DOI 10.5216/o.v15i1.34724

Ensinar e aprender histórias e culturas indígenas: repensando as práticas pedagógicas

Júlio Ricardo Quevedo Santos[*]
Aristeu Castilhos da Rocha[**]
Michele Moraes Lopes[***]

Resumo: Inicialmente apresentamos, através de uma pesquisa bibliográfica, os caminhos percorridos por histórias e culturas indígenas "pouco ensinadas". O foco das discussões perpassa a contribuição dos "povos indígenas" na formação das diversidades cultural brasileira e recai na riqueza da temática em questão. No entanto, a partir das vivências de seus autores, o artigo discute literatura, cinema e música como "linguagens alternativas" para o ensino de História. Dessa forma, com a contribuição de estratégias, esperamos a inserção de problemáticas voltadas para as histórias e culturas indígenas no processo de ensino e aprendizagem em História.

Palavras-chave: Histórias e culturas indígenas; ensino e aprendizagem; linguagens alternativas.

[*]Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), Santa Maria, RS, Brasil.
E-mail: j-quevedo@uol.com.br

[**]Instituto Federal Farroupilha/Campus Júlio de Castilhos (IFFarroupilha), Júlio de Castilhos, RS, Brasil.
E-mail: aristeu.rocha@iffarroupilha.edu.br

[***]Instituto Federal Farroupilha/Campus Júlio de Castilhos (IFFarroupilha), Júlio de Castilhos, RS, Brasil.
E-mail: michele.lopes@iffarroupilha.edu.br

Teaching and Learning Indigenous History and Culture: Rethinking Educational Practices

Abstract: We initially present, through a bibliographic research, the paths taken by "less taught" indigenous history and cultures. The focus of the discussions permeates the contribution of "indigenous peoples" in building the Brazilian cultural diversity and lies in the richness of the theme in question. However, based on the authors' life experiences, this paper discusses literature, cinema, and music as "alternative languages" for the teaching of History. Thus, by contributing with strategies, we expect to enable the inclusion of issues related to indigenous histories and cultures in History teaching and learning processes.

Keywords: Indigenous history and cultures; teaching and learning; language alternatives.

Enseñar y aprender historias y culturas indígenas: repensando las prácticas pedagogícas

Resumen: Inicialmente presentamos, através de una investigación bibliográfica, los caminos tomados por historias y culturas indígenas "poco enseñada". El foco de las discusiones pasa la contribución de los "pueblos indígenas" en la formación de las diversidades cultural de brasileña y se encuentra en la riqueza del tema en cuestión. Sin embargo, a partir de las vivencias de sus autores, el artículo discute literatura, cine y música como "lenguajes alternativos" para la enseñanza de Historia. Por lo tanto, con la contribución de estrategias, esperamos la inserción de problemáticas vueltas para las historias y culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Historia.

Palabras-clave: Historias y culturas indígenas; enseñanza y aprendizaje; lenguajes alternativos.

Introdução

A formação histórica e cultural do Brasil foi construída a partir de uma diversidade de sujeitos históricos. Contribuíram para o enriquecimento desse processo: os povos indígenas, ibéricos, africanos e mais recentemente os asiáticos. No entanto, nossa produção historiográfica, durante muito tempo, privilegiou os países de origem europeia. Não foi dada a notoriedade devida às matrizes indígenas e africanas. As discussões historiográficas, documentos, currículos didáticos não abriram espaço para a abordagem das histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras, pobres, mulheres e crianças.

Ao revisitarmos as fontes, percebemos um "silêncio" assustador, o que é inadmissível em um "país" onde a pluralidade cultural constitui-se um de seus maiores patrimônios. Nesse sentido concordamos com Cunha (2012, p. 137), quando destaca que "as culturas constituem para humanidade um patrimônio da diversidade, no sentido de apresentarem soluções na organização do pensamento e da exploração de um meio que é, ao mesmo tempo, social e natural".

Precisamos agir no sentido de ampliar as investigações e enriquecer as abordagens, tendo como foco as histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras, identidades, respeitando as diferenças e a multietnicidade, ética, moral, preservação do meio ambiente, cidadania, enfim, todas temáticas que fazem parte do nosso entorno social e regional. Somos conscientes da importância dessas discussões como caminho para formação de cidadãos íntegros justos, conscientes, responsáveis e conectados com o seu tempo histórico e cultural. Por isso, neste texto, convidamos o leitor a realizar uma viagem imaginária onde o objetivo maior é demonstrar possibilidades para o estudo das histórias e culturas indígenas no âmbito das práticas pedagógicas.

Desenvolvimento

Para empreendermos essa viagem sobre tão importante temática, é necessário inseri-la no contexto da educação brasileira. Essa organização, por sua vez, ocorre articulada a um momento histórico maior.

O processo de independência (1822) política brasileira e hispano-americano não significa o rompimento dos laços identitários com os países europeus. O campo da educação também continuou sob a hegemonia cultural europeia. No Brasil, as elites ligadas ao setor agrário e escravista mantiveram relações com o universo cultural ocidental cristão eurocêntrico, conservador, mas desafiadas a manter a unidade de um vasto território marcado por diferenças e conflitos locais e regionais. Na verdade foi uma ruptura incompleta, pois saímos do domínio lusitano e passamos para a hegemonia econômica inglesa. Para tornar essa realidade mais complexa, as elites brasileiras adotaram o modelo francês de escolarização.

É nesse contexto que a disciplina de História é importada da França onde havia surgido no final do século XVIII e início do XIX. No Brasil, a matéria escolar se insere no contexto de

afirmação do Estado e construção da identidade nacional a partir do Imperial Colégio D. Pedro II (1837), responsável pela formação dos filhos da nobreza da corte e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1838 (IHGB), que orientava a organização dos programas e métodos de ensino da disciplina de História. Para elucidar esse momento, recorremos a Bittencourt (2007):

> A história divide-se em uma história universal profana e uma história sagrada constituintes de uma identidade e com o cristianismo da igreja católica, além da história nacional responsável pela criação do estado-nação integrado nos princípios "humanísticos Clássicos". A opção pelo currículo humanístico francês decorria exatamente dessa relação com o cristianismo católico para identificar os jovens, futuros governantes e detentores do poder, com a nação na qual estado e igreja se entrelaçam. (BITTENCOURT, 2007, p. 35).

Ao revisitar os currículos (GASPARELLO, 2004), constata-se que predominava uma História universal em detrimento da História do Brasil que passou a ser oferecida, gradativamente, a partir de 1856. Nessa linha de raciocínio, explica-se a preocupação do IHGB (1838) em elaborar uma história nacional e difundi-la através do ensino de História. Essa interrogação fica evidente de acordo com (FONSECA, 2004, p. 46) quando Karl Von Martius propõe: "Uma história que partisse da mistura das três raças pra explicar a formação da nacionalidade brasileira ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para civilização."

Na realidade produzia-se e ensinava-se uma história eminentemente política, monárquica, nacionalista associada à construção da identidade nacional, culto aos heróis, festas cívicas, enfim, uma história que exaltava a colonização lusitana, ação missionária da igreja católica e a cultura branca europeia. Por outro lado negligenciava-se a contribuição dos povos indígenas e africanos no processo histórico cultural em construção.

Dando continuidade, passamos a pensar mais precisamente a presença das histórias e culturas dos povos indígenas no âmbito das discussões e práticas pedagógicas. No pensamento de Meirelles (2011), a expressão "povos indígenas" diz respeito:

> Aos grupos humanos que se identificam coletivamente e se diferem da sociedade envolvente ou nacional. É, portanto, um termo utilizado para o reconhecimento dessas populações em todo o mundo. O termo "índio" trata-se, até o momento, da manutenção de um equívoco. (MEIRELLES, 2011, p. 285).

Na produção historiográfica oriunda do século XIX, o ensino de História, de acordo com Terra (2014, p. 68) "pouco herdou e quando isso aconteceu foi, muitas vezes, de forma errônea, como por exemplo, que os povos indígenas representam um primeiro momento ou infância da humanidade: um "estágio ultrapassado" pelos "civilizados" e pertenceria à "Pré-história".

A historiografia do século XIX, tendo o IHGB, como seu nascedouro, propunha o indígena como símbolo nacional. Por outro lado, e de acordo com Schwarcz (1998), esse projeto baseava-se no exotismo de um país tropical, onde o indígena seria o símbolo da cultura nacional. Nessa perspectiva, no pensar de Bergamaschi (2011, p. 298): "idealizado, o indígena é representado na literatura romântica do século XIX a um só tempo como herói – espírito indomável, modelo de honra a ser seguido e vítima – sacrificado em nome da civilização."

Ao percorrer os documentos, currículos e produção didática, Bittencourt (2013,p.131) percebe que:

> Os povos indígenas, depois da expulsão dos jesuítas e da saga bandeirante, são relegados ao total esquecimento. O século XIX, analisando sob a perspectiva politica ou social, incluindo nesse período a série de estudos em torno da abolição da escravidão, nada informa sobre os indígenas.

Com a Proclamação da República (1889) inaugura-se uma nova fase assimilada pelas rupturas quando o romantismo, que elogiava o índio como "bom selvagem", passa a ficar em um plano secundário. Começa, de forma incipiente, a inclusão das camadas populares nos grupos escolares e a produção de livros didáticos.

A República substitui, gradativamente, o índio pelas "figuras heroicas" dos bandeirantes e Tiradentes. Se por um lado continuava a idealização romântica do gentio, por outro se divulgava a imagem de um índio predador, bravio, que precisava ser combatido e escravizado.

A Marcha para o Oeste e os interesses econômicos provocavam a defesa do extermínio dos povos indígenas. É nesse contexto que foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), 1910, com o objetivo de manter os índios em suas culturas tradicionais.

A partir da República, de acordo com o pensamento de Funari/Piñon (2011,p.114), o:

> Cientifismo e a busca positiva da ordem e do progresso alimentariam ações no sentido de levar os índios ainda apegados a costumes particulares à assimilação, ao "avanço" (como dizia então) representado por sua incorporação às classes trabalhadoras rurais. Os índios passaram a ser objeto de uma atuação administrativa do Estado, primeiro com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (1910) e depois com a Fundação Nacional do Índio (1968). Ao mesmo tempo, o nacionalismo vigente, em busca da homogeneidade social, viria a contribuir para a crescente representação do índio como um elemento externo à sociedade brasileira, um "outro", a ser "festejado" no dia 19 de abril, mas não muito mais do que isso. Ou seja, um ator histórico considerado praticamente inexistente na sociedade nacional.

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi assinado o decreto lei (nº 5540/1943), declarando o dia 19 de abril como o Dia do Índio. Dessa maneira, a temática indígena, praticamente inexistente nos currículos e manuais escolares, foi introduzida nas atividades educativas, principalmente, no ensino primário.

No entanto, a contribuição dos povos indígenas na formação histórica e cultural da América e do Brasil continuava a ser negada bem como a sua diversidade cultural. Por outro lado, conforme Silva (2013, p. 145), "desconsiderava-se praticamente toda a trajetória histórica dos índios marcada por resistências, fugas, capitulações, negociações, tentativas de extermínio..." Isso sem contar aqueles grupos que se mantiveram isolados ou ocultados sob uma identidade não indígena, a fim de evitarem perseguições e poderem, assim, se reproduzir física e culturalmente, ainda que com grandes dificuldades.

Em decorrência de tudo isso, durante muito tempo, incorporou-se a ideia de que os povos indígenas não tinham história, degenerados. Negava-se assim o direito à luta, à autodeterminação e às escolhas, enfim, de se preservar enquanto etnias e culturas. Mesmo

com a chegada do século XX os programas, documentos e livros didáticos contribuíram para demonstrá-los associados à antropofagia, à guerra, à selvageria ou mesmo desprovidos de tecnologias. Esse panorama começa mudar, paulatinamente, como esclarece Terra (2014, p.68) na década de 1970, quando:

> (...) os movimentos de luta por direitos indígenas eclodiram no Brasil. Eles foram consequência das políticas nacionais de interiorização nas décadas anteriores: nos anos 1940, no governo de Getúlio Vargas (1882-1954), com a Expedição Roncador-Xingu1; depois, com a construção de Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976); e, nos anos de 1960/70, ao longo do regime militar, com a política de expansão da fronteira agrícola, envolvendo o deslocamento de agricultores da Região Sul para ocupação do Centro-Oeste e da Amazônia.

O Golpe Militar (1964) e a implementação da Ditadura Militar, alicerçadas nos valores da ideologia da segurança Nacional, direcionaram o foco para a ordem, desenvolvimento e integração nacional. Essas orientações passam e afetam diretamente as questões relativas aos povos indígenas. Para melhor entendimento dessa realidade nos debruçamos em importante passagem de Funari/Piñon (2011, p.114) quando alertam:

> • A Ditadura Militar, com ênfase na unidade nacional, na ordem e na expansão em direção às áreas ocupadas por tribos indígenas, levou à fase de maior ameaça tanto às comunidades nativas, como à sua visibilidade social.
>
> • A partir da Anistia (1979) e com abertura política, seguida do retorno dos civis ao poder em 1985, os indígenas começaram, de forma crescente, a serem atores sociais reconhecidos e valorizados.
>
> • Indígenas foram eleitos para o Congresso Nacional, suas terras foram demarcadas, os idiomas próprios puderam ser valorizados, políticas públicas e organizações voluntárias contribuíram para o florescimento dos movimentos indígenas.
>
> • A valorização da pluralidade e da diversidade foi importante nesse processo.

Contribuem, significativamente, a partir de 1970, nesse processo de lutas, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) ligado à Igreja Católica; Antropológicos, ligado às Universidades que reivindicavam o respeito e a preservação de suas culturas, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que tinha como política a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira. Outro passo significativo na busca do reconhecimento dos direitos indígenas à diversidade foi a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. A mesma, além de trazer pela primeira vez um capítulo sobre o Meio Ambiente, inova ao garantir aos indígenas os "direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e elucida a importância do respeito e da preservação da diversidade cultural bem como uma educação diferenciada ministrada nas línguas nativas." Tudo isso, posteriormente, é respaldado no plano internacional, a partir da convenção dos Povos Indígenas e Tribais, pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) em 1989.

No plano interno, outro importante passo para valorização da diversidade étnica foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (lei 9394/1996 art. 26) que salienta a importância do ensino de História ao abrir espaços para a perspectiva das matrizes indígenas, africanas e

europeias no nosso processo de formação social e cultural. O Ministério da Educação (MEC) se pronuncia favorável a uma educação bilíngue e intercultural para os povos indígenas, com currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP), material didático e formação de professores voltados para as questões indígenas.

Na sequência, em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais que deveriam nortear o processo educativo nas diferentes regiões brasileiras. Os mesmos falam na pertinência da Pluralidade Cultural, mas pouco se percebe no que diz respeito aos povos indígenas. Isto nos remete a outra investigação.

Em 1999, o Parecer 14 e a Resolução 003 da Câmara de Educação Básica instituíram as diretrizes nacionais para educação escolar indígena. Em 2012 o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer Nº 13/2012 seguido da homologação da Resolução Nº 05/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Na realidade ambos tratam a difusão do conhecimento e respeito à pluralidade e à interculturalidade dos povos indígenas.

A II Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação racial, a xenofobia e as Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001) e a aprovação das leis nº 10.639/2003 (África e história e Culturas dos Povos Indígenas) completam o quadro. Na realidade em consonância com os estudos de Medeiros; Melo; Dornelles (2013, p.221), a criação de uma:

> Lei que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena na escola é resultado de um movimento nacional e internacional de reconhecimento e valorização da diversidade – movimento que trouxe implicações para o campo da educação entendida como meio de superar os preconceitos e a discriminação em relação aos povos indígenas.

É evidente que essa gama de acontecimentos acrescidos da nova legislação vai causar importante impacto na Educação Brasileira. Ao estudar esse contexto, Bergamaschi (2010) argumenta:

> Se por um lado, a lei que institui a obrigatoriedade de estudo da história e da cultura indígena nos inquieta, também nos acalenta a ideia de um diálogo etnocultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua história, sua cultura e os modos próprios de viver. (BERGAMASCHI, 2010, p. 163).

As mobilizações ocorridas nas últimas décadas deram maior visibilidade para os povos indígenas enquanto autores sociopolíticos, delineando novos cenários socioespaciais reivindicatórios, tanto na perspectiva de demarcação das reservas como de reconhecimento da sua diversidade. Nesse sentido, a efetivação da lei 11.645/2008, em consonância com o pensamento de Silva (2012, p.220) possibilitará:

> Estudar, conhecer e compreender a temática indígena. Superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo, respeitando e apoiando os povos indígenas nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais.

Essas reflexões e inquietudes vão gerir possibilidades, as quais poderão originar novas situações que podem amenizar a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Quando o foco da abordagem recai sobre a presença ou "silêncio" a respeito destas temáticas, avaliamos as circunstâncias em que ocorre a implementação da legislação na Educação Básica. Ao falar de sua pertinência, recorre-se ao pensamento de Zarth (2010), quando ele ressalta:

> O atual retorno do tema "etnorracial" não é, apenas uma volta metodológica ao passado, e sim uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos etnoculturais na constituição da sociedade nacional, marcada por inequívocas desigualdades com características étnicas. Certamente, a força das teorias ligadas ao multiculturalismo ou à interculturalidade tem um papel importante na reintrodução do tema no ensino de História. (ZARTH, 2010, p. 119).

Após a desmistificação, embora parcial dos fatos, chega-se à compreensão da essencialidade da abordagem destas temáticas na construção do conhecimento histórico e no entendimento crítico do processo sociocultural. Ao realizar as reflexões teóricas, revisamos os aportes científicos, retornamos conceitos como uma elaboração teórica revisamos novamente, retomamos conceitos como uma elaboração teórica e cultural, sugerimos temáticas, indicamos fontes e alternativas, as quais, de acordo com Guimarães (2013, p.259) devem permitir:

> Incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo mais amplo, mas também a necessidade de (re) construirmos nossas concepções pedagógicas.

A literatura é um texto que como outro texto qualquer é permeado pela subjetividade de seu autor, mas também nem por isso ele deixa de ter importância e relevância. Pelo contrário, reconhecidamente a subjetividade é algo a ser considerado e deve permear também os estudos históricos. No ensino o uso da literatura pode, portanto, ser pensado como um importante recurso de interpretação e reflexão sobre a História.

Entre tantas características desse uso, podemos ressaltar que os textos literários podem trazer dimensões que os textos mais "históricos", por vezes, podem não produzir. A história e a literatura, nesse entendimento, representam formas diferenciadas de apresentar o ser humano e as suas relações com a sociedade, a cultura, enfim, com o mundo. A literatura representa o ser humano no tempo a partir de narrativas descompromissadas com os acontecimentos. A história, por sua vez, vale-se do presente para recolher, selecionar e interpretar fontes do passado e busca, dessa forma, construir narrativas comprometidas com a realidade vivenciada pelos seres humanos em diferentes contextos e temporalidades.

Nessa caminhada, História e Literatura, conforme ABUD et. al. (2010, p. 45), "encontram-se nesse *intermezzo*, pois a ficção produzida pela segunda, mesmo revestida do uso tradicional do passado representado na história dos heróis, possibilita, indiretamente, a observação da mentalidade de grupos excluídos".

Nesta perspectiva, a História e a Literatura não podem ficar aprisionadas a uma narrativa repleta de batalhas, heróis, mitos, símbolos, crenças, tradições ou à ótica de que os índios são preguiçosos, as mulheres menos inteligentes, os negros supersticiosos... Defendemos

que ambas precisam abrir espaço para novas temáticas, nas quais negros, índios, mulheres, desfavorecidos economicamente, etnicidade, diversidade, pluralidade cultural, cidadania, direitos humanos, tenham asseguradas as suas presenças como objetivo de discussão. A utilização de textos literários nas aulas de História, segundo FONSECA (2004, p.165-166):

> [...] reservadas as suas especificidades artísticas podem nos oferecer pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de determinada época. É uma fonte de documento/evidência que auxilia o desvendar da realidade, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, as mudanças naturais, os modelos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas.

Os textos literários nos remetem a dimensões do cotidiano. Por outro lado, permitem a sua interligação com o leitor e/ou estudante. Na realidade são produções que podem nos ajudar na compreensão de contextos e sujeitos históricos. A literatura tem como pano de fundo o contexto histórico e a realidade socioeconômica. É nessa linha que passamos a propor alternativas com as seguintes obras literárias: o Uruguai (Basílio da Gama) faz apologia à expedição imperial enviada às Missões, depois do Tratado de Madrid (1750), para desalojar os índios e os jesuítas. Glorificação do homem natural que enfrenta os representantes da civilização europeia. Caramuru: (Frei Santa Rita Durão), o poema narra a lenda do aventureiro Diogo Álvares Correia, que naufragou na costa da Bahia, sendo recolhido por índios. Glorificação do índio que se converte à religião do dominador luso e auxilia na conquista da terra.
Romantismo: Século XIX, Indianismo (reafirmação dos intuitos nacionalistas). Gonçalves Magalhães (Confederação dos Tamoios); Gonçalves Dias (Marabá, Canto do Piagá, Leito das Folhas Verdes, I-Juca Pirama, Os Timbiras); José de Alencar (O Guarani, Iracema, Ubirarajara).
Pré-modernismo: Simões Lopes Neto (Boitatá, Salamanca do Jarau e Negrinho do Pastoreio).
Modernismo: Mário de Andrade (Macunaíma).
Romance de 30: Érico Veríssimo (Tempo e o Vento- A Fonte, Ana Terra; As Aventura**s** de Tibicuera; onde o autor incorpora o seu pertencimento à cultura indígena e narra a história do Brasil e os seus desencantos com a ditadura Vargas sob o olhar indígena)

Sugerimos a leitura de: Kurumi Guare'no coração da Amazônia (Yanguaré Yamã), Noções de Coisas Crônicas (Darcy Ribeiro), Uala, O Amor (Frei Betto), Degradado em Santa Cruz, romance histórico (Sônia Sant'Ana), Orlando Villas Bôas. História e causos, autobiografia (Orlando Villas Bôas).

Sob essa ótica, recomendamos a utilização de obras literárias como ferramentas imprescindíveis para a construção do conhecimento histórico. A leitura, a interpretação e análise de romances, crônicas, poesias, contos, textos literários e/ou jornalísticos podem tornar-se instrumentos e estratégias importantes para um ensino de História agradável e interessante.

História e cinema

Alternativa que torna enriquecedora e atraente as atividades de ensino de História é o Cinema. Os filmes representam uma temática, um tempo histórico, um personagem, um povo,

uma cultura, uma época. Podemos afirmar que é um processo intenso, onde se aglutinam ideias, sentidos, verdades, mitos, medos, crenças, imaginações, sonhos, emoções, amores. Além disso, conforme destaca Guimarães (2013) a historicidade do filme:

> Assim como de outras fontes, situa-se tanto em seu fazer, na sua lógica constitutiva, como em seus temas, nas leituras, sensibilidades e olhares que suscita. Como produto cultural, o filme, seja ficcional, seja documentário, tem uma história e múltiplas significações. (GUIMARÃES, 2013, p. 265).

Cabe destacar, desse modo, que as relações pedagógicas que envolvem os filmes e o conhecimento é o fato de ambos se constituírem em construções mentais, as quais precisam ser produzidas de forma intensa e criteriosa. Para a utilização de filme em situações de ensino é importante frisar que ele precisa estar em sintonia com os conteúdos abordados, ser escolhido no coletivo da sala de aula. A sua projeção deve ser antecedida de uma orientação e/ou contextualização por parte do professor, a atenção e concentração dos alunos são fundamentais para sua compreensão. Após a projeção é importante que seja realizada uma análise oral seguida do preenchimento de uma ficha teórica que contenha, inclusive, uma síntese sobre o mesmo.

Para sua análise é interessante que sejam observados os seguintes aspectos: contexto histórico, temática, acontecimentos principais, personagens, cenários, lugares, tempo em que ocorre a narrativa, linguagem, fotografia, sonoplastia, iluminação, figurinos, equipe de produção, direção. No entanto, é pertinente lembrar que não basta assistir aos filmes. Como diz Bittencourt (2004, p. 376): "é preciso preparar os alunos para a leitura crítica dos filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem".

Por sua vez, no que tange ao filme histórico, Miskell (2011, p. 290) argumenta que "o que se torna importante não é tanto os detalhes factuais e sim o sentido transmitido pelo filme, ou seja, a mensagem que envia aos espectadores e a autenticidade histórica daquela mensagem". Assim, se bem utilizados, os filmes podem tornar-se um recurso valioso e indispensável no processo ensino-aprendizagem de História.

De acordo com esse olhar sugerimos filmes cujos temas estão ligados às questões da história e cultura dos povos indígenas: Apocalypto, A Floresta das Esmeraldas, Brincadeiras nos Campos do Saber, A Encantadora de Baleias, A Missão, Rapa-Nui, Brava Gente Brasileira, Pocahontas, 1492 – A Conquista do Paraíso, O Novo Mundo, Dança com Lobos, O Último dos Moicanos, O Caminho para Eldorado, Tainá I e II, Terra Vermelha, Caramuru, O Guarani, Xingu. Sugerimos ainda: Como era Gostoso o meu Francês, Terra dos Índios, Índia, a Filha do Sol, Rondon, O Sentido da Terra, Yndio do Brasil, Yâ Katu: O Brasil Villas Bôas, Estratégia X.

Com certeza a interpretação de um filme também tem algo de subjetivo e é resultado de toda a bagagem de conhecimento que a pessoa construiu. A cultura visual de um filme se insere em uma infinidade de linguagens como desenhos, pintura, caricatura, fotografia, quadrinhos e cinema entre outras fontes para o ensino e pesquisa histórica. A incorporação de filmes também é recomendada por Guimarães (2013, p.268-269) que esclarece:

> De maneira planejada, articulada ao processo de ensino e aprendizagem em história, não como mera ilustração ou, ainda, como meio de ocupar o tempo dos alunos, pode contribuir de forma significativa para educação histórica, ética e estética dos indivíduos.

História e música

Outra linguagem alternativa interessantíssima é a música, uma das mais criativas manifestações artísticas e culturais de um povo e forma de comunicação que faz parte de nossas vidas. Quando falamos em música nos lembramos de sons (melodias), de letra (mensagem), tema, vozes, gestos, vestimentas, paixões, lugares culturas. No caso da música brasileira, de acordo com Napolitano (2002, p.109), essa forma um:

> [...] enorme e rico patrimônio cultural, uma das nossas grandes contribuições para a cultura da humanidade. Antes de inventarem a palavra "globalização", nossa música já era globalizada. Antes de inventarem o termo "multiculturalismo", nossas canções já falavam de todas as culturas, todos os mundos que formam os brasis. Antes de existir o "primeiro mundo", já éramos musicalmente modernos. Além disso, nossa música foi o território de encontros e fusões entre o local, o nacional e o cosmopolita, entre a diversão, a política e a arte; entre o batuque mais ancestral e a poesia mais culta.

A utilização da música nos remete à necessidade de sugerirmos atividades que orientam para o levantamento de informações, estudo de símbolos, figuras de linguagem, amores, etnicidades, cotidiano, trabalho, valores, ideias, modos, comportamentos, mentalidades, identidades, regionalismos, questões sociais, economias e políticas, diversidades... Originando, inclusive, novas formas de organização de conteúdos. Nesse contexto é pertinente lembrar Duarte (2013, p.209) quando assim se refere:

> A música não é apenas uma combinação de notas dentro de uma escala, mas também ruídos de passos e bocas, sons eletrônicos, ou ainda uma vestimenta e gestos do cotidiano de determinados indivíduos que gostam de um tipo de som,. é tudo isso e mais o produto de longas e incontáveis vivencias coletivas e individuais com as experiências de civilizações diversas ao longo da história. Dessa, forma, a música como fenômeno cultural e social apresenta várias facetas concretas e abstratas que estimulam diversas representações sobre a linguagem musical e que, necessariamente, demandam uma integração teórica e metodológica de diferentes áreas do conhecimento.

É pertinente lembrar que as letras das músicas também reforçam clichês, representam evidências, registros de fatos, eventos sociais, manifestações culturais e conceitos que devem ser analisados à luz de seu contexto sociocultural. Tal atividade, com certeza, colabora para a elaboração de conceitos espontâneos, bem como em suas relações com os conceitos científicos.

É enorme a potencialidade histórica e cultural da música no Brasil e no mundo. Convém atentar para o fato de que a música, aliada a um conteúdo inovador, pode constituir-se em um componente lúdico e cognitivo para a conscientização, indagação, inserção social, sensibilização, experiências individuais e coletivas, bem como, estratégia didática para um ensino de história inovador, valorativo e coerente com as necessidades da sociedade contemporânea. Outro aspecto fundamental na reclamação entre a história e a música, o processo de aprendizagem, de acordo com Duarte (2013, p.210-213) é a:

> Articulação entre texto e contexto para que a análise histórica não seja reduzida e se limite à própria importância da música, deixando em segundo plano sua contextualização. O grande desafio do pesquisador é mapear os sentidos embutidos numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na História.

Dessa forma, é possível afirmar que a música pode ser utilizada como importante recurso didático em atividades criativas a serem desenvolvidas nas aulas de História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa, entre outras. Nesse viés, a música no cotidiano do espaço escolar precisa ultrapassar os contornos de adorno e agregar-se aos estudos de História Cultural. Em meio a esse processo abre-se um enorme espaço para a discussão da música popular Brasileira (MPB), principalmente as ligadas a nossa ancestralidade indígena e africana. Elencamos algumas músicas que tratam de temáticas sintonizadas com as questões indígenas: Cara de Índio (Djavan), Um Índio (Caetano Veloso), Índio (Grupo Farofa Fina), Um Sonho (Gilberto Gil), Canibal (Ivete Sangalo), Todo dia era Dia de Índio (Tim Maia/Jorge Bemjor/Baby Consuelo), Índios (Legião Urbana), Baila Comigo (Rita Lee), Somos Todos Índios (Fagner), Os Brasiadas (Beth Carvalho), Maracá (Flávia Bittencourt). Sugerimos ainda: Canoa, Canoa (Simone), A Volta dos Trovões (Elba Ramalho), Saga da Amazônia (Elba Ramalho), Amor de Índio (Milton Nascimento), Berzzeguim (Gal Costa), Bugre (Ney Matogrosso), Essa Alegria (Elba Ramalho).

A riqueza histórica, poética e melódica da MPB, principalmente nos gêneros que guardam a ancestralidade africana e indígena se bem explorados metodologicamente, podem construir-se em uma vertente fértil para o enriquecimento do ensino de História. É necessário sublinhar que a práticas pedagógicas alicerçadas em linguagens mentais e produções de saberes históricos por parte dos alunos. Esse processo, quando bem conduzido, pode desencadear, conforme Duarte (2013), aprendizagens significativas, a saber:

> A música em sala de aula é importante no processo de aprendizagem, é fundamental para construção, em sala de aula, do conhecimento histórico revelado, principalmente à própria natureza da linguagem musical. Tal linguagem pode ser percebida única e exclusivamente em e mediante o tempo, alimentando-se de uma memória afetiva que se transforma em uma consciência musical no presente, facilitando as narrativas, as reflexões, as práticas ou interpretações históricas... Auxiliando na construção da consciência histórica das principais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (DUARTE, 2013, p. 220).

Salientamos, portanto, a pertinência de aprendizagens significativas para o avanço de conquistas sociais, democráticas e humanas. Ainda sob essa ótica, nos referimos à interessante possibilidade de inserir atividades lúdicas no processo educativo. Esses encaminhamentos podem contribuir para que ocorra a aprendizagem da história por meio da música.

Considerações finais

Ao tomarmos a história e cultura dos povos indígenas como temática de nosso estudo, contribuímos, dessa forma, para a construção de políticas afirmativas no meio acadêmico, esperando que seus reflexos possam ser percebidos a curto e médio prazo, nas atividades

implementadas em espaços educativos. Ao trazer essa temática para o universo das discussões, acreditamos abrir e ampliar possibilidades interdisciplinares de promoção da igualdade, autonomia, diálogos interculturais, valorização da diversidade e construção da consciência histórica.

É imprescindível frisar que quando decidimos pela elaboração desse texto, a ideia inicial era suscitar discussões que viabilizassem a ampliação da Lei 11.645/2008. Na realidade queríamos aliar, em uma perspectiva interdisciplinar, atividades de valorização da história e cultura das populações indígenas aos conteúdos como nos saberes da Escola Básica. Para assegurar a sua presença inserimos a seguir, em nosso texto, interessante sugestão de conteúdos organizada por Silva (2012) para o estudo da temática indígena:

> O ponto de partida consiste na atualidade dos povos indígenas; ênfase na sócio diversidades indígenas; evidenciar a participação dos povos indígenas nos diversos momentos históricos; intercâmbios entre estudantes e os povos indígenas; apoio aos povos indígenas.(SILVA, 2012, p. 221-222).

Para que essa atitude seja possível é preciso identificação, articulação, consciência crítica e planejamento. É evidente que tendo em vista a amplitude e multidimensionalidade dos temas tratadas nesse texto, não foi possível abarcar todos os enfoques. Na prática, o grande desafio foi chamar a atenção para a pertinência da abordagem destes temas estratégicos e imprescindíveis para a compreensão da formação étnica e da contribuição indígena no processo sócio-histórico-cultural.

O fato de estarmos engajados às questões sobre o ensino de História nos permite questionamentos, teorizações e repensar das práticas. O desafio da construção de uma nova práxis nos instiga a novas experiências quanto ao ensino de história.

Em meio a uma sociedade plural, complexa, diversa e desigual, acreditamos que as universidades e as escolas básicas precisam, com urgência, constituírem-se em espaços socioculturais onde sejam planejadas práticas pedagógicas inovadoras, essenciais para eliminar ideologias, preconceitos, desigualdades sociais e discriminações étnicas. No trato pedagógico, a perspectiva de um olhar deve ser substituída, o mais rápido possível, pela perspectiva do múltiplo e coletivo, abrindo-se espaço para um ensino marcado por culturas, diversidades e transversalidades. Esse outro olhar para o processo educativo é o que permite interessantes oportunidades de relações humanas e de encontro de diferenças.

As práticas pedagógicas não podem ficar restritas a celebração, mas desencadear momentos de produção/crítica/circulação de ideias, atitudes, posturas, valores e conhecimentos que ensejem mudanças nos projetos Políticos Pedagógicos: inserção da diversidade "racial" e cultural nos currículos; parcerias com instituições sociais, órgãos governamentais, museus, bibliotecas, centros culturais, coordenadorias/secretarias de educação: elaboração/divulgação de vídeos educativos e, principalmente, cursos, oficinas, roda de conversas, seminários de formação inicial e continuada de professores.

Para o êxito do que se propõe, são fundamentais práticas pedagógicas investigativas, problematizadoras, críticas reflexivas que provam à igualdade de oportunidades, a autonomia responsável, a multiplicação de saberes, a cidadania e o desenvolvimento humano. As

discussões teóricas, sugestões e orientações didáticas que na nova realidade em acordo com Oliveira (2013, p.225):

> Relaciona o ensino de História a outras disciplinas (integrando, portanto o processo ensino-aprendizagem da referida disciplina), pode ser bastante enriquecedora, afinal, apostar na interdisciplinaridade é buscar novos enfoques para a educação, entendendo que esta pode ser vivenciada através de processos de diálogos e integração curricular.

A aprovação da lei 11.645/2008 traz a história e a cultura indígena para o rol das discussões. O seu advento coloca no centro de debates os conceitos de América, Brasil, índio, povos indígenas, segregação, "raça", etnia, identidade, diferença, racismo, pluralidade cultural, genocídio, diversidade, ancestralidade, patrimônio cultural indígena, reservas indígenas, cidadania, direitos humanos. Os dados revelados pelo censo de 2010, informações do IBGE e FUNAI podem tornar-se importantes subsídios para um estudo crítico e apurado das questões indígenas.

As abordagens ganham novas dimensões ultrapassando, inclusive, em alguns casos as fronteiras das disciplinas. No caso do ensino de História, o mesmo passa gradativamente a assumir novos contornos, o que requer novas práticas pedagógicas. No entendimento de Fonseca (2013, p.259),

> As metodologias de ensino, nestes tempos, exigem do professor permanente atualização, constante investigação e contínua diversificação das fontes, artefatos e manifestações da cultura contemporânea em sala de aula, respeitando as especificidades de cada uma delas.

Dessa forma, disponibilizamos algumas reflexões, partilhamos experiências e sugerimos literatura, cinema e música como "linguagens alternativas", ou seja, vertentes férteis para um ensino criativo. Não tivemos a pretensão de esgotar as discussões. Enfim, a ideia é contribuir para garantir as Histórias e Culturas Indígenas no foco das abordagens e assim constituir um caminho alternativo para enriquecer e tornar atraente a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de História.

Referências

ABUD, Kátia Maria. *et. al.* (Org). **Ensino de história**: ideias em ação. São Paulo: Cengage, 2010.

_____. Registros e representações do cotidiano: a música popular na aula de História. **Cadernos Cedes**. v. 25, n. 67. Campinas: Unicamp, set/dez. 2005, p. 309-317.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org). **Perspectivas do Ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU/FAPING, 2011, p. 131-153.

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

_____. Identidades e Ensino de História do Brasil. In: CARRETEIRO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALES, Maria F. (Orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.p.33-52.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et. al. (Org). **Ensino de história:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010, p. 151-168.

_____. A temática indígena no ensino de história: possibilidades para diálogo interculturais? In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs). **Perspectivas do ensino de história:** Ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: UFU/FAPING, 2011, p. 295-304.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** História, direitos e cidadania. São Paulo: Claroenigma, 2012.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. Música e construção do conhecimento histórico em aula. In: SILVA, Marcos (Org). **História**: que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013, p. 207-220.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÕN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores.** São Paulo: Contexto, 2011.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidades:** a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

MEDEIROS, Juliana Schneider; MELO, Karina Moreira Ribeiro Silva; DORNELLES, Soraia Salles. Subsídios para a aplicação da lei 11.645: povos indígenas na história do Brasil. In: SILVA, Adriana Fraga *et. al.* (Org). **Ensino de história no conesul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Jaguarão: ANPUH, 2013, p. 205-220.

MEIRELLES, Lídia Maria. A temática indígena no ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org). **Perspectivas do ensino de história:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: UFU/FAPING, 2011, p. 285-294.

MISKELL, Peter. Os historiadores e o cinema. In: LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Philipp Cols. História: **Introdução ao ensino e à prática.** Porto Alegre: Penso/Artmed, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música** – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Ensino de história: descaminhos na construção de um objeto de pesquisa. SILVA, Cristiane BERETA; Zamboni, Ernesta. (Org). **Ensino de história, memória e culturas.** Curitiba: CRN, 2013, p. 299-244.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Desafios para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. In: JORNADA NACIONAL DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO: TERRITÓRIOS DE SABERES, 14., 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UNIFRA, 2012.

_____. História e cultura afro-brasileira subsídios para a prática docente**. Revista Latino Americana de História.** Formação de professores de história. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, p. 171-192. Edição Especial.

SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, experiências e desafios com base na lei 11.645/2008. **História hoje.** São Paulo: v. 1. n. 2. 2012, p. 213-228.

SILVA, Marcos (Org). **História**: que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, Giovani José. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir do Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 133-154.

_____. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa T. **Ensino (D)E História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 21-46.

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador:** D. Pedro II um monarca nos trópicos. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TERRA, Antonia. **Uma nova ótica sobre a história indígena no ensino de história.** São Paulo: Nova Escola, 2014, p. 68-70.

ZARTH, Paulo Afonso. O retorno das etnias no ensino de história: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel *et.al*. Org). **Ensino de história: Desafios contemporâneos.** Porto Alegre: ANPUH 2010, p. 117-134.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 01 de setembro de 2015
Aceito em 03 de setembro de 2015