



PROFHISTÓRIA

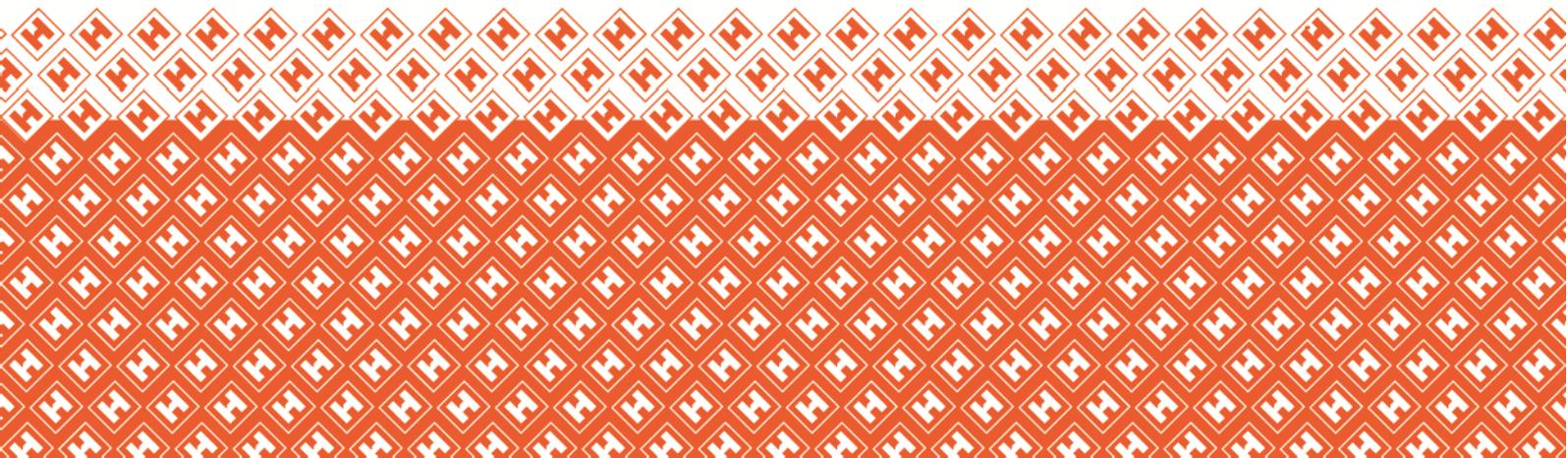
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SANDRA MARA VAN RYN

**A questão indígena no
ensino de história através da
produção do jornal**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

DEZEMBRO / 2018



SANDRA MARA VAN RYN

**A questão indígena no ensino de história através da
produção do jornal**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de
Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede
Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso
– como requisito parcial à obtenção do título de mestre
em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thaís Leão Vieira

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas
Históricas: Produção e Difusão

CUIABÁ-MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R995q Ryn, Sandra Mara Van.
A questão indígena no ensino de história através da produção do jornal / Sandra
Mara Van Ryn. -- 2018
91 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Thaís Leão Vieira.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Relações étnico-raciais. 3. Colonização de Mato Grosso.
4. Povos indígenas. 5. Produção de jornal. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : 65 3313-8493 - Email : anamariamarques.ufmt@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A questão indígena no ensino de história através da produção do jornal"

AUTORA : SANDRA MARA VAN RYN

defendida e aprovada em 18/12/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Thais Leão Vieira
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor(a)	Oswaldo Rodrigues Junior
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	
Examinador Externo	Doutor(a)	Leandro Antonio de Almeida
Instituição :	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Ana Paula Squinelo
Instituição :	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	

Thais Leão Vieira

Oswaldo Rodrigues Junior

Leandro Antonio de Almeida

CUIABÁ, 18/12/2018.

Ana Maria Marques

Prof.ª. Dra. Ana Maria Marques
Coordenadora de Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História
IGHD / UFMT
SIAPE: 1647082

RESUMO

Nesta pesquisa realizou-se algumas análises sobre a forma como vem sendo trabalhada a questão indígena na educação e nos materiais didáticos. Buscou-se observar os impactos causados pela Lei Nº. 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da temática indígena na educação básica de todo o país, realizando ainda alguns apontamentos sobre a trajetória da colonização em Mato Grosso, que resultou em prejuízos de diferentes formas aos povos indígenas. A pesquisa desenvolveu-se por meio da investigação qