duas vezes.



Apesar disso, o grupo segue promovendo ações importantes na cidade, buscando dar visibilidade aos indígenas caxienses.

Seminário "Somos Indígenas e não somos invisíveis", realizado na praça Roberto Silveira, em junho de 2015.

#### Sementes da Terra

O grupo promove ações para o reflorestamento do espaço urbano, distribuindo e trocando mudas, entre elas plantas escassas na cidade, mas muito utilizadas pela maioria dos povos indígenas como o jenipapo, o urucum e o algodão.

Estas ações, além de contribuírem para o meio ambiente, permitem que os indígenas reconstruam suas culturas nos espaços urbanos.



[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jica\\_orellana\\_fruit\\_open.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jica_orellana_fruit_open.jpg)

O Sementes da Terra também promove oficinas de conscientização ambiental e conta com a colaboração de indígenas de várias etnias, assim como de não indígenas.

Oficina de Carmel Parí, Fundação Progresso, RJ, 2015.



Doação de sementes.



## OS INDÍGENAS E AS CIDADES

### Presença indígena no Rio de Janeiro e Baixada Fluminense

Os indígenas fazem parte das cidades.  
Sua presença está nas marcas do passado.



Arcos da Lapa, antigo aqueduto da Carioca construído com a mão de obra indígena. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arcos\\_da\\_Lapa\\_02.jpg?uselang=pt-br](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arcos_da_Lapa_02.jpg?uselang=pt-br)



Sambaqui Amourins, Guapimirim/RJ.

**Alguns nomes indígenas na toponímia da região metropolitana do Rio de Janeiro.**

**Nomes de cidades:**

**Guapimirim** - o fundo do vale, cabeceira ou vertente do rio (guapi), pouco, pequeno (mirim)  
**Itaguaí** - Rio do Barro Vermelho  
**Japeri** - da superfície d'água  
**Magé** - o oráculo  
**Niterói** - onde a água é morna; mar escondido; arrepio da maré  
**Nova Iguaçu** - água ou rio grande  
**São João de Meriti** - rio das moscas ou mosca de ferrão; água pouca

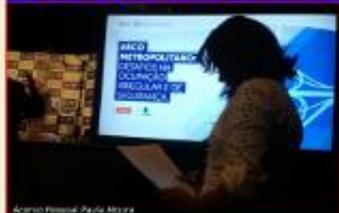
**Nomes de bairros e regiões:**

**Acari** (Rio de Janeiro) - peixe de água doce, cascudo e roncador  
**Bangu** (Rio de Janeiro) - a barreira negra, o anteparo escuro  
**Cabuçu** (Nova Iguaçu) - marimbondo graúdo ou camarão graúdo  
**Catumbi** (Rio de Janeiro) - o mato roxo  
**Guarani** (São Gonçalo) - nome de um povo indígena; os que guerreiam  
**Guaratiba** (Rio de Janeiro) - sítio das garças  
**Guaxindiba** (São Gonçalo) - abundância de fibra sedosa; sítio do guaxima  
**Icarai** (Niterói) - rio sagrado  
**Ingá** (Niterói) - embebido; enopado  
**Ipanema** (Rio de Janeiro) - rio imprestável ou pobre de peixe  
**Irajá** (Rio de Janeiro) - o que faz mel ou a fruta das abelhas  
**Itaipu** (Niterói) e **Itaipuçu** (Maricá) - a fonte das pedras (itaiú); grande (açú)  
**Itaoca** (São Gonçalo) - a casa na pedra  
**Itatiaia** (Duque de Caxias) - pedra cheia de pontas ou pedra suada  
**Jacarepaguá** (Rio de Janeiro) - lagoa baixa dos jacarés  
**Jardim Sumaré** (São João de Meriti) - a ligadura, o que se destina a ligar  
**Mantiqueira** (Duque de Caxias) - gota da chuva ou pouso da chuva  
**Maracanã** (Rio de Janeiro) - um tipo de papagaio barulhento  
**Parque Araruama** (São João de Meriti) - viveiro dos papagaio  
**Parque Capivari** (Duque de Caxias) - rio das capivaras  
**Sarapuí** (Duque de Caxias) - rio das engulas ou do peixe-faca  
**Sepetiba** (Rio de Janeiro) - o sítio dos sapês ou o sapezal  
**Taquara** (Rio de Janeiro e Duque de Caxias) - tronco oco (bambu)  
**Tijuca** (Rio de Janeiro) - o líquido podre; brejo  
**Tingua** (Nova Iguaçu) - a ponta furada; nariz esburacado

Fonte: J. Renato Silva

E também estão presentes atualmente, convivendo diariamente com o restante da população.

