

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

ANA PAULA GILVERTE

**QUEM SÃO OS POVOS INDÍGENAS PARA OS ESTUDANTES?
REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DO ESTADO
DE MINAS GERAIS**

SÃO CARLOS – SP

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

ANA PAULA GILVERTE

**QUEM SÃO OS POVOS INDÍGENAS PARA OS ESTUDANTES?
REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DO ESTADO
DE MINAS GERAIS**

**Dissertação apresentado à Universidade Federal
de São Carlos, como parte das exigências dos
Programa de Pós-Graduação em Educação para
obtenção do título de Mestre.**

Orientação: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva.

SÃO CARLOS – SP

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G463pi

Gilaverte, Ana Paula.

Quem são os povos indígenas para os estudantes?
Reflexões sobre o currículo básico comum do estado de
Minas Gerais / Ana Paula Gilaverte. -- São Carlos : UFSCar,
2014.
128 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Currículos. 2. Temática indígena. 3. Educação. I. Título.

CDD: 375 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de Mestra em Educação da candidata Ana Paula Gilaverte, realizada em 09/12/2014:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Flávio Caetano da Silva', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Tatiane Cosentino Rodrigues', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Solange Nunes de Oliveira Schiavetto', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Solange Nunes de Oliveira Schiavetto
UEMG

O discurso histórico é o lugar da territorialização da identidade do homem na relação tempo – memória.
Eni Puccinelli Orlandi.

Dedico este trabalho à dona Vilma De Conti Gilaverte, minha mãe, por todo seu apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao dom da vida, um privilégio, um sopro de luz, uma pequena parte que compõe toda a grandeza do universo, que percorre o *locus* da existência humana.

Agradeço ao incentivo dado pela minha família, minha mãe e meu pai que sempre me lembraram da necessidade de prosseguir no aprimoramento intelectual.

Em especial, ao meu orientador o Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, por toda a paciência e dedicação dispensada ao percalço que envolve a construção teórica de um pensamento.

Agradeço a Prof.^a Dr. Solange Nunes de Oliveira Schiavetto, uma grande incentivadora, que despertou o meu interesse pela área acadêmica, muito antes desta empreitada. Também a Prof.^a Dr. Tatiane Consentino Rodrigues por suas indicações e orientações que tanto serviram ao término desta tarefa.

Lucas e Pedro, meus filhos, ainda em sua infância, obrigada pela compreensão e ajuda quando estive dedicada aos estudos.

RESUMO

A temática indígena apresentada no contexto escolar sobre o prisma da ótica europeia, pode gerar inúmeros equívocos, refletindo posturas de preconceito, rejeição, discriminação e segregação. Mesmo sendo representados como um dos grupos da formação étnico cultural do Brasil, sua história continua relegada a uma abordagem escolar que os remetem a segundo plano, como meros contingentes humanos da época do contato com os europeus, deixando um profundo lapso ao que se refere à participação destes grupos ao longo da História do Brasil. Desta forma, uma perspectiva que se pretenda multicultural e interativa deve trazer para a sala de aula o debate sobre a diversidade e a diferença enquanto processos dinâmicos, fluidos e em constante transformação. Questões que perpassam os discursos históricos escolares e, como estes, influenciam o processo de construção da identificação individual e coletiva do estudante. Nesta pesquisa temos por objetivo trazer algumas reflexões sobre os discursos escolares referentes aos povos indígenas e como o estudante constrói a sua identificação em relação a estes grupos, a partir dos discursos que estão reconhecidos, aceitos e instituídos na matriz do Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais ofertado na disciplina de História. Percepções estas que apontam para uma abordagem que se realiza a partir de discursos que ganharam tradição ao longo da História do Brasil, tendo por cerne o discurso europeu.

Palavras chaves: Educação – Currículo – Temática Indígena

ABSTRACT

The indigenous issue presented in the school context on the view of European blueprints may generate numerous misconceptions, reflecting attitudes of prejudice, rejection, discrimination and segregation. Although they represent a group of ethnic-cultural formation of Brazil, their history remains overlooked, covered in the school context as mere individuals from the time of contact with the Europeans, leaving a deep gap regarding the participation of those groups throughout the history of Brazil. Thus, a perspective that is intended to be multicultural and interactive should bring the debate to the classroom on diversity and difference as being dynamic, fluid, and ever-changing processes. Issues that pervade historic school discourses and similar ones, influence the construction process of individual and collective identification of the student. In this research, we aim to draw considerations on school discourses related to indigenous people, and on how the student builds his identification toward those groups, from the discourses that are recognized, accepted, and instituted in the matrix of the Common Basic Curriculum of Minas Gerais, in the subject of history. These perceptions point to an approach based on speeches that gained tradition throughout the history of Brazil, having the European discourse as its core.

Keywords: Education – Curriculum – Indigenous Issue

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução | 10 |
| Capítulo I - História e Arqueologia enquanto construção de conhecimento | 14 |
| Subjetividade e etnia enquanto princípio de inclusão e exclusão..... | 25 |
| Capítulo II – O Currículo Básico Comum de Minas Gerais na disciplina de História: os discursos escolares sobre as etnias indígenas | 35 |
| Capítulo III - As etnias indígenas sob a ótica de estudantes do ensino regular de História | 74 |
| Capítulo IV – A perspectiva multiculturalista na escola | 103 |
| Considerações Finais | 113 |
| Referências Bibliográficas | 118 |
| Anexos | 123 |

Introdução

O referencial cultural é uma questão fundamental a ser pensada a partir da perspectiva curricular uma vez que a escola influencia, junto a outros meios de informação, a formação subjetiva do estudante em relação aos processos de identificação, alinhamento, inclusão e exclusão de valores que assume para si e ao mesmo tempo em relação a outros grupos étnicos diversos. Pensando sobre a vertente da estrutura escolar, o tipo de conteúdo e os discursos que circulam na sala de aula esta perspectiva torna-se intrigante por deixar um questionamento: qual é a percepção que o estudante constrói a partir dos discursos que absorve e ressignifica na escola?

Pergunta esta que recai sobre os tipos de referenciais que são ofertados aos discentes e como estes constituem os seus alinhamentos sociais diante da diversidade e da diferença presentes em seu próprio grupo de pertença e em outros grupos que podem ser classificados como pertencentes à categoria do *outro*. Assim esta pesquisa centra-se em uma análise que busca trazer ao debate como é realizada a representação das etnias indígenas nos discursos escolares da disciplina de História. Representação esta contida nos conteúdos curriculares que se encontram inseridos em propostas de ensino e políticas educacionais que regulam e normatizam a veiculação dos conhecimentos considerados válidos, aceitos, atualizados e que são cobrados tanto interna, como externamente em avaliações escolares e propostas governamentais, utilizadas como meio de fiscalização da aprendizagem e da qualidade de ensino.

Desta forma a disciplina de História, tendo por eixo a construção crítica e reflexiva de seus estudantes, traz como uma de suas prioridades fundamentais a formação para a cidadania, analisada aqui a partir a valorização da sociedade pluriétnica. Uma vertente que está presente nos conteúdos de História desenvolvidos nas escolas brasileiras que passam por várias culturas e períodos consagrados tanto na História Geral como na História do Brasil, ressaltando a formação política, econômica, social e cultural do homem em vários períodos históricos. No enfoque da História do Brasil aborda-se a presença e contribuição de diversos grupos étnicos, refletindo necessariamente questões relacionadas à cultura, diversidade e diferença. Prerrogativas tanto da Constituição de 1988 como da Lei nº 11.645/08 que envolve a obrigatoriedade da temática indígena na estrutura escolar visando à valorização, o respeito e o reconhecimento da identidade, história e cultura a que estes povos pertencem.

Na escola, a representação dos diversos grupos étnicos envolve escolhas teóricas de cunho didático e pedagógico a fim de que o estudante aprenda a atribuir significados e valores para que possa agir de forma autônoma, crítica e consciente na sociedade. Esta aprendizagem interfere na identificação que este estudante forma de si mesmo e também na percepção que constitui sobre outros grupos, influenciando a sua afiliação. Assim a constituição da identificação assumida pelo discente surge da aproximação, reconhecimento e legitimação do grupo que este busca estar inserido, trazendo como seu reverso a exclusão, segregação e distinção pautada na diferenciação dos grupos que são tomados como de fora do grupo legitimado.

Enquanto construções sociais, dinâmicas e ativas a análise de como estes processos são influenciados, não pode, como no caso desta pesquisa, tratada a partir da perspectiva do ensino regular de História, deixar de refletir sob o tipo de alinhamento que o estudante constrói para si a partir do conteúdo veiculado na sala de aula e sobre o tipo de discurso escolar que é ofertado na esfera da construção do referencial, tanto cultural como social do brasileiro.

Levando em consideração que esta formação é parte integrante de uma mescla de culturas diversas, a escolha adotada, na pesquisa, elege a abordagem realizada pela disciplina em relação aos grupos indígenas a partir da imagem e da representação que estão inseridas nos discursos didáticos presentes no ambiente escolar, idealizadas como formas normalizadas de representação destes grupos. Para dar conta desta constituição trataremos da matriz curricular de ensino ofertada nos eixos curriculares do Estado de Minas Gerais, e da perspectiva que o estudante constrói em relação a este grupo que abrangem os discursos sobre a nossa história passada, a história a nível local e a representação na qual os grupos indígenas são tomados na atualidade a partir do contexto de ensino regular.

Reconheço que há uma profunda dificuldade em analisar o processo de construção da identificação do estudante e desta forma não é a pretensão desta pesquisa definir respostas, antes é tentar compreender em que solo é formado esta percepção, tendo por enfoque como a maioria dos discursos históricos oficiais representam os povos indígenas pela ótica do *outro*.

Trazer ao debate como os discursos sobre as etnias indígenas são referenciados pela ótica estrangeira, lança a reflexão sobre os tipos de referenciais que são disponibilizados aos estudantes. Cabe a ressalva também que não é objetivo deste trabalho abordar as formas de representação que os grupos indígenas tomam a si mesmos. Antes trataremos sobre como as etnias indígenas são representadas nos discursos históricos que circulam na escola regular buscando refletir sobre qual é a representação constituída na percepção do estudante.

Para destacar o meu estímulo em dedicar-se a este tema, destaco que o interesse está relacionado a algumas reflexões sobre a proposta do currículo escolar e das minhas próprias inquietações em relação ao conteúdo oferecido aos discentes tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Presente em sala de aula como docente de turma do Ensino Médio, este tema se tornou intrigante e polêmico em minha percepção, pois abordar o *outro* pela perspectiva do *eu* traz em seu bojo um olhar estrangeiro e certa incompreensão dos costumes e valores que nos são exteriores. Todavia em meio às dificuldades inerentes ao trabalhar uma cultura diversa, percebo o professor, como um catalisador de conhecimentos validados na sociedade, e em especial o de História, que tem a sua frente uma perspectiva de levar o estudante a conhecer outras culturas, seus grupos e as suas representações. Um trabalho didático refletido no conhecimento escolar que desafia o encontro com *outro* sem torná-lo, a partir do currículo, um grupo exótico e estranho.

Entretanto, este ideal nem sempre reflete o discurso da sala de aula. O que às vezes se observa na abordagem da disciplina de História é uma perspectiva que busca por uma memória coletiva de representação ao utilizar o passado como uma forma de remontar nossas origens e laços de pertença, descartando grupos ou culturas que não são considerados integrantes da cultura dominante e desta forma podem ser analisados sob uma ótica segregacionista.

Nesta pesquisa, a História é referenciada a partir da ótica foucaultiana que dialoga com o conceito de Arqueologia enquanto proposta teórica que traz a interação com os discursos históricos tomados como monumentos de construção do conhecimento, método de análise de uma dada época e dos rastros de efeito que podem perdurar como verdades instituídas socialmente.

Em uma perspectiva a nível local, tratamos da História de Poços de Caldas, devido a sua relevância no contexto escolar na temática curricular da história dos grupos indígenas de Minas Gerais. Percebe-se uma ausência destes grupos na História oficial, tornando-se um fosso cultural quando trabalhados didaticamente como grupos distantes da história regional. Um fosso que não abre espaço para a reflexão sobre as múltiplas formas de identificações, fluidas e dinâmicas que estes grupos podem assumir, como um processo que não se resume apenas na adoção de categorias culturais fixas e monolíticas.

Será trabalhado assim perspectiva da identidade e da diferença, buscando entender como estes parâmetros são construídos na abordagem dos discursos escolares e como influenciam a formação da subjetividade e da identificação dos estudantes, trazendo as contribuições teóricas de HALL, WOODWARD e SILVA e suas perspectivas de análises,

pensadas aqui a partir da intenção de analisar como os efeitos dos discursos escolares interferem na questão de alinhamentos ou rejeição de grupos étnicos específicos, evidenciadas a partir da imposição de barreiras culturais que dividem o *eu* e o *outro* em campos de representações simbólicas específicas.

As orientações curriculares propostas no Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais e os materiais de apoio didático servirão de embasamento às reflexões sobre o conteúdo ofertado na disciplina de História e a sua contribuição para a formação do referencial dos estudantes. Tal análise será complementada a partir de entrevistas realizadas em uma das escolas da rede pública de Minas Gerais da cidade de Poços de Caldas. Foram selecionados discentes do 6º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio com o objetivo de compreender como estes estudantes constroem sua identificação em relação a estes grupos.

As entrevistas englobaram, além a observação do cotidiano escolar, perguntas que abrangeram a perspectiva adotada na estrutura curricular e os discursos utilizados na sala de aula, centralizando-se em conceitos como cultura, etnia, miscigenação e pertença étnica, de forma a analisar as contribuições conquistadas com a implantação da estrutura curricular em uma perspectiva multicultural, bem como as possíveis deficiências que as informações ofertadas no contexto escolar de História podem apresentar.

A expectativa é trazer um debate sobre as influências do discurso escolar da disciplina na construção dos processos de identificação do estudante em relação às etnias indígenas, a reflexão a respeito do tipo de informações ofertadas e validadas institucionalmente e nas quais são impostos valores sobre o modo como é definido quem pertence ao *eu* ao mesmo tempo em que é definido quem pertence ao *outro*. Um debate que perfaz a abordagem multicultural por ser uma perspectiva adotada pela matriz curricular buscando estar em conformidade com as diretrizes expressas tanto na carta constitucional de 1988 como em leis que definem a valorização da diversidade e da diferença em nossa sociedade pluriétnica.

Capítulo I

História e Arqueologia enquanto construção de conhecimento

Quando pensamos sobre o que é a História, a principal ideia que vem à mente é de acesso ao passado, à memória. Assim, pensar na disciplina de História enquanto currículo escolar traz esta mesma percepção: acesso ao passado, a eventos ocorridos em um tempo distante, conectados aos eventos do presente, como forma de compreensão da realidade. Perspectiva apresentada ao estudante, na forma de conteúdos cronológicos que perpassam inúmeros períodos ou fases pelos quais a humanidade passou até os dias atuais, vislumbrando um encadeamento progressivo do homem sobre a face da Terra. Embora tal percepção possa parecer um tanto rebuscada, este é o enfoque que se observa na estrutura curricular e nos livros didáticos que trazem à ótica da História como disciplina da reconstituição do passado e desta forma da realidade em sua totalidade.

A História é antes de tudo uma produção de sentidos e não um encadeamento progressivo e cronológico de eventos humanos. Na postura teórica assumida pelo viés foucaultiano, o que consideramos como História propriamente dita, seus eventos oficialmente registrados, é percebida, não como uma reconstituição verídica do passado, mas sim como discursos produzidos sobre o homem e suas representações, validados e instituídos a partir de estruturas de poder e saber vigentes a cada trama histórica e que adquirem sentido para aquela realidade. Postura esta que nos coloca em uma relação fundamental com o conceito de Arqueologia, enquanto construção epistêmica, ou seja, construção do espaço historicamente situado, realizando uma análise sob toda a rede de discursos, práticas e estratégias que revestem e estão presentes nos enunciados do que chamamos de História:

A História está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza, tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico, que organiza a história, mas a relação como o poder (a política) (ORLANDI, 2008:42).

Desta forma, História e a Arqueologia estarão contextualizadas neste capítulo a partir da compreensão da produção discursiva como um campo de conhecimento múltiplo, subjetivo e incompleto, construído por meio de prerrogativas selecionadas por quem escreve e envolvido por relações de força que atuam em um *locus* determinado pelo local, tempo e

sujeito específico. Conhecimentos estes validados, tanto social como culturalmente, que transformam muitas produções históricas em verdades instituídas.

A Arqueologia tomada enquanto método de pesquisa e de análise das práticas discursivas coloca em xeque as redes de poder que influenciam e permeiam estes discursos, analisando as suas regras de organização. Por outro lado, a História tomada enquanto narrativas que designam por meio de discursos, eventos que se encontram relacionados a atos humanos inseridos em um tempo e espaços específicos elaboram sentidos próprios para uma dada realidade.

Devido à ampla multiplicidade de eventos emaranhados, a História pode proporcionar narrativas diversas, que monopolizam uma seleção, uma organização e uma predileção pautada na opção do historiador, resultando em narrativas fragmentadas e dispersas, que podem ser utilizadas como fonte para a construção de conhecimentos que acessamos enquanto discursos instituídos socialmente. Como produções espontâneas transformam-se em sínteses do que conseguimos compreender sobre um período determinado, projetando valores e memórias ligadas estritamente à forma como nos voltamos ao passado o que lhe confere um caráter subjetivo:

Os fatos não existem isoladamente, nesse sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco “científica” de causas materiais, de fins e de acasos; de um corte de vida que o historiador tomou, segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa (VEYNE, 1982:25).

Uma contextualização que coloca em debate a constituição das ciências humanas enquanto produção de conhecimentos seguros e imutáveis, que aplicados à História demonstram que a verdade instituída compõe nada mais do que aquilo que elegemos como verdade. Segundo os escritos de Michel Foucault (2008, 2009, 2012, 2013), as bases epistemológicas da nova história opõem-se à concepção da História abordada como uma ciência de acesso ao passado com fins à resolução de problemas do presente, fonte de memória e de reconstrução de rastros perdidos, nos quais as fontes documentais são abordadas como acervos bibliográficos de reconstrução da sociedade e como recursos capazes de decifrar, retomar e de encontrar vestígios ocultos. A nova história pressupõe o trabalho que o historiador realiza diante de uma materialidade documental como uma capacidade de criar um status à massa documental, uma organização, uma distinção que um discurso assume na sociedade. Trabalhar sobre a materialidade do documento significa abordá-lo sob o enfoque de monumentos, de obra, de construção, elaborando-o em seu interior para reconhecer suas

unidades, conjuntos, séries e relações. Significa buscar as práticas presentes naquilo que está instituído como verdade e o campo de força que atua para manter estas verdades instituídas. Assim a produção que o historiador realiza, insere-se em narrativas específicas, escolhidas conforme uma opção adotada e só pode se efetivar mediante a análise do *locus*, da série em que este evento se encontra.

Os efeitos dessa nova perspectiva desmontaram o viés da História tradicional que almejava a reconstrução das civilizações por meio de uma história global, pela omissão do descontínuo em prol do estabelecimento de estruturas lineares, sequências cronológicas e contínuas entre eventos e acontecimentos datados. A nova história optando pela ruptura, pela constituição de séries diversificadas, analisando limites, relações, desligamentos e especificidades constituiu o descontínuo como elemento central da pesquisa histórica:

A história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos (FOUCAULT, 2008:6).

Sendo múltipla e diversa, uma narrativa sobre o passado não pode se encerrar em apenas uma única versão, como mera abordagem de fatos, que apresentam uma verdade absoluta, total e inquestionável sobre o real, do qual não podemos ter acesso em sua totalidade. A narrativa histórica envolve uma faceta da dimensão humana que não pode ser tomada nem como uma ciência, nem como uma visão total sobre o real, regida por leis universais. Um mesmo fato pode ser trabalhado por diversas vertentes, diversas tramas históricas e a partir de categorias específicas: política, econômica, social, religiosa, cultural, das mentalidades, da sexualidade, dentre outras, o que permite a produção de discursos históricos específicos, indicando que tudo é fonte de conhecimento da História e ao mesmo tempo, que o conhecimento histórico é parcial. Um monumento de conhecimento, enquanto um conjunto de discursos pertencentes a uma determinada época assume uma postura parcial, fragmentada, individualizada e subjetiva, dependendo fundamentalmente da opção adotada pelo historiador e do recorte histórico específico que este se propõe a executar, sendo da sua livre escolha e que resulta em uma interpretação, um posicionamento sob as fontes que adota durante a sua pesquisa, como uma tentativa de compreensão do real. Desta forma a História: “não explica, no sentido de que ela não pode deduzir e prever; essas explicações não são a volta de um princípio que tornaria o acontecimento inteligível, elas são o sentido que o historiador dá a narração” (VEYNE, 1982:52).

A História tomada pelo conceito de *episteme* a partir da abordagem foucaultiana traz em sua concepção o espaço dos acontecimentos históricos enquanto discursos e enunciados que são utilizados como fonte de conhecimento de um determinado período aos quais os historiadores tomam com recurso para a escrita de narrativas das quais temos acesso e constituem uma rede de construções discursivas, de narrativas que perpassam tanto o social e o cultural influenciando as relações que assumimos em sociedade. A função do historiador seria compreender o processo de criação dos conceitos presentes nas narrativas da História.

Ao se debruçar sobre narrativas históricas que compõem o conhecimento que temos sobre o passado, devemos ter em mente a dimensão da construção humana, o reflexo intencional das concepções envolvidas que refletem um tempo e espaço específicos e que podem ser capazes de validar conhecimentos oficiais e distribuídos na sociedade. A História posiciona-se como um discurso produzido, fruto de um campo de forças que envolvem jogos de poder e de relações permitindo diferentes enfoques sobre um mesmo acontecimento dependendo da trama histórica estabelecida:

A construção do saber histórico, como qualquer outro, é um trabalho minucioso, lento, inacabado, que se dá a partir da produção de verdades parciais, utilizando-se de categorias instáveis, [...] ou de conceitos provisórios e de muita pesquisa empírica (RAGO, 2000:10).

A produção histórica com o objetivo de permitir o acesso às narrativas múltiplas projeta quadros diversificados apresentando os mais variados pontos de vistas. Como um emaranhado de acontecimentos, a História é concebida nas rupturas, nas discontinuidades e nas singularidades inerentes à vida humana. O suporte das narrativas é o acontecimento, o aparecimento de uma singularidade na História que no seio do documento, como discursos representam facetas que são capazes de produzir rupturas e cisões determinadas. Os discursos podem ser definidos como categorizações constituídas nas relações de poder e saber que mantêm em seu interior dispositivos que sustentam práticas naturalizadas. A nova história propõe ao pesquisador conhecer como os discursos foram construídos, suas funções normalizadoras, reguladoras, como são constituídas diversas séries de categorias em seu interior e como são redistribuídos na sociedade:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência; de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação se exclui (FOUCAULT, 2008:31).

A História que nos foi legada nos documentos oficiais geralmente traz narrativas marcadas pela visão, desejos e anseios de grupos dominantes que projetaram uma forma específica de representar o passado, demonstrando mecanismos de controle, poder e rarefação dos sujeitos que aparecem na documentação histórica. Os discursos históricos são uma narração específica que traz em seu interior marcas sobre o quê e como os conhecimentos do passado se tornaram instituídos. Os que estão investidos de poder podem assumir a produção de conhecimentos e a escolha das informações que serão divulgadas e consolidadas na sociedade, representando hierarquias dos que estiveram ou estão autorizados a enunciar discursos:

Em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 2013:279).

Abordagens históricas que apresentam uma narrativa única, linear e progressista transformam-se num tipo de conhecimento intocável, distribuído como uma verdade incontestável. Um passado que acaba por determinar discursos sobre o que é conhecido e o que se deve conhecer. Histórias oficiais, detentoras de um posicionamento majoritário, são capazes de repercutir tipos específicos de identificações que estão autorizados a circular na sociedade e criam memórias, sentidos e todo um imaginário que norteiam o acesso a estes discursos.

A História tomada como um recurso de mera descrição de eventos passados, almejando uma abordagem total, a construção de megaprojetos de transformação social ou a sua utilização para a manutenção de uma posição, seja social, econômica ou cultural perde totalmente o sentido, se analisada pela perspectiva foucaultiana. Os acontecimentos deveriam ser analisados a partir da construção de sua trama e das suas condições de produção que permitiram e permitem a existência de certos discursos que envolvem a formação de conhecimentos que privilegiam um tipo específico de saber em detrimento de outros, reconhecendo as diversas redes que fazem parte da constituição desses saberes, as relações de poder e a constituição de toda uma cultura preservada em detrimento de outras:

Redistribuições recorrentes que fazem aparecer vários passados, várias formas de encadeamentos, várias hierarquias de importância, várias redes de determinações, várias ideologias, para uma única e mesma ciência, à medida que seu presente se modifica: assim as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias (FOUCAULT, 2008:5).

A preocupação que Foucault nos traz é pelo acontecimento singular, pelo descontínuo, pelo acaso de versões relegadas em prol de uma versão única, dominante capaz de estabelecer relações com o presente e compreender como tais conexões atuam nos discursos reproduzidos nos sujeitos, que recebem e formam sua bagagem cultural por meio de interações com o seu grupo de convívio, como a família, a escola, grupos de amigos e nas relações com a sociedade. Conexões que perpassam os sujeitos e ajudam a compor a sua subjetividade enquanto leitura de mundo, permitindo definir valores, formas de comportamento, formas de classificação, agrupamento e diferenciação de grupos diversos.

Os discursos podem estabelecer domínios de memória que se transformam em traços de filiação, valorizados e apropriados na sociedade como aquilo que se deseja preservar ou aquilo que se deseja omitir, apagar, esquecer. Caso específico de algumas abordagens históricas oficiais, agregadas à sociedade, que enfocam grupos específicos em detrimento de outros. Grupos que não se enquadram podem ser vistos como detentores de conhecimentos menores, irrelevantes e sem conexão com o contexto cultural validado socialmente:

A linguagem [...] representa tal autoridade, manifestando-a e simbolizando-a. Há uma retórica característica de todos os discursos institucionais, [...] da fala oficial do porta-voz autorizado que se exprime em situação solene, e que dispõe de uma autoridade cujos limites coincidem com a delegação da instituição” (BOURDIEU, 1998:87).

A memória e o imaginário constituído por meio de discursos históricos ao que se refere aos povos indígenas ganharam tradição ao longo da História do Brasil e geralmente são reproduzidos no contexto escolar sem maiores preocupações, refletem a oposição estabelecida entre grupos considerados dominantes e dominados. Construções históricas que delimitam fronteiras entre os que são construídos como o *eu* e os que são construídos como o *outro* remontando toda uma trama discursiva, tomada a partir da perspectiva imposta de fora que molda a identificação da brasilidade da mesma forma que molda a identificação das etnias indígenas brasileiras. “O brasileiro para significar, tem como memória (domínio do saber) o já dito europeu. Essa é a “heterogeneidade” que o pega desde a origem. A sua fala é falada pela memória do outro (europeu)” (ORLANDI, 2008: 59).

Retomando no âmbito da História brasileira, a famosa tríade da miscigenação dos três principais grupos considerados originários do brasileiro: o europeu, o indígena e o africano, notamos em seu interior a marca de um discurso dos que têm voz e dos que são silenciados. Nesta trama estão encadeados em uma estrutura hierárquica que centraliza a separação

colonizador – colonizado gerando imagens validadas tradicionalmente a que cada grupo pode ou deveria assumir. Nela os povos indígenas, como os colonizados, são apresentados inicialmente como os primeiros povoadores do território antes da chegada dos europeus e africanos, elencados a partir do imaginário do exótico e do selvagem, passando posteriormente, a ser representados ao longo da História do Brasil, conforme as relações estabelecidas com outros grupos e principalmente com os europeus, o colonizador, em escalas de interações que estão referenciadas a partir de narrativas produzidas exteriormente, pelo olhar estrangeiro, pelo olhar de fora, perfazendo um discurso pré-determinado pelo imaginário europeu e posteriormente pela coletividade nacional.

Neste imaginário, traduzido em fases históricas diversas, os grupos indígenas foram e às vezes continuam sendo referenciados pela ótica da classificação do diferente. Um diferente, único e ao mesmo tempo múltiplo, único que o determina como um grupo específico em detrimento da coletividade nacional e múltiplo por ser um diferente com várias facetas, vários estereótipos que se confundem, oscilam e alternam na trama da História: o exótico, o selvagem, o infante, o tutelado, o cidadão com cidadania específica. Um diferente não alinhado com a perspectiva do considerado normal, por isso mesmo patológico se referenciado com base na perspectiva europeia:

O que caracteriza um objeto ou um fato dito normal, em referência a uma norma externa ou imane, é pode ser, por sua vez, tomado como ponto de referência em relação a objetos ou fatos ainda à espera de serem classificados como tais. Portanto, o normal é, ao mesmo tempo, a extensão e a exibição da norma. Ele multiplica a regra, ao mesmo tempo que a indica. Ele requer, portanto, fora de si, a seu lado e junto a si, tudo o que ainda lhe escapa. Uma norma tira seu sentido, sua função e seu valor do fato de existir, fora dela, algo que não corresponde à exigência a que ela obedece (CANGUILHEM, 2014:189).

A História quando apresentada como um passado único e oficial que menospreza outras versões ou privilegia apenas um segmento, gera muitos equívocos, principalmente ao que se considera ou assume a posição do diferente, do que é definido como pertencente ao *outro*, impondo um ideal sobre o que é ser brasileiro, enquanto referencial europeu. Ideal construído a partir da oposição, da diferença, elencada como discurso verdadeiro, classificando e hierarquizando de forma normalizada, a circulação de ideias e imagens estereotipadas, neste caso em relação às etnias indígenas que demonstram posturas pejorativas como a do índio preguiçoso, desordeiro que não gosta de trabalho, o índio selvagem, agressivo e canibal; conceitos que foram atribuídos na construção da história brasileira e se tornaram naturalizadas à sociedade:

A história não diz respeito ao homem em seu ser íntimo e nem confunde o sentimento que tem de si próprio. [...] Primeiramente nossa dependência de um grupo nacional, social, familiar [...] pode fazer com que o passado desse grupo tenha um atrativo particular para nós, a segunda razão é a curiosidade, seja anedótica ou acompanhada de uma exigência da inteligibilidade. Costuma-se invocar, principalmente, a primeira razão: o sentimento nacional, a tradição; a história seria a consciência que os povos tomam deles mesmos (VEYNE, 1982:44).

Os discursos que definem a brasilidade são constituídos a partir do imaginário europeu e a forma como estes definiram os demais grupos que compõem a tríade do brasileiro, ou seja, a representação do que é ser indígena ou africano. Definição que impõe aos sujeitos lugares e processos de identificações fixos e que remete a diferenças sócio históricas que delimitam cada grupo. Nestes discursos instituídos, circula um conhecimento que se torna comum e referenciado como a História oficial, por sua vez considerada legítima, que é reproduzido no contexto escolar como a História do Brasil. Uma história cronológica que traz como pontos-chaves a respeito dos povos indígenas o discurso da “descoberta” e da colonização, a chegada do colonizador e o encontro com os povos indígenas já estabelecidos no território que mais tarde seria constituído o Brasil em 1822, as práticas de escravização e dizimação, a catequização, os confrontos pela distribuição de terras e o choque de culturas, referenciais tomados sempre a partir de um posicionamento valorativo, legando o esvaziamento e ao mesmo tempo a criação de projeções monolíticas e estigmatizadas, nos quais estão representados com a simbologia do uso do arco e flecha, classificados e hierarquizados em relação ao colonizador no passado e hoje como um grupo distante e segregado na sociedade brasileira. Limites que se impõem nos discursos que circulam na sociedade brasileira em relação às etnias indígenas e conservam uma imagem fossilizada no passado, na qual o seu *locus* é a floresta, a selva, gerando determinismos históricos que podem desvirtuar a forma como construímos o nosso imaginário em relação a estes grupos:

Fazemos falar os outros. O brasileiro se cria pelo fato de fazer falarem os outros. E não por assimilação, mas ao contrário, pela distância, pela instauração de um espaço de diferença, de separação que construímos nosso lugar mais próprio. [...] Em nosso imaginário, não nos identificamos como o índio, mas também não reivindicamos o português como igual (ORLANDI, 2008:25).

A linguagem presente na discursividade histórica assume uma transposição de sentido que permeia o sujeito e a relação que este estabelece com a sociedade. Desta forma, a sociedade consegue se reproduzir nos sujeitos quando ocorre a interiorização de suas estruturas sociais, representadas nos modos de ser, nos valores instituídos, nos costumes

aceitos, nas predileções e também nas escolhas que fazemos ao eleger um tipo de discurso sobre o passado. Torna-se um corpo estruturado que atua na percepção que temos da sociedade e na forma como agimos socialmente. A concepção histórica traz a emergência de campos sociais específicos que são à base de uma estruturação social que aciona em seu funcionamento sistemas de classificação que são manifestados como práticas naturalizadas, embora tais práticas sejam reflexos daquilo que está instituído social e culturalmente. Esta interiorização é posteriormente exteriorizada na postura, nos comportamentos, nas atitudes e no posicionamento, reflexos da visão de mundo e de uma prática institucionalizada e interiorizada. O sujeito é produzido no campo, é produzido socialmente, assim, certos valores estão tão naturalizados, que se refletem de forma inconsciente, sendo imitados como filtros da sociedade:

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (BOURDIEU, 2011:22).

Nos escritos de Michel Foucault a Arqueologia enquanto conceito, não é uma ciência dos cacos, não é nenhum retorno ao passado, em busca das origens perdidas ou a remontagem de uma época, avaliando se o discurso é verdadeiro ou falso, antes é uma análise sobre o já dito, a função de um discurso circunscrito na sociedade, àquilo que nos diferencia transformado na dispersão de nós mesmos em relação ao *outro*, aquilo que nos marca e que é exteriorizado. Uma análise sobre a rede de discursos que envolvem os eventos históricos e como as relações de poder perpassam a produção de conhecimentos, os saberes ofertados, enquanto verdades instituídas e naturalizadas que circulam na sociedade. Torna-se um instrumento que analisa os efeitos de discursos do passado que estão refletidos em nossas ideias e da forma como interagimos com o presente. A Arqueologia desta *episteme* é conhecer a estrutura que permitiu ou permite a existência de regras que determinam um discurso. Discurso este tomado aqui também no contexto escolar construído a partir de uma perspectiva que circula no senso comum enquanto conhecimentos instituídos que validam o conhecimento histórico escolar em sala de aula: “a história dos programas escolares é uma história popular, as escolhas da história são a história em suas fronteiras – ponto de vista” (VEYNE, 1982: 29).

A Arqueologia e a História enquanto monumento transformam-se em um método de pesquisa tendo por enfoque entender como os discursos formados no passado, as práticas de dominação, os processos de submissão, a geração de arquivos de informações como as regras que atuam sobre os enunciados estão presentes em uma determinada cultura, caracterizando

quais são os discursos aceitos, instituídos em detrimento dos discursos apagados, esquecidos. O arquivo é o que lhe caracterizam a sua existência, o que permite a ocorrência de certas memórias e o apagamento de outras, regulando e validando as informações de acesso a este passado como símbolos portadores de mensagens que compõem nossa subjetividade, referenciada como imaginário que pertence ao sujeito. É uma tradução dos eventos enquanto os rastros refletidos nos sujeitos, enquanto memórias instituídas criando laços de familiaridade e imagens sobrepostas:

O arquivo é, [...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] O arquivo é, [...] o que define o modo de atualidade do enunciado - coisa, é o sistema de seu funcionamento. [...] É o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria (FOUCAULT, 2008: 147).

Utilizadas enquanto instrumento de identificação das regras que atuam sobre os discursos e que permitem a formação de saberes e conhecimentos instituídos na sociedade, a Arqueologia e a História são um instrumento que trabalham na multiplicidade, nos fragmentos, nos cortes, nas diferenças buscando a compreensão das condições de produção de um evento no ponto de sua coesão, da circunstância histórica, da existência de toda uma rede formadora de discursos, poderes, estratégias e práticas que circulam na sociedade. A Arqueologia, como uma análise das narrativas históricas, abrange a questão da validação dos discursos que são aceitos e instituídos socialmente e das circunstâncias que envolvem esta validação nas quais organizam e moldam os sujeitos neste processo de aquisição do saber.

A História das etnias indígenas, assumindo o viés do *outro*, encontra-se segregada do discurso que enaltece os europeus, o colonizador, os bandeirantes e a elite dominante, sendo menosprezada, seja por desconhecimento, seja por preconceito, demonstrando uma interdição, uma rejeição, uma separação. Versão que é reproduzida e interiorizada com a naturalização da segregação desses grupos a partir da reafirmação da diferença utilizada como um sistema de classificação e ordenação que podem estar expressas no cotidiano, no imaginário que construído pelo sujeito: “O *habitus* são diferenciados, mas também diferenciadores... São princípios geradores de práticas distintas e distintivas... são esquemas classificatórios, princípios de visão e divisão e gostos diferentes” (BOURDIEU, 2011: 22). Tomadas sobre este enfoque os povos indígenas tornam-se diferenciados do restante da sociedade, sem, porém atentarmos ao fato que estes grupos possuem a sua própria versão histórica, formas específicas de interação e que se modificaram e modificaram também outros grupos.

Os discursos instituídos no passado podem influenciar a constituição das imagens que formamos em relação a outros grupos, desta forma diante de discursos históricos, não devemos encarar as fontes documentais como estruturas rígidas e fechadas em si mesma, capazes de determinar a verdade sobre o passado:

As fontes históricas não fornecem afirmações objetivas e absolutas sobre a natureza das sociedades do passado. Elas constituem perspectivas parciais e fragmentadas do passado, representam pontos de vista de setores particulares da sociedade, o grupo dominante (JONES, 2005:22).

A Arqueologia, enquanto forma de estudo sobre a análise, recai também sobre o discurso local permite a identificação da emergência de certos discursos arraigados na sociedade e a forma como os sujeitos se assumem e identificam o que é diferente. Enquanto construção de uma genealogia do saber, a História e a Arqueologia devem ser capazes de desconstruir práticas discursivas que estejam carregadas de heranças pejorativas e classificatórias. Neste sentido a Arqueologia, inserida sobre a análise da identificação étnica, envolve a construção existente por detrás dos alinhamentos reivindicados enquanto discursos socialmente construídos e que oscilam como princípios pautados em uma memória coletiva instituída, reivindicada socialmente, como dimensão dos processos de diferenciação e exclusão, e questiona a racionalidade dominante e unitária, imposta ao sujeito: “o indivíduo com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exercem sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças” (FOUCAULT, 2012:257).

A História é uma produção cultural, uma produção de sentidos que possui uma dimensão antropológica, na qual o sujeito emerge a partir da constituição de uma identificação subordinada a um jogo de relações de força que atuam sobre os discursos e os convocam a se posicionarem em meio a estas ordens discursivas. Enquanto dispersão de sentidos, ela projeta imagens que envolvem o sujeito que as ressignificam em processos de identificação resultantes de interações discursivas que são determinada histórica, cultural e socialmente. Os discursos constituem-se como campos de movimento de significações, introjetando-se significativamente no contexto do sujeito:

Para que o seu discurso tenha um sentido, é preciso que ele já tenha sentido, isto é, o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona com outras formas discursivas. A relação entre a situação social do sujeito e sua posição no discurso não é direta. Há formações imaginárias que presidem essa relação, de forma que o lugar de onde ele fala se reflete no que ele diz. É, portanto, um jogo de imagens que se projeta em todo o discurso (ORLANDI, 2008:198).

Pensar a História enquanto disciplina escolar é desta forma pensar sobre os sentidos, o imaginário que os discursos apresentados ao estudante produzem e como estes são ressignificados e criam projeções sobre si mesmo e também sobre grupos considerados como os *outros*. No caso da História do Brasil, pensar como os discursos vindos de fora são capazes de “colonizar” nossas projeções e se transformar em tradições da memória histórica.

Subjetividade e etnia como princípio de inclusão e exclusão

A subjetividade é um processo que permeia a formação da identificação do sujeito, construindo-se por meio da interferência de variados campos que estão presentes nas etapas pelas quais este sujeito passa ao longo de sua vida. Em seu bojo, traz uma concepção produzida, criada e inventada socialmente na qual o sujeito se constitui, recebendo, interagindo, assumindo, reinventando, negando e opondo-se aos mais variados tipos de representação disponíveis. Esta construção consciente ou inconsciente constitui aquilo que acreditamos ser, envolve emoções, sentimentos, afiliações, preferências e alinhamentos sociais que compõem o imaginário da nossa identificação. Pela perspectiva foucaultiana, este processo intercala o contínuo e descontínuo, em um *locus* específico representado pelas dimensões: local, tempo, sujeito que produz sujeitos alocados historicamente em uma determinada cultura, a partir de narratividades que evocam um passado histórico, que mesmo ficcional ou imaginativo afetam como somos representados, como nos representamos e como representamos os que consideramos como o *outro*.

O sujeito é constituído a partir de si mesmo e na sua relação com o outro. O *outro* é trazido ao campo da subjetividade pela perspectiva da falta, da diferença, da oposição, daquilo que não se é em detrimento da afirmação do que se é. Como uma dimensão inacabada, tem diante de si a possibilidade de mudança, instabilidade e apego transitório, uma vez que pode assumir variadas categorias de identificação, como máscaras que variam conforme os papéis que desempenham, é um processo de invenção social que está vinculado ao seu próprio tempo histórico e aos conhecimentos disponíveis naquela realidade, que como uma corrente de força contrária que tenta fixar o sujeito aos fluxos dos discursos. Desta forma: “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2013:56).

As diferentes fontes de informação reproduzem versões variadas que transmitem uma linguagem que induz direta ou indiretamente formas de agir, pensar e viver, funcionando como modelos que circulam pela sociedade. Como produções humanas, os discursos são enunciados que ocorrem segundo circunstâncias e regras de funcionamento específicas, encontrando-se distribuídos em diversas esferas, podendo atuar de forma consciente, dissimulada e imperceptível, sendo capazes de legitimar uma cultura em detrimento de outras e em certos casos podem assumir uma postura de versão oficial, definindo tipos de saberes, valores e conhecimentos que devem ser preservados e perpetuados em detrimento de outros considerados irrelevantes e descartáveis. A identificação é um processo ativo individual e coletivo, que tem uma dimensão relacional e política que se pauta na diferença, principal ponto de apoio, pois não há fusão entre o *eu* e o *outro*, assim tudo o que não corresponde à representação do que o *eu* é, pode ser negado e rejeitado pela não correspondência com a forma hegemônica. A compreensão da identificação e da diferença ocorre em sistemas de significação que garantem a sua definição, por meio da legitimação de determinados discursos e das formas como são produzidos e utilizados em classificações distintivas. A sua eficácia na constituição da subjetividade encontra-se no papel de assujeitamento do sujeito aos discursos que circulam na sociedade que são assumidos como formas de identificação:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobreposição, e não uma subsunção. [...] E uma vez que, como um 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 de fronteiras” (HALL, 2013:106).

A versão oficial hegemônica, impregnada na sociedade, visa garantir um enfoque alinhado com uma identificação universal cerceando a constituição de uma subjetividade pessoal que é substituída por uma identificação socialmente estruturada. A identificação é uma relação social que se insere dentro dessas relações de força que comandam a sociedade e são disputadas, efetuando processos de inclusão, exclusão, classificação, normalização e hierarquização, presentes nos discursos ofertados socialmente como verdades que disputam um campo de validação entre uma versão considerada dominante e uma considerada subalterna. As relações sociais que influenciam a constituição da subjetividade encontram-se imbuídas nestas relações de poder, que permeiam a construção do sujeito, as suas interpretações culturais, as formas de pensar, desejar, de produzir e de ser. Sob os sujeitos existe uma rede de dispositivos que atua como uma prática social: “a “verdade” está

circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2013:54).

Na sociedade, as estruturas que interferem na formação dos sujeitos se encontram dissipadas em diversos níveis: no Estado, nas relações de família, na religião, nas relações sociais e na escola, são campos sociais que formam um conjunto simbólico de representação e refletem modelos apoiados sobre as relações de poder. Em qualquer espaço social, o poder é um exercício, é uma relação que forma uma rede que perpassa a sociedade.

Os modelos instituídos, reconhecidos e legitimados pelas estruturas de poder buscam condicionar os sujeitos nestas esferas de controle. Geram um processo de subjetividade exterior que é internalizado. O sujeito assim é o resultado de múltiplas práticas que interferem em sua constituição. A eficácia deste modelo surge quando a sociedade consegue se reproduzir no sujeito por meio da interiorização de suas estruturas sociais. Esta interiorização é posteriormente exteriorizada na postura, nos comportamentos, nas atitudes e no posicionamento onde o sujeito reflete sua visão de mundo construída socialmente por meio desta interação, assim a subjetividade é um processo elaborado.

Certos valores assumem uma postura naturalizada, que têm a eficácia de refletir-se de forma inconsciente e o sujeito acaba imitando os modelos que ele filtra da sociedade e se tornam expressões culturais atuantes como sistemas de inclusão e exclusão entre grupos majoritários em oposição a grupos minoritários. Na produção de uma identificação pessoal realizamos escolhas que são de certa forma coletiva e nos apegamos a identidades particulares que são capazes de criar elos de afinidade. Contextos construídos historicamente capazes de produzir representações específicas que nos classificam e definem hierarquias simbólicas e sociais a diversos grupos:

As diferenças culturais não surgiram do contexto organizacional local – trata-se, antes, de um contraste cultural preestabelecido que, colocado em conjunção com um sistema social preestabelecido, tornou-se de diversas maneiras pertinente para a vida social nesse sistema (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998:217).

A subjetividade pela perspectiva da identificação étnica se efetiva pelo entrelaçamento temporal que está disseminado socialmente, definindo e singularizando grupos específicos, a partir de modelos culturais homogeneizantes. Ocorre uma busca, mesmo de forma ficcional de um passado histórico que seja comum e que o sujeito possa se reconhecer como parte integrante deste contexto maior:

A cultura não é um poder, algo a que possam ser casualmente atribuídos os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais, trata-se antes de um contexto, algo no interior do qual estes fenômenos se tornam inteligíveis, susceptíveis de serem descritos com consistência (GEERTZ, 1926:10).

Enquanto conceito a etnicidade abrange a questão de pertença ou não a um grupo, sendo uma categoria fluida, modificável e subjetiva, desta forma negociável criada a partir de laços de afinidade, filiação, lealdade e de aquisição de direitos coletivos traduzidos por uma representação coletiva de grupo. A identidade étnica, junto a uma identificação pessoal gera uma percepção de si e do *outro* assumindo um viés positivo ou negativo na busca por conservar símbolos culturais e excluir os considerados estigmatizados por um grupo em particular, é um sistema simbólico, distintivo construído socialmente: “um conjunto de ideias coercitivas sobre a distintividade entre si e os outros, que fornece uma base para a ação e a interpretação do outro” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998:110).

A utilização do conceito *etnia* apareceu em meados do século XIX, estando associada a noções de povo, raça, nação, interligando estudos da Antropologia com a Física ou Biologia na subdivisão conhecida como raciologia que classificava a espécie humana em termos das características físicas e suas possíveis miscigenações em uma escala evolutiva (MARCONI, PRESOTTO, 1998). Uma preocupação marcante nos estudos de anatomia que visava determinar um protótipo ideal ao homem em oposição a indivíduos considerados anormais e patológicos pela perspectiva médica. “Normal é o termo pelo qual o século XIX vai designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica” (CANGUILEN, 2014:187). O vocábulo, entretanto, foi inventado por Vacher de Lapouge que buscou criar uma diferenciação entre as características morfológicas que definiam a raça e as qualidades psicológicas que poderiam definir um tipo de agrupamento específico a partir de laços culturais (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998).

Durante todo o século XIX, o conceito de etnicidade esteve ligado à concepção de raça e a diversidade humana classificada em uma escala evolutiva. Buscava-se uma interpretação antropológica do homem em uma categoria constante, imutável capaz de fixá-lo em uma identificação universal invariável e independente do *locus* ao qual estava inserido e da diversidade cultural humana apresentada. O homem do ponto vista da antropologia aparece em uma análise científica, tomado como objeto de estudo, mensurável e calculável, sendo assim decifrável, trazendo em seu bojo o pensamento kantiano do homem enquanto sujeito e objeto do conhecimento, o sujeito transcendental, fruto de uma leitura crítica entre ciência e experiência, legando o homem em uma dimensão racional inserida em uma história universal. Dentro desta perspectiva a etnicidade era tomada como um dado analisável, fixo e

determinado. No século XX, devido à conotação ideológica do termo raça, este foi substituído pelo termo etnia, apesar de imperar conotações de homogeneidade cultural, dividindo o mundo em grupos culturais bem definidos e delimitados, pautados ainda que de forma discreta sob as diferenças físicas, permanecendo assim uma nomeação alinhada com princípios estereotipados biologicamente, mesmo que tal distinção seja inconcebível de forma consciente. No conceito antropológico de homogeneidade cultural, difundido entre as definições étnicas, a diferença aparece como princípio de inclusão e exclusão, na busca pelo homem universal e a verdade instituída, traduzida na pretensa social no grupo majoritário. Princípios estes contestados nos escritos de Foucault aos quais as ciências humanas e os critérios de objetividade científica são abordados como fruto de construções humanas, assim como a própria categorização do sujeito étnico que é constituído em um campo de dispositivos que incide sobre ele, constituído especificamente em seu *locus*, um sujeito disperso, inventado, instituído para ser o que somos:

O ponto importante é que as ciências humanas, se é que devem existir ciências humanas, não poderiam ser uma racionalização dos objetos naturais, um saber, para énarques, elas supõem, primeiramente, uma análise histórica desse objeto, quer dizer, uma genealogia, um dar á luz à prática ou ao discurso (VEYNE, 1982:174).

A identidade étnica como princípio de percepção da distinção e da busca por filiação inter-relaciona-se com uma dimensão construída, capaz de criar barreiras de inclusão e exclusão entre os que pertencem e os que não pertencem a determinado grupo, a partir de escolhas identitárias que julgamos relevantes ou que somos convocados a optar e aderir, lembrando o fato de que tais escolhas compõem uma dimensão social construída histórica e culturalmente. É “construída e transformada na interação de grupos sociais através de processos de exclusão e inclusão que estabelecem limites entre tais grupos, definindo os que os integram ou não” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998:11). Como processos que legitimam e justificam a diferença possuem uma base de sustentação pautada a partir de símbolos identitários que transmitem a ideia de uma origem comum refletindo um passado histórico, sempre retomado conforme a memória ou formas imaginárias sociais impregnadas na sociedade. Desta forma, pertencer a um grupo significa que sempre haverá uma categoria de excluídos e a interdição pautada nas diferenças culturais utilizadas como fronteiras simbólicas, determinado um alinhamento étnico fixo. A etnicidade em si não determina diferenças culturais observadas, mas sua utilização tem sido feita a partir das diferenças, conceito definidor dos que estão dentro e os que estão fora do grupo, como meios de criar

hierarquias e classificar enfocando aqui, no caso em estudo, na relação dos não indígenas com as etnias indígenas brasileiras que remontam discursos que inferem valores de estigmatização.

O termo *índio* na designação brasileira assume dois estatutos: um jurídico que o diferencia do restante da população garantindo o seu direito a terra, à língua e à gestão de sua cultura e um estatuto cultural criado ao longo da história do Brasil, carregado de uma forte carga simbólica representada pela imagem do arco e flecha (OLIVEIRA, 1999). O estatuto cultural criado no exterior destes grupos está associado a estereótipos classificatórios que transitam na sociedade como um modelo rígido e arcaico que definem uma singularização forçada. Se o termo *índio* define o estatuto jurídico e não uma distinção racial capaz de gerar enfoques de segregação e exclusão, a distinção é fruto de uma criação cultural presente em discursos impregnados na história brasileira, uma vez que: “os índios não têm homogeneidade cromática, nem possuem traços físicos que possam singularizá-los perante outros segmentos da população” (OLIVEIRA, 1999:134).

Na história apresentada sob o enfoque europeu encontramos um discurso racializado pautado sob as diferenças físicas traduzidas na forma de diferenças culturais, analisadas em oposição à concepção da cultura ocidental. Uma construção dos grupos indígenas alinhados a conceitos de índios bravios na generalização dos tapuias agressivos. Tal sistema de diferenciação serviu de base para estabelecer formas de separação dos não indígenas identificados com a cultura ocidental em detrimento dos indígenas construídos como o *outro*.

Esta separação étnica dos povos indígenas ficou associada subjetivamente a sentimentos de repúdio e preconceito exteriorizada na diferenciação *nós* e *eles*, gerando ideias infundadas de desaparecimento físico e cultural de tais grupos. Uma imagem que se faz presente em discursos históricos escolares da História do Brasil que remontam desde o período das Grandes Navegações expresso nos relatos de cronistas, viajantes e missionários que embarcavam com o ideal de encontrar em terras distantes povos exóticos e estranhos e nos objetivos de dominação de povos considerados inferiores. Na Colonização, o discurso da dominação seja pela imposição física, psicológica ou cultural com guerras de extermínio e a escravização encontrou justificativa na afirmação que tais grupos eram considerados um empecilho à expansão do projeto colonizador, sendo então reduzidos à condição de animalidade e subjugação. Ao longo da colonização e da constituição do Império brasileiro, os indígenas estiveram subjugados às práticas de catequização, pois necessitavam de guias espirituais para sua salvação segundo o discurso do colonizador. No período regencial, surgiram leis que colocaram as populações indígenas no estatuto de órfãos, necessitando de tutores a lhes guiar o caminho, uma vez que eram considerados como incapazes, tanto política

como juridicamente. As leis surgiram como uma normatização do tratamento dispensado aos povos indígenas e das formas de enquadrá-los adequadamente a nação brasileira, embora muitas vezes tenha persistido formas de tratamento desumano. Durante a República, os povos indígenas, sobreviventes históricos, transformam-se em caboclos vivendo às margens de vilas e cidades, uma das formas de integrá-lo ao discurso da mestiçagem. No viés oposto assume a convicção de viver definitivamente segregados da sociedade, uma recusa a imposição da marginalização mestiça. Permanece, entretanto a condição de tutelados do Estado, órgão capaz de protegê-los e de garantir a posse dos seus direitos e dar condições a que estes grupos possam vir a ser educados, aculturados e finalmente integrados. Fruto de um paternalismo do Estado, o indígena entra no discurso da extinção. Sua trajetória histórica encontra-se aqui enunciada a partir de uma visão etnocêntrica no conceito binário da diferença entre a cultura ocidental em oposição às sociedades indígenas, vistas a partir de três imagens básicas disseminadas na História brasileira, analisadas por Rocha:

O índio é “alugado” na História do Brasil para aparecer por três vezes em papéis diferentes. O primeiro papel que o índio representa é no capítulo do descobrimento. Ali, ele aparece como “selvagem”, “primitivo”, “pré-histórico”, “antropófago”, etc. Isto era para mostrar o quanto os portugueses colonizadores eram “superiores” e “civilizados”. O segundo papel do índio é o de “criança”, “inocente”, “infantil”, “almas virgens”, etc., para fazer parecer que os índios é que precisavam de “proteção” que a religião lhes queria impingir. O terceiro papel é muito engraçado. E no capítulo “Etnia brasileira”. Se o índio já havia aparecido como “selvagem” ou “criança”, como iriam falar de um povo – o nosso – formado por portugueses, negros e “selvagens”? Então aparece um novo papel e o índio, num passe de mágica etnocêntrica, vira “corajoso”, “altivo”, cheio de “amor à liberdade” (ROCHA, 1994:18).

Esta visão determinante impregnou uma concepção étnica imaginária na história relativa aos povos indígenas brasileiros que ressoa ainda em nossos dias no senso comum com uma imagem estigmatizada do que esperamos em relação ao que se define por indígena, um morador das florestas, um indivíduo nu, portador de uma cultura rudimentar associada à miséria e que formam uma minoria cultural dentro da composição majoritária da população brasileira, assumindo um viés fossilizado em estereótipos e que deve ser preservado à distância em seu próprio ambiente geográfico, como forma de preservar sua cultura exatamente do mesmo modo que se apresentava no período das Grandes Navegações, um indivíduo infantilizado, exótico e incapaz de sobreviver sem a tutela governamental:

As imagens dos índios da América do Sul (e do Brasil em especial) foram cunhadas pelos relatos de viajantes e cronistas do século XVI e XVII. Isto gerou em muitas esferas da cultura erudita europeia (e, por efeito do espelhamento, também nas elites coloniais) expectativas historicamente defasadas quanto às condições de vida e ao

estado de cultura desses índios, focalizados como fósseis vivos a serem explicados unicamente por referência ao passado (OLIVEIRA, 1999:124).

Na outra ponta, a imagem do indígena se confunde com a do brasileiro, sendo visto como um sujeito integrado ao país, como os mesmos direitos e deveres e que não necessita ter tratamento jurídico diferenciado, formando assim na perspectiva da identidade brasileira, a construção de uma identidade única e homogeneizante capaz de enquadrar as diversas culturas em um segmento singular, uma vez que sendo o brasileiro fruto da miscigenação, este tem a capacidade de acomodar os diferentes grupos culturais em uma massa homogênea da qual brotaria uma nova cultura, a cultura brasileira:

Muitos brasileiros, intelectuais, ou não, falando seriamente ou em uma conversa de botequim, acreditam que a cultura brasileira, embora com diferenças regionais, é tão forte, tão determinante, tão homogeneizadora, tão antropofágica (...) que não deixa espaço para o florescimento de culturas diferentes que aqui aportaram (GOMES, 2012:12).

Fundamentos que traduzem um sistema de exclusão étnica de difícil desmontagem, pois embasadas em uma estrutura hierárquica histórica, as etnias indígenas se não integradas à cultura do brasileiro não seriam mais consideradas como indígenas verdadeiros, são interpretadas a partir do conceito de diferenciador cultural que atua como um sistema de classificação, estabelecendo fronteiras que se mantêm devido à capacidade de comunicação na sociedade dos símbolos culturais aceitos coletivamente de forma consciente e que geram sistemas de oposição.

As discussões étnicas assumem a postura de construções e são como *epistemes* que definem e enquadram uma dada cultura em suas categorias próprias e são capazes de produzir discursos de verdade, uma vez que no senso comum nossas percepções do passado oscilam entre concepções universais e homogeneizantes que compõem o imaginário e a construção subjetiva em relação a si mesmo e em relação a outros grupos. A constatação da diferença em relação as etnias indígenas postula um tipo de enunciação no qual o enfoque é uma postura etnocêntrica, superior e hierarquia, gerando uma simbologia associada a uma herança pejorativa que reflete um tipo específico de visibilidade que estes grupos receberam e nos quais estão representados hoje, enquanto memória coletiva e difusa na sociedade. Um dispositivo formado a partir de linhas de forças, de elementos de visibilidade, de enunciação e de subjetivação criando uma rede complexa de discursos estigmatizados na diferença étnica onde se instauram fronteiras culturais sobre o *eu* e sobre os considerados o *outro*, uma definição imposta de fora que não abre espaço para outras formas de existência:

A prática discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008:133).

A visibilidade exposta neste dispositivo é a de uma diferenciação ameaçadora, pois a diferença exprime aquilo que eu não sou, questiona o que eu sou e cria uma valorização do grupo que domina baseado em traços culturais, valores e modelos que delimitam a nossa existência. A cultura pode refletir a forma como uma pessoa vê a si mesma e em relação a sua subjetividade criando vínculos que posicionam o sujeito em sociedade, um *habitus* enquanto posições engendradas socialmente, construídas simbolicamente pela oposição semelhança e diferença. Reproduz símbolos que são valorizados e ganham significado a partir da absorção por parte de um grupo, particularizando-os em relação a outros grupos. Formas culturais disseminadas por meio de processos de socialização que definem e catalogam grupos pelo viés positivo ou negativo. Desta forma as categorias étnicas são símbolos de construções sociais distribuídas à sociedade e que definem formas de alinhamentos de inclusão e exclusão:

As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e, sobretudo as maneiras, funcionam, em cada sociedade, como as diferenças constitutivas dos sistemas simbólicos, como o conjunto de fonemas de um língua ou conjunto de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, isto é, como signos distintivos (BOURDIEU, 2011:22).

Não questionamos aqui as diferenças culturais de grupos específicos, mas sim a utilização da diferença enquanto ferramenta de distinção, segregação e exclusão que estão presentes em discursos que nos compõem enquanto construção subjetiva a partir da adoção de sistemas de identificação. Questionamos o porquê da existência de representações e categorizações sob o enfoque subalterno. A cultura vista como um mecanismo de controle que atua sobre o comportamento humano, influencia a forma como nos relacionamos com grupos que estão excluídos do que se enquadra em nossa percepção socialmente instituída, refletindo assim um conjunto de premissas, conhecimentos, discursos e verdades dominantes que são introjetadas e constroem sistemas simbólicos de apreensão da realidade e da consciência que o sujeito tem de si e em relação a aquilo que ele considera como o *outro*:

Esse princípio de construção é um dos elementos constitutivos de nosso *habitus*, uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todo as mentes socializadas de uma certa maneira, é ao mesmo tempo individual e coletiva [...] que fundamenta o senso comum (BOURDIEU, 2011:127).

Uma introjeção cultural que reflete um tipo específico de apreensão apoiada nos discursos socialmente instituídos e que atua como uma linguagem compartilhada e códigos de identificação que compõem subjetivamente o que é aceito e reivindicado culturalmente. A construção da subjetividade torna-se assim uma premissa do ensino, pois há sobre ela um direcionamento, uma vigilância, uma normatização do pensamento, um cerceamento do saber e constante policiamento em nome da padronização do conhecimento escolar presente nos discursos didáticos empregados no currículo que colocam o estudante em contato com a perspectiva de representação do *outro*, neste caso das etnias indígenas.

A Antropologia e a História, enquanto produções humanas, pertencem a um *locus* específico e trazem em seu bojo marcas, efeitos e valores instituídos culturalmente, que se fazem presentes no processo de subjetivação, sendo o sujeito, um fruto do seu próprio tempo. Desta forma, buscamos neste capítulo contextualizar a Arqueologia enquanto método de análise de produções históricas e do conceito de identificação étnica presente na Antropologia por meio de mecanismos de poder e saber que atuam em sua constituição, validando e instituindo uma suposta verdade que interpenetra a cultura, suas convenções, os valores, os alinhamentos, a exclusão e a repulsa que constituem o sujeito e a sua identificação, como representa a si mesmo e a versão sobre o qual imputa sobre o *outro*.

Capítulo II

O Currículo Básico Comum de Minas Gerais na disciplina de História: os discursos escolares sobre as etnias indígenas

Um dos grandes desafios impostos à escola em nossos dias é o repensar sobre o trabalho didático realizado frente a questões que envolvem a pluralidade étnica, social e cultural, características marcantes da sociedade brasileira, exacerbado tanto no estudante que compõe o ambiente da escola como nos conteúdos curriculares que apresentam diversos povos e suas culturas a serem estudados na disciplina de História ao longo da formação do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. Conteúdos que circulam projeções históricas apresentadas por meio de padrões e modelos culturais instituídos oficialmente que interpenetram o conceito de alteridade, a constituição da identificação a partir de construções discursivas que determinam quem é o *outro* e quem é o *eu*. Um campo que se perfaz por meio de tensões, enfrentamentos e complementaridades exigindo da escola uma postura em prol de ser um espaço sociocultural em que a diferença, direito instituído, e a igualdade de oportunidades não sejam confundidas com uma perspectiva de homogeneização e padronização cultural:

... o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade – espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade. Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação de vida. A escola [...] é [...] um espaço sociocultural (GUSMÃO, 2003:94).

Tornar-se um espaço sociocultural é um requisito fundamental postulado na Constituição democrática brasileira de 1988 que define tanto os direitos sociais como os individuais, expressos na liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade, justiça, erradicação da pobreza, da marginalidade, das desigualdades sociais e dos preconceitos de raça, sexo, cor, idade e credo religioso. Zelando culturalmente pela valorização e difusão da diversidade étnica dos grupos envolvidos no processo civilizatório, dentre eles a cultura popular, indígena e afrodescendente. Conquista que reflete as reivindicações das décadas de 1970/80 dos povos indígenas em busca por seus direitos e autonomia, rompendo com uma herança tutelar histórica imposta aos grupos indígenas desde

o processo de colonização do Brasil. Neste período a criação do Movimento Indígena trouxe em seu bojo o reconhecimento da cidadania indígena, bem como a concepção de uma política educacional indígena na qual a cultura, os costumes, princípios e formas de organização socioeconômicas sejam respeitados em suas singularidades. Princípios estes ratificados também pela Convenção 169 da OIT sobre os Povos Indígenas de 2003 que reconhece a singularidade destes grupos em relação a coletividade nacional. Reivindicação esta que se estende também ao sistema educacional formal disseminado nas escolas brasileiras e ao tipo de conteúdo veiculado nas escolas a respeito da história e cultura desses povos. Uma prioridade que a escola não pode se omitir, tendo entre seus desafios a busca da eliminação de práticas discriminatórias, explícitas ou implícitas, evidenciadas muitas vezes em programas curriculares, propostas didáticas ou em discursos sedimentados sob velhos paradigmas da história brasileira e que circulam de forma naturalizada nos discursos de professores e estudantes.

Ao conteúdo curricular oficial que trata das relações étnico-raciais, a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 define claramente os parâmetros pedagógicos a serem desenvolvidos nas redes de ensino como a valorização, o conhecimento, o reconhecimento da identidade, da história e da cultura de cada grupo que compõe a sociedade brasileira e define especificamente ao ensino da História do Brasil, as questões da contribuição étnica e cultural da formação do povo brasileiro com a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” como discriminada a seguir no Artigo 26, alínea 1:

§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 do 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).

Pensar e repensar o currículo é fundamental uma vez que os discursos desenvolvidos na escola são construídos dentro de contextos sociais, históricos e culturais específicos. Desta forma a prática pedagógica não pode ser uma experiência que ignore a cultura, pois traz em seu bojo referências que projetam imagens e padrões culturais que são absorvidos pelos estudantes e influenciam na formação da sua subjetividade, uma vez que a escola funciona como um amplo campo de circulação de informações e criam referenciais subjetivos para a percepção na sociedade das relações estabelecidas os seus membros.

Dentre os diversos objetivos da escola, a proposta principal é o desenvolvimento sociocultural do estudante, sendo a seleção dos conteúdos curriculares o ponto central que reflete qual é a concepção adotada. Seleção esta que não está isenta das relações de saber e poder que envolvem campos de disputa por alinhamentos culturais presentes nestes discursos instituídos. O currículo neste sentido é um instrumento de ensino que traz em seu bojo uma seleção de conhecimentos considerados fundamentais a serem transmitidos e perpetuados, sendo utilizado como um instrumento de validação de conteúdos que buscam garantir nos vestibulares e concursos uma eficácia da aprendizagem e refletem o grau de desempenho da escola e dos profissionais da educação. Sua disseminação na rede de ensino se dá em consonância com as estruturas que representam o comando vigente na sociedade e que definem quais são os conteúdos que estarão na pauta da oferta educacional, normatizando-a em uma cadeia de atuação que parte das instâncias maiores e tem seu endereçamento na sala de aula na relação professor – estudante. A escola, sobre este prisma, atua como um catalisador de conteúdos estruturados cientificamente e que detém, mesmo que simbolicamente, o cetro de todo o conhecimento que é considerado relevante:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e a apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2012:42).

Sobre o conhecimento escolar existe uma normatização traduzida sob a forma de ordenação dos procedimentos pedagógicos visando uma padronização que permite verificar a qualidade da aprendizagem e comandar a implantação de conteúdos oficiais na sala de aula a partir de uma opção de informações e discursos considerados fundamentais na sociedade. Devido à simbologia assumida pelo caráter da cientificidade e racionalidade, conferem um status de produções legítimas de caráter universal. Um conhecimento considerado capaz de dar respostas objetivas e seguras de uma realidade possível de ser mensurada, analisada e atingida em sua totalidade, privilegiando um enfoque hegemônico em detrimento de outras formas de conhecimentos considerados menores, ofertando assim uma capacitação individual dentro de uma racionalidade técnica. Assim os currículos são estruturados a partir de objetivos, métodos, procedimentos e habilidades que visam a garantia da medição e avaliação do sistema educacional. Neles se definem os tipos de informações que serão transmitidos aos estudantes, o enfoque dado a cada cultura, a perspectiva de representação, os valores que devem ser preservados ou contestados, os conhecimentos considerados úteis ou descartáveis.

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2012:41).

A escola assume dentre os seus papéis a responsabilidade de desenvolver sujeitos capazes de reproduzir os conceitos estabelecidos nestes cronogramas oficiais para que sejam aptos e úteis socialmente, por isso a estrutura de poder que envolve os currículos traz em seu interior a marca da preocupação, da vigilância de uma esfera maior de comando e da autorização dos programas institucionais selecionados. Tais programas seguem uma hierarquia de cima para baixo, sendo estruturados por órgãos públicos que comandam o conteúdo que a educação irá reproduzir e controlam os saberes que estarão presentes na sala de aula, atuando direta ou indiretamente na formação da subjetividade e também na identificação do estudante. Saberes elencados como os currículos básicos comuns que normatizam a prática pedagógica e que dependem fundamentalmente das relações de poder instituídas:

O currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade, ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2004:16).

Na disciplina de História, uma constante inerente ao currículo é a sua associação com o passado, convocado como recurso a ser utilizado no apelo para o alinhamento do estudante, associando elementos da cultura dos antepassados como forma de criar uma linguagem que valide a tradição histórica e coloque em exercício o funcionamento daquilo que nós podemos nos tornar, como podemos estar representados e a forma como podemos representar a nós mesmos (HALL, 2013). Estas representações assumem uma perspectiva discursiva histórica, uma vez que o sujeito é parte integrante desse processo de produção, em que se afloram questões de pertencimento na articulação da história nos quais são definidos tipos específicos de identificação. Os discursos escolares atuam nestes campos de saberes institucionalizados, criando simbolicamente campos de subjetivação:

As identidades são construídas dentro e fora do discurso – em locais históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas [...] jogos de modalidades específicas de poder, produto de marcação da diferença e da exclusão do que signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída (HALL, 2013:112).

O estudante internaliza as formas de identificação que estão validados no discurso que o professor, figura simbólica autorizada, veicula na sala de aula, sendo considerado o representante legítimo da cultura oficial. O estudante é um corpo pronto a ser moldado, manipulado, transformado e aperfeiçoado pelo sistema (FOUCAULT, 2009). O currículo é o instrumento que atua sobre este corpo, transmitindo o que está devidamente instituído. O estudante é convocado a compor as fileiras da sala de aula e a moldar-se em uma construção acadêmica de conhecimentos que oficializam valores sobre como deve estar representado o *eu* e como deve estar representado o *outro*:

Nas nossas sociedades, o Estado contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce permanentemente uma ação formadora de disposições duradouras, através de todos os constrangimentos e disciplinas corporais e mentais que impõe e inculca todos os princípios de classificação fundamentais (BOURDIEU, 2011:116).

Desta forma visando perceber como é construída esta representação e como os conteúdos curriculares se adequam a proposta da Lei nº 11.645/08 ao que toca a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, analisaremos a estrutura da matriz oficial estabelecida no Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais, as orientações didáticas propostas aos professores sobre o tema, e a nível local, a história de Poços de Caldas ao que concerne a abordagem sobre as etnias indígenas da região, devido a sua utilização enquanto fonte de acesso do docente ao tratar o enfoque indígena regional.

O currículo escolar da rede estadual mineira foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e ficou conhecido pela sigla CBC¹ – Currículo Básico Comum. Criado em 2005, contou com a participação de escolas referências² do Estado e teve por objetivo a unificação da grade de ensino da rede. A meta proposta era a criação de um plano de orientação aos profissionais de educação enfocando habilidades e competências a serem desenvolvidas pela perspectiva de uma abordagem de conteúdos considerados fundamentais a serem trabalhados durante as aulas.

As orientações fundamentais para o ensino de História estão pautadas para a formação da cidadania, a compreensão da formação histórica do país e do mundo, ofertando várias memórias humanas como recurso de valorização da diversidade cultural do país. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o programa deveria desenvolver um

¹ CBC disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 20/01/2014.

² As escolas referências compõem as unidades escolares possuem o maior número de lotação de estudantes.

currículo que não privilegiasse apenas a cultura branca europeia e o ensino baseado na memorização de eventos e de grandes personagens da História, mas propor reflexões da historiografia com o conhecimento veiculado nas escolas. O respeito às diversidades regionais, culturais e políticas deveria ser levado em consideração para a construção das referências nacionais por meio do trabalho pedagógico com conceitos de nação e identidade, no qual o estudante deveria ser capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade sociocultural no Brasil.

As primeiras modificações da estrutura curricular do ensino de História na rede estadual mineira surgiram na década de 1980, no período da redemocratização do país, no fim do Período Militar, onde os professores em oposição à abordagem historiográfica positivista apresentaram uma proposta de ensino marxista, refletindo os ideais da época de redemocratização política da sociedade brasileira e da desvinculação do ensino de História ao Ensino de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, conhecido pela sigla OSPB. No referencial marxista, com a abordagem do materialismo dialético, o fator econômico era o fio condutor da História, a mola propulsora das relações humanas. A História, nesta concepção, seria um método de compreensão dos períodos históricos e suas estruturas, sendo a principal meta da disciplina, a conscientização do megaprojeto de transformação estrutural da sociedade por meio de uma revolução mundial do operariado que aniquilaria a sociedade de classes, que tem na sociedade capitalista, o seu maior expoente. Todavia após três anos de implantação da nova matriz curricular surgiram críticas de setores políticos liberais e conservadores, assim como dos professores devido ao ensino de História estar vinculado somente às questões sobre o modo de produção, critérios de organização e evolução das sociedades.

Visando aderir às novas concepções historiográficas, a matriz de ensino voltou-se então para as bases epistemológicas da Escola dos Annales, representado por Marc Block, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Le Goff, dentre outros, surgindo uma nova concepção da História que rejeitava a abordagem política tradicional chamada vulgarmente de história historicizante que privilegiava somente a abordagem dos grandes feitos, dos grandes heróis em uma concepção linear com etapas evolutivas da sociedade humana. Os Annales ampliaram o leque da pesquisa histórica por meio da relação interdisciplinar com outras ciências. Voltadas para questões da mentalidade, da demografia, do social e da economia ofertaram além dos documentos escritos, novas fontes e métodos ligados à estatística, a demografia, a linguística, a numismática e a arqueologia que foram integradas com o objetivo de abranger a abordagem total e tratar a História como um problema a ser resolvido na sua interligação com

o presente para a compreensão do homem, norte adotado pelo CBC, que passou a privilegiar não só os saberes tradicionais da História, mas também a ótica do homem comum e do seu cotidiano.

Pautada nestes princípios o Ensino Médio foi organizado de forma a focar uma abordagem geral e semiquantitativa no 1º Ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no 2º Ano. No 3º Ano a matriz curricular ficava a critério do professor que selecionaria os conteúdos que considerasse mais relevantes. Atualmente o Ensino Médio vem passando por uma nova reestruturação conhecida como *Reinventado o Ensino Médio* que busca uma readequação do CBC para o mercado de trabalho, integrando novas disciplinas que são escolhidas por cada escola como Turismo, Tecnologia da Computação, Meio Ambiente, dentre outras opções.

O grande eixo norteador do Ensino Médio foi a preocupação com a questão da construção da cidadania e democracia no Brasil contemporâneo, correlacionado às questões mundiais, nas quais o estudante enquanto sujeito ativo da aprendizagem deveria ser incentivado pelo professor, mediador, a refletir sobre os temas da história propostos a partir da concepção da história-problema, postulada como uma escolha de um tema, questões ou exame analítico de um problema nos quais são construídos o objeto de estudo, interligando o presente e o passado em diferentes períodos históricos e temporalidades diversas. Na concepção dos Annales a História é: “uma resposta a perguntas que o homem de hoje necessariamente se põe. O presente ajuda a pesquisa do passado e permite valorizar uma história problema e enriquecer o conhecimento do passado” (DOSSE, 1950:67). A perspectiva do programa de ensino era que as temáticas tradicionais de abordagem histórica fossem construídas e reconstruídas com a inserção de novos conhecimentos para que o estudante tivesse a oportunidade de desenvolver, a partir de diferentes fontes históricas, uma postura crítica e reflexiva diante da sociedade.

No Ensino Fundamental a meta era tornar o ensino mais operacional e prático, priorizando com os estudantes as habilidades cognitivas de ler, interpretar e produzir a sua própria ótica sobre as fontes, com uma compreensão da história do país e do mundo enquanto conjunto construído a partir de múltiplas memórias. Nesta perspectiva, as relações cotidianas, os grupos excluídos, as relações de poder, relações ocultadas e explicitadas, a diversidade cultural e as formas de resistência, seriam estudadas para garantir a autonomia do discente na construção da sua identidade enquanto sujeito histórico. Em ambos os níveis de ensino, o professor, enquanto historiador deveria assumir a postura investigativa, sendo elencadas as principais capacidades do raciocínio histórico que deveriam estar presentes na aprendizagem:

A capacidade de identificar permanências e mudanças entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa, média duração, a capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo, a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social e seus ritmos diferenciados de mudança, a capacidade de elaborar contextos que dêem significado aos fatos históricos, a capacidade de propor problemas a serem respondidos pela relação passado e presente (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2007:44).

A adoção da matriz estadual tornou-se diferente da matriz municipal, que tem um cronograma curricular selecionado desde 2006 pelos professores da rede que definiram os principais conteúdos de História em conformidade com a estrutura oferecida pelo livro didático. Desta forma a utilização da matriz do CBC nas escolas estaduais encontra sua justificativa nas avaliações anuais promovidas pelo governo: Programa de Avaliação da Educação Básica – PROEB e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE.

Comparando as duas matrizes de ensino podemos observar que a matriz **Municipal** privilegia e organiza os conteúdos conforme a sequência linear apresentada nos livros didáticos seguindo a linha histórica tradicional ao longo dos séculos, desde o aparecimento do homem na Terra até os dias atuais, passando pelas principais civilizações e feitos humanos. Ao que toca a abordagem dos povos indígenas brasileiros este enfoque concentra-se no Ensino Fundamental em temas como os *Primeiros povos da América* no período da Pré-História no Brasil; a *Expansão econômica europeia e descobrimentos marítimos nos séculos XV e XVI*, correspondendo à fase das Grandes Navegações e “descobrimientos” marítimos, correlacionando o estudo dos povos indígenas de Minas Gerais do passado e dos dias atuais; *A colonização litorânea: a colonização portuguesa e as tentativas de colonização de franceses e holandeses* e *As missões no Sul e delimitação do território brasileiro: disputas territoriais*, versando sobre a escravidão indígena no período colonial e suas formas de resistência. No Ensino Médio, a abordagem retoma os temas já trabalhados no Ensino Fundamental com o aprofundamento do conteúdo: 1º Ano: *O homem americano*; 2º Ano: *Expansão europeia* e a *Conquista da América e Brasil – Administração, Economia e Sociedade Colonial* e no 3º Ano como não há um tema ou capítulo específico sobre as etnias indígenas, esta abordagem depende da estrutura do livro didático no enfoque da questão indígena na atualidade, em geral relacionada aos tópicos dos problemas socioeconômicos no Brasil e a questão agrária.

A matriz curricular **Estadual** apresenta temas da história que não necessitam serem trabalhadas na ordem cronológica, sendo a ordenação ajustada conforme o perfil dos

estudantes, desde que o professor contextualize a compreensão dos níveis de entrelaçamento entre o específico e o geral, nos contextos: local, regional, nacional e internacional e as heranças históricas em cada sociedade. A estrutura não se prende a sequência do livro didático, embora o material seja oferecido e utilizado como recurso de apoio para o planejamento das aulas. O professor enquanto docente da turma tem a liberdade de consultar livros didáticos e outras fontes que considere relevantes para contemplar os tópicos propostos, todavia deve estar ciente das propostas pedagógicas ofertadas pelo Estado, tendo em vistas às avaliações governamentais de verificação, medição do grau de aprendizagem e de responsabilização que as escolas estaduais serão submetidas e subseqüentemente o desempenho profissional de cada área disciplinar e desta forma, o próprio desempenho do regente da disciplina:

O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento do sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2007:9).

Apesar da flexibilidade oferecida pelo CBC na ordenação dos tópicos, que fica a critério do professor e a autonomia na escolha das fontes utilizadas em sala de aula, a prioridade é que a escolha esteja alinhada aos temas e habilidades do currículo que devem estar discriminados nos diários de classe que são supervisionados pela escola e por inspetores da educação, tendo em vista o êxito nos sistemas avaliativos do Estado. A tendência curricular para a disciplina de História é uma diminuição sensível do número de aulas ministradas que no Ensino Fundamental contemplam três aulas semanais, sendo reduzido no Ensino Médio para duas aulas semanais, o que caracteriza uma visão geral e superficial dos tópicos de estudo devido à extensão do conteúdo.

A Secretaria de Educação oferece como forma complementar ao planejamento didático do professor, orientações pedagógicas para cada tópico do CBC, que podem ser consultadas no Centro de Referência Virtual do Professor³ criado em 2008, trazendo diretrizes básicas sobre como ensinar e quais os objetivos de cada tópico que devem ser trabalhados para atingir as habilidades exigidas. Importante salientar que estas orientações pedagógicas foram formuladas no ano do contexto de criação da Lei nº 11.645/08 vindo ao encontro da obrigatoriedade da disciplina de História em relação à história e cultura indígena. Por serem as mesmas orientações disponibilizadas aos professores selecionamos as orientações que

³Centro de Referência Virtual do Professor encontra-se também disponível no endereço eletrônico: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20/01/2014.

versam especificamente sobre a história e cultura dos povos indígenas, as que envolvem conceitos de etnia e miscigenação, assim como os tópicos elencados do CBC que tratam estas questões e que compõem a estrutura curricular⁴ do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio que perpassam o ensino de História. Dentre a prioridade fundamentada no currículo está a abordagem da diversidade, do respeito e da tolerância aos diferentes grupos culturais que permeiam o conhecimento histórico escolar, buscamos a partir desta perspectiva compreender como esta abordagem vem sendo realizada em sala de aula e qual é a percepção do estudante das escolas do ensino regular diante da construção do *eu* e do *outro*.

No Ensino Fundamental especificamente no 6º Ano, o enfoque da cultura e história dos povos indígenas, assim como conceitos associados a questões étnico-culturais, cultura, mestiçagem e hibridismo estão especificados nos Tópicos: **1. População mineira e brasileira: várias origens, várias histórias.** **2. Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens** e **5. Os povos indígenas: diversidade e migrações** em que são tratadas respectivamente a perspectiva da história local e suas diversidades étnicas, culturais e sociais; o enfoque da Pré-história brasileira; e as formas de organização sociocultural dos povos indígenas a época do contato com os europeus, bem como os principais povos indígenas da região mineira do passado e da atualidade.

No primeiro tópico o ponto central é a formação da identificação social e cultural do estudante priorizando o tema da diversidade social, étnico e cultural que aparece com força visando demonstrar a miscigenação presente na sala de aula, na comunidade local e na procedência regional dos grupos que compõem esta comunidade. É evidenciada nesta proposta a intenção do trabalho didático com os conceitos que envolvem etnia, mestiçagem e hibridismo como um processo resultante do contato com as variadas culturas que compõem a sociedade brasileira.

A primeira análise considerada sobre o qual nos debruçamos é sobre o material de apoio que o professor dispõe para seu planejamento podendo utilizar a História oficial de Poços de Caldas⁵, que traz uma visualização dos grupos que estiveram presente na formação da cidade. O que constatamos ao que se refere à história e cultura dos povos indígenas disponíveis nas fontes bibliográficas sobre a memória da região é que estes grupos estão relegados a uma abordagem superficial e imprecisa.

⁴ A divisão da matriz curricular proporcionada pelo Currículo Básico Comum nos Ensino Fundamental e Médio está estruturada no Anexo 1 e 2.

⁵ A História da região de Poços de Caldas está citada somente nos relatos do contexto indígena. Não será realizada uma abordagem sobre a formação histórica da região que não é o enfoque deste trabalho.

A História oficial versa sobre a fundação da cidade em 1865 a partir da doação de 26 alqueires e meio de terra, sendo anexado mais tarde, em 1872, mais 13 alqueires e um quarto de terra, totalizando cerca de 40 alqueires pela família Junqueira, antigos proprietários de sesmarias na região e fundadores da primeira fazenda, a Fazenda do Barreiro em 1820, o primeiro centro populacional da região.

A abordagem historiográfica remonta a época da descoberta das águas sulfurosas no século XVIII, por aventureiros e bandeirantes que passavam pela região em busca de ouro e pedras preciosas.

Após o ciclo ⁶ da mineração nas áreas do Rio do Pardo, Cabo Verde, Santa Ana, Campanha, São Gonçalo e Ouro Fino, cidades vizinhas, inicia-se o ciclo pastoril atraindo criadores de gado que buscavam campos livres, sendo o local considerado propício para a atividade agropecuária, beneficiando-se ainda das águas minerais e das propriedades das águas quentes da região.

Compondo a freguesia de Nossa Senhora do Patrocínio de Caldas⁷, a história local é remontada a partir do estabelecimento de sesmarias, desde 1778, cedidas pelo governo paulista a Inácio Preto de Morais, questão mais tarde de contendas entre paulistas e geralistas, designação à época aos habitantes de Minas Gerais; a instalação de fazendas de gado e mais tarde fazendas de produção de café com a formação de uma elite composta por coronéis e seus escravos; e a vinda de médicos, doentes, curiosos e interessados nos efeitos das “águas milagrosas”, conhecidas por seus efeitos curativos sobre as doenças de pele e problemas gastrointestinais.

A história local das etnias indígenas que viveram na região compõe na versão oficial ao que se chama de **antecedentes históricos** (grifo meu). O antes da história, como utilizado no viés da História Tradicional assume a perspectiva linear dividindo a História brasileira em duas fases: o que pertence ao período antes do contato com os europeus, conhecido como a pré-história e o período considerado histórico propriamente dito. Neste caso específico,

⁶ O termo ciclo está sendo usado como escrito na fonte documental, que divide a história da região em 6 períodos históricos: descoberta das águas sulfurosas, os primeiros povoadores, fundação da cidade, a estrada de ferro e o café, criação da prefeitura - os cassinos e o turismo e a mineração e as indústrias (MEGALE, 2002).

⁷ A Freguesia de Nossa Senhora do Patrocínio de Caldas é o “Planalto da Pedra Branca” e nele o “Maciço de Poços de Caldas” (PIMENTA, 1998:14), correspondem às cidades de Caldas e Poços de Caldas. Segundo Pimenta, no século XVII, a região onde se localiza Poços de Caldas era conhecida por “Caldas” ou “Campos de Caldas”, sendo o nome derivado dos poços das águas termais; e a atual cidade de Caldas, era chamada de “Paragem dos Bugres”.

conforme a divisão linear consultada na bibliografia oficial de Poços de Caldas, o período considerado histórico corresponde ao período formativo da cidade.

Nos antecedentes históricos, as etnias indígenas que habitavam a região antes do contato com os europeus, em algumas versões não passam de algumas linhas ou de algumas páginas (LEMOS, 1904; MEGALE, 2002; PIMENTA, 1998) que deixam dúvidas quanto à ocupação desses grupos, ou quando afirmam sua presença utilizam uma identificação genérica e imprecisa de Tapuias:

A princípio, a região era habitada pelos índios Tapuias. Consta que o território onde se localiza o atual município de Poços de Caldas foi inicialmente habitado pelos Cataguás. Acreditamos, porém, que se eles aqui estiveram, foi apenas em caráter temporário, pois não deixaram nenhum vestígio (MEGALE, 2002: 10).

O termo Tapuias passou a incorporar uma linguagem comum aceita na história brasileira que divide as etnias indígenas à época do contato com europeus entre as populações que estavam no litoral: os Tupis e os Guaranis; e as populações que se encontravam naquele período na região interiorana, chamados de Tapuias, designação genérica para designar os povos indígenas do interior, sem ter como preocupação as diferenças culturais entre os diversos grupos indígenas que habitavam o território.

A História local apresenta uma versão forjada no núcleo rural, conforme as palavras de PIMENTA (1998:116) nas “fazendas de ... criar, nas fazendas de café, no gado que dá o queijo, ... no escravo ferreiro que forja a enxada, ... os teares com seus acessórios cardam, urdumam e teçumam a lã e as rocas fiam e urdem o algodão”. Nela os povos indígenas desaparecem sem deixar rastros, não criando vínculos culturais.

Forma-se uma história na qual estes grupos se esvaziaram na constituição da subjetividade da população local, cristalizando um passado que reflete os modelos da elite que compunha a sociedade daquela época, uma elite oligárquica, representada na figura dos bandeirantes e coronéis e a constituição da cidade baseada na vida rural, sobressaindo um discurso exteriorizado em relações do exercício do poder econômico, social, político e cultural.

A singularidade que se apresenta aqui é o fato do esvaziamento do passado indígena presente nos saberes local e o silenciamento destes grupos na história oficial, apresentada pelo viés do grupo dominante: os bandeirantes e fazendeiros, fundadores da cidade. Os grupos indígenas, quando raramente citados, estão referenciados de forma preconceituosa e discriminatória, uma vez que as referências históricas remotas utilizadas em relação aos grupos indígenas são, neste caso específico, tomadas a partir de fontes que lhe são exteriores e

que não trabalham em pé de igualdade a sua própria especificidade cultural, histórica e social. Tal postura se reflete no contexto escolar, no qual os povos indígenas continuam a ser referenciados a partir de fontes exteriores, transformando-se em uma análise distante da realidade dos estudantes uma vez que estes grupos são vistos pelo enfoque da diferença e da visitação, conforme as concepções culturais do grupo dominante:

Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas e folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (SILVA, 2004:101).

Este referencial histórico é trazido para o contexto da sala de aula quando o professor aborda questões do contexto histórico regional remoto. Todavia esta postura em parte se justifica devido à dificuldade que persiste na abordagem de períodos recuados na História, principalmente em períodos antes do contato com os europeus que dependem fundamentalmente de vestígios materiais do passado, caso específico da História de Poços de Caldas, em que as poucas fontes escritas disponíveis, versam de forma escassa e imprecisa sobre a presença destes grupos na região. As fontes bibliográficas disponíveis não contribuem com outros enfoques uma vez que são apresentadas conforme a ótica dos que se aventuraram a formar novos núcleos de povoamento, refletindo uma imagem idealizada pelos colonizadores em relação aos grupos indígenas, trazendo um enfoque de dominação e hierarquização, apontando-os como culturas inferiores, animalizadas, preguiçosas e canibais, que mereciam ser utilizadas como mão de obra escrava se não aceitassem a fé cristã:

Em 1778, há ainda o tapuia agressivo no rio Pardo, à altura de Jacuí. A conquista da região aos seus primitivos donos, o patrício caiapó, sucedeu ao recuo das populações indígenas, tangidas rumo a oeste pela “onda civilizatória” (sic!) (PIMENTA, 1998:12).

A História nesta acepção insere-se como um discurso que carrega uma versão oficial carregada de autoridade, em nome de uma verdade instituída historicamente, excluindo e delimitando as classes que não compartilham do mesmo status e da equivalência de hierarquias, gerando o uso indiscriminado de fontes documentais convertidas em dados que determinam uma construção específica de identificação, uma vez que esta produção depende fundamentalmente do ponto de vista de quem as produziu. Na História local não oficial, memorizada entre a população, está presente a história de índios bravios que viviam às portas da cidade à época de sua formação e foram afugentados pelos primeiros moradores da região.

Histórias que apontam para discursos nos quais prevalecem a dicotomização *nós e eles*. Nestes termos históricos, os povos indígenas receberam uma imagem construída pelos colonizadores, sendo desvalorizados e desqualificados em sua história, considerados grupos sem religião, sem constituição de um estado, sem justiça. O discurso oficialmente instituído e autorizado reflete um contexto cultural que circula na sociedade e é apresentado na escola como a história única e verdadeira, influenciando na definição do grupo a que esta sociedade pertence e qual cultura que deve ser preservada e perpetuada:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. [...] Não se pode conceber uma experiência pedagógica descolarizada, em que a referência cultural não esteja presente (CANDAUI; MOREIRA, 2005:43).

Nas orientações pedagógicas que atuam como subsídios do CBC analisamos duas propostas pedagógicas ofertadas aos professores ainda no tópico **1. População mineira e brasileira: várias origens, várias histórias** que são orientados a efetuar a verificação da diversidade étnica e das diferenças culturais e sociais, primeiro no âmbito da sala de aula, depois na família e posteriormente no bairro, realizando um mapeamento dos movimentos migratórios locais que deverão ser integrados aos contextos históricos de migração ocorridos em âmbito nacional. A primeira abordagem em relação à diferença e a diversidade oferecida é a constatação pela observação sumária das características físicas entre os colegas de sala de aula. Uma constatação que pode servir de respaldo para a criação de laços de pertença ou rejeição a partir do estabelecimento de fronteiras sobre o que é igual e o que é diferente primeiro em si próprio e depois em relação ao como o *outro* é representado. Esta abordagem está respaldada no enfoque da diversidade e da miscigenação da população brasileira, trazendo como linha mestra a diminuição do preconceito e das práticas discriminatórias conforme exemplificado na orientação didática da música *Lourinha Bombril* que segue abaixo:

Observe o trecho da música *Lourinha Bombril* e, em seguida, faça o que se pede:

| |
|---|
| <p>“Esta crioula tem o olho azul Essa lourinha tem cabelo bombril Aquela índia tem sotaque do sul Essa mulata é da cor do Brasil A cozinheira tá falando alemão A princesinha tá falando no pé A italiana cozinhando o feijão A americana se encantou com Pelé Häagen-dazs de mangaba</p> |
|---|

Chateau canela-preta
Cachaça made in Carmo dando a volta no planeta”

O importante na análise da música é enfatizar a diversidade populacional e cultural da população brasileira. A música escolhida pode ser outra que o professor ache mais adequada à turma.

1) Sublinhe na letra da música palavras escritas em outras línguas e procure o seu significado.

2) Na sua opinião, qual foi a ideia que o autor quis passar ao misturar palavras escritas em outros idiomas com palavras escritas em português?

3) O autor menciona elementos de várias culturas durante a música. Você consegue identificar algumas dessas culturas? Cite-as.

4) A música trata de uma característica da população brasileira. Qual característica é essa?

5) O que o autor quis dizer com a frase: “*Essa mulata é da cor do Brasil...*”?

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR– SEE-MG/2008.

Todavia na segunda orientação proposta constata-se uma análise pautada nas características físicas como a cor dos olhos, cabelos e cor da pele para criar um perfil baseado em traços fenotípicos como uma referência biológica e suas possíveis miscigenações que remontam às teorias raciologistas⁸ de classificação. Neste caso, vinculados ao conceito de etnia, conforme observado na tabela, os estudantes devem realizar uma pesquisa local por meio de entrevista e coleta de dados na localidade da sua moradia e classificando e definindo categorias para a tonalidade da pele dos entrevistados:

Você já observou essa diversidade étnica no seu bairro? Observe três pessoas que moram no seu bairro em relação aos seguintes aspectos: O professor deve chamar a atenção dos alunos para as diversidades que poderão encontrar em suas observações. Por exemplo, em relação à cor da pele, poderão encontrar morenos claros, médios, escuros, etc. Em alguns casos, inclusive, os alunos terão dificuldades em classificar a tonalidade da pele por falta de categorias específicas para se definir a cor de pele de uma pessoa.

| TABELA | | | |
|-----------|-------------|---------------|-----------------|
| Pessoas | Cor da Pele | Cor dos Olhos | Cor dos Cabelos |
| 1° Pessoa | | | |
| 2° Pessoa | | | |
| 3° Pessoa | | | |

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR– SEE-MG/2008.

⁸ As teorias raciologistas surgiram no contexto do século XIX analisando o homem conforme suas características físicas e as possíveis miscigenações em uma escala evolutiva.

O ato de classificar proposto nesta orientação resume-se a definir valores a outros grupos perfazendo um ponto de vista, ainda que subjetivo que o estudante traduz como sistemas simbólicos de agrupamento e exclusão. Uma classificação, ainda que sutil, que autoriza a fixação de hierarquias e a normatização de identificações fixas. O conceito etnia torna-se desvirtuado ao estar associado somente a traços físicos e ser trabalhado apenas como um dado biológico. Quando deveria estar orientado também a uma identificação subjetiva, construída historicamente por meio de uma herança compartilhada e identificada como a cultura de pertença. Uma abordagem pautada na simples constatação da diferença e da diversidade, não trabalha a identificação enquanto uma questão política, não problematiza os alinhamentos que tomamos ou rejeitamos, não analisa os discursos envolvidos em tais predileções. Tais enfoques, por mais que busquem demonstrar e analisar a diferença pela perspectiva naturalizada para a realidade brasileira, acabam por utilizar uma abordagem que ressalta as fronteiras étnicas como diferenças físicas e não contempla as diferenças culturais, fixando os sujeitos a grupos fechados, ao assumir uma identificação pautada pelo viés da oposição e da distinção, a partir de traços físicos que são traduzidos em símbolos identitários aos quais os estudantes devem se posicionar. “Um sistema classificatório aplica um princípio da diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...] eu/outro” (WOODWARD, 2013:42).

Tratar o pertencimento étnico a partir de concepções rígidas cria categorias culturais fixas e hierárquicas, servindo-se de discursos que se consolidaram historicamente e buscam certificar este tipo de identificação. A identificação é uma referência criada, construída pelo viés da diferença e seu efeito reverso pode ser a sua constituição a partir da marginalização de grupos considerados de fora. O conceito etnia utilizado como dispositivo da diferença física, cria uma segregação, uma fronteira de identificação entre o *eu* o *outro* a partir da perspectiva da falta, da oposição, neste caso como evidência de uma constatação física daquilo que se é ou não no grupo a partir de traços biologicamente elencados.

No tópico 2. ***Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens*** são abordados as fases que correspondem a Pré-história do Brasil e as primeiras populações ameríndias, trazendo à discussão as rotas migratórias das populações asiáticas (mongoloides) e de origem africana (negroide), tendo como habilidades propostas pela grade a caracterização da origem, evolução e diversidade da espécie humana. Como prioridade elencada pelo CBC está o desvencilhamento da concepção etnocêntrica presente na história do Brasil, visando trazer à percepção do estudante como a espécie *homo sapiens* teria migrado do continente africano

para outras partes do globo. Oportunidade ao qual o professor pode trazer ao contexto de sala da aula o debate presente no campo da Arqueologia sobre as rotas migratórias, os sítios arqueológicos presentes no contexto brasileiro, bem como as formas de organização sociocultural das populações ameríndias que contestam algumas visões simplistas a respeito da organização destes povos:

Pesquisas dirigidas pela arqueóloga norte-americana Ana Roosevelt (1992) na Amazônia apontam registros de sociedades complexas, sofisticadas no desenvolvimento tecnológico (cerâmicas) e na organização social (cacicados). As investigações posteriores, se não mantêm um acordo completo, questionam as antigas hipóteses de povoamento, baseadas na pressuposição de existência de sociedades pequenas e simples, de caçadores e coletores, caracterizadas por uma alta mobilidade e o uso de materiais perecíveis, como cestarias (OLIVEIRA. FREIRE, 2006: 21).

No tópico **5. Os povos indígenas: diversidade e migrações** é retomado a questão do pertencimento étnico e a constituição da identificação cultural a partir do estabelecimento de vínculos sociais, muitos dos quais estabelecidos por meio de discursos históricos pautados na busca pela origem comum e o estabelecimento de um passado compartilhado. Nesta proposta a análise recai sobre a diversidade dos grupos indígenas brasileiros à época do contato com os europeus, no período das Grandes Navegações, identificando as etnias indígenas presentes no território mineiro. Prioriza-se o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão sociocultural dos grupos que formaram a sociedade brasileira, trabalhando com os estudantes as modificações culturais, sociais e econômicas, dentre elas as que os povos indígenas passaram ao longo da sua História. Questão bem ressaltada, pois uma abordagem superficial pode fixar uma imagem cristalizada em estereótipos que são sobrepostos a estes grupos, hoje tão naturalizados pelo senso comum quando o assunto em pauta é o indígena sempre lembrado no uso da pena, do arco e flecha. Versão mítica veiculada nas escolas desde as séries da educação infantil na famosa comemoração do Dia do Índio no qual os estudantes são pintados e colocam uma pena na cabeça como representação simbólica da cultura indígena. Uma representação estereotipada na qual, em seu primeiro registro pedagógico destes grupos, uma criança de seis anos fixa uma imagem pautada a partir da perspectiva da diferença como citado aqui em uma conversa informal com José, desta faixa etária que quando questionado sobre quem é o índio, respondeu assim:

O índio é uma coisa assim, que usa uma corda assim (na cintura) e tem muitas penas assim nas cordas, aí os índios usam umas coisas assim, aqui em cima (cabeça), uma corda, coloca na cabeça e umas penas, é humano, ele usa umas penas aqui em cima, e os índios, eles constroem uma casa pra eles de umas coisas assim ó (mostrando uma oca com as

mãos) que eu não sei como é que chama [...] os cabelos deles é mais preto escuro, eles são diferentes: os cabelos e não usa roupa.

Embora José afirme que aprendeu tudo isso sozinho, sua construção subjetiva do índio, indica que há os estereótipos presentes nos discursos que aprendemos sobre quem é indígena, que para José é uma coisa: humana, mas diferente. Funcionam nesta perspectiva relações de poder baseadas na definição do que é diferente, assim como do que pode ser definido como humano, em uma construção de categorias raciais. Por isso a preocupação da proposta como uma perspectiva didática que busque superar estes estereótipos construídos por discursos que dão a falsa percepção de linearidade histórica destes grupos deve ser trabalhada no contexto escolar.

Neste tópico encontramos o contexto preconizado pela Lei nº 11.645/08, sendo elencado pela matriz curricular a análise e compreensão das especificidades que envolvem os povos indígenas brasileiros à época do contato com os europeus, sendo privilegiado para a região mineira os povos indígenas que estiveram presentes em Minas Gerais conforme o CBC: Pataxó, Xacriabá, Krenak, Maxacali Caxixó, Aranã Paulíanaru, Xucuru, Kariri. A orientação sugere ao professor o estudo sobre os movimentos migratórios, as formas como os povos indígenas foram idealizados pelos europeus e a diversidade da sua cultura, ressaltando neste aspecto a prática da antropofagia, cabendo ao professor desvincular a ideia pejorativa de canibalismo. Ressaltamos positivamente que esta orientação traz ao debate as principais rotas dos movimentos migratório dos povos indígenas no século XVI buscando apresentar por meio da utilização de diversos mapas como estes povos estavam distribuídos no território brasileiro em diferentes períodos históricos:

A seguir apresentaremos alguns mapas, imagens e textos escritos sobre os povos indígenas à época do encontro dos europeus, ao longo do século XVI. As orientações para o desenvolvimento da atividade estão a seguir.

1 – Observe os mapas que se seguem.

- *Orientações ao professor:* o primeiro mapa da esquerda para a direita apresenta a distribuição dos povos tupi-guarani e tapuia (= não-tupi) no Brasil no início do século XVI. Peça aos alunos para escreverem – com base nas informações contidas no mapa – os nomes das diferentes nações indígenas e a região onde se localizavam no século XVI.

Completando as informações dos mapas do século XVI a proposta traz como contraponto a análise do mapa do século XX e a demarcação das terras pertencentes às reservas indígenas ao longo do território brasileiro que abrem margem para o debate em sala de aula a respeito da demarcação de terras, da legislação indígena e o que representa para os povos indígenas a cidadania indígena:

Aspectos da cultura indígena



Fonte: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/mapas/imagens/terras_indigenas_gde.gif

• *Orientações ao professor:* o mapa acima foi retirado do site do IBGE e reproduz a distribuição das terras indígenas ao longo do território brasileiro, que está dividido em 5 grande regiões. Com base no mapa peça aos alunos para identificarem as duas regiões com maior concentração de terras indígenas e as duas regiões com menor concentração. Peça as alunos para comparar o mapa acima, de 1999, e o primeiro mapa apresentado, de inícios do século XVI. Com base nos mapas, peça aos alunos para verificar se houve deslocamento populacional ao longo dos séculos. E se houve, por quais motivos esse deslocamento teria ocorrido. CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR– SEE-MG/2008.

Como último destaque desta orientação, as imagens propostas abaixo ressaltam os diferentes tipos de organização que os povos indígenas podem adotar sem com isso perder a

sua identidade cultural. Orientação bastante pertinente uma vez que permite o debate sobre o que seja a pertença étnica, as formas de representação e a integração ou não de elementos culturais de outros grupos e o conceito fluido e dinâmico que envolve a identificação étnica e cultural:



Festa Yanomani.

Fonte da imagem: <http://www.giimmegi.org/images/festa-yanomami-6.jpg>



Festa Maxakali. Região Norte de Minas.

Fonte da imagem: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1256/indio4fo.JPG>

• *Orientações ao professor:* com base nas imagens acima procura identificar com os alunos as diferenças entre os grupos indígenas em questão. Com se sabe, os índios Yanomami vivem relativamente isolados e mantêm as tradições culturais de seus antepassados. Sobrevivem da caça, pesca, coleta e agricultura incipiente. A cerimônia descrita na primeira imagem deixa entrever que se trata de uma tradição de longa data. Já a imagem dos índios Maxakali deixa transparecer um maior contato e integração com outros povos. Quem já foi ao norte de Minas Gerais sabe que as comunidades Maxacali não vivem isoladas do restante da população. Apesar de tentar manter certas tradições antigas, essa comunidade fala português, veste-se com a maioria da população e realiza atividades comerciais como qualquer outro povo. A apresentação das duas imagens tem o objetivo de atentar para a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil. Após apresentar as imagens e o mapa, peça aos alunos para escreverem um pequeno texto sobre a diversidade cultural e territorial das populações indígenas no Brasil atual. CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR– SEE-MG/2008.

Este tópico é o que melhor representa o contexto da Lei nº 11.645/08 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo por enfoque contextualizar tanto a cultura como as formas de

organização diversas que os povos indígenas podem assumir. A pesquisa sobre cada grupo indígena específico do território mineiro, elencados acima, fica a critério dos textos que o professor deverá disponibilizar aos estudantes, uma vez que estes grupos não estão suficientemente abordados nos livros didáticos veiculados na rede que trazem uma abordagem um tanto superficial. Fica, entretanto, a ressalva que nem sempre a proposta refletida adequadamente no currículo é garantia de que a mesma esteja sendo trabalhada de forma satisfatória nos discursos didáticos ofertados em sala de aula.

No 7º Ano no tópico **10 – A economia e a sociedade mineira colonial: dinamismo econômico e diversidade populacional** a temática indígena é trabalhada nos subtemas referente ao contexto da colonização portuguesa. No **Subtema II - A colonização litorânea: a colonização portuguesa e as tentativas de colonização de franceses e holandeses** analisa o contexto da colonização europeia, as características da colônia implantada no Brasil e as dificuldades da coroa portuguesa em manter a posse do território em detrimento das expedições de outros países interessados no território brasileiro. O processo de colonização não é contextualizado sobre o enfoque de recolonização, uma vez que o território que viria a ser constituído o Brasil, já tinha uma organização social específica. Assim as etnias indígenas surgem sob o foco da ótica dos europeus dos séculos XV e XVI como no exemplo do fragmento: *Viagem à terra do Brasil, de Jean de Lery, 1577* texto sugerido ao professor para contextualizar a presença indígena no Norte do país, em especial o grupo Tupinambá:

Viagem à terra do Brasil, de Jean de Lery, 1577.

*“O país [o Brasil] era totalmente deserto e inculto. Não havia nem casa nem tetos nem quaisquer acomodações de campanha. Ao contrário, havia gente arisca e selvagem, sem nenhuma cortesia nem humanidade, muito diferente de nós em seus costumes e instrução; sem religião, nem conhecimento algum da honestidade e da virtude, do justo, e do injusto, a ponto de me vir à mente a ideia de termos caído entre animais com figura de homens” (...). Mas havia principalmente a vizinhança dos portugueses que não tendo conseguido conservar sua **possessão** não podem admitir que nela estejamos e nos dedicam ódio mortal.*

De Lery, Jean. *Viagem à terra do Brasil* (1577). BH: Itatiaia: SP: Edusp, 1980, p. 120-121.

Após a leitura do documento II faça as seguintes perguntas com os alunos:

- De que ano é o documento? Quantos anos após o descobrimento?
- Sendo o documento I uma referência anterior ao documento II, teriam os portugueses obtido sucesso até aquele momento (1577) na ocupação efetiva do território colonial?
- De que nacionalidade é Jean de Lery? Seu nome parece português? (Nesse ponto o professor poderá apresentar uma breve biografia do francês Jean de Lery)
- Jean de Lery diz que os portugueses dedicam ódio mortal a algum grupo? Quem seriam estes? Que tipo de ameaça apresentavam estes a Portugal?
- Quando Jean de Lery diz que Portugal não conservou a posse da colônia, o que isso significa em termos do que isso poderia gerar? (lembrar novamente do exemplo do MST e suas justificativas para ação).

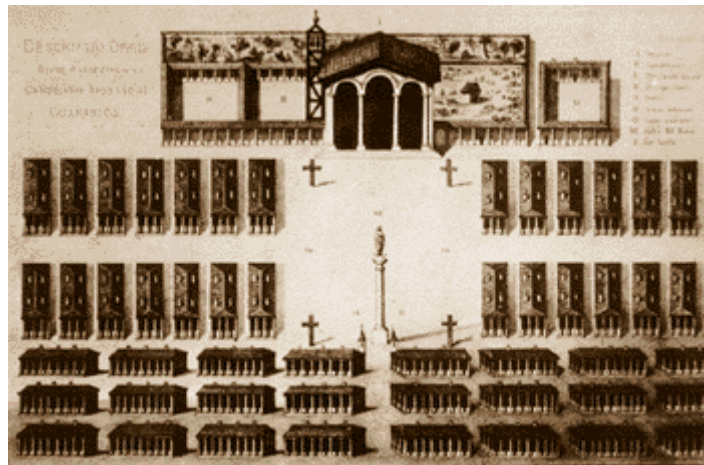
CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR– SEE-MG/2008.

A contextualização centra-se nas dificuldades da implantação da colônia, sendo um dos obstáculos à presença indígena, representados no texto como selvagens, ariscos, sem cortesia, sem religião, conhecimentos ou virtude. A orientação didática propõe uma breve biografia do escritor francês, para que se possa abranger o uso dos termos discriminatórios, todavia a argumentação não ultrapassa o enfoque do selvagem americano, que como tema secundário, aparece como contraponto da efetivação da colonização. A discussão a respeito das permanências de certos tipos de representações que imputamos aos grupos indígenas nos dias de hoje não é o foco central desta abordagem.

No *Subtema* subsequente: *A interiorização da colonização: o desbravamento do sertão*, o eixo norteador são os movimentos de expansão para o interior do território brasileiro centrado nas frentes da pecuária, extrativismo, entradas e bandeiras. Nesse contexto o indígena é apresentado em relação ao colonizador nos discursos sobre a extração do pau-brasil, como mão de obra escrava, capturado pelos bandeirantes, devido à falta inicial da mão-de-obra escrava negra, sendo mais tarde, substituído devido a sua crescente escassez no território brasileiro e o conceito de inadaptabilidade ao sistema europeu, ou aparece em discursos como mão de obra auxiliar na procura das drogas do sertão, devido aos atributos de conhecer das florestas e matas. Os povos indígenas do interior, codificados como os Tapuias, ferozes, temidos por sua agressividade, em oposição ao Tupi, mais afeito a integração, aparecem como obstáculo à onda civilizatória, binômio da expansão e progresso, resultado da destreza do enfrentamento a estes grupos pelos portugueses, bandeirantes, fazendeiros e pecuaristas. A análise não problematiza a distribuição indígena pelo território, o processo de dizimação e os confrontos existentes, impostos pelas frentes de expansão, apenas constata a existência da presença indígena e a necessidade de transpor esta existência para a formação do território brasileiro. Delimitação que se estende às missões jesuíticas na região Sul, temática do *Subtema: As missões no Sul e delimitação do território brasileiro*, discurso retomado no Ensino Médio no 2º Ano com o tópico **4 - Os jesuítas e as missões**, analisando a disputa entre portugueses e espanhóis e os avanços do Tratado de Tordesilhas, momento em que grupos indígenas domesticados pela catequização, agora aptos ao trabalho, tomam parte na Guerra Guaranítica, assumindo para si uma disputa entre as duas Coroas.

Na atividade proposta no quadro abaixo, temos duas imagens comparativas que propõem a diferenciação da estrutura física e das formas de organização dos jesuítas e a de uma aldeia indígena sobre a qual o estudante é incentivado a refletir:

Peça aos alunos que observem cuidadosamente as seguintes figuras:
Documento I



Planta típica de uma Missão Jesuítica

Documento III



Aldeia dos índios coroados

Em seguida, peça para que os alunos respondam as seguintes questões:

- O que as figuras I e II mostram? Descrevam-nas.
- Como o espaço físico é organizado nas figuras I e II?
- Quem morava nesses lugares?
- O que a figura III mostra?
- Como o espaço físico é representado na figura III?
- Quem morava nessas aldeias?

- Compare os dois ambientes: das missões e da aldeia. O que vocês podem perceber?
 - Quais tipos de habitação vocês podem perceber nas figuras I, II e III? Compare-as.
 - Os índios que iam morar nas aldeias precisavam se adaptar à sua nova realidade. Com base nas figuras, responda qual era essa nova realidade? O que era diferente nessa realidade nova?
 - Chame a atenção dos alunos para o desenho de cruzeiros nas figuras I e II. O que a cruz representa? O cristianismo era a religião dos índios antes desses terem contato com o homem branco? Há desenho de cruz na figura III? O que significava a presença de cruzeiros nas missões?
- Enfatize com os alunos os seguintes pontos:

“A palavra ‘redução’ sintetiza o preceito de reduzir, delimitar o espaço físico para aculturar os indígenas. Pretendia-se introduzir nos nativos a forma de sociedade européia, reunindo-os em aldeias. Essas aldeias eram escolhidas por índios e missionários e estes locais deveriam possuir terras férteis, água em abundância e outros recursos que facilitassem a construção de casa e templos; deviam também ter fácil acesso e localizar-se 20 ou 30 km de distância entre si. Formavam uma vila organizada, pois possuíam Igreja, escola, refeitório, casa para as famílias e oficinas. Criavam gado, plantavam, aprendiam ofícios, música, religião e obedeciam regras preestabelecidas pela Coroa Espanhola (algumas eram mescladas com as guarani)”.

(CCM – Centro de Cultura Missionária).

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR-SEE-MG/2008.

A orientação de estudos utiliza gravuras de comparação entre as formas de organização elencadas aos indígenas dentro e fora das missões. A preocupação central traz uma crítica fundamental sobre a imposição religiosa, social e econômica sob o modo de vida indígena, todavia esta argumentação pauta-se sempre pelo viés da constatação da diferença, da comparação e de uma perspectiva assimilacionista na qual os próprios grupos indígenas escolhiam o lugar das reduções, visando o enquadramento na cultura hegemônica, neste caso a cultura europeia. A reflexão crítica que o estudante realizará, perpassa também a questão da subjetividade construída por meio do discurso escolar e da forma como ele se posiciona em relação aos povos indígenas, de como classifica estes grupos e do quadro de memória construído. Uma comparação não passa isenta do filtro de análise que será pautado naquilo que é relevante ao estudante, ao que ele considera necessário a sua própria forma de organização, podendo gerar equívocos e a sobreposição de hierarquias que desqualificam outras formas de organização social.

No 8º Ano, no tópico **15 – Mudanças socioeconômicas, crise política e fim da monarquia**, no **Subtema VIII: Construção da identidade nacional: “branqueamento” e elitismo** analisam a formação da identidade do brasileiro e as influências do indigenismo e as políticas de exclusão propostas no período Imperial pela elite brasileira, um enfoque do século XIX e da teoria do branqueamento da população brasileira visando integrá-la aos moldes europeus e ao apagamento das diferenças étnicas e culturais, apontadas nestes textos

históricos como obstáculos ao desenvolvimento. Neste tópico são elencados conceitos fundamentais aos quais o professor deve se debruçar ao tratar questões que envolvem a diversidade étnica, cultural, regional e social, trazendo para a perspectiva do estudante discursos pautados pelo viés da dominação: identidade, nação, cidadania, liberalismo, direitos e deveres do cidadão, ciência, miscigenação, branqueamento, ideologia, cultura, civilização:

Os fragmentos de textos têm o objetivo de possibilitar a discussão acerca do projeto de nacionalidade elaborado pelas elites brasileiras, a partir da independência do Brasil.

Texto 1

"Francisco Adolfo Varnhagen (1816- 1878), historiador e diplomata brasileiro, é considerado o fundador de um modelo de História do Brasil. Varnhagen defendia que a história deveria ser escrita a partir de documentos históricos contemporâneos aos acontecimentos. Depois de ler esses documentos, afirmava ele, o historiador escrevia a verdade sobre o passado. Para ele o historiador era o 'revelador do passado tal como esse acontecera' e o estudo da história serviria aos seus contemporâneos para que compreendessem quem compunha a nacionalidade brasileira e melhor conduzissem a Nação em seu presente. No texto abaixo, ele descreve brevemente as características dos povos indígenas encontrados em terras brasileiras quando aqui aportara a esquadra de Pedro Álvares Cabral e aponta sua compreensão acerca da possível ou não participação desses homens na formação da Nação brasileira. Por toda extensão que deixamos descrita não havia povoações fixas e que descobrissem em seus habitantes visos de habitação permanente. As aldeias se construíam de modo que apenas duravam uns quatro anos. (...) o país vinha a estar mui pouco povoado. (...) As guerras de extermínio, que mantinham entre si, eram causa de que as tribos ou cabildas se debilitassem cada vez mais em número, em vez de crescerem. (...) Nos selvagens não existe o sublime desvelo, que chamamos patriotismo, que não é tanto o apego a um pedaço de terra ou bairrismo, que nem sequer eles como nômades tinham bairro seu, como um sentimento elevado que nos impele a sacrificar o bem-estar e até a existência pelos compatriotas, ou pela glória da pátria. Nem poderiam possuir instintos de amor de pátria gente que, como nômades, a não tinham, e que limitavam a tão curtos horizontes a ideia da sociabilidade, que geralmente a não estendiam além dos da sua tribo ou maloca, a qual dominava mais território que os dos contornos do distrito que provisoriamente ocupavam. (...) Assim tais rixas perpetuariam neste abençoado solo a anarquia selvagem, ou viriam a deixá-lo sem população, se a Providência Divina não tivesse acudido a dispor que o cristianismo viesse ter mão a tão triste e degradante estado!" Varnhagen, Francisco A. *sobre os indígenas*, p. 37 – 38. In: ODÁLIA, Nilo (org). Varnhagen: história. São Paulo: Ática, 1979.

Texto 02

O mesmo Francisco Adolfo de Varnhagen escreveu um Discurso Preliminar ao segundo volume de sua História Geral do Brasil, em 1857, e nele afirmava:“(...) se o elemento europeu é o que essencialmente constitui a nacionalidade atual, e com mais razão (pela vinda de novos colonos da Europa) constituirá a futura, é com esse elemento cristão e civilizador que principalmente devem andar abraçadas as antigas glórias da pátria e, por conseguinte, a história nacional (...) a história geral da civilização do Brasil deixaria de ser lógica com o seu

próprio título, desde que aberrasse de simpatizar mais com o elemento principalmente civilizador.”(VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Discurso preliminar. In: VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História Geral da Civilização Brasileira. Madrid: Impr. de J. del Rio, 1857, tomo II. p. XXV).

Texto 3:

Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) é conhecido como autor do romance romântico *A moreninha*. Mas Macedo foi também político e professor de História do Brasil do Imperial Colégio de D. Pedro II. Para uso de seus alunos escreveu dois livros didáticos intitulados *Lições de História do Brasil...*, um destinado ao ensino primário, e o outro às séries seguintes. Em ambos, Macedo seguia a exposição de Varnhagen e as ensinava a seus alunos e ao público de alunos e professores em várias partes do Brasil. Sobre os indígenas brasileiros ensinava que:

“No meio, porém desta natureza opulenta e de proporções colossais, o que se apresentou aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil menos digno de admiração e mais mesquinho foi o gentio que habitava esta vasta região. Vivendo vida de combates o gentio era vingativo e feroz, e levando a vingança até a antropofagia (que aliás em algumas tribos não se observava), ufanava-se de devorar os inimigos e prisioneiros. O gentio não tinha religião fundada em princípios. (...) Acreditavam os selvagens em bons e maus gênios. A sua língua, a que faltavam as letras F, L e R forte (...).”

Texto 4

José de Alencar e Gonçalves Dias foram dois grandes literatos do romantismo brasileiro do século XIX. Algumas de suas obras tinham como tema central o ‘indianismo’ e marcaram profundamente a literatura brasileira do século XIX. Vejamos:

O canto do guerreiro

*Aqui na floresta
 Dos ventos batida
 Façanhas de bravos
 Não geram escravos,
 Que estimem a vida
 Sem guerra e lidar.
 Ouvi-me, Guerreiros,
 Ouvi meu cantar.
 Valente na guerra
 Quem há, como eu sou?
 Quem vibra o tacape
 Com mais valentia?
 Quem golpes daria
 Fatais, como eu dou?
 Guerreiros, ouvi-me;
 Quem há, como eu sou?
 (...)
 (DIAS, Gonçalves. *Poesia completa e prosa escolhida*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1959, p. 104)*

"Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da

grande nação tabajara.(...)"

(ALENCAR, José de. *Iracema e Ubirajara*. São Paulo: EDIGRAF, s.d. p. 12)

Que tal fazer a leitura dos textos com os alunos solicitando que eles observem, primeiro individualmente e depois em pequenos grupos, a forma como cada autor se refere aos indígenas brasileiros? Solicite que ao final eles apontem os temas que estão em discussão nos textos apresentados e, na sequência, se posicionem sobre eles. É possível propor trabalhos interdisciplinares com o professor de língua portuguesa, para conjuntamente se trabalhar a questão do indianismo romântico. Também é possível se discutir com o professor de geografia a construção de um painel de localização espacial dos povos indígenas brasileiros existentes hoje no Brasil, ou, quem sabe, pelo menos os de Minas Gerais. Para aprofundar o estudo, é possível procurar material sobre um desses povos que habitam o nosso Estado. Também pode ser interessante buscar junto à Secretaria de Educação do Estado informações sobre os projetos educacionais desenvolvidos junto a esses povos.

- a) Qual a visão de cada autor sobre os indígenas brasileiros?
 - b) Quais os pontos comuns e as divergências entre os autores dos textos?
 - c) Como a literatura romântica está descrevendo os indígenas? Esses homens existiam?
 - d) Qual a relação entre as ideias dos autores e as concepções raciais então vigentes?
 - e) A partir do estudo feito, responda: Segundo as ideias vigentes no século XIX e parte do XX, os indígenas faziam parte da nação brasileira?
 - f) Será que essas ideias encontrariam apoiadores hoje no Brasil? Por quê?
- CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR-SEE-MG/2008.

A reflexão que se debruça o professor baseia-se na crítica sobre as teorias racistas e excludentes, na tentativa de implantação de um modelo europeu e da busca por modelos homogeneizantes para a constituição da memória oficial do brasileiro, interligando o passado com os seus reflexos na atualidade. Ao estudante é proposto a observação das relações raciais presentes em seu cotidiano, como forma de criar sua própria percepção crítica e superar os mecanismos de exclusão e compreender como discursos históricos influenciam a forma como interagimos com outros grupos e culturas diversas.

No 9º Ano as temáticas trabalhadas não abordam os povos indígenas no percurso da História brasileira. Desta forma, notamos que a estrutura da disciplina de História elencada ao Ensino Fundamental dos Anos Finais traz o contexto proposto pela Lei nº 11.645/08, sobretudo nos 6º e 8º Anos nas orientações pedagógicas apresentadas a serem utilizadas no contexto da sala de aula. O objetivo claro da orientação é o combate a práticas de exclusão e discriminação, levando a reflexão crítica, o reconhecimento das diferenças e a desconstrução de discursos históricos veiculados em nossa sociedade. Reflete sem sombra de dúvida considerações de suma importância para o contexto escolar enquanto espaço sociocultural.

Entretanto trazemos como ressalva que, em geral, os discursos didáticos utilizados no contexto da disciplina continuam pautados pela concepção das diferenças das raças, pela perspectiva da diferenciação biológica, sendo utilizados como base da contextualização da

diversidade cultural, o que acirra a questão de fronteiras étnicas culturais em nichos específicos, desprivilegiando a identificação étnica enquanto fluida, dinâmica, podendo ser ressignificada conforme a escolha de pertença.

A categoria de classificação e hierarquização é uma constante dos temas tratados no contexto da História Brasileira. Os grupos que compõem a nossa sociedade surgem em contraponto ao contexto do discurso etnocêntrico e de grupos que exercem o poder conforme o desenrolar histórico. Os povos indígenas, quando aparecem, inserem-se nesta perspectiva histórica, gravitando em torno dos eventos que compõem os grupos dominantes e as imagens idealizadas e impostas a sua própria representação, tendência que não é única ao CBC, mas sim uma constante dos materiais didáticos estruturadores da disciplina de História.

Sobre a análise do Ensino Médio no 1º Ano a temática indígena é trabalhada nos tópicos: **1- O Novo Mundo nos relatos de viagem dos navegantes, descobridores e cronistas: mitos e visões** que analisa os relatos de cronistas europeus e suas representações mentais do Novo Mundo; **6- Estrutura constitucional, agrupamentos políticos, forças sociais e simbologia do poder**, uma discussão sobre a criação da nação brasileira no período imperial e das teorias raciais europeias do século XIX com suas implicações nas teorias de mestiçagem e branqueamento e **17- Fundamentalismos étnicos, religiosos e ambientalistas: o choque entre o multiculturalismo e a intolerância** que trabalha os conceitos de etnia, cultura, fundamentalismo, multiculturalismo e alteridade.

No 2º Ano nos tópicos **1- Tapuias e tupis-guaranis; 2- Visões da chegada dos europeus** e **3- Jean-Jacques Rousseau e o bom selvagem** e **4- Os jesuítas e as missões**, são analisados os grupos indígenas brasileiros, as visões sobre a chegada dos europeus, as representações europeias dos ameríndios e as missões religiosas e no tópico **24- O movimento ambientalista** é analisado dentre outras questões ambientais, a relação dos grupos indígenas com o meio ambiente. Todavia para estes tópicos não há orientações pedagógicas estruturadas, sendo as temáticas preparadas de acordo com o livro didático adotado ou fontes das quais os professores disponibilizem em sala de aula.

Para o 3º Ano o professor escolhe quais conteúdos serão trabalhados, revisados ou ampliados. Na nova proposta do *Reinventando o Ensino Médio* a matriz curricular definida pelo CBC inclui o 3º Ano. A nova estrutura diferencia-se da matriz analisada na sequência e reordenação dos tópicos, todavia o eixo central privilegia os mesmos temas já destacados nesta pesquisa. Sua redistribuição traz um eixo temático para cada série, no 1º Ano são treze tópicos, no qual a temática indígena é trabalhada nas unidades: **O Novo Mundo nos relatos dos europeus: mitos e visões; A conquista da América; “Tapuia” e Tupi** e **Os jesuítas e as**

missões, que aborda além da análise das Grandes Navegações, os grupos indígenas brasileiros a época do contato e a construção histórica que delimitou o Tupi como grupo histórico em detrimento do Tapuia enfocado como grupo feroz. No 2º Ano, são onze temas, sendo trabalhada a questão da mestiçagem e a idealização do indígena no século XIX no tópico: **Cidadania e Racismo**. No 3º Ano temos dez tópicos, sendo um deles exclusivo sobre os grupos indígenas da atualidade: **O movimento indígena no Brasil hoje**. Cabe destacar uma maior preocupação com a contextualização dos grupos indígenas analisados na oposição de grupos históricos e grupos agressivos e a questão indígena na atualidade. Todavia esta análise não contemplará a nova matriz curricular devido a sua fase de implantação que inicia no ano de 2014 somente no 1º Ano na escola onde realizamos as entrevistas e para as novas temáticas não estão formuladas as novas orientações didáticas, constando desta forma, das mesmas elencadas.

No tópico **1 – O Novo Mundo nos relatos de viagens dos navegantes e cronistas: mitos e visões**, do 1º Ano, os grupos indígenas são analisados pelo imaginário dos europeus à época dos descobrimentos ressaltando a questão da alteridade, limitada à visão sobre o *outro*, o reconhecimento da sua cultura e as origens da diversidade étnico-cultural do brasileiro. A perspectiva da proposta é que o estudante se reconheça herdeiro da cultura brasileira e rompa com uma visão unilateral da História, refletindo sobre a representação que o brasileiro tem de si mesmo, utilizando para isso de símbolos como Hino, músicas e filmes. Representação esta que dependerá dos discursos assimilados, do *habitus* que compõem a sua subjetividade e da forma como nos enxergamos em contraposição ao como o *outro* foi construído. Em relação aos grupos indígenas, esta representação dependerá fundamentalmente dos quadros de memória que temos arquivados, grande parte deles proporcionados por meio dos discursos escolares, que geralmente estão contextualizados sobre a nossa ótica e não pela perspectiva das etnias indígenas como exemplificado na abordagem de época:

- Questão-problema: qual a visão que os europeus tinham do Novo Mundo no que se refere ao território e as populações que ali viviam?

Atividade 01

Leia do documento a seguir:

Documento 1

“Pardos, nus, sem cousa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos... Os cabelos deles são corredios.(...) Até agora não podemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal (...) Contudo a terra em si é de muitos bons ares, frescos e temperados (...) Em tal maneira é graciosa que, querendo a aproveitar-se há nela tudo, por causa das águas que tem! [...] Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será

salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.(...) Quanto mais, disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa fé!”

“(...) Parece-me gente de tanta inocência que se a gente os entendesse e eles a nós, que seriam logo cristãos, porque eles não têm nem atendem a nenhuma crença (...)

Por isso pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm.

E eu bem creio que se Vossa Alteza aqui mandar quem mais devagar ande entre eles, que todos serão tornados ao desejo de Vossa Alteza. E, para isso, se alguém vier, não deixe de vir logo clérigo para os batizar, porque, então, já terão mais conhecimento de nossa fé (...)”

(Trecho extraído da Carta de Pero Vaz Caminha, 01 de maio de 1500).

- Orientações: leia o documento em voz alta com os alunos. Identifique, inicialmente, de que se trata o documento; em seguida, quem o produziu, quando foi produzido e com qual objetivo (ou para quem) foi produzido. Caso algum aluno não estabeleça relação entre o autor e a chegada da esquadra de Cabral à costa do futuro Brasil, será necessário que o professor auxilie os alunos na construção dessa relação. A seguir, peça aos alunos para retirarem da carta termos ou expressões que evidenciem a visão dos europeus sobre o território. Depois, peça aos alunos para tentar identificar de quem o autor fala e as características que são evidenciadas. Por último, peça aos alunos para tentarem identificar, no documento, o que o autor esperava encontrar no Novo Mundo e qual deveria ser o papel dos europeus para com os “gentios” da terra. Solicite aos alunos que escrevam uma pequena narrativa argumentativa (utilizando dos elementos fornecidos pelo documento) a respeito da visão que os europeus construíram sobre o território e as populações que aqui viviam.

Atividade 2

Leia os outros dois documentos a seguir:

Documentos 2 e 3

"Por isso, quando a imagem desse Novo Mundo, que Deus me permitiu ver, se apresenta a meus olhos, quando revejo assim a bondade do ar, a abundância dos animais, a variedade das aves, a formosura das árvores e das plantas, a excelência das frutas em geral, as riquezas que embelezam essa terra do Brasil, logo me acode a exclamação do profeta do salmo 104: ‘Senhor Deus, como tuas obras diversas são maravilhosas em todo o universo! Como tudo fizeste com grande sabedoria! Em suma, a terra está cheia de tua magnificência’."

(Trecho retirado do livro Viagem à Terra do Brasil, de Jean de Lèry, viajante francês que esteve na América portuguesa em 1557, na região do atual estado do Rio de Janeiro.)

“Devia de haver um protetor dos índios para os fazer castigar, quando houvesse mister, e defender dos agravos que lhes fizessem. Este deveria ser bem assalariado, escolhido pelos padres e aprovado pelo governador (...)A lei que eles hão de dar é defender-lhes de comer carne humana e guerrear sem licença do governador, fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se, pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, se não for para entre cristãos, tendo terras repartidas que lhes bastem e com esses padres da Companhia para os doutrina”.

(O texto data de 1558 e foi escrito pelo padre Manuel da Nóbrega, jesuíta e missionário, que morou no Brasil de 1549 a 1570).

- Orientações: leia os documentos em voz alta com os alunos. Identifique inicialmente do que tratam os documentos. Em seguida, quem os produziu, quando foram produzidos e com qual objetivo (ou para quem) foram produzidos. Espera-se que na leitura do documento 2 seja possível perceber que a visão do francês em relação ao Novo Mundo tem semelhança com a visão de Pero Vaz Caminha. No documento 3, espera-se que o professor estabeleça relação com a Reforma

Protestante e a Contrarreforma que ocorriam na Europa. Não se deve perder de vista a data dos documentos.

Atividade 3

Observe as imagens a seguir:

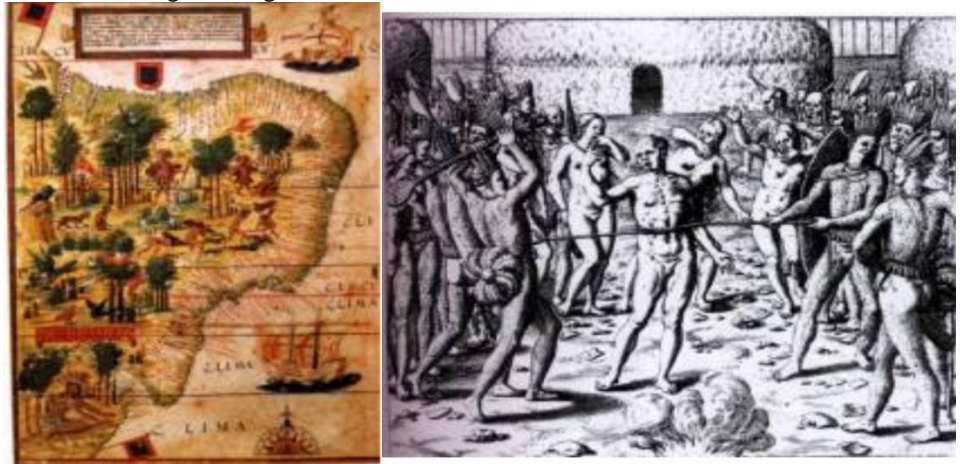


imagem 01 - Terra Brasilis, mapa do Atlas Miller, 1515-1519, de Lopo Homem com Pedro e Jorge Reine

imagem 02 - Abate do prisioneiro – Theodore de Bry, 1592.

- Orientações: as duas imagens apresentam uma certa visão sobre o Novo Mundo e sobre os povos que o habitavam. É necessário considerar que as duas imagens tinham como público o europeu e foram, de certa maneira, responsáveis pela difusão de uma certa visão da América e de sua gente. Ambas as imagens datam do século XVI, período em que ocorre na Europa uma renovação artística e literária também conhecida como Renascimento. A primeira imagem é um mapa da costa da América Portuguesa. Espera-se que o professor, por meio de uma aula-dialogada consiga identificar os personagens presentes na imagem e de como o território é retratado. É preciso lembrar que nessa época já se iniciara a extração do pau-brasil e não é por acaso que a imagem reforça cores avermelhadas. A segunda imagem retrata o ritual antropofágico (abaixo segue breve explicação). Antes de explicá-lo, o professor pode perguntar aos alunos se os europeus, leitores da imagem, viam com naturalidade ou não essa prática. É possível estabelecer uma relação dessa imagem com o documento III. Por último, o professor deve pedir aos alunos para construir uma narrativa argumentativa a respeito do tema com base nas imagens e nos documentos.

- Observação: aluno deve perceber o contraste da visão do europeu em relação à terra do Novo Mundo e à população que aqui habitava. A natureza é vista como algo maravilhoso, muitas vezes associada à ideia de Paraíso Terreal. Já os índios são vistos pelo europeu como uma outra humanidade, ou seja, são considerados seres inferiores. A ideia de Paraíso Terreal pode ser vista como uma leitura bíblica da natureza. Da mesma forma temos os índios – inocentes ou bárbaros – que são visto a partir da visão de mundo em voga na Europa.

Ritual antropofágico:

O ritual antropofágico era uma prática comum entre os índios tupinambá. Trata-se de uma cerimônia que ocorria após uma guerra com tribo inimiga. Após o fim de uma batalha, os índios faziam prisioneiros que eram incorporados à tribo vencedora para depois serem comidos. Não se tratava de puro canibalismo, mas sim de uma prática indissociável da guerra. Naquele tempo, a guerra não se dava para o enriquecimento e aumento de terras, mas sim para exaltar a honra dos guerreiros. Pelo que se sabe, várias tribos praticavam esse ritual. E os prisioneiros aceitavam com naturalidade seu destino. Morrer nas mãos do inimigo conferia honra a vítima. Assim como ao guerreiro que o capturava e o matava. Alias, o guerreiro era o único

da tribo que não comia suas vítimas. CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR-SEE-MG/2008.

A proposta da orientação é pertinente, uma vez que traz ao contexto do estudante as imagens idealizadas a respeito dos povos indígenas no contexto da colonização europeia e o confronto de valores a partir do estranhamento e incompreensão de práticas culturais diversas, permitindo que o professor capture os estereótipos presentes nestes textos históricos e questione a forma como o estudante idealiza e projeta outros grupos. No entanto os discursos utilizados trazem sempre a ótica do grupo dominante e não a ótica dos povos indígenas sobre este encontro. A eficácia desta orientação fica pendente da contextualização realizada pelo professor de discursos históricos pautados sob a base dos valores europeus.

Outro enfoque da proposta é o ritual antropofágico entre os índios tupinambá, tema retomado também no tópico *1- Tapuias e tupis-guaranis* do 2º Ano, enquanto cerimonial religioso, que se transforma em uma das aulas de forte repercussão entre os alunos por se tratar do consumo de carne humana. Embora a contextualização seja feita pelo viés do ponto de vista indígena, neste caso do significado desta prática enquanto cerimônia de guerra e não puro canibalismo, sua repercussão não deixa de assumir uma postura de valor negativo entre os discentes, pois se evidencia um profundo estranhamento de valores culturais, pois a ótica do *eu*, é a referência sobre o qual tomamos elementos que nos são exteriores. A referência e visão de mundo que o estudante tem de si próprio e em relação a outros grupos considerados de fora da cultura de adesão, influenciam as noções e valores que serão constituídos, sendo este um dos grandes desafios propostos ao trabalho com a diversidade.

No tópico *6- Estrutura constitucional, agrupamentos políticos, forças sociais e simbologia do poder* contextualiza os discursos históricos do século XIX que compuseram a constituição da sociedade brasileira no período imperial, aprofundando a temática já referenciada no 8º Ano do Ensino Fundamental, perfazendo a reflexão do discurso de exclusão e hierarquização das raças:

Atividade 1

O primeiro texto foi escrito por Francisco Adolfo Varnhagen (1816 - 1878) - considerado o primeiro grande historiador brasileiro, foi o maior expoente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e súdito fiel de D. Pedro II. Ele afirmava que a História deveria ser escrita a partir dos documentos históricos escritos, devidamente coletados e ordenados em uma ordem cronologia – uma grande inovação para a sua época. O texto “Como se deve entender a nacionalidade na história do Brasil” (1853) foi escrito pouco antes da publicação de sua obra mais significativa e enviado, em forma de carta, a D. Pedro II.

Nesse texto, Varnhagen antecipa para o Imperador os pressupostos sobre os quais a “História Geral do Brasil” foi escrita e defende a idéia de que a monarquia brasileira

é a verdadeira herdeira do projeto civilizador iniciado pela colonização portuguesa, cunhando assim à legitimação do regime monárquico no Brasil, pelo fato de que, como ele mesmo afirma, “digamo-lo de passagem, que na América do Sul, perseguida quase sempre de ditaduras, mostra a experiência de ser a melhor garantia da liberdade”.

“A verdadeira nacionalidade brasileira de hoje nasceu antes da independência, já existia no arraial do Bom Jesus em Pernambuco, em frente do poder dos holandeses, e não era índia; era crioula e cristã, era portanto, já há mais de dois séculos, brasileira. Foi essa nacionalidade a que alentou e eletrizou os corações dos que ficarão vencedores em Guararapes . – Esses que chamamos, incorretamente, indígenas concorrerão nela, não como tipos, mas apenas absorvidos pela raça colonizadora tenhamos nós piedade de tais infelizes (Muitos do quais ainda seguem hoje pelos bosques, tragando-se uns a outros sem que nós lhe acudamos pondo côbro as sua torpezas), mas, até por dignidade nacional, não queiramos fazer originar deles as glórias da pátria, por falsas pretensões talvez (para o explicarmos por algum motivo mais nobre) de uma mais antiga nacionalidade, que acaba por ser subversiva de tudo quanto existe feito...”

Outro autor imprescindível para se compreender a construção ideológica acerca da formação da identidade nacional é o naturalista bávaro Carl Friedrich Philipp von Martius (1794 – 1868), vencedor do concurso de melhor plano para a história do Brasil promovido pelo IHGB em 1839. De acordo com o von Martius qualquer definição do que seria um “brasileiro” deveria partir da fusão das três diferentes raças que aqui se encontraram:

“Qualquer um se encarrega de escrever a história do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do homem”. São porém estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou a caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular. (...) Cada uma das particularidades físicas e morais, que distinguem as diversas raças, oferece a este respeito um motor especial: e tanto maior será a sua influência para o desenvolvimento comum, quanto maior for a energia, número e dignidade da sociedade de cada uma dessas raças. Disso necessariamente se segue o português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influiu naquele desenvolvimento; o português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas também de certo seria um grande erro para todos os principais da historiografia-pragmática, se se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros importados, forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (...) Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da providência predestinou ao Brasil esta mescla. O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças índia e etiópica.”

Sugere-se a seguinte dinâmica para ser desenvolvida em sala de aula:

a) Considerando que os textos acima foram escritos em meados da segunda metade do século XIX, sugerimos ao professor que inicialmente identifique as palavras que até então os alunos não conheciam e procure o significado de cada uma no dicionário.

b) Em seguida, solicite aos alunos que elabore um texto pessoal no qual sejam relacionadas as principais idéias de Varnhagen e von Martius sobre a construção da identidade nacional, destacando a hierarquização dos papéis sociais a serem desempenhados por cada uma das três raças nesse projeto.

c) Após a leitura e correção dos textos elaborados pelos alunos, proponha um debate em sala de aula no qual sejam relacionadas o ideário proposto pelos autores anteriormente destacados e as possíveis permanências desses nas relações sociais vividas no nosso cotidiano. No decorrer do debate, destaque a distinção entre os conceitos de civilização (que busca padronização) e cultura (que marca o

reconhecimento da diversidade). CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR – SEE-MG/2008.

Neste enfoque a prioridade é a desconstrução da imagem presente no século XIX e suas concepções pautadas sobre a diferenciação das raças e hierarquização dos grupos que compõem a sociedade brasileira, perpassando questões de homogeneização e padronização cultural. Embora a utilização de fontes bibliográficas do período em questão como as dos historiadores von Martius e Varnhagen, sejam fundamentais para a discussão do imaginário do brasileiro, fica pendente nesta discussão o que tais teorias representaram para a organização das populações indígenas naquele período específico e na constituição da coletividade nacional:

O século XIX foi marcado pelo debate científico a respeito da classificação dos indígenas em termos evolutivos, sendo dado um grande destaque à noção de raça. Alguns cientistas postularam a decadência (degenerescência) dos povos da América, havendo dois principais representantes dessa concepção nos estudos e nas discussões no Brasil: von Martius e Varnhagen. Esta era uma questão central para o destino dos índios, pois envolvia duas atitudes políticas contraditórias, enfatizando ora empreendimentos pedagógicos, ora as práticas repressivas e militares (uma vez que eram concebidos como a caminho da extinção) (OLIVEIRA e FREIRE, 2006:94).

A questão da alteridade e do multiculturalismo priorizando a sensibilização e aceitação da heterogeneidade nos âmbitos: cultural, político, religioso, étnico, racial, comportamental e econômico é retomada na proposta do tópico 17 no 1º Ano - *Fundamentalismos étnicos, religiosos e ambientalistas*, citados a seguir:

Atividade 1

Leia com os alunos os textos apresentados a seguir:

“As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. E são assim também as escolas. As ideias multiculturalistas discutem como podemos entender e até resolver os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, já que teremos que conviver de alguma maneira”. PRAXEDES, Walter. In: A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. Revista Espaço Acadêmico, nº 42, novembro de 2004.

“O multiculturalismo é a nova cultura do espaço global, uma cultura dinâmica que se refaz com e através dos fluxos globalizantes, modificando e reconstruindo as interações e colocando como desafio a conciliação de uma diversidade de costumes, concepções e valores, sem o perigo de se excluir as formas diferentes de se manifestar (...). Ao rejeitar todo o preconceito ou hierarquia, o multiculturalismo baseia-se no respeito ao ponto de vista, às interpretações e atitudes do Outro, constituindo-se numa fonte de possibilidades de transformação e de criação cultural. Sendo assim, evidencia-nos um entendimento dinâmico de cultura, a qual deixa de ser um conjunto de características rígidas transmitidas de geração em geração, e passa a ser uma elaboração coletiva que se reconstrói a partir de denominadores

interculturais”. SIQUEIRA, Holgosi Soares Gonçalves. In: Multiculturalismo: tolerância ou respeito pelo outro? Jornal A Razão, 26 de junho de 2003.

“A problematização do conceito de cultura de modo a considerá-la uma elaboração coletiva, em transformação constante, em que a cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos. É esta perspectiva de cultura na diversidade que está implícita a um multiculturalismo crítico que vise mudanças culturais, que conceitualize e questione a hegemonia do grupo étnico dominante, que dê lugar á expressão das culturas minoritárias e que, finalmente, promova a igualdade real de oportunidades”. CARDOSO, Carlos Manoel Neves. In: Antropologia e Multiculturalismo. Multicultural n° 5, 1995.

“Fundamentalismo não é uma doutrina (...). Fundamentalismo representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista. Sendo assim, imediatamente surge grave consequência: quem se sente portador de uma verdade absoluta não pode tolerar outra verdade, e seu destino é a intolerância. E a intolerância gera o desprezo do outro, e o desprezo, a agressividade, e a agressividade, a guerra contra o erro a ser combatido e exterminado. Irrrompem conflitos com incontáveis vítimas”. BOFF, Leonardo. In: Fundamentalismo a globalização e o futuro da humanidade, Rio de Janeiro: ed. Sextante, 2002.

Atividade 2

Após a leitura dos textos promova uma discussão com os alunos sobre:

- a) quais são as principais propostas do multiculturalismo
- b) o que as ideias multiculturalistas desejam
- c) como a cultura é vista de acordo com as ideias multiculturalistas
- d) como o multiculturalismo vê as minorias
- e) o que é fundamentalismo
- f) como os fundamentalistas veem o "outro", aquele que é diferente.

Atividade 3

Solicite aos alunos que formem grupos de 4 a 5 pessoas e façam uma pesquisa em jornais, revistas e na internet sobre conflitos fundamentalistas existentes no mundo. Os conflitos podem se referir a questões étnicas, religiosas e ambientalistas. Além disso, os alunos devem pesquisar também sobre pessoas e/ou populações que respeitam o ponto de vista, as interpretações e atitudes do outro, isto é, daqueles que são diferentes.

Atividade 4

Depois de realizado o trabalho de pesquisa peça aos alunos que apresentem o trabalho para o restante da classe. Em seguida, discuta com os alunos:

- a) quais são as atitudes que prevalecem no mundo hoje. As pessoas conseguem respeitar as diferenças.
- b) para você o que poderia ser feito para tentar resolver os conflitos atuais existentes no mundo.

Atividade 5

Realize com os alunos um trabalho de separação das reportagens por assuntos, ou por outro critério que achar relevante, com o intuito de criar um painel sobre os assuntos pesquisados. Este painel pode ser apresentado para toda a escola, pois assim, os estudantes poderão aprender como vivem povos muito diferentes dele. Com isso, os alunos aprenderão a respeitar e a conviver com pessoas que não vivem

e não são como eles. Este aprendizado sobre o outro pode favorecer a melhoria das relações dentro da própria escola, afinal, os estudantes conseguirão “olhar” para aquele que não possui, por exemplo, a mesma cor ou a mesma religião de uma maneira acolhedora e respeitosa. CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR-SEE-MG/2008.

Apesar da perspectiva multiculturalista proposta nesta orientação e a oposição a práticas fundamentalistas, observa-se que existe certa confusão teórica ao misturar conceitos de diferença cultural com a diferença de traços físicos, tomados no mesmo sentido, o que contaria o enfoque da diversidade, gerando a exclusão de grupos específicos a partir de determinantes biológicos. A simples constatação da diferença não é garantia da diminuição do preconceito e da discriminação. Falar desta forma em alteridade como obrigação de respeito, tolerância ou gesto complacente torna-se uma questão crítica no meio escolar, pois a perspectiva sobre como o *outro* foi e continua sendo construído não deveria retomar a ótica de grupos que exerceram ou exercem o poder. Se a identificação é um conceito fluido e inacabado, não deveríamos pautar esta construção pelo viés da falta e da distinção biológica. A singularidade cultural não é sinônimo de singularidade racial, definida por traços físicos e hierarquias classificatórias, todavia no contexto escolar analisado, esta abordagem está presente, estabelecendo fronteiras biológicas e segregando os que não estão acomodados entre as fileiras da grande massa brasileira. Nesta perspectiva a construção do respeito às diferenças culturais transforma-se na simples constatação do que é diferente e na postura subserviente que ser preconceituoso em nossos dias além de ser ilegal, soa como um discurso de mau tom.

Observamos, entretanto que há sim uma iniciativa na proposta do CBC que prioriza a perspectiva o trabalho com questões fundamentais que envolvem a diferença, a diversidade, o respeito e a tolerância com os diversos grupos culturais presentes na sociedade brasileira. Perspectiva muito mais clara e objetiva do que as propostas elencadas pela matriz curricular municipal e as disponibilizadas nos livros didáticos ofertados à escola, o que confere ao meu ver um ponto positivo que não poderia deixar de ser elencado nesta pesquisa. Porém, esta postura poderia ser ampliada ao integrar o posicionamento que os povos indígenas têm de si mesmo, da sua cultura, da sua própria história e em relação à concepção da história brasileira, uma vez que a diversidade e a diferença são quase sempre tomadas a partir de fontes históricas constituídas ou pelo viés europeu ou pelo viés histórico de grupos que exerceram ou ainda exercem o poder. A abordagem específica dos povos indígenas ainda persiste ao período colonial, deixando um lapso profundo sobre a história destes povos ao longo de toda a história brasileira. As fontes utilizadas no conhecimento escolar histórico repassam o tempo todo, esta versão, idealizando uma imagem construída pelo colonizador dos povos indígenas

como culturas inferiores, animalizadas, preguiçosas. E mesmo quando contextualizadas sob o enfoque da aceitação das diferenças e da convivência pacífica com a diversidade, continuam a projetar uma imagem que desqualifica os grupos indígenas, que separa e cria categorias de definição e fixação destes grupos, presos em seus estereótipos, efeitos de discursos que repercutem a forma como o estudante, exterior a estes grupos refletem em sua concepção subjetiva:

O chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. [...] Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2013:73).

A constituição da subjetividade do estudante, no âmbito escolar não passa imune a estes discursos, sua formação ocorre nas relações que se estabelecem entre os seus pares e consigo mesmo (FOUCAULT, 2013). Em relação às etnias indígenas, a subjetividade, sofrerá a influência do prisma dado no discurso escolar, dependerá do como este enfoque foi realizado, seja pela utilização das fontes de acesso ao passado, seja das fontes de que dispomos na atualidade e de como nós enquadrámos estes grupos. Em geral nos discursos sobre o passado, apesar da contextualização e da busca por uma perspectiva crítica sob os documentos analisados e ofertados em sala de aula que o professor de História deve realizar, priorizando uma aprendizagem crítica e reflexiva, estas imagens trazem uma versão que retoma a todo o momento os grupos indígenas estereotipados sempre no binômio: cidade – mata e civilização – aldeia. Na atualidade esta contextualização geralmente se baseia na questão da demarcação das terras indígenas, da segregação destes grupos como salvaguarda da sua cultura e da discussão da integração ou não das etnias indígenas à nação brasileira.

Enfoques que silenciam a diferença e a enquadram em uma massa homogênea ou que priorizam a diferença como requisito fundamental para a fixação de grupos segregados em seus espaços específicos, não trabalham a identificação cultural enquanto um processo interativo constituído no meio das relações sociais. As propostas escolares devem buscar romper com visões essencialistas e homogeneizantes, contextualizando as relações de poder que perpassam a construção histórica das diversas formas de identificação, opondo-se a utilizar a diferença como um campo de posicionamento do sujeito em categorias fixas:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder,

por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAUI, 2011:23).

A estruturação curricular não está isenta das relações de poder e de questões étnicas, que entram em jogo quando o assunto em pauta é o *eu* e o *outro* e a sua cultura, identificado nesta pesquisa em algumas orientações pedagógicas que trazem versões impostas às etnias indígenas em uma perspectiva ocidentalizada e pelo viés estrangeiro, que apresentam discursos estanques no simples reconhecimento do *outro*, da constatação da diferença e da visitação superficial de culturas alheias, pendendo para a assimilação em uma massa homogênea ou para a segregação definitiva. A cultura enquanto um campo de interação social, permite a produção de significados que variam de um grupo a outro, não deveria ser reduzida a um tipo de identificação fixa que não abre espaço para outras formas de identificação e representação. Desta forma o currículo, a seleção dos conteúdos, os discursos instituídos são uma construção social disputada, pois envolvem a constituição de tipos específicos de sujeitos.

Capítulo III

As etnias indígenas sob a ótica de alunos do ensino regular de História

Neste capítulo buscamos analisar alguns fragmentos discursivos de estudantes do ensino regular, entre a faixa etária de onze e dezoito anos, que estudam na rede estadual de Minas Gerais, com o objetivo de compreender quais são as suas percepções quando o tema em pauta envolve os grupos indígenas brasileiros e como relacionam estes grupos com a sua própria identificação. Uma análise que se restringe ao âmbito escolar no que se refere às propostas didáticas já explicitadas nas orientações pedagógicas e na estrutura curricular que representam tanto os discursos instituídos, quanto o imaginário construído pela História oficial em relação aos povos indígenas. Informações estas que ao circular pela escola ajudam a compor as referências de identificação do estudante em relação a si mesmo e a de outros grupos culturais diversos.

As entrevistas coletadas tiveram como objetivo colher percepções, obter fragmentos da realidade por meio de relatos e experiências particulares, narradas pelos estudantes como forma de refletir sobre os discursos, as representações simbólicas e as ressignificações que eles realizam diante do conteúdo ofertado em sala de aula. Tais relatos oferecem hipóteses e sondagens acerca de construções subjetivas reconhecidas socialmente e que compõem narrativas que se utilizam do passado como possibilidade de constituição de uma memória compartilhada. Uma tentativa de ampliar o conhecimento de outras versões não captadas nos registros documentais para compreender um tipo específico de identificação e do sentido de historicidade que os sujeitos atribuem sobre aquilo que acreditam ser a sua própria história.

Como método utilizado, adotamos alguns aportes etnográficos, enquanto abordagem qualitativa que tem por alvo analisar e descrever as sociedades humanas, buscando compreender os significados atribuídos por membros de um determinado grupo aos elementos culturais que os definem, priorizando a aprendizagem sobre como os sujeitos constroem e compreendem o seu próprio cotidiano e descrevem o mundo que os cercam:

O uso que os meios “populares” fazem das culturas difundidas e impostas pelas “elites” produtoras de linguagem. A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a

fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 1998:40).

Tal abordagem privilegia os pormenores, detalhes, gestos, trejeitos, conversas, ações e o próprio ambiente que compõem o espaço do entrevistado. Desta forma os fragmentos coletados vislumbram discursos construídos, seus efeitos e resíduos que apontam para concepções culturais, campos de significação e marcas do simbólico trazendo à tona uma identificação individual e coletiva afinada com o grupo a que se deseja pertencer e estar legitimado a integrá-lo. A compreensão do discurso sob a ótica do entrevistado, a sua forma de pensar e de interpretar a si mesmo e o que referencia como o *outro* reflete uma postura que não é produzida livremente, sem intervenções, mas, antes, encontra-se vinculada a um contexto social do seu próprio tempo e espaço:

Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros – pessoas do passado, escritores família, figuras da televisão e pessoas que se encontram nos seus locais de trabalho e divertimento -, mas estes não o fazem deliberadamente. Os significados são construídos através de interações (BODGAN; BIKLEN, 1994:55).

No campo de coleta das informações, ressaltamos que os discursos dos entrevistados foram marcados pela presença da própria pesquisadora que não passou despercebida em seu propósito, sendo observada e analisada, pela curiosidade sobre o porquê da realização da pesquisa, quais objetivos seriam alcançados e como as informações das perguntas e dos questionamentos seriam utilizadas. Uma interação estabelecida entre entrevistado e entrevistadora, que não esteve imune ao campo de forças entre quem pergunta e quem responde pelo fato de ser a professora da disciplina de História de alguns dos entrevistados, o que gerou certa expectativa por parte destes de trazer durante as entrevistas respostas condizentes ao conteúdo didático ofertado em sala de aula. Mas mesmo diante das possíveis falhas e lacunas que envolveram o trabalho de campo, tais fragmentos são de suma importância para a compreensão das percepções dos estudantes, as ressignificações que efetuam a partir dos discursos veiculados em sala de aula e o papel que representa o professor enquanto autoridade simbólica dos discursos instituídos e tomados como aceitos e verdadeiros.

Na educação, a Etnografia tem garantido o respaldo às pesquisas que se desenvolvem no âmbito escolar, ao permitir conhecer por meio da interação, observação e coleta de dados, o desenvolvimento do processo educacional, subentendido nesta pesquisa como a estrutura curricular e as orientações pedagógicas que representam o conhecimento histórico escolar e a

relação estudante – professor. Interações marcadas por relações de poder que evidenciam hierarquias presentes desde a instituição do currículo, na mediação do professor e na postura do discente:

O adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez, na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder. Mas também, é ao mesmo tempo, como objeto de saber (FOUCAULT, 2013:26).

Os estudos qualitativos, como recursos para a compreensão do processo que envolve a produção do conhecimento histórico escolar e do como este conhecimento é absorvido e reinterpretado pelo estudante, atentam para o seu ponto de vista, ao que enunciam como discursos incorporados em relação ao *outro*, neste caso, tomados como os grupos indígenas e quanto a sua própria identificação, apresentando em sua enunciação predileções, valores, estabelecimento de hierarquias de pertença, não pertença, sentimentos de repulsa e aversão. Uma reconstrução que passa pela constituição de um posicionamento cultural construído, pelas pressões homogeneizantes e da distinção entre grupos que se enquadram e os que não se enquadram nos requisitos culturais incorporados e priorizados, envolvendo todo um campo social apreendido pela História. As particularidades presentes nestes fragmentos apresentam uma lógica de interpretação do estudante em relação às etnias indígenas que compõem em parte os discursos do conhecimento escolar:

Não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la [...] como uma figura em um universo de configurações possíveis (BOURDIEU, 2011:15).

As entrevistas centraram-se na abordagem semiestruturada servindo-se de um roteiro previamente elaborado, complementadas por outras questões que surgiram conforme o desenrolar da coleta de dados. Foram realizadas quatorze entrevistas com estudantes divididos em dois grupos: quatro discentes das turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais e dez discentes do 3º Ano do Ensino Médio, em uma das escolas públicas da rede estadual de Poços de Caldas. As perguntas elencadas nas entrevistas tiveram como foco pontos centrais que representam o contexto da estrutura curricular ofertado na disciplina de História, sobretudo no contexto da História do Brasil e os povos indígenas. Desta forma não contemplam perguntas sobre conhecimentos dos povos indígenas presentes nas áreas da

Matemática, Ciências, Física, Química, dentre outras áreas de conhecimento, que não são o objetivo central desta pesquisa.

Os pontos chaves do roteiro foram os conceitos de cultura, identificação, laços de pertença e memória histórica, buscando as representações, as percepções dos estudantes a partir do que estudaram sobre a temática indígena nas aulas de História, as ressignificações sobre o conteúdo ofertado, as imagens projetadas aos povos indígenas e quais contribuições culturais associaram como provenientes destes grupos. A intenção foi a compreensão de como o estudante constrói sua identificação em relação a estes grupos, quais discursos são reconhecidos, aceitos e instituídos culturalmente. Para tanto, a observação e a entrevista individual foram os meios de estabelecer um filtro para a documentação curricular analisada:

A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 1995:28).

As entrevistas foram realizadas no período de aula normal de cada série de ensino, no 6º Ano no período da tarde, e no 3º Ano no período da manhã e no período noturno. Contamos com a permissão do docente das turmas para a liberação individual do estudante. A sala cedida para entrevista permitiu um ambiente privativo e tranquilo, sem interrupções. Durante a entrevista, acordada previamente, houve um diálogo inicial sobre a vida escolar do discente, as dificuldades enfrentadas na escola em relação ao ritmo das tarefas, a conciliação do trabalho com os estudos no caso dos estudantes que cursam o período noturno, sendo, no geral considerado de forma tranquila e sem grandes dificuldades para conciliar as disciplinas e os compromissos escolares. Uma constante, presente no momento da entrevista foi a preocupação dos entrevistados em dar respostas condizentes ao aprendizado do conteúdo escolar, evidenciando a matriz proposta pelo docente da turma, um pouco de timidez por parte de alguns estudantes, o medo de não saber responder às questões e, principalmente a busca pela aprovação da entrevistadora nas respostas concedidas, o que reafirma a associação da imagem da entrevistadora com a figura de professora, revelando todo um campo de injunção e hierarquia que está presente na cultura escolar, na estruturação da relação professor – estudante e professor – conteúdo, no qual o professor símbolo de autoridade da vida escolar, representa os conhecimentos que são válidos neste ambiente. A estrutura escolar estabelece um campo de forças e um jogo de relações que desenvolvem a estrutura do sistema de ensino.

O currículo, desta forma, é um meio de cobrança da eficácia do estudante e do professor evidenciando ou não a consumação desta eficácia:

O estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação. E cria, assim, as condições de uma espécie de orquestração imediata do *habitus* (BOURDIEU, 2011:117).

Realizamos um roteiro de dez perguntas básicas que foram feitas a todos discentes, sendo complementadas conforme a interação realizada. A escolha das questões elencadas buscou atingir o contexto da História do Brasil ao que se refere aos povos indígenas. Centra-se, sobretudo sobre a abordagem do passado por trazer à tona discursos impregnados na História Oficial presentes no cotidiano das aulas e da memória local, destacando o enfoque da História de Poços de Caldas, o que possibilitou o surgimento para questões da atualidade como a abordagem a respeito do povo indígena Xucuru-Kariri que mora na cidade vizinha de Caldas, compondo o contexto regional. Em alguns casos, as questões complementares permitiram a contextualização do estatuto político indígena e a percepção do estudante sobre estes grupos nos dias de hoje. No roteiro também se encontram questões sobre a contribuição destes grupos para a formação cultural da sociedade brasileira, os laços de descendência e o pensar-se, ainda que no contexto imaginário, enquanto membro de um grupo indígena, o que trouxe a perspectiva para alguns estudantes de estar do outro lado da “fronteira”, do que se postula ser a coletividade nacional. No roteiro estão elencadas as seguintes perguntas:

- 1) Identificação: nome, idade, série.
- 2) O que você se lembra das aulas de História sobre o tema: os povos indígenas?
- 3) Que informações você achou importantes?
- 4) Você conhece ou já ouviu falar de alguma informação sobre os povos indígenas que habitaram a região de Poços de Caldas ou de cidades vizinhas?
- 5) Você sabe se na sua família há alguém que seja descendente de algum povo indígena?
- 6) Você acha que os povos indígenas foram importantes para a formação do Brasil? Por quê?
- 7) Que heranças você poderia citar que os povos indígenas nos deixaram?
- 8) Se você fosse membro de algum povo indígena, que tipo de mensagem deixaria para a população brasileira?

9) Você acha que as aulas de História sobre este tema ajudaram você a conhecer mais sobre os povos indígenas?

10) O que você gostaria de conhecer mais sobre este tema?

Optamos para a análise das entrevistas, trazer apenas algumas perguntas e respostas aferidas pelos estudantes, pontuando as consideradas mais pertinentes ao contexto da pesquisa, por isso as entrevistas não estão transcritas na íntegra. Os primeiros fragmentos descritos trazem a perspectiva de dois estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, os demais relatos perfazem as respostas dos estudantes do 3º Ano do Ensino Médio.

Em relação às perguntas referentes ao conhecimento escolar adquirido sobre as etnias indígenas, todos os discentes entrevistados do 6º Ano, afirmaram não terem estudado este tema em sala de aula no ano de 2013 quando foi realizada a coleta de dados, apesar do enfoque curricular constante no CBC que para a série contextualiza principalmente os grupos indígenas de Minas Gerais, no qual se insere a História de Poços de Caldas. A justificativa elencada por estes estudantes em relação à ausência do tópico foi o atraso na matriz curricular. Os conhecimentos curriculares registrados até o momento da pesquisa, conforme a referência dos estudantes referem-se ao conteúdo das Grandes Civilizações da Antiguidade, neste caso específico as Civilizações da Mesopotâmia:

Ana Paula: Neste ano o que você se lembra das aulas de História sobre o tema os povos indígenas?

Estudante: Não lembro.

Ana Paula: Você não lembra nada mesmo?

Estudante: Não. A gente só falou dos primeiros homens que existiram na Terra, e agora está falando sobre a Mesopotâmia e também falava sobre as culturas, a cultura aqui do Brasil.