**Participam das discussões políticas das cidades e lutam pelos seus direitos.**



Ana Paula Moura, no Seminário Área Metropolitana: desafios na ocupação irregular e segurança. Duque de Caxias, 2015.

**São professores.**



Marize Vieira de Oliveira, professora do Ciep 932 Cora Coralina, Duque de Caxias, 2015.

Ásua pública na Cinelândia, com a professora Sandra Benites. Também estavam presentes José Guajajara e o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro.

**São atletas**



Akezai Tabajera, maratonista. Duque de Caxias, 2016.

**Trabalham na Construção Civil**



Iranil dos Santos.

Iranil dos Santos, do povo Sberé-Mawé, trabalhando em obras no Rio de Janeiro e Nova Iguaçu.

**Fazem turismo pelo mundo**



Marize Vieira de Oliveira, em Cuzco, Peru.

**Visitam museus**



Iranil dos Santos, no Museu Nacional.

**São escritores**



Lançamento do livro de Daniel Mundurucu, Rio de Janeiro, 2016.

## OS INDÍGENAS E AS CIDADES

### Recriação das identidades

Na medida do possível, os indígenas tentam recriar suas culturas dentro das cidades, seja em suas casas ou em lugares públicos.



Ana Paula Moura (Kariri Xocó)



Akazui Tabajara



Oficina de pintura em casca de sementes com Carmel Puri, Duque de Caxias, 2015

**Alguns grupos étnicos de indígenas que vivem na Região Metropolitana do Rio de Janeiro:**

#### Apurinã

Origem: Amazônia, Mato Grosso e Rondônia  
Quantos são: 8.300

#### Ashanika

Origem: Acre e Peru  
Quantos são: 1.291 (no Brasil)

#### Baré

Origem: Amazônia e Venezuela  
Quantos são: 10.623 (Brasil)

#### Fulni-ô

Origem: Pernambuco  
Quantos são: 4.687

#### Guajajara/ Tenetehara

Origem: Maranhão  
Quantos são: 26.040

#### Guarani (Mbyá, Nhadeva e Kaiowá)

Origem: Regiões Norte, Sul, Sudeste e Centro Oeste do Brasil, Argentina, Bolívia e Paraguai  
Quantos são: 57.923

#### Kariri Xocó

Origem: Alagoas  
Quantos são: 2.311

#### Krenak

Origem: Vale do Rio Doce, Minas Gerais  
Quantos são: 350

#### Maxakali

Origem: Minas Gerais  
Quantos são: 1.500

#### Pataxó

Origem: Sul da Bahia  
Quantos são: 13.588

#### Potiguara

Origem: Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará  
Quantos são: 16.095

#### Puri

Origem: Rio de Janeiro e Minas Gerais  
Quantos são: 675

#### Sateré-Mawé

Origem: Amazônia  
Quantos são: 13.350

#### Tabajara

Origem: Ceará e Paraíba  
Quantos são: 2.856

#### Tikuna

Origem: Amazônia, Colômbia e Peru  
Quantos são: 36.337

#### Tukano

Origem: Amazônia, Colômbia e Venezuela  
Quantos são: 6.241 (no Brasil)

#### Tupinambá

Origem: Bahia  
Quantos são: 4.729

#### Tupinikins

Origem: Espírito Santo  
Quantos são: 2.630

#### Xavante

Origem: Mato Grosso  
Quantos são: 15.315

Alguns grupos fazem apresentações nas cidades, para que todos possam conhecer as culturas indígenas.

Apresentação de música



Coral Guarani de Maricá, RJ, 2016

Dança



Fulni-ôs, Rio de Janeiro, 2016

Música Inca, Duque de Caxias, 2015



Foto: Carlo Ramos

Potiguara, Duque de Caxias, 2015



Foto: Thais Silveira

Também é comum encontrarmos indígenas vendendo artesanatos criados por eles próprios.



Foto: Thais Silveira

Oca de Akazui Tabajara, Duque de Caxias, 2016



Foto: Thais Silveira

Parque Lago, 2016.

Foto: Instituto Socioambiental (ISA)