Ana Paula: Destas culturas, o/a professor/a também falou sobre alguns povos que viviam aqui?

Estudante: Falou do Carnaval, festas, ah! Folia de Reis.

Ana Paula: E das aulas de História de outras séries o que você lembra sobre o tema: os Povos Indígenas?

Estudante: É tipo, comida assim natural.

Ana Paula: Que informações você achou importante saber sobre estes povos?

Estudante: Que a gente não deve ignorar eles, tipo, também aqui deve existir escolas para os “índio”⁹. Eles não falam a nossa mesma língua, mas podia existir escolas para eles.

Ana Paula: Você conhece ou já ouviu falar de alguma informação sobre os povos indígenas que habitaram a região de Poços de Caldas ou de cidades vizinhas?

Estudante: Já.

Ana Paula: De onde?

Estudante: Lá do meu Bairro, mas eles são de Caldas.

Ana Paula: Você está se referindo a um povo indígena da atualidade?

Estudante: É.

[...]

Ana Paula: Você acha que os povos indígenas foram importantes para a formação do Brasil? Por quê?

Estudante: Sim, ah! Eles viviam já aqui no Brasil antes dos portugueses chegarem aqui.

Ana Paula: Que herança você poderia citar que os povos indígenas nos deixaram? O que você acha que a gente herdou deles?

Estudante: A mandioca.

Ana Paula: Se você fosse um membro de algum povo indígena que tipo de mensagem deixaria para a população brasileira?

Estudante: Para eles não desmatarem a floresta. (Discente A).

Do relato deste estudante observa-se uma abordagem centralizada na estrutura do livro didático referente ao que toca os temas da evolução do homem e sua trajetória na Terra, as fases da Pré-História e das Grandes Civilizações da Antiguidade, dentre elas, a Mesopotâmia. Em sua referência o estudante não enuncia nenhuma observação sobre as populações paleoíndias das Américas, os sítios arqueológicos do período, povos dos sambaquis¹⁰ ou as

⁹ O termo “índio” aparece em alguns trechos das entrevistas, devido a sua utilização na linguagem dos estudantes. Entretanto não o utilizamos no sentido pejorativo, como se todos os povos indígenas fossem iguais, mas antes e conforme LUCIANO:

Como o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índios foi sendo mudado para o positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. (2006:31).

¹⁰ Os povos dos sambaquis referem-se às populações de pescadores-coletores que viveram na época da pré-história brasileira no litoral sul-brasileiro.

formas de organização social dos primeiros habitantes do continente, temática presente no enfoque da Pré-História das Américas, tópico 2 do CBC¹¹, demonstrando um conhecimento ainda não consolidado. O estudante traz a abordagem sobre a cultura do Brasil, referindo-se às festas típicas do país como o Carnaval e a Folia de Reis, dados culturais associados à identificação do brasileiro, sendo o Carnaval, o samba e o desfile, uma das principais referências culturais coletivas, e neste caso específico apresentado pelo estudante como parte de sua concepção histórica do que é a cultura brasileira, tema no qual traduz a estrutura curricular da matriz no tópico 1. Entretanto o discente não elenca nenhum elemento da cultura indígena como integrante da cultura brasileira. A percepção que tivemos deste fragmento é que no processo de identificação que se utiliza de aspectos do espelhamento, o Carnaval para ele tem um apelo maior da identificação na representação do brasileiro.

Nota-se também que, dentre as culturas citadas pelo estudante, não há a citação da cultura indígena, embora as etnias indígenas sejam lembradas sob a sua ótica como os grupos que viviam no território brasileiro antes da chegada dos portugueses, tomados, sobretudo em relação ao contexto histórico da colonização do território brasileiro. Não traz nenhuma referência à história local de Poços de Caldas e à presença indígena remota na região, conteúdo que deveria estar presente nesta série. A única percepção da herança dos povos indígenas centra-se em elementos da culinária, que em sua visão é a principal contribuição deste grupo para a formação da sociedade brasileira.

Quanto à percepção das diferenças étnico-culturais, ele pontua a língua indígena, diversa da língua portuguesa, sem associar palavras da língua portuguesa derivadas de línguas indígenas. Mas demonstra a necessidade da existência de escolas indígenas capazes de atender às necessidades específicas dos povos indígenas, debate este inserido tanto nos Movimentos Indígenas da atualidade quanto nos direitos civis garantindo na Constituição de 1988 e na Lei nº 11.645/08 que versam sobre a pluralidade cultural, o direito à diferença e às especificidades culturais. Todavia não foi possível inferir se esta informação relatada foi consolidada pelo professor ou por outros meios de informações.

Nesta entrevista ainda notamos que o estudante faz uma referência a uma comunidade indígena da atualidade que mora na cidade vizinha de Poços de Caldas, os Xucuru-Kariri, embora não revele informações complementares sobre o assunto. O não dito, por este estudante traz um silenciamento discursivo que se insere em relações de poder que perpassam toda uma produção de sentidos envolvendo relações de interação entre não indígenas e os

¹¹ Ver anexos.

povos indígenas em nossa atualidade. Desta forma ele opta por não revelar informações adicionais sobre este assunto. Segundo ORLANDI: “o mecanismo do silenciamento é um processo de contenção de sentidos e de asfixia do sujeito porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes formações discursivas” (2008:59).

Percebe-se também uma associação dos grupos indígenas como protetores das florestas, das matas, o que representa o imaginário do exótico, memória cristalizada em diversos relatos históricos do período colonial da História do Brasil que circulam no contexto da disciplina de História, legando um tipo específico de representação dos povos indígenas baseados tanto em estereótipos físicos como na ótica da percepção constituída pelos europeus que trazem um imaginário mítico de viajantes, cronistas e nobres que elencam as diferenças culturais e físicas como descrição deste Novo Mundo: “essas representações dos índios no período colonial derivaram de visões de mundo que davam um sentido humanitário e religioso ao empreendimento colonial” (OLIVEIRA. FREIRE, 2006:28).

Dos quatro discentes deste grupo, entrevistados, apenas um trouxe um relato que em outra escola em que ele frequentou durante a 5ª série do Ensino Fundamental I, seu professor trabalhou as diferentes formas de organização das sociedades indígenas na atualidade, não centralizando o conhecimento histórico escolar sobre estes grupos somente na imagem fixa dos povos indígenas atrelados a selva e a floresta, realizando uma abordagem pautada em uma identificação múltipla que estes grupos podem assumir, rompendo assim com a imagem cristalizada que circula no senso comum como se segue abaixo:

Ana Paula: Nestas aulas, o que você lembra que a professora de História passou sobre o tema povos indígenas?

Estudante: Passava sobre a forma de fazer as comidas indígenas, em que estado eles ficavam, e agora está mudando, está se transformando em várias coisas, que o índio pode fazer tudo.

Ana Paula: Você falou que o “índio” está mudando. O que significa isto?

Estudante: Isto que ele pode fazer faculdade que antes não deixavam, eles também estão sendo jogadores, cantores.

Ana Paula: Você falou que hoje os povos indígenas são diferentes, que eles fazem faculdades, que eles podem ser jogadores, cantores. O que você acha disso?

Estudante: Acho melhor, o que o “índio” tá vivendo agora.

Ana Paula: Por que você acha que a forma como os povos indígenas estão vivendo agora é melhor?

Estudante: Muito melhor, porque antes os povos não podiam fazer quase nada, [...] que não eram livres.

[...]

Ana Paula: Você acha que os povos indígenas foram importantes para a formação do Brasil? Por quê?

Estudante: Foram, porque antes, assim fizeram uma história em que eles não eram tão libertos, eles eram escravos de pessoas ricas. Agora eles se mostram que eles são melhores, eles podem ser o que eles quiserem, eles podem conviver com a lei que está sendo. Não era igual no passado. (Discente B).

O fragmento do discurso sob a ótica deste estudante demonstra uma percepção das etnias indígenas em duas categorias: uma antes do contato com os europeus e uma depois desse contato em que a identificação do que é ser membro de um grupo indígena hoje não se enquadra apenas em uma versão didática, em geral oferecida pelo conhecimento histórico escolar, pautada na centralização das informações sobre o contexto da colonização e das diferenças entre a cultura das etnias indígenas e a europeia. Apresenta-se uma identificação que aponta para uma construção histórica diversa da oferecida somente pelas tradicionais formas de representação dos povos indígenas. Para este estudante os povos indígenas não estão inseridos apenas em um modelo rígido de representação cultural, mas que eles podem assumir outras possibilidades de representação social. Uma percepção de que os povos indígenas não são apenas o que se constata no tradicional conhecimento histórico escolar.

Nas entrevistas com os discentes do 3º Ano do Ensino Médio, cerca de 90% das respostas trouxeram como a principal memória histórica registrada em relação aos grupos indígenas a imagem associada à época da colonização, envolvendo o discurso histórico da expansão europeia, suas formas de conquista, dominação, tipos de escravização, formas de resistências, catequização jesuítica e a efetivação da empresa colonial como sistema de produção. Uma imagem condizente com a proposta da estrutura curricular que enfatiza as etnias indígenas no contexto de colonização do Brasil, elencando um viés da dominação e subjugação desses povos pelos europeus como exemplificado a seguir nos quatro fragmentos abaixo:

Ana Paula: O que você lembra das aulas de História sobre o tema povos indígenas?

Estudante: Ah, eu lembro da parte de quando os portugueses chegaram ao Brasil que era habitado pelos povos indígenas, eram várias “tribo” que falavam dialetos diferentes, e que depois os portugueses foram trocando, é faziam eles trocar coisas valiosas por bobearas e eles tentaram escravizar eles, mas no fundo não foi bem aceito e as “tribos indígenas” foram diminuindo e hoje é pouco, muito, muito menos que era antes. (Discente C).

*

Estudante: Os povos indígenas, ah, eu lembro que eles viviam aqui no Brasil quando os portugueses chegaram e eles não aceitavam a dominação né, e eu lembro que eles fizeram

revoltas porque eles conheciam as mata, então ficava mais fácil para eles fugirem e também que eles foram meio que catequizados, sabe, pelos jesuítas, meio que isso que eu lembro. Tem também o “Dia do Índio” que a gente pintava. (Discente D).

*

Estudante: Eu lembro quando os portugueses chegaram aqui e começaram a ver que aqui tinha muita riqueza, né. Começaram a trazer um monte de bugiganga para os “índios”, pegavam o ouro e depois começaram a explorar os “índios” como escravos e aí os “índios” começaram a fugir e eles acabaram matando os “índios” por isso. (Discente E).

*

Estudante: Bom, o que eu guardei é que eram as primeiras pessoas assim do Brasil e quando os portugueses chegaram aqui, né, eram as primeiras pessoas e aí eles exploravam em troca das coisas daqui do Brasil e dava pouca coisa em troca para eles. Que para eles era muito, né, que é a ferramenta lá. Não lembro muito bem, ... machado, essas coisas assim, que para eles facilitava as coisas. (Discente F).

Nestes relatos observa-se o contexto didático da História do Brasil marcado profundamente pela chegada dos portugueses e a montagem do sistema colonial impondo aos povos indígenas formas de escravização, dizimação e catequização. As informações elencadas pelos estudantes trazem imagens da dominação, da sobreposição de elementos culturais e de grupos ingênuos que trocavam coisas valiosas por “bobeiras,” em uma escala de valores entre a cultura europeia e o não europeu, como povos incapazes de perceber a desigualdade presente na troca e incapazes de sobrepor-se ao domínio europeu, o que reflete uma visão clássica de um grupo subjogado. “A visão clássica do índio como primitivo preenchia e justificava um sentimento generalizado e arraigado, no civilizado, de que este é essencialmente diferente do primitivo, e seu superior” (GOMES, 2012:164). Análise observada na abordagem do conhecimento histórico escolar que fundamenta a cultura indígena a partir da cultura europeia, podendo trazer em sua concepção uma escala comparativa entre os diversos grupos gerando um sistema de padronização, de classificação e de hierarquia. Desta forma observa-se que os discursos que estão validados pela cultura escolar pressupõem que o currículo assuma uma perspectiva da cientificidade, embora aqui o termo ciência não seja utilizado em referência à disciplina de História, mas sim, enquanto narrativas que circulam como concepções oficiais sobre o passado. O currículo instituído a partir de estruturas maiores de comando, neste caso da estrutura estatal e retransmitido em sala de aula pelo professor, o representante do conhecimento escolar instituído, adquire o respaldo da veracidade das informações, do conhecimento que é transmitido e por sua vez um conhecimento autorizado:

O efeito simbólico exercido pelo discurso científico ao consagrar um estado das divisões e da visão das divisões, é inevitável na medida em que os critérios ditos

objetivos, precisamente os que os doutos conhecem, são utilizados como armas de lutas simbólicas pelo conhecimento e pelo reconhecimento: eles designam as características em que pode firmar-se a ação simbólica para produzir a unidade real ou a crença na unidade (tanto no seio do próprio grupo como nos outros grupos), que a prazo, e em particular por intermédio das ações de imposição e de inculcação da identidade legítima (como as que a escola e o exército exercem) – tendem a gerar a unidade real (BOURDIEU, 2011a:120).

O professor, atuando diretamente com o estudante acaba por determinar qual conteúdo é necessário ser absorvido com fins de promoção, o que será cobrado pelos sistemas avaliativos, regional ou nacional e principalmente a aquisição de um conhecimento que visa à perspectiva de uma vaga em universidades ou concursos. Desta forma, ao que toca às etnias indígenas, esta abordagem sempre memorizada centra-se em um discurso constituído primeiramente pela matriz europeia e sua perspectiva, não privilegiando, em um contraponto crítico, a análise da ótica indígena, em sua própria perspectiva cultural e da sua própria história: “Os estudantes são testados, via de regra, em face do seu conteúdo, o que faz com que as informações nele contidas acabe-se fixando no fundo da memória de todos nós. Com ela se fixam também imagens extremamente etnocêntricas” (ROCHA, 1994:16).

Em relação aos grupos indígenas pretéritos da região de Poços de Caldas, dos quatorze discentes entrevistados, somente três discentes do Ensino Médio afirmaram ter lido algo a respeito da presença indígena na região, todavia em tais relatos, não souberam precisar quais informações obtiveram sobre este assunto. Um dos estudantes associou os nomes de algumas ruas da cidade à designação indígena, embora tal designação não esteja presente nas informações oficiais da história local, como se segue no fragmento:

Ana Paula: Daqui da região de Poços de Caldas, você já ouviu falar sobre algum povo indígena ou você já leu em algum livro daqui ou da região vizinha como Caldas, alguma informação?

Estudante: Eu me lembro de já ter ouvido falar, mas não lembro os nomes, mas eu lembro até e por causa de alguns nomes, dali da Vila Togni¹², não sei se é relacionado a alguns povos indígenas que povoaram, mas eu me lembro de ter estudado isso. (Discente G).

*

Estudante: Já ouvi falar na região de Caldas, mas não tenho informações. (Discente H).

*

Estudante: Eu li, mas não tenho muita lembrança, não.

Ana Paula: Foi em um livro de História?

Estudante: História mesmo.

¹² Vila Togni é o nome de um bairro da cidade de Poços de Caldas que traz na identificação de suas ruas o nome de algumas etnias indígenas como Aimorés, Tupinambás, Caetés, Bororós, etc.

Ana Paula: Foi daqui da nossa cidade?

Estudante: Isso. (Discente I).

Embora a história local de Poços de Caldas em associação com a história de Caldas traga em seu enfoque uma abordagem superficial dos grupos indígenas, realizada pelo viés genérico do termo Tapuias: Cataguás e Caiapós, os estudantes não trouxeram esta informação ao contexto da entrevista, o que permite inferir que a abordagem das etnias indígenas pretéritas da região ainda não se encontra suficientemente estruturada, apresentando esta contextualização em um plano secundário, a espera de uma sistematização mais precisa. Na História oficial, estes grupos quando presentes nos poucos relatos descritivos a respeito da temática prefiguram uma ótica de análise discriminatória, categorizados como “índios agressivos” e “arredios”, privilegiando a formação da cidade sob o viés da figura histórica dos bandeirantes e fazendeiros da região, criando um lapso discursivo em relação às etnias indígenas que constituíram o discurso histórico da região, representado na visão do aluno da seguinte forma:

Ana Paula: Da nossa região aqui de Poços de Caldas ou da região vizinha, Caldas. Você já ouviu falar ou leu sobre alguma informação sobre os povos que existiam aqui na região, no passado?

Estudante: Não ...

Ana Paula: Você nunca ouviu nada, de quando Poços foi fundada, se tinha povos indígenas aqui?

Estudante: Ah, para mim, tipo, acho que era um ... tipo, não tinha nada mesmo, era só mato. Acho que não tinha nenhuma população que habitava aqui Poços de Caldas. (Discente J).

Mesmo que as contextualizações históricas das etnias indígenas pretéritas apresentem-se sem uma abordagem mais sistemática ou sob um enfoque discriminatório, observamos que para o estudante em sua percepção, este passado não existe, ou está em um discurso tão secundário que não compõem a história da região. Todavia a ausência nas fontes não justifica a falta da contextualização em sala de aula, uma vez que a ausência não significa que tal perspectiva discursiva não exista, antes representa uma opção de escrita da trama histórica. O que se observa nos fragmentos citados nas entrevistas é um repasse dos conhecimentos oficialmente estruturados no currículo, proporcionados no contexto da sala de aula, sem maiores questionamentos sobre o porquê desta ausência:

É uma média entre a importância que estes aspectos têm a seus olhos e a abundância da documentação; sabe que os povos ditos sem história são, simplesmente, povos

cujas histórias se ignora, e que os ‘primitivos’ têm seu passado, como todo mundo (VEYNE, 1982:18).

Outro dado trazido para a entrevista por sete discentes dentre os entrevistados foi à citação do povo indígena Xucuru-Kariri que vive na reserva indígena na cidade vizinha de Caldas desde 2001. A ótica de percepção dos estudantes oscilou entre a simples constatação da presença destes grupos, sem maiores indagações sobre a organização cultural, o local de origem, os motivos da migração ou sobre como é realizada a estruturação de uma reserva indígena e na expectativa de se encontrar um grupo estigmatizado e cristalizado, à moda colonial, como seus estereótipos simbólicos comumente relacionados ao uso do arco e flecha que ainda perpassam a aprendizagem destes grupos segundo esta perspectiva no sistema escolar, principalmente na disciplina de História como destacamos no relato de um entrevistado:

Ana Paula: Da nossa região aqui de Poços de Caldas ou de regiões vizinhas, Caldas. Você já ouviu falar ou leu sobre alguma informação sobre os povos que existiam aqui na região, no passado?

Estudante: Não. Eu sei que existe aqui perto. Que tipo, o/a professor/a de História foi uma vez visitar e pensou que era tudo assim, que viviam os “índios” assim em ocas e tal. E chegou lá e viu que não era nada a ver, tipo tudo em casa normal, com parabólica e TV.

Ana Paula: Mas quem pensou isso, foi o/a professor/a ou você estava esperando....?

Estudante: É a gente estava esperando também que os “índios” viviam em ocas.

Ana Paula: Mas o/a professor/a também esperava isso?

Estudante: É, ele/a achou estranho, né, porque uai, os “índios” vivendo tudo assim já.

Ana Paula: Esse povo que vocês foram visitar é da atualidade né?

Estudante: É

Ana Paula: Eles não são da nossa região, eles são de Alagoas.

Estudante: Essa “tribo”?

Ana Paula: É a Xucuri-Kariri.

Estudante: Para mim era. (Discente J).

Neste fragmento o estudante deixa transparecer sua decepção com a visita escolar à reserva indígena, pois esperava conhecer o “índio didático”, exposto como um grupo cultural diverso e exótico que lhe proporcionasse o contato físico com a imagem idealizada conforme o conhecimento histórico escolar. Uma perspectiva conforme o relato, alimentada também em parte pela postura do professor de História que tinha a mesma expectativa. Tal abordagem

desnuda um enfoque curricular da temática indígena ainda realizada com a reprodução de versões simbólicas de uma imagem monolítica dos povos indígenas concebidos por aspectos de representação simbólica estereotipada no uso do arco e flecha, o que deixa para o segundo plano a reflexão sobre outras formas de representação que estes grupos podem assumir como sua própria identificação cultural. O conhecimento escolar ainda traz uma abordagem da diversidade cultural das etnias indígenas sob a perspectiva da visitação e do exotismo, deixando distante uma contextualização que poderia realizar-se para além do estudo das especificidades culturais destes grupos, que deveria abarcar as modificações pelas quais estas sociedades sofreram ao longo do tempo e outras possibilidades da construção de formas de identificação. Uma contextualização sob estas novas formas de identificação que estes grupos podem tomar para si, sem que isto signifique uma perda cultural. O que se observa ainda é que outras formas de identificação, diversas da imagem didaticamente construída no conhecimento escolar, ainda são tomadas pejorativamente pela concepção de “índio genérico” que perde sua legitimidade ao assimilar outros aspectos culturais, uma ótica imposta do *eu* sob o *outro* que busca determinar quais símbolos são aceitáveis para representar estes grupos, neste caso a do “índio didático” eleito como uma figura que se adequa a memória histórica construída para estes grupos:

Às vezes se acha ridículo o índio que se veste de jeans, usa relógio no pulso e óculos escuros, mas isso, culturalmente, não é muito diferente do brasileiro que toca *rock*, come hambúrguer e usa tênis no verão carioca. Pode-se interpretar os dois acontecimentos como exemplos simples do fenômeno de difusão cultural, do diálogo entre culturas ou como forma de compartilhar do acervo cultural universal da humanidade (GOMES, 2012:288).

A reflexão sobre as diversas formas de identificações culturais que contestam uma construção cultural imposta historicamente sob estes grupos é uma das questões que passa pela postura dos estudos culturais, apontando a identificação cultural não como um modelo rígido e fixo, mas antes como um processo cultural dinâmico, em constante construção no qual cada sujeito constrói a si mesmo conforme sua adesão cultural, a partir do que se identifica como seu grupo, rejeitando a construção cultural enquanto uma postura imposta de fora, pela perspectiva do *eu* que cria e impõe limites ao *outro* e a sua própria representação:

Para mim, boa parte das fortes continuidades da tradição dos Estudos Culturais está contida no termo singular “cultura”, que continua útil não como uma categoria rigorosa, mas como uma espécie de síntese de uma história. Ele tem como referência, em particular, o esforço para retirar o estudo da cultura do domínio pouco igualitário e democrático das formas de julgamento e avaliação que, plantadas no

terreno da “alta” cultura, lançam um olhar de condescendência para a não cultura das massas (JOHNSON, 2012:20).

Apesar dos principais comentários em relação às etnias indígenas enunciados durante as entrevistas estarem pautados no conhecimento histórico escolar oferecido na disciplina de História que reafirma a estrutura curricular, os estudantes relataram acreditar que a cultura indígena foi importante para a constituição do Brasil, tanto no processo de miscigenação como na formação cultural. Uma percepção na qual o conceito de cultura está atrelado aos modos de ser, aos costumes, as danças, as práticas alimentares e aos hábitos específicos adotados por cada grupo, aquilo que singulariza e diferencia um grupo dos demais, conforme expresso nos seguintes comentários:

Ana Paula: Você acha que os povos indígenas foram importantes para a formação do Brasil?

Estudante: Com certeza, porque a nossa cultura é muito influenciada pela cultura deles.

Ana Paula: O que você acha que influenciou?

Estudante: Ah, tanto a alimentação, a língua, algumas palavras nossa vem do tupi, todo o nosso modo, muitas coisas do nosso modo de vida vem deles. (Discente C).

*

Estudante: Ah, eu acho.

Ana Paula: Por quê?

Estudante: Por causa da miscigenação também né, porque hoje em dia, a gente pode ver, aqui na escola, os alunos têm cabelo mais liso, o olho mais puxado, por conta da mistura né e também tem ainda presente na cultura deles, hoje aqui no nosso meio, tem um/a professor/a, ele/a disse que o avô dele/a era “índio”, entendeu, aí ele/a fala para gente que até para conversar ele agachava, como um meio de respeito, né, isso. (Discente E).

*

Estudante: Sim, foram.

Ana Paula: Por quê?

Estudante: Porque querendo ou não eles já moravam aqui e quando começou essa mistura de raças, [...] tem gente que tem essa descendência. Então foi bom ter essa mistura, essa miscigenação.

Ana Paula: Que herança você poderia citar que os povos indígenas nos deixaram?

Estudante: Não sei.

Ana Paula: Você acha que a gente tem alguma herança?

Estudante: Tem herança cultural, até naquela festa de São Benedito¹³, o pessoal se veste de “índio”. Têm arcos, os chocalhos, as danças, praticam arco e flecha. Acho que é a questão cultural. Tem também os “índios” que ainda hoje lutam pelos direitos da terra que vejo passando na televisão que sempre estão correndo atrás. (Discente D).

*

Estudante: Ah, sobre a cultura que era antes e a cultura que é agora, que hoje ainda tem alguma influência, mas não é, como eu posso falar, tão composta como era antes.

Ana Paula: O que você define como cultura antes? O que é diferente agora? O que mudou para você?

Estudante: Ah, dos “índios”, assim mesmo tinha as festas deles, aquelas rodinhas que eles fazem em volta das fogueiras, antes tinha as músicas deles lá e as crenças da cultura deles também.

Ana Paula: E hoje o que mudou? O que é diferente?

Estudante: Ah, hoje, agora festinhas, essas coisas aí, só álcool, droga, essas coisas aí. Entendeu que mudou na cultura. (Discente H).

Observa-se nestes fragmentos que o conceito de cultura presente no ambiente escolar traz uma profunda associação com o modo de vida que um grupo em particular pode assumir, neste caso específico interligado com as formas de organização do espaço físico, geográfico e das representações culturais que caracterizam e singularizam um grupo do outro. Em alguns casos este conceito é confundido e utilizado junto a traços biológicos, determinando grupos específicos como se nota no fragmento em que o estudante se refere à “miscigenação de raças” e às diferenças físicas utilizadas para marcar as diferenças culturais. Tal associação demonstra que os conceitos de cultura e da diferença, sobretudo física, ainda são trabalhados na escola como se fossem a mesma coisa, de forma complementar, ou seja, a diferença física determinando a diferença cultural.

Nota-se também uma análise atrelada ao passado com a integração de alguns elementos presentes no contato dos indígenas com os europeus, legando alguns elementos incorporados à cultura brasileira e trazidos à tona quando enfocados no âmbito das práticas cotidianas: hábitos de tomar banho, o uso da mandioca na culinária brasileira, ou em festas tradicionais nos quais os grupos indígenas são representados em uma simbologia histórica expressa no contexto do arco, flecha, chocalhos e danças. Prevalece também a constante da análise histórica na versão do antes e depois dos grupos indígenas, sendo o hoje, visto para um estudante como grupos que estão lutando por seus direitos, em específico da posse de

¹³ A festa de São Benedito é uma festa folclórica e religiosa realizada em Poços de Caldas que se refere à integração do negro no Brasil. Sua realização acontece nos primeiros dias do mês de maio, no pátio da Igreja de São Benedito, onde são erguidas barracas de grupos assistenciais da cidade, que comercializam comidas e bebidas. Durante a festa, há também a representação de grupos de congos e de caiapós.

terra, questão sempre presente nos noticiários que trazem os desacordos da disputa indígena pela posse de reservas indígenas, e para outro estudante como uma versão de uma cultura modificada, alterada em um viés negativo da aculturação de padrões culturais externos expressos no uso de drogas e álcool. Versões que perpassam a imagem que o estudante tem sobre quem representa os grupos indígenas antes e depois do contato com o europeu, antes e depois da assimilação cultural. Outra percepção presente foi à constatação da ideia que a constituição do brasileiro enquanto um novo grupo étnico se dá a partir da sua miscigenação com outros grupos e a mescla de diversos elementos culturais resultando em uma nova sobreposição que ao mesmo tempo o assemelha e diferencia de outros grupos.

Para um dos estudantes a imagem idealizada em relação aos grupos indígenas esteve associada à de protetores das matas e da natureza, portadores de um saber específico, de um conhecimento nativo em que prevaleceria a vida harmoniosa e a chave para reverter os danos ambientais ocasionados pelo desenvolvimento tecnológico da atualidade, como se segue no comentário seguinte:

Ana Paula: Que herança você poderia citar que os povos indígenas nos deixaram?

Estudante: Aprender a conservar melhor o mundo... Usar os recursos da natureza de maneira certa, sem desmatar e destruir o planeta.

Ana Paula: Por que você associa esta ideia aos povos indígenas?

Estudante: Por que digamos, foram eles que começaram tudo, então a partir deles as pessoas serão conscientizadas. (Discente H).

Uma associação que remete a figura do bom selvagem, romantizando o homem em seu estado natural, não corrompido pelas mazelas da sociedade civilizada, um tipo ideal do modo de vida natural, integrado a natureza, sem, entretanto degradar o meio ambiente. Ideia expressa pelo estudante em parte derivada da proposta dos conteúdos curriculares do Ensino Médio com o tema *Jean-Jacques Rousseau e o bom selvagem*, postulada a partir do pensamento rousseauiano de que a sociedade estruturada na reafirmação da desigualdade corromperia o homem. No fragmento da entrevista observa-se um “índio idílico”, não corrompido em seu estado natural, assim como antes do contato com os europeus e ao mesmo tempo segregado, em um isolamento necessário como forma de garantia de sua sobrevivência cultural. “A imagem de índio criada a partir de tal associação de ação, às vezes, é a de um sujeito “puro”, “natural”, “não contaminado” pelos efeitos da “civilização” (OLIVEIRA, T. 2008:28)”.

Outras formas enunciativas trouxeram também a imagem dos grupos indígenas associadas a pessoas estranhas, diferenciadas a partir de seus caracteres físicos e confinadas ao *locus* da mata, em uma cultura de subsistência e, sobretudo como grupo segregado do restante da população brasileira como identificamos nos seguintes comentários:

Ana Paula: Que imagem ficou para você dos grupos indígenas?

Estudante: É de uma população é assim sem... Para mim o que tem é mato, primeiramente na minha cabeça é mato. (Discente J).

*

Estudante: Ah, não sei por que eles são meio só na deles, né. Pelo menos eu acho, que eles ficam só mais na deles. (Discente L).

*

Estudante: Eu acho que são pessoas meio estranhas.

Ana Paula: O que significa pessoas meio estranhas?

Estudante: Ah, que usam aquelas roupas. (Discente M).

Uma imagem retraduzida sob a ótica de que os grupos indígenas compõem um grupo estranho, de uma cultura segregada, uma cultura de subsistência, “uma população sem” aquilo que na ótica do estudante o completa enquanto grupo social, um grupo que ainda não se integrou com o restante da nação ou que não percebeu ainda as supostas vantagens civilizatórias que desfrutaram o restante da população brasileira.

Nas entrevistas também foi observado a questão da distinção jurídica dos povos indígenas, tomados na ótica de um estudante como uma prerrogativa de privilégios e favorecimentos singulares em contraposição ao restante da população não indígena:

Ana Paula: Que informação você achou importante?

Estudante: Ah, a cultura deles é muito fechada, né. A cultura dele é muito diferente, muito fechada entre eles. Não sei explicar.

Ana Paula: Diferente da nossa cultura?

Estudante: É, o modo de vestir, a comida. Ah, a comida não é assim, mas a crença deles, sei lá.

Ana Paula: Você conhece alguma informação sobre os povos indígenas que habitaram a região de Poços de Caldas, Caldas?

Estudante: De Caldas, Santa Rita de Caldas, por perto ali eu ouvi falar que tem uma “tribo”. Eu sei também que eles têm né, as casas deles normal lá e que eles podem fazer qualquer coisa que

ninguém pode fazer nada, né, assim como eu vou explicar, eu ouvi falar que assim eles podem fazer qualquer ato assim na sociedade que ninguém pode fazer nada, falar nada, que é um direito deles.

Ana Paula: Que tipo de ato?

Estudante: Ah, qualquer coisa, sei lá, vandalismo, coisas deles lá. Eles podem fazer qualquer coisa contra a sociedade que ninguém pode falar nada. (Discente F).

O estudante refere-se às leis da política indígena como um recurso que além de distinguir estes grupos, está associado a prioridades adquiridas em relação ao restante da população local. Embora, o mesmo não especifique que tipo de ato qualifica como vandalismo, em sua percepção a singularidade étnica indígena é utilizada como recurso para obtenção de benefícios e isto conota para ele um sentido negativo de privilégio injusto e como uma oportunidade para burlar a lei. Uma perspectiva que envolve um amplo debate que perpassa as questões indígenas no Brasil, como a demarcação de terras das reservas indígenas, a singularidade cultural e a autodeterminação destes grupos, que não poderiam estar de fora do contexto escolar como uma reflexão sobre o que está envolvido nesta prerrogativa jurídica e o porquê da existência de uma política indigenista. O estudante percebe somente a diferença, sem, todavia refletir sobre a singularidade destes grupos, o que atenta para o fato de que o conhecimento escolar não pode deixar de ser um bom recurso para dirimir preconceitos subentendidos:

A nova Constituição brasileira definiu o índio como parte essencial da nação brasileira, cidadão com direitos plenos, povos específicos com direitos legitimados pela sua historicidade, coletividades com formas próprias de conduta social e cultural. O Estado lhes garante sua proteção contra os seus inimigos, os usurpadores de terras, os esbulhadores de suas riquezas, as doenças e o preconceito ainda existente (GOMES, 2012:286).

Quanto à análise da identificação cultural em relação às etnias indígenas, notamos como elemento estruturador uma contraposição entre o *eu* e o *outro*, uma separação baseada em categorias e esquemas classificatórios a partir da distinção racial nos quais estes grupos são visualizados como uma massa amorfa, monolítica, segregada, estranha e distante. Fator interessante, pois mesmo sendo relatado nas entrevistas a miscigenação presente na população brasileira e as contribuições das etnias indígenas neste processo, tais estudantes não referenciavam estes grupos em a sua identificação individual. Suas predileções foram elencadas a partir da ótica do grupo homogêneo, representada pela cultura europeia, definida como uma representação ideal do brasileiro, contraposta a construção histórica da imagem do indígena brasileiro: “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar

possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2013:19).

Uma identificação subjetiva que ocorre no âmbito das relações de poder que influenciam e passam ao longo da sociedade, em uma busca constante por estar inserido ao grupo homogêneo e não compor ao mesmo tempo as fileiras dos grupos excluídos, a minoria e os segregados. Dos discentes entrevistados, três relataram ter descendência indígena em sua família, mas não souberam identificar de qual etnia seria ou qual membro da família que era descendente destes grupos, constatando uma identificação secundária, que destacando em um relato dos alunos entrevistados foi percebida até mesmo como um constrangimento em relação ao grupo social ao qual está inserido:

Ana Paula: Na sua família há alguém que é descendente de alguma etnia indígena?

Estudante: Têm só que eu não sei de “tribo” é, mas tem sim.

Ana Paula: Quem seria?

Estudante: Acho que pai do meu bisavô por parte de mãe sabe, que era “índio”.

Ana Paula: E os seus pais são daqui da região de Poços mesmo?

Estudante: São daqui.

Ana Paula: E os seus bisavôs?

Estudante: Meus bisavôs por parte de mãe é, só que eu não sei que geração ao certo é que foi isso.

Ana Paula: Vocês nunca fizeram um mapeamento genealógico para saber?

Estudante: Não. Na verdade o (fulano) tentou fazer, por parte de mãe, a minha bisavó, os pais dela... era italianos, ele tentou buscar para ver se ele conseguia saber de onde veio. [...] Só que tem muitos dados, assim, ele não conseguiu saber de onde era certinho e tal. [...].

Ana Paula: Por que você acha que as pessoas têm preconceito?

Estudante: Por causa do mato. Eu tenho um pouco sabe, porque fala assim, o “índio” é animal porque fica no meio do mato, acho que isso é uma forma de preconceito, né. (Discente J).

O diferente, na percepção deste estudante foi construído como um grupo que é alvo de preconceito e discriminação, principalmente quando o conhecimento que obtemos destes grupos traz um enfoque comparativo e hierárquico com os padrões culturais homogêneos. Um silenciamento e um constrangimento que refletem um tipo de representação simbólica sob o que e o como designamos os povos indígenas, uma concepção que passa no âmbito escolar sob a ótica etnocêntrica com um processo de rotulação de grupos segregados:

A nomenclatura não é somente um aspecto particularmente revelador das relações interétnicas, ela é por si própria produtora da etnicidade. Nas situações de dominação, a imposição de um rótulo pelo grupo dominante possui um verdadeiro poder formativo: o fato de nomear tem o poder de fazer existir na realidade uma coletividade de indivíduos a despeito do que os indivíduos assim nomeados pensam de sua pertença a uma determinada coletividade (POUTIGNAT; SREIFF-FENART, 1998:143).

Nesta pesquisa não questionamos, que o estudante deva se alinhar, ou assumir uma identificação fixa, seja entre os grupos indígenas ou não indígenas, uma vez que a identificação como processo dinâmico e inacabado refaz-se a todo o momento, mas sim o que este silenciamento tem representado enquanto uma identificação homogênea em detrimento de outras formas não privilegiadas de identificação, um alinhamento que representa uma ideia construída a partir de referências homogêneas que eliminam qualquer traço que for desviante, gerando uma massificação cultural que assujeita, enquadra e disciplina o sujeito convocado a participar desta representação:

A disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige (FOUCAULT, 2013:22).

Uma naturalização discursiva veiculada na escola em que inter-relacionam questões de poder e saber moldando sujeitos a partir das identificações culturais que estes tomam para si a partir das referências culturais almejadas. Referências estas quando analisadas sob o enfoque indígena se apresentam como versões secundárias e de culturas menores em relação à cultura hegemônica representada pela cultura branca, pela cultura europeia tratada no conhecimento histórico escolar por meio da imagem do colonizador, dos bandeirantes, dos imigrantes europeus, que sobrepujaram os demais grupos, como observamos nos fragmentos abaixo:

Ana Paula: Você sabe se na sua família há alguém que seja descendente de alguma tribo indígena?

Estudante: Não, porque a minha família é toda de descendente de italianos. (Discente C).

*

Estudante: Acho que não. Minha família é mais italiana, por parte da minha mãe, e do meu pai, não sei, acho que é mais do lado negro. (Discente D).

*

Estudante: Não na minha família não tem ninguém.

Ana Paula: Não?

Estudante: Não, a descendência de toda a minha família é italiana. (Discente G).

Há uma história do discurso especificamente ocidental, que influencia a atribuição do pertencimento étnico e o reconhecimento cultural pautado por vínculos históricos que são ressaltados naquilo que contempla o estudante na sua idealização de afiliação e pertença social. Um “realce étnico” (POUTIGNAT; SREIFF-FENART, 1998:168) que suscita a questão da prioridade da identificação do estudante com grupos europeus a partir da utilidade social de demonstrar, de manifestar ou de validar a existência de uma categoria étnica numa situação particular. Desta forma o realce como um campo de identificação surge nos discursos escolares como uma identificação racial autorizada em detrimento de grupos culturais estereotipados, no caso específico de análise das etnias indígenas referenciadas em categorias de selvageria, animalidade, segregação e pelo viés de cultura secundária. Em alguns casos, durante a entrevista, alguns discentes demonstraram indignação em relação à pergunta sobre a existência ou não de uma descendência indígena em sua família, buscando ressaltar sempre o elo com grupos étnicos considerados por eles mais vantajosos. “A etnicidade enquanto repertório de rótulos e de estereótipos é um elemento de um saber cultural compartilhado, ativado pelos atores em ocorrências situadas e com objetivos interacionais específicos” (POUTIGNAT; SREIFF-FENART, 1998:172).

A identidade étnica supõe um fator de pertença que se utiliza da história antepassada como fator de coesão e unidade do grupo, neste caso trazendo elementos da cultura europeia como forma de reafirmação de sua descendência com a cultura predominante, uma pertença legitimada na imagem idealizada por discursos históricos que contrapõem noções de valores e julgamento entre os diversos grupos culturais, estabelecendo uma base de referência para constituição desta identificação e dos grupos com os quais se almeja identificar, excluindo os que não se encaixam. O estudante estabelece uma relação de segregação em um espaço moldado a partir das diferenças que criam classes sociais específicas, excluindo todas aquelas que não se enquadram em seus sistemas de classificação. “A doutrina [...] tende a difundir-se, é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca” (FOUCAULT, 2012:40).

O olhar sobre a “fronteira”, o pensar-se sobre a ótica do considerado *outro* em oposição ao *eu* revela na concepção dos estudantes limites que dividem a sociedade brasileira

dos grupos indígenas brasileiros e uma consciência de que em nossa sociedade o preconceito ainda é muito forte:

Ana Paula: Se você fosse membro de algum povo indígena que tipo de mensagem deixaria para a população brasileira?

Estudante: Eu acho que seria mesmo pra pedir um pouco mais de respeito e também pra falar para as pessoas não se deixarem ser oprimidas, porque muita gente ainda tem preconceito, como os “índios”, com os negros e querendo ou não eles fazem parte da cultura do nosso país e tem que ter esse direito. (Discente D).

*

Estudante: Ah, eu deixaria a mensagem que assim é todos nós temos diferenças. Todos nós temos culturas diferentes e hábitos diferentes, então a gente precisa se respeitar, porque sem respeito, o respeito ... o respeito leva a tudo, sem respeito nada se consegue, então o respeito é fundamental. (Discente G).

*

Estudante: Ah, para não invadir tanto assim, sabe deixar os “índios” cuidar do que é deles, sabe porque tem gente que fica tentando invadir lá e tal, é tipo dar mias oportunidade também, acho que mais isso.

Ana Paula: Oportunidade de que?

Estudante: Tipo é, como que fala, oportunidade de terra, é oportunidade de tipo acho emprego, essas coisas, faculdade, universidade. Já tem, mas tipo abrir mais isso sabe. O preconceito também com o “índio” é muito grande. (Discente J).

*

Estudante: Ter mais respeito pelos “índios”, pois tem muitas pessoas que não tem muito respeito.

Ana Paula: No que você acha que os povos indígenas são desrespeitados?

Estudante: Por causa da cultura deles, o modo de vestir. É muito mal interpretado.

Ana Paula: Você acha que as pessoas tem preconceito?

Estudante: Tem preconceito ainda, embora tenha mudado um pouco, mas ainda tem. (Discente I).

*

Estudante: Como tem muita gente que ainda discrimina o “índio” eu deixaria para todos respeitarem.

Ana Paula: Por que você acha que ocorre esta discriminação?

Estudante: Porque o povo nos dias de hoje não sabe, não respeita ao outro entendeu, aí não é só o índio, mas com outras coisas, então deixar para eles respeitarem. (Discente M).

A percepção do diferente e da fronteira que divide os diversos grupos em nichos étnicos é muito nítida nestes fragmentos, revelando que a discriminação, o desrespeito e o

preconceito são uma realidade da nossa sociedade. Que o preconceito em relação às etnias indígenas ainda existe e precisa ser superado, para estes estudantes tal superação seria o respeito à diferença.

Em um balanço final o conhecimento histórico escolar enunciado nestes fragmentos discursivos deixa reflexões importantes sobre como a construção dos discursos curriculares perpassa a subjetividade dos estudantes em sua percepção sobre o *outro*, considerado diferente, neste caso os grupos indígenas. Uma percepção que no âmbito escolar assume uma profunda ligação com o contexto cultural no qual o conhecimento está estruturado no currículo, com a postura do professor e as informações veiculadas em sala de aula.

Uma construção teórica, que atua direta ou indiretamente, como base subjetiva da percepção do estudante em relação a estes grupos, apontados no geral sob a perspectiva do *eu*, a partir do estabelecimento de noções de julgamento, hierarquização de valores e pelo estabelecimento de fronteiras étnicas nos quais os diferentes grupos são segregados em nichos culturais específicos. “Narrados através de estereótipos, os povos indígenas adquirem, na maioria das produções escolares, feições genéricas, fixas, homogêneas, sendo esse um efeito de relações de poder” (OLIVEIRA, T. 2008:122).

A História apresentada no currículo escolar aborda uma dimensão que acaba por privilegiar na maior parte do tempo saberes da cultura europeia, inclusive nos discursos construídos sobre as etnias indígenas, analisadas pela perspectiva do “olhar estrangeiro”. A diversidade cultural como um requisito do viés multiculturalista prevista no plano curricular do Estado de Minas Gerais e conforme observado nos relatos dos estudantes, oscila entre duas perspectivas: a diferencialista com a ênfase no reconhecimento da diferença, segregando os diversos grupos culturais ou na assimilacionista que busca a incorporação do diversos grupos culturais em uma massa homogênea e hegemônica. Para o estudante o referencial sociocultural adotado para sua identificação alinha-se com os grupos priorizados, neste caso o europeu. Tais abordagens esgotam-se por seu caráter monolítico com a fixação das formas de identificação nas quais os sujeitos são convocados a aderir, pendendo para a assimilação a um único grupo cultural e ao mesmo tempo a segregação dos grupos considerados desviantes.

No que toca às etnias indígenas, estes grupos encontram-se referenciados no currículo escolar em um plano secundário que segue o desenrolar da história pela perspectiva da cultura europeia. Uma contextualização que não ultrapassa as informações previamente estabelecidas nas fontes históricas oficiais de que trata à temática, não trazendo à discussão a própria ótica histórica destes grupos, o que depende da opção adotada pelo professor, o que não transpareceu pelas respostas dadas pelos discentes entrevistados.

Das principais percepções elencadas nas entrevistas pelos estudantes em relação às etnias indígenas fica uma imagem fixada no passado, hierarquizada em relação ao colonizador e como grupo cristalizado e enquadrado na representação estereotipada do arco e flecha. Simbologias que criam versões deturpadas, centralizando os povos indígenas ao *locus* do ambiente da mata e da floresta, como grupos segregados na sociedade brasileira, portadores de uma organização que remete à cultura da subsistência, como pessoas estranhas, com costumes estranhos, ora protetores da natureza, ora preguiçosas, violentas e canibais. Uma representação que no imaginário do estudante está alinhada a uma postura que se refere aos grupos indígenas ainda sob o viés do exotismo, da visitação e de grupo segregados em nichos culturais específicos.

Os discentes entrevistados afirmaram, todavia acreditar que as etnias indígenas foram importantes para a formação do brasileiro, uma associação ligada em sua grande parte à memória histórica coletiva, como os primeiros povoadores do território e os donos das terras colonizadas. Mas tais associações não extrapolam lembranças de algumas práticas cotidianas como o hábito de tomar banho, a incorporação de algumas palavras derivadas da língua indígena que estão presentes na língua portuguesa, o uso de alguns gêneros alimentícios na culinária brasileira como a mandioca e o milho e o conhecimento indígena sobre a flora e fauna devido ao seu contato com as matas.

Quanto ao enfoque da atualidade permanece a percepção de um grupo segregado do restante da população e que, em alguns momentos, está aderindo a algumas práticas do restante da população, embora seja trazido em alguns momentos relatados nas entrevistas sob a ótica do viés negativo como o uso de bebidas alcoólicas e drogas, questões presentes nos contextos sociais a que estes jovens estão inseridos. A questão da assimilação cultural e o uso de objetos que representam a “sociedade contemporânea” como o uso de parabólicas e a moradia em casas ao invés de ocas, considerados nos fragmentos analisados foram tomados como sinônimos de perda da singularidade cultural. Outro fator importante destacado foi a questão da cidadania indígena, embora tal tema tenha surgido com um invés negativo, como grupos que desfrutem de regalias jurídicas especiais como um privilégio concedido como certificação da diferença e considerado injusto. Os estudantes percebem também um forte contexto de discriminação étnica e cultural ao quais estes grupos na atualidade passam e lutam pela garantia dos seus direitos.

Os equívocos presentes em alguns fragmentos demonstram também uma interiorização de valores em escalas de juízos que se inferem sobre o *outro*, que se encontram interditados e relegados em um sistema social preestabelecido que não deixa espaço aos que

se desviam do grupo homogêneo. Uma percepção, construída em grande parte no ambiente escolar e em específico na disciplina de História que tem nos discursos sobre o passado o material de discussão oferecido aos alunos deixando a percepção de que ainda falta muito a se fazer para que a implantação de leis como a Lei nº 11.645/08 e o direito a diferença, prerrogativa da Constituição de 1988 seja de fato discutido no ambiente escolar:

O currículo é [...] um texto racial. A questão da raça e da etnia é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre a raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (SILVA, 2004:101).

Apesar da existência de um discurso da igualdade racial que perpassa a concepção do brasileiro como fruto da miscigenação, nota-se ainda um discurso velado de preconceito, discriminação e tabu em relação ao que é considerado diferente. Percebe-se também uma busca constante pelo alinhamento com o grupo homogêneo e o descarte na forma de silenciamento e omissão de heranças consideradas não vantajosas. Há uma intensa pressão, um campo de força e de relações do poder que impulsionam e introjetam um movimento de massificação cultural. Homogeneização esta, que em parte encontra um arcabouço em discursos históricos que zelam para a criação de uma memória coletiva almejada, lembrada e aceita, excluindo versões que não se integram:

Uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório. Assim, qualquer preferência de uma ordem possível é acompanhada - igualmente de uma maneira implícita - pela aversão à ordem inversa possível. O oposto da preferível, em determinado campo de avaliação, não é o indiferente, e sim aquilo que é repelente ou, mais exatamente, repellido, detestável (CANGUILHEM, 2014:190).

Os discursos escolares históricos tratam de grupos culturais diversos e dos valores que estão presentes em cada cultura, trazem em seu interior questões que passam pela definição de raça e etnia, alinhamento e rejeição, inclusão e exclusão que influenciarão estes estudantes em sua adesão cultural, na constituição ou não de preconceitos e tabus, nas suas preferências e na busca pela inserção em grupos específicos. O currículo desta forma é uma questão fundamental, uma vez que os sujeitos da educação são formados por meio destes discursos institucionais, que utilizados sem atentar sobre as outras formas de representação que os grupos minoritários podem assumir em sua própria representação, acabam por reproduzir apenas uma visão hegemônica do conhecimento histórico escolar oferecido, definindo uma

identificação afinada com relações de poder programadas para a manutenção dos *status quo* e que rejeita tudo o que foge do padrão normalizado, neste caso conhecimentos considerados inferiores ou de grupos excluídos que não estão alinhados ao grupo homogêneo, como no caso das etnias indígenas.

Os estudos das identidades étnicas deveriam romper com o enquadramento cultural alinhado a uma identificação fixa e monocultural presentes em muitos discursos institucionalizados, trazendo à ótica do estudante uma contestação das narrativas históricas oficiais e dos inúmeros discursos de poder e controle que estas narrativas apresentam. Um enfoque sob a perspectiva que há uma concepção de identificações múltiplas, fluídas e dinâmicas, um repensar sobre os sistemas de representação do *outro* presente no currículo.

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina. [...] Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2009:185).

Tais discursos por mais que estejam convencidos como versões oficiais da História não deveriam determinar uma identificação rígida ao sujeito. Entretanto a sua força em impor uma identificação se dá por atuar como um campo sociocultural disseminado na sociedade em busca por uma representação nacional e coletiva. O sujeito percebe-se afiliado e como parte integrante de um grupo maior. Talvez a crença sórdida deste processo seja a falsa convicção de que estes alinhamentos sejam individuais, quando na verdade são todos processos agregados e incorporados pelo *habitus* que normalizam a nossa vida em sociedade. Desta forma, o sujeito sendo uma construção: histórica, social e cultural, é um reflexo da sociedade e dos seus valores instituídos, conhecidos, validados e, sobretudo aceitos. Em meio a este processo, o sujeito é sempre convocado a compor estas fileiras, a optar por diversas versões disponíveis e recusar as versões consideradas menos atrativas, renegando as que não estão visualizadas no enfoque hegemônico.

Analisar o processo deste assujeitamento pelo viés da nova História é uma tentativa de entender como uma única versão consegue se impor sobre as demais, ter força e poder de atuação, capaz de deixar vestígios e efeitos sólidos sobre o homem. Uma tentativa de compreender que esta versão é uma produção humana, com um *locus* específico e que não deveria ser tomada como estrutura rígida e verdade instituída. Uma busca por encontrar a singularidade neste discurso instituído e o porquê da permanência de seus rastros, efeitos que atuam ativamente em nossas práticas e adesões culturais.

A escola nesta acepção vem sendo utilizada como um veículo de transmissão de discursos que influenciam junto a outros campos de informação como a mídia e a família, a adesão do sociocultural do estudante; uma percepção que perpassa a questão da subjetividade enquanto processo de identificação, que pela perspectiva foucaultiana é uma construção realizada na trama da História. Nesta trama o coletivo se sobrepõe ao sujeito lançando projeções culturais validadas e criando um corpo estruturado e moldado socialmente.

No processo de adesão sociocultural, a diferença cultural vem sendo utilizada, enquanto diferença física, biológica demarcando fronteiras, em associações dissimuladas presentes em discursos consagrados na História e até mesmo em algumas propostas pedagógicas que versam sobre o respeito, tolerância e a convivência tomadas como uma obrigação em relação aos grupos que não estão inseridos na coletividade nacional. Estes demarcadores de fronteiras, presentes no processo de identificação, atuam como dispositivos de classificação, hierarquização, segregação e marginalização enunciando-se embora como práticas naturalizadas e normalizadas.

As diferenças culturais transformam-se em linhas demarcatórias interdidas aos que são considerados como grupos de fora, linhas capazes de revelar uma oposição estabelecida socialmente que encontram nos discursos oficiais seu maior expoente. Caso específico dos discursos referentes às etnias indígenas que estão demarcados como grupos de fora, grupos opostos à cultura ocidental, em um construto que o determina como o *outro*, o exótico, o distante, o estranho, o segregado. Um discurso fossilizado por construtos históricos tradicionais que trazem uma representação imposta de fora, mas comumente simbolizada como um indivíduo nu, da floresta e portador de uma cultura rudimentar. O mais frustrante neste processo, principalmente no ambiente escolar é que os discursos presentes em geral nos currículos e programas oficiais sobre os grupos indígenas apresentados ao estudante são um construto exterior, estrangeiro que não apresentam a percepção e concepção cultural que estes grupos têm de si mesmos. Trabalhar sobre como se realiza a construção histórica do *outro* é uma tarefa difícil, mas necessária, pois sem a devida preocupação sobre o tipo de informação que se reproduz na sala de aula, a escola pode se tornar um ambiente de mera reprodução de discursos cristalizados na História Oficial.

Capítulo IV

A perspectiva multiculturalista no contexto escolar

O multiculturalismo aparece no ambiente escolar como uma forte proposta na abordagem de questões que remetem à diversidade e à diferença presentes na história dos diversos grupos étnicos. Uma aposta considerada eficaz e segura que perfaz o contexto da Constituição de 1988, bem como da Lei nº 11.645/08 ao que toca o direito à diferença e o reconhecimento da pluralidade étnico e cultural presente em nosso território e especificamente dos povos indígenas brasileiros. Proposta na qual a escola encontra-se interligada como um espaço propício ao debate, análise, aprendizagem e reflexão sobre estas questões. Analisando sob a ótica da disciplina de História, envolve o entendimento da construção das simbologias, das mentalidades e das representações que diferentes grupos étnicos assumiram ao longo do tempo:

Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas tem sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescentes (CANDAU; MOREIRA, 2011:17).

A vertente multicultural está presente tanto nas orientações pedagógicas como na matriz curricular analisada nesta pesquisa, buscando evidenciar o trabalho com a diversidade e diferença. Todavia o termo multiculturalismo não deve ser tomado sem a reflexão sobre as diversas correntes teóricas que pode abranger. Apontamos ao menos três vertentes que são elencadas por CANDAU; MOREIRA (2011): o **multiculturalismo assimilacionista** que traz em seu bojo ao menos duas perspectivas, uma sendo a abordagem descritiva da construção histórica, política e cultural dos diferentes grupos étnicos que compõem a nossa História, tratando as diferenças e as desigualdades como projetos de assimilação impostos aos grupos minoritários pelos grupos hegemônicos. Envolve todo um processo de migração de valores que são cultuados pela cultura hegemônica. Nesta perspectiva ainda encontra-se a abordagem propositiva que traz o multiculturalismo como uma concepção de formas de atuar, intervir e transformar a realidade social, tendo como meta a construção de políticas públicas capazes de efetivar o ideal de democracia enquanto conceito igualitário. Na segunda vertente, temos o **multiculturalismo diferencialista** que enfatiza a diferença como forma de garantia da sobrevivência das diferentes identidades culturais dos grupos étnicos e a salvaguarda da

matriz cultural, esta resguardada das influências de outros grupos étnicos, criando-se assim nichos culturais específicos, reservados em seus espaços isolados. Na terceira vertente, temos o **multiculturalismo interativo** que traz a inter-relação entre os diferentes grupos culturais e as formas de relação que os diferentes grupos étnicos passaram ao longo da sua construção histórica. Nesta vertente trabalhar a diversidade e a diferença no ambiente escolar significa trazer ao contexto do estudante as relações de força e poder que passam entre a estrutura de disputa dos diferentes grupos sociais:

A história dos homens é feita num jogo de imagens expressadas num espelho de muitos ângulos, em que a diversidade se mostra em seus muitos significados e, permanentemente nos desafia, pois tem por base o fato de que a relação entre o eu e o outro é sempre conflitiva e marcada por instâncias diferenciadas de poder (GUSMÃO, 2003:89).

A postura multiculturalista, presente tanto proposta do CBC, como nas orientações didáticas embora tenham por objetivos a superação de práticas discriminatórias e valorização da cultura de grupos minoritários, ainda aponta para uma abordagem, ao que se refere a diferença e diversidade, que oscila entre a vertente assimilacionista, pautada pela simples descrição das diferenças culturais presentes na sociedade com fins a uma homogeneização que privilegia a cultura dominante, e para a vertente diferencialista, que postula nichos culturais específicos e segregados, sendo a diferença tomada a partir da simples constatação e obrigação da convivência com os grupos minoritários de forma a evitar conflitos. Desta forma a diferença ainda tem sido apresentada e utilizada no contexto escolar como uma forma de marginalizar e hierarquizar os diversos grupos étnicos:

No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação a valores presentes na cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a “ordem” como comportamentos a serem cultivados (CANDAU; MOREIRA, 2011:30).

Tal postura tem deixando ausente a percepção das diferenças culturais enquanto uma construção histórica, social e cultural, fruto de processos de interação, construção e reconstrução que os diversos grupos étnicos podem assumir. Postura esta presente na concepção multicultural interativa que postula a cultura como um campo dinâmico de significados construídos por meio das relações sociais, como um campo de força e de relações de poder que influenciam a identificação do sujeito enquanto construto histórico e social. Nos estudos culturais tal conceito prevê que a cultura deve ser trabalhada enquanto reconstituições de identidades individuais e culturais, um processo que se realiza nas práticas cotidianas,

como um fluxo dinâmico e contínuo. Opõe-se desta forma a utilização da diferença e da diversidade associada à diferenciação física, muito cristalizada em inúmeros discursos escolares, que sem maiores preocupações acabam gerando inúmeros equívocos e a reprodução de preconceitos que são exacerbados nas relações sociais com os diferentes grupos étnicos:

Instituir o “outro” como diferente, geralmente apontando “traços” físicos individuais como características coletivas, marcando que a instituição da “diferença” acontece com base na consideração dos valores e conceitos que aquele que a institui tem de si e da cultura a que pertence (OLIVEIRA, 2007:437).

Desta forma o currículo não está isento das relações de força e poder que compõe o corpo da matriz curricular ofertada. Este em geral, pautado em concepções da análise da história, da formação, da cultura e dos valores que estão presentes na cultura de diversos grupos étnicos. Mas que geralmente, os grupos minoritários são tratados como grupos que compõem o *outro* em contraposição com o *eu*. Postura que se reproduz ao longo da História Oficial com uma análise realizada a partir do referencial dominante, mesmo quando se refere aos grupos minoritários. Caso específico no qual analisamos os povos indígenas no contexto da matriz curricular que traz como pontos centrais da disciplina de História fontes que remontam a sua história a partir da ótica do exterior, do estrangeiro, do grupo dominante, legando versões equivocadas e monolíticas, muitas das quais são incorporadas pelos estudantes como verdades instituídas, que definem o tipo de representação que estes grupos deveriam ou ainda devem assumir para o imaginário da coletividade brasileira.

Retomamos alguns pontos sobre os quais a História dos povos indígenas brasileiros tem sido apresentada no contexto da sala de aula do ensino regular e como tais discursos têm influenciado a percepção dos estudantes em relação a estes grupos. Primeiramente o contexto histórico de que trata os povos indígenas prende-se, sobretudo ao passado. Uma História que começa com a origem do território que viria ser o Brasil, com o período da pré-história e as populações paleoíndias, os primeiros habitantes do continente. Um enfoque que divide a História entre o antes da escrita e o após a invenção da escrita. Divisão amplamente questionada pela historiografia contemporânea e que marca profundamente a história das populações indígenas, uma vez que define o conceito das primeiras civilizações associadas ao registro da escrita. Sem uma devida contextualização de que a escrita pode representar diferentes sistemas de registros como pinturas corporais ou decorações, o estudante pode associar uma noção errônea que a falta de um registro escrito, se privilegiado pela ótica da história europeia, entre as populações paleoíndias, e desta forma dos seus descendentes, não se enquadrariam entre os grupos considerados como civilizados:

No continente americano, entretanto, a definição de Pré-História tem como referência tradicional o período anterior à chegada dos europeus ao continente, em fins do século XV. Os europeus chamaram a sua presença na América de “história” e reservaram para todo o período que veio antes o termo “pré-história” (FUNARI; NOELLI, 2009:13).

Outra grande perspectiva de abordagem curricular é a que trata os povos indígenas localizados prioritariamente no contexto da conquista da América, trazendo uma ampla gama de fontes históricas da época e as representações que estes grupos assumiram na visão dos conquistadores. Uma imagem pautada a partir do referencial europeu que os definiram como exóticos e na perspectiva do folclórico em uma estrutura hierárquica imposta pelo binômio: civilização e barbárie. Tal abordagem definiu como *locus* específico aos povos indígenas brasileiros o ambiente da mata, da floresta e o período histórico colonial, como a parte que cabe a participação histórica das etnias indígenas.

Na história regional de Poços de Caldas que integra a perspectiva local, há um esvaziamento da História dos grupos indígenas na História oficial, em dois momentos fundamentais: primeiramente antes da chegada do colonizador há um lapso na história, por não termos estudos aprofundados sobre o período pré-histórico. E após a colonização, quando a História local é apresentada pelo viés do grupo dominante representado pelos bandeirantes e fazendeiros, os fundadores da cidade. Os grupos indígenas, quando citados, estão referenciados de forma preconceituosa e discriminatória, remetendo a ideia de um indivíduo nu, estranho, praticante de costumes incompreensíveis, segregado e pensado como incapaz de integrar a coletividade nacional: “a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação” (GRUPIONI, 1995:483).

Confundem-se com a abordagem do período colonial ainda dois posicionamentos que são opostos. Utilizados comumente tanto na estrutura curricular como nos relatos de percepção dos estudantes: um posicionamento que traz à associação dos povos indígenas a imagem romântica de protetores da natureza, em um estado idílico e ingênuo, em geral referenciada aos grupos que estiveram mais próximos do contato com o colonizador, denominados sem grandes diferenciações na matriz Tupi, as quais são atribuídas habilidades específicas devido ao contato com a natureza. E um posicionamento oposto, pautada em uma visão pejorativa legada aos grupos denominados genericamente de Tapuias com os estereótipos de povos cruéis, bárbaros, canibais e selvagens. Ambas as versões foram impregnadas na História Oficial a partir do período colonial, traduzindo o imaginário europeu

e os seus interesses tanto político como econômico que estavam por detrás de tais discursos. Imagens estas que ainda perfazem muito do conhecimento que é difundido no ambiente escolar, transformando-se em um discurso fortemente instituído e de difícil desmontagem:

É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo do branco com suas regras e valores. [...] A segunda perspectiva é a sustentada pela visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos. Essa visão também surgiu desde a chegada dos portugueses, através principalmente do seguimento econômico, que queria ver os índios totalmente extintos para se apossarem de suas terras para fins econômicos (LUCIANO, 2006:35).

Um enfoque escolar no qual os povos indígenas são referenciados a partir de fontes que lhe são exteriores e que não trabalham em pé de igualdade a sua própria especificidade social, transformando-se em uma análise muito distante da realidade dos estudantes, uma vez que estes grupos são vistos apenas pelo enfoque da diferença e da visitação, conforme as concepções culturais do grupo dominante, não criando vínculos de identificação cultural. Elege-se desta forma marcas de identificação baseadas prioritariamente em fortes estereótipos que marcam profundamente tanto o imaginário, como a expectativa que projetamos sobre estes grupos, delimitando e impondo fronteiras que definem o grupo de pertença social e identitária:

Essas questões frisam as “marcas identitárias” - entendidas aqui como significados culturalmente inventados - são usadas com a finalidade de diferenciar, classificar, os sujeitos sendo inscritas no corpo para assinalar a diferença, o pertencimento a essa ou aquela “tribo”. Assim ao mostrarem os índios (as) valorizando tais aspectos, livros, jornais, revistas, etc., além de essencializarem características, projetam também um público que parece esperar tais imagens (OLIVEIRA, 2007:440).

Nota-se também na matriz curricular a ausência da participação dos povos indígenas ao longo dos acontecimentos oficiais da História brasileira. Os povos indígenas desaparecem da trama da História logo após o período colonial, no qual estão enfocados apenas na estrutura da escravização, dominação, catequização e resistência. Reaparecendo, como em um passe de mágica, na atualidade a partir de fatos e notícias esparsas que tratam da luta pelo direito à posse de terra. Essa percepção pressupõe que estes grupos se ausentaram em um profundo espaço de tempo, reaparecendo subitamente sem nenhuma conexão com a formação da sociedade brasileira. Assim história do país desenrola-se sem a mínima referência de participação dos povos indígenas neste processo:

A nossa história tem sido sempre descrita como a história da colonização, como a narrativa da transferência de pessoas, instituições e conhecimentos para um novo cenário, não europeu, sobre o qual estas vieram a estabelecer um progressivo controle, dando origem ao marco territorial atual. Nesse relato as populações autóctones entraram sobretudo marcadas pelo acidental, pelo exótico e pelo passageiro, como se a existência indígena fosse algo inteiramente fortuito, um obstáculo que logo veio a ser superado e, com o passar do tempo, chegou a ser minimizado e quase inteiramente esquecido (OLIVERIA; FREIRE, 2006:17).

Tais posicionamentos didáticos geram uma profunda incompreensão da contemporaneidade dos povos indígenas e não preparam o estudante nem para compreensão da inserção destes grupos na sociedade brasileira, nem para a reflexão sobre o que envolve o estatuto indígena e quais são suas reivindicações na atualidade. A ênfase transmitida no enfoque histórico fixa estes grupos, sobretudo no passado, criando uma visão distorcida na qual os povos indígenas da atualidade são os mesmos do passado, que são grupos segregados em um ambiente específico e que devem continuar a ser representados por meio de simbologias que garantam a sua veracidade enquanto “índios autênticos”.

Além da não contextualização da participação dos povos indígenas nos diversos movimentos históricos que marcaram a História brasileira pela matriz curricular e orientações didáticas, o enfoque histórico, ao que toca a cultura indígena, é realizado a partir do referencial da falta, da ausência de valores presentes na cultura hegemônica, neste caso em contraposição com a cultura europeia. As populações indígenas são referenciadas na estrutura didática escolar em um plano de atuação secundária e comparativa com os europeus: “negação de traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo [...] apresentação isolada que falam sobre os índios” (GRUPIONI, 1995:488).

Pode-se trazer ao ambiente da sala de aula discursos que remontam o processo de miscigenação dos três principais grupos étnicos: o europeu, o africano e o indígena para a formação do brasileiro. Mas se estas referências, que participam da construção dos processos de identificação forem utilizadas a partir de representações que desvalorizam os valores, as formas de organização, enfim a cultura de grupos minoritários não se cria jamais vínculos de pertença, nem o reconhecimento destes grupos na composição do brasileiro. Ao invés disso, a percepção que se constrói é que estas referências não estão presentes na formação do brasileiro. E que a herança que herdamos de tais grupos não ultrapassam a contribuições de algumas palavras que compõem a Língua Portuguesa, a alguns hábitos como o de tomar banho e alguns conhecimentos associados a técnicas de lidar com a natureza. Torna-se difícil a compreensão do estudante da diferença e da diversidade presentes em outros grupos étnicos

como no caso dos povos indígenas, enquanto sociedades autônomas, que têm seus próprios valores, usos e costumes e nem por isso são inferiores ao grupo hegemônico:

Na construção de sua identidade, é no discurso histórico que o homem se constrói em sua dimensão memorável, aquilo que resultando política e ideologicamente do confronto das relações de força e de sentido, e instituindo o que chamamos de “tradição” – se apresenta como aquilo que deve ser dito (e conseqüentemente também o que deve ser excluído, o que não deve ser dito), e, logo, “lembrado” (ou esquecido) a propósito do passado, no que diz respeito à constituição da sua memória (ORLANDI, 2008:140).

A utilização da História enquanto fonte para resolução dos problemas do presente, memória e de agregação de valores pode gerar uma versão dúbia que visa justificar as reivindicações de grupos minoritários na atualidade, pelo viés da desigualdade e da suposta incapacidade jurídica destes grupos, como confirmada por discursos históricos que colocam os povos indígenas em uma relação de dependência e proteção do Estado e da dívida que a sociedade brasileira teria em virtude dos efeitos da colonização e escravidão indígena. Tais perspectivas podem criar uma visão distorcida, trazendo-os como sujeitos que necessitam do amparo da lei até que consigam se integrar a nação brasileira e sejam absorvidos por ela, extinguindo-se ou isolando-se definitivamente:

O paternalismo é justificado como necessidade histórica e resultado de um parto social criado no interior do conjunto de classes e culturas que compõem a nacionalidade brasileira. Agora o índio tornou-se um filho bastardo da nossa civilização. Não mais criança, o índio tem sido visto como alguém portando uma doença terminal, condenado inexoravelmente ao seu fim, para o que seria dever social e humanista do Estado, se não cristão, amenizar o seu sofrimento e cuidar para que venha a ter uma boa morte (GOMES, 2012:166).

Muito pouco se têm abordado no contexto escolar sobre as questões que tratam sobre os Movimentos Indígenas na Atualidade e suas conquistas. Movimentos estes que ganharam força, sobretudo a partir da década de 1970, tanto a nível nacional como a nível internacional, trazendo em pauta a mobilização e a reorganização destes grupos em busca de reivindicações por espaços sociais e políticos, contrapondo-se a uma perspectiva integracionista do Estado. Desta forma, as contextualizações realizadas no ambiente escolar não podem continuar a legar aos povos indígenas apenas espaços históricos cristalizados no passado. É necessária a compreensão da participação destes grupos ao longo da trajetória do Brasil, como eles se inserem no presente e como pretendem inserir-se no futuro, bem como o debate e a reflexão a respeito do significado que assumem tanto na Constituição, como nas diversas leis que agem

em defesa aos direitos dos grupos minoritários, o que representa à proteção da diversidade pluriétnica e da diferença. Contextualizações fundamentais a uma postura multiculturalista que se pretenda interacionista enquanto questionadora das leituras hegemônicas que perpassam a nossa história:

A proposta de autonomia indígena é atrevida e inovadora e requer tempo de maturação e de convencimentos democrático e político para que seja assumida e reconhecida pela população majoritária, em razão da carga ideológica – racista, autoritária, etnocêntrica de exclusão que tem estado presente historicamente na cultura brasileira (LUCIANO, 2006:99).

As relações educação e cultura andam juntas, são o elemento central para a compreensão do cotidiano e da sua dinâmica, envolvem a compreensão da construção histórica de valores, hierarquias e rótulos impingidos aos diversos grupos étnicos. A desconstrução de noções normalizadas e naturalizadas é necessária para a compreensão de como as referências de identificação são construídas e inventadas historicamente. Desta forma, para o entendimento que as representações do que designamos aos povos indígenas e suas simbologias foram e são atribuídos historicamente e que estes referenciais, que o estudante acessa e ressignifica para a compreensão de si mesmo e do *outro*, fazem parte de toda uma construção histórica que circula pela sociedade e por isso mesmo não podem ser transmitidos passivamente, de forma incompreendida e irresponsável por parte dos envolvidos em ministrar tais informações. É necessário o debruçar-se sobre o currículo a partir de uma orientação multicultural emancipatória:

Compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado, desestabilizar o modo como o outro é representado; propiciar a conexão entre as culturas, as relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações, diversas leituras sob distintos olhares privilegiados (CANDAU; MOREIRA 2005:47).

Assim uma possível perspectiva do trabalho didático seria repensar o conteúdo oferecido, explicitando as relações de poder que perpassam o conhecimento histórico escolar e buscar a representação que estes grupos têm de si mesmos para a efetivação de uma perspectiva cultural. Se a atuação do docente relaciona-se com três aspectos fundamentais: poder, saber e subjetividade, o professor pode contribuir com a reprodução de conceitos hegemônicos ou encontrar formas de repensar os conhecimentos institucionais, adotando o viés contra hegemônico, incorporando aos elementos presentes no currículo, os grupos excluídos, não pela perspectiva imposta de fora, mas antes na perspectiva da cultura conforme o próprio ponto de vista destes grupos. Assim os currículos enquanto instrumentos do ensino

poderiam ser tomados para além dos conhecimentos oficiais, como uma oportunidade de debate e reflexão sobre os silenciamentos, omissões, escalas de valores e hierarquização que trazem em seu interior, sendo recursos capazes de desfazer noções pejorativas e criar novas ressignificações de identificação construídas em relação aos grupos considerados subalternos.

Compreendidos assim, no âmbito da identificação, da significação de valores que o estudante constrói em relação aos discursos que circulam em sala de aula e dos conceitos que são transmitidas por estes discursos, que passam impreterivelmente pelo enfoque dado pelo professor que se insere neste ambiente como um catalisador na transmissão de informações, é necessário refletir sobre a lógica que está em jogo quando estão envolvidas políticas identitárias e alinhamentos culturais, questões estas que englobam relações de poder e saber entre discursos dominantes e discursos subalternos:

Os discursos educacionais podem ser caracterizados como uma série de grades interconectadas de relações de saber e poder, nos interstícios das quais são constituídos sujeitos que são simultaneamente ambas as coisas: tanto alvos de discursos (seus objetos e invenções) quanto os veículos de discursos (seus sujeitos e agentes) (DEACON; PARKER, 2011:100).

Desta forma os currículos, enquanto estruturas construídas socialmente, não são estruturas fixas, intocáveis, apesar da existência de um sistema que define e comanda a educação. Antes constituem um espaço volátil com um modo de endereçamento específico: o estudante que recebe e ressignifica as informações com as quais entra em contato. Uma ferramenta capaz de fornecer, para além dos conhecimentos estruturados, o questionamento das formas padronizadas que homogeneízam os diferentes grupos com os quais entramos em contato. Um conhecimento que deveria permitir o contato com as diferentes culturas a partir de diferentes pontos de vista e perspectivas, pautadas na valorização humana e não na valorização de um grupo específico em detrimento de outro. São armas de ação, um meio de questionar uma visão hegemônica e normalizadora que determina qual grupo detém o que é considerado como uma suposta verdade:

O currículo é o local no quais docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumou a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2004: 41).

O professor não detém os meios para alterar drasticamente o sistema, mas pode utilizar os recursos que se encontram disponíveis no seu próprio ambiente de trabalho, neste caso específico, a matriz curricular oficial, buscando formas alternativas de privilegiar

conhecimentos que estão relegados. Não é uma recusa dos conhecimentos oficiais, uma vez que estes conhecimentos são relevantes à sociedade, mas o que vem a ser questionado neste viés é a omissão de outras formas de conhecimentos, a naturalização de práticas de menosprezo, aversão e a segregação em relação aos grupos indígenas considerados como culturas menores na ótica destes estudantes:

A normalização dos meios técnicos da educação, da saúde, do transporte de pessoas e de mercadoria é a expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade histórica seu modo de relacionar sua estrutura, ou talvez suas estruturas, com aquilo que ela considera como sendo seu particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos (CANGUILHEM, 2014:188).

Se a escola desempenha um papel fundamental que perpassa o estudante enquanto sua formação subjetiva, a mesma deveria oferecer os mais variados tipos de conhecimentos e saberes para que se possa começar a ter uma perspectiva, ainda que incipiente, de uma educação voltada à constituição de uma subjetividade também múltipla.

Fugir dos parâmetros tradicionalistas a que os discursos históricos estão convencionados não é tarefa fácil, pois envolve uma constante ressignificação das categorias que fomos moldados a nos identificar e nas quais também identificamos o *outro*. Parâmetros que são reproduzidos, de forma às vezes inconsciente, devido à naturalização do discurso, mas que se põem ao sistema de ensino como uma tarefa urgente que se inicia com uma atitude de desconstrução de si mesmo.

Considerações finais

Ao realizar esta pesquisa jamais tive a intenção de esgotar a temática indígena no contexto da disciplina de História do ensino regular que se apresenta como um amplo espaço para diversas interações e questionamentos. Entretanto a necessidade de escrever sobre este assunto surgiu de algumas deficiências e falhas que encontrei ao longo da minha trajetória enquanto professora da área, que me levaram a refletir sobre o tipo de conteúdo ofertado, os discursos que são reconhecidos, aceitos e instituídos, bem como as ausências e silenciamentos detectados em alguns contextos históricos. Panorama este que se reflete prioritariamente sobre o estudante e como ele compreende os discursos ofertados, ressignifica e constrói a sua identificação em relação a estes grupos.

Para tanto, a análise de discursos escolares sobre as temáticas que circula em sala de aula foi elencada a partir da análise da matriz do CBC do Estado de Minas Gerais, das orientações pedagógicas e dos materiais de apoio que unificam a rede estadual em um nível de padronização do ensino. Após esta primeira filtragem, as entrevistas realizadas com os estudantes da rede tornaram-se ponto de apoio na tentativa de compreender como se efetua a produção de sentidos e quais rastros deixam enquanto construção de uma identificação social e cultural.

Compreendo o CBC mineiro ao que toca a disciplina de História como uma grande aposta, por realizar uma oferta que tenta em primeiro lugar romper com uma abordagem tradicionalista impregnada à área e também por trazer orientações que têm a real intenção de trabalhar a diversidade e a diferença em um viés multicultural. Todavia mesmo diante de tal perspectiva, não poderia me abster de elencar as deficiências que ainda encontramos no chão da escola ao tratar dos diversos grupos étnicos que perpassam a História da humanidade e tanto mais a História do Brasil.

Por mais que esteja claro, a perspectiva da Constituição de 1988 e da Lei nº 11.645/08, que definem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígenas nas escolas de ensino regular, esta proposta ainda não se efetiva na íntegra. Apenas a existência de leis que zelem pelos direitos da igualdade, respeito, valorização das diferenças e das diversas manifestações culturais que compõem a história de cada grupo, não garante que tais objetivos estejam sendo cumpridos nos ambientes escolares de forma eficaz.

Não quero afirmar com isso que não se realize o trabalho didático pedagógico do contexto da lei, pois sempre existem projetos que tentam realizar movimentos de

conscientização dos estudantes rumo a acabar com a discriminação e o preconceito. Tais projetos abrangem de forma mais enfática a cultura afro-brasileira. Em relação à história e à cultura dos povos indígenas ainda são raros os projetos que se atentam para ao contexto da Lei 11.645/08, como iniciativas mínimas e deficientes, resultando em ações didáticas pedagógicas esparsas, desconexas que não superaram as relações desiguais entre os diferentes grupos étnicos, construídas ao longo da História. Em geral, tais iniciativas centram-se em lembrar o Dia do Índio e enfeitar os estudantes da Educação Infantil com pinturas nos rostos e as famosas penas coloridas na cabeça. Quando o estudante chega aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, o enfoque da temática indígena resume-se ao que é ofertado nos materiais didáticos e no mais, conforme a proposta do Estado de Minas Gerais, na utilização das orientações didáticas.

Orientações estas que necessitam um repensar e crítica profunda feita pelo docente junto ao estudante. Torna-se fundamental um posicionamento didático que busque tratar as fontes de época enquanto documentos que trazem em seu interior relações de poder e saber em uma perspectiva multicultural interativa que analisa a cultura como os processos de identificação, construtos históricos e sociais, por sua vez dinâmicos e fluidos.

Por envolver a questão de alinhamentos culturais, tomados como referenciais que os estudantes se servem para constituir a sua própria identificação e a percepção da identificação de grupos considerados exteriores ao grupo de pertença, o material pedagógico utilizado em sala de aula, torna-se de suma importância, pois é a partir dele que o discente entra em contato, interage e ressignifica as informações que são ofertadas. Este valor, ganha peso na figura simbólica que o professor desempenha. Por interagir diretamente com o estudante, o professor transforma-se em um catalisador dos conhecimentos considerados válidos na sociedade. Desta forma, boa parte dos referenciais de identificação em relação aos diversos grupos étnicos serão formados a partir tanto das informações, como dos valores que estão representados nestes materiais e da reflexão que se dará sobre eles.

No caso das informações disponibilizadas na disciplina de História em relação às etnias indígenas, percebe-se por toda a estrutura curricular uma contextualização que perfaz o enfoque europeu e dos grupos dominantes conforme cada *locus* específico. A ótica de abordagem dos povos indígenas fica à margem dos acontecimentos que marcaram os grupos hegemônicos, o que acaba gerando uma velada propagação do padrão europeu e desta forma de uma percepção eurocêntrica, sempre retomada como o principal referencial dos estudantes que participaram desta pesquisa.

Perpetuam-se imagens idealizadas e impostas pelo visionário do período colonial que legaram posicionamentos distorcidos e preconceituosos em relação ao modo de vida, cultura e valores dos grupos indígenas, trazendo um enfoque um tanto descontextualizado e fragmentado. Retirado do seu contexto etnográfico de análise, tais discursos tornam-se no mínimo incompreensíveis ao estudante, bem como do que representam os valores culturais adotados pelos povos indígenas do passado e nos dias de hoje.

Em uma postura simplificada, a contribuição dos povos indígenas para a formação do país, resume-se no contexto escolar ao apontamento de alguns elementos culturais, como o uso de alguns vocábulos na constituição da Língua Portuguesa, a algumas práticas cotidianas e hábitos alimentares, trabalhados enfaticamente no passado. Outras contribuições culturais e a participação destes grupos ao longo da História Oficial são tratadas pela perspectiva da falta e do lapso. Não há uma preocupação, como identificado nesta pesquisa, em contextualizar a participação destes grupos nos diversos eventos históricos brasileiros. Os períodos históricos que são reservados à temática centram-se na Pré-História e no Período Colonial, desta forma o estudante jamais consegue aprofundar a sua compreensão de como se perfaz e realiza a interação destes grupos com a coletividade nacional. Reforça-se a ideia de que estes grupos são segregados e de que há uma lei específica de proteção, sem, entretanto, contextualizar o porquê da existência desta lei e o que representa a garantia destes direitos, bem como o direito da diferença.

A postura ideológica que constatamos nos fragmentos dos relatos analisados na ótica dos estudantes é a que aos grupos indígenas são reservadas duas opções: uma é a incorporação à coletividade nacional onde seriam definitivamente brasileiros em pé de igualdade e de direitos, não sendo necessária desta forma, leis específicas de proteção, representando a perspectiva assimilacionista. E a outra, uma postura da segregação definitiva, onde estes grupos uma vez que não se integraram à coletividade deveriam reservar-se ao espaço que lhe cabem, o ambiente das matas, florestas e reservas indígenas, sem aderir, entretanto, às modernidades tecnológicas da nossa sociedade, como uso de aparelhos eletrônicos ou roupas que lhe retirariam as características genuínas de indígenas, refletindo assim a perceptiva diferencialista. Ambas as versões passam pelo enfoque apresentado na sala de aula a partir do contexto curricular e revelam processos de diferenciação que impõem marcas identitárias e dão opções consideradas eficazes para lidar com grupos que não compõem as fileiras da coletividade nacional: a inserção ou a exclusão.

As diferenças culturais, quando trabalhadas por meio de marcas identitárias, apoiadas na constatação das diferenças físicas, geram marcadores de fronteiras étnicas e uma errônea

abordagem do conceito de etnia e cultura associados a traços biológicos. Postura esta impregnada, sobretudo, no século XIX nas conhecidas teorias evolucionistas que referenciavam a diversidade humana a partir de escalas evolutivas e progressivas. Utilizar-se de tais concepções demonstra que há ainda um grande despreparo e desinformação ao que toca a abordagem de conceitos como cultura, etnia, diferença e diversidade, como traduzem também deficiências e falhas apresentadas no material didático. Informações que não poderiam passar sem um filtro de análise por parte do docente, pois acabam por perpetuar noções equivocadas e distorcidas ao tratamento da diversidade étnica e cultural como constatação sumária da diferença física.

As marcas identitárias que delimitam os grupos em nichos sociais específicos podem criar mecanismos de exclusão e rejeição de grupos considerados menos vantajosos, como constatado durante as entrevistas no posicionamento de alguns estudantes que preferiram ressaltar em seu alinhamento genealógico o grupo europeu, mesmo quando poderiam elencar outros grupos étnicos como integrantes nesta herança.

Os equívocos ao se trabalhar a diversidade e a diferença, somados a não contextualização adequada das fontes históricas utilizadas em sala de aula, refletem a utilização de expressões e jargões históricos que circulam de forma normalizada na sociedade e são reproduzidos também no ambiente escolar. Em geral ao que se refere aos grupos indígenas, estes equívocos reproduzem representações folclorizadas, ora como imagens pejorativas, de povos preguiçosos, selvagens, canibais, agressivos; ora como imagens idílicas, de protetores da natureza, ingênuos e puros, refazendo posturas discriminatórias, cuja principal consequência é a incompreensão tanto do modo de vida, como dos valores que compõem a cultura destes povos. É necessário o questionamento das representações que impomos ao que consideramos como os *outros*, construídos enquanto sujeitos delimitados por marcas identitárias, e o repensar em um movimento dialético no qual também podemos ser considerados por marcas identitárias nem sempre vantajosas na ótica de outros grupos étnicos.

Há muito a se fazer se pensarmos nos termos da abordagem pedagógica que está em vias de efetivação no espaço escolar e os referenciais que estão sendo construídos a respeito dos grupos minoritários, como no caso das etnias indígenas. Desta forma uma proposta que busque desconstruir posturas equivocadas impregnadas na História Oficial deve pautar-se por uma perspectiva que traga as diferenças culturais e étnicas enquanto conhecimentos históricos que estão em pé de igualdade e simetria mútua, não priorizando os acontecimentos que compõem a história dos grupos minoritários pela ótica dos grupos dominantes. Antes, esta é

uma abordagem que deve partir da própria ótica destes grupos, de como eles definem a sua própria história, valores, simbologias e relações culturais.

Existe uma ampla gama de material disponível tanto em cadernos de estudos promovidos pela SECAD, pesquisas em áreas como a Arqueologia, Antropologia, História atualizadas, como também a produção de materiais didáticos produzidos por diversos grupos indígenas que trazem a sua história e os referenciais culturais adotados por cada grupo. Novas informações e conhecimentos que podem assessorar o trabalho pedagógico em sala de aula.

Observa-se destas considerações que o eixo central da escola que se pretenda multicultural, em uma vertente interativa, que busque por uma sociedade sem tantas desigualdades, preconceitos e discriminações, deve preparar seus estudantes para a compreensão da sociedade pluriétnica na qual coexistem diferentes grupos, com suas culturas, especificações, diferenças, particularidades e, sobretudo para compreender os problemas que tais grupos vivenciam na sociedade brasileira.

Que grupos, tomados às vezes como a perspectiva do *outro*, assim como os grupos tomados pela perspectiva do *eu*, realizam suas construções históricas em *locus* específicos, permeados por campos de força, relações de saber e poder. Campos em que se disputam posicionamentos considerados mais vantajosos no exercício do poder.

E, sobretudo que os processos de identificação e alinhamento étnico e cultural são processos que se refazem constantemente e que as fronteiras construídas tendo por base linhas demarcatórias que excluem grupos considerados de fora, ao mesmo tempo que incluem os grupos de pertença, são linhas construídas historicamente, desta forma jamais podem ser tomados por estruturas rígidas e fixas capazes de reproduzir posicionamentos fundamentalistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BOGDAN, Robert C.. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. **LEI 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 07/07/2014.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Coleção Educação para todos. Vol. 7. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em 29/05/2014.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011 pg.13-37.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7ª ed. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR-SEE-MG/2008. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 20/01/2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Arte de Fazer. 3ª ed. Tradução Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRUZ, Caroline Silva. JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: **A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história** – algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, XXVII, 22 a 26 julho, Natal, 2013 pg.1-10. Disponível em:
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVII_SNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.pdf. Acesso em 07/07/2014.

DEACON, Roger. Parker, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 97 - 110.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos “Annales” à Nova História**. Trad. Dulce da Silva Ramos. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1950.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio, 22ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto de Machado, 26ª ed. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Org. e trad. Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo. NOELLI, Francisco Silva. **Pré-história do Brasil**. 3ª ed. 1ª impressão. São Paulo: Contexto, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**. Passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Diversidade e educação escolar. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003, pg. 83-105.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luis Donizete. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995 pg. 481 – 526. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 29/05/2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é afinal Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

JONES, Siân. Categorias históricas e a práxis da identidade: a interpretação da etnicidade na arqueologia histórica. In: FUNARI, Pedro P. A., Charles E. & SCHIAVETTO, Solange N. O. **Identidades, discurso e poder: estudos da Arqueologia Contemporânea**. São Paulo: FAPESP – Annablume, 2005, pg. 18-33.

LEMONS, Pedro Sanches. **As águas thermaes de Poços de Caldas**. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1904.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Vol.12. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 29/05/2014.

MARCONI, Marina de Andrade. PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia, uma introdução**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Coleção Educação para todos. Vol.8. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006, pg. 11-37. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 29/05/2014.

MEGALE, Nilza Botelho. **Memórias históricas de Poços de Caldas**. 2ª ed. rev. e ampliada. Poços de Caldas, MG: Sulminas, 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação para todos. Vol. 13. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 29/05/2014.

OLIVEIRA, Teresinha da Silva. Arco, flecha e cocar. Ensinando sobre os índios. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para professores**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008, p. 27-39.

OLIVEIRA, Teresinha da Silva. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício da diversidade**. Coleção Educação para todos. Vol. 7. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007 pg. 431- 447. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 29/05/2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista**. Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 2008.

PIMENTA, Reynaldo de Oliveira. **O povoamento do Planalto da Pedra Branca** – Caldas e região. Obra póstuma. São Paulo: s. ed. 1998.

PORTELLI, Alessandro. **História como gênero**. Tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro. Projeto História. São Paulo, 22 jun. 2001.

POUTIGNAT, Philippe. STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

RAGO, Margareth. GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira. **Narrar o passado, repensar a História**. Campinas: Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências, 2000.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Proposta Curricular de História**. 2007. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20/01/2014.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 6ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Foucault revoluciona a História. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

ANEXOS

Matriz curricular do Ensino Fundamental Simplificada

6º Ano do Ensino Fundamental

Eixo Temático I - Tema I: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais.

Subtema 1 – Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil. Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações.

Tópicos:

1. População mineira e brasileira: várias origens, várias histórias.
2. Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens.
3. Os primeiros europeus: os portugueses do Reino.
4. Os povos africanos.
5. Os povos indígenas: diversidade e migrações.
6. Os imigrantes europeus nos séculos XIX e XX.

Subtítulo: I. Os “outros” imigrantes nos séculos XIX e XX: árabes, judeus, orientais.

7º Ano do Ensino Fundamental

Subtema 2 - Transformações econômicas, diversidade populacional e colonização portuguesa no Brasil.

Tópicos:

7. Expansão econômica europeia e descobrimentos marítimos nos séculos XV e XVI.
8. O “sistema colonial” e a realidade efetiva da colonização: política metropolitana versus diversificação econômica e interesses locais.
9. A agromanufatura do açúcar e a escravidão.
10. A economia e a sociedade mineira colonial: dinamismo econômico e diversidade populacional.

Subtítulos: II. A colonização litorânea: a colonização portuguesa e as tentativas de

colonização de franceses e holandeses;

III. Interiorização da colonização: o desbravamento do sertão;

IV. As missões no Sul e delimitação do território brasileiro.

V. Cidadania e sociedade colonial: os “homens bons” e a escravidão.

8º Ano do Ensino Fundamental

Eixo Temático II - Tema I: O Estado Brasileiro e a Nação: Monarquia X República.

Subtema I – A “virada do século”: transformações políticas no Brasil do século XVIII para o século XIX. Construção do Brasil: Território, Estado e Nação.

Tópicos:

11. Revoluções liberais: industrial, americana e francesa.

12. Inconfidências e Brasil Joanino: movimentos de contestação e reorganização da relação metrópole – colônia.

13. A Revolução de 1817 e a Independência.

Subtema II – A experiência monárquica no Brasil.

14. Bases do estado monárquico e limites da cidadania: patrimonialismo, escravidão e grande propriedade.

15. Mudanças socioeconômicas, crise política e fim da monarquia.

Subtítulos: VI. O Imperador e a Constituição de 1824: fundamentos jurídicos e políticos da monarquia.

VII. Centralismo X federalismo, ordem X desordem na Regência e início do Segundo Reinado.

VIII. Construção da identidade nacional: “branqueamento” e elitismo.

9º Ano do Ensino Fundamental

Eixo Temático III: Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil. Tema I: A Era Vargas

(1930-1945): fortalecimento do Poder Central, a Nação Brasileira “ressignificada” e a Cidadania. Subtema I – A Revolução de 1930, Estado e Industrialização: os avanços e recuos da cidadania, extensão dos direitos sociais X cerceamento dos direitos políticos e

civis.

Tópicos:

17. Revolução de 1930 no Brasil.

18. A Era Vargas: autoritarismo, estado e nação. Subtítulos: XI. Ascensão do nazi-fascismo na Europa e XII. O rádio, o cinema, o carnaval e o futebol: a cultura de massas no Brasil.

Tema II: A República Democrático-Populista (1945-1964): Avanços e Recuos da Cidadania, Guerra Fria e Internacionalização Econômica. Subtema I – A Guerra Fria, a internacionalização da economia e a industrialização do Brasil.

19. Novo contexto internacional: fim da Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria.

20. Avanços do capital estrangeiro e crise do populismo.

Tema III: Anos de chumbo e Anos Rebeldes: a Ditadura Militar (1964 – 1985). Subtema I – Os avanços do capital estrangeiro, a crise do populismo e o golpe de 1964.

21. Repressão, resistência política e produção cultural no Brasil.

Tema IV: Estado e Cidadania no Brasil Atual: a República Democrática e o Neoliberalismo (1985 aos dias atuais). Subtema I – Estado, economia e sociedade: o papel do estado na organização econômica, a abertura do mercado e os direitos sociais,

22. Democracia e cidadania no Brasil atual.

Subtítulo XII. Neoliberalismo e tensões sociais no Brasil.

Matriz curricular do Ensino Médio Simplificada

1º Ano do Ensino Médio

Eixo Temático I: Mundo Moderno, Colonização e Relações Étnico-Culturais (1500 – 1800). Tema I: Representações europeias do Novo Mundo.

Tópicos:

1. O Novo Mundo nos relatos de viagem dos navegantes, descobridores e cronistas: mitos e visões.

Tema II: Escravidão e Comércio no Mundo Moderno.

2. Circuitos do tráfico de escravos (Novo Mundo, África e Europa).

Tema III: Colonização Portuguesa e Resistência.

3. Escravidão e liberdades: alforrias, coações: mobilidade social e econômica. Quilombos e outras resistências negras. Negociações entre comerciantes e quilombolas. Palmares e Revolta de Malês.

Tema IV: Das crises no Sistema Colonial ao Período Joanino.

4. Manifestações populares e Conjuração Baiana; elites coloniais e Inconfidência Mineira.

5. Transferência da Corte portuguesa para o Brasil.

Eixo Temático II: Cultura e Política na Construção do Estado Nacional Brasileiro (1822 -1930). Tema I: Embates políticos e culturais no processo de construção e afirmação do Estado Nacional.

6. Estrutura constitucional, agrupamentos políticos, forças sociais e simbologia do poder.

7. Confrontos: fim da monarquia no Brasil e início da República.

8. Cidadania e racismo.

9. Resistências e conflitos na Primeira República.

Tema II: Trabalho e produção na sociedade brasileira entre o Império e a Primeira República.

10. O Brasil no quadro do capitalismo ocidental no início do século XX.

Eixo Temático III: Mundo Contemporâneo, República e Modernidade. Cidadania e Democracia: de 1930 aos dias atuais. Tema I: Conflitos no Mundo Contemporâneo.

11. O período entre guerras e a Crise de 1929.

12. Segunda Guerra Mundial, bipolaridade ideológica e a “nova ordem mundial”. Os regimes autoritários no Brasil.

Tema II: O mundo em processo de globalização.

13. Abertura do mercado brasileiro para o capital estrangeiro: do nacional –

desenvolvimentismo à implementação de políticas neoliberais.

14. Partidos políticos, sindicatos e a consolidação da democracia brasileira: do peleguismo ao novo sindicalismo urbano.

15. Do Estado de Bem-Estar Social ao desenvolvimento do neoliberalismo: as políticas de assistência e inclusão social.

16. A construção dos direitos civis, políticos e sociais na República brasileira: demandas sociais e legislação (Estatuto da Igualdade Racial, Políticas Afirmativas e outras).

Tema IV: Demarcação de territórios de identidades socioculturais.

17. Fundamentalismos étnicos, religiosos e ambientalistas: o choque entre o multiculturalismo e a intolerância.

2º Ano do Ensino Médio

Eixo Temático I: Expansão das fronteiras: a questão da alteridade na Modernidade.

Tema I: O encontro das diferenças e a construção da imagem do outro

Tópicos:

1. Tapuias e Tupis-Guaranis.
2. Visões da chegada dos europeus.
3. Jean-Jacques Rousseau e o bom selvagem.
4. Os jesuítas e as missões.
5. Astecas, Maias e Incas.
6. Visões de Montezuma.
7. Visões de Cortez.
8. Visões do frei Bartolomeu de Las Casas.

Eixo Temático II: Expansão de Fronteiras e Mundo do Trabalho. Tema II: O mundo do trabalho e os deslocamentos populacionais.

9. Transnacionalização da economia e da cultura no início do mundo moderno.
10. Trabalho e indústria.
11. Desenvolvimento tecnológico e mudanças no mundo do trabalho.
12. O muro de Bush e a nova “invasão bárbara” na Europa.

Eixo Temático III: Expansão das fronteiras: a guerra como possibilidade permanente.

Tema III: Expansão e guerra.

13. A expansão capitalista e o imperialismo.

14. A Primeira Guerra Mundial.

15. A Segunda Guerra Mundial.

16. Guerra Fria e mundo bipolar.

17. A queda do Muro de Berlim.

18. Conflitos regionais no mundo atual.

19. A invasão do Iraque.

Eixo Temático IV: Redefinição de fronteiras: a questão da alteridade no mundo contemporâneo e pós-moderno. Tema IV: Demarcação de territórios de identidades socioculturais.

20. Contestações político-culturais na década de 1960.

21. Indústria cultural x identidades culturais.

Tema V: Cidadania e democracia.

22. A redemocratização do Brasil.

23. A cidadania no mundo atual.

24. O movimento ambientalista.

25. O movimento negro no Brasil.

3º Ano do Ensino Médio

Os tópicos são escolhidos conforme a perspectiva do professor. Entretanto está previsto a adoção do *Reinventando o Ensino Médio* na qual a matriz curricular para esta série é definida pelo CBC. A nova estrutura diferencia-se da matriz analisada somente na sequência e reordenação dos tópicos, todavia o norte dos temas é o mesmo destacado acima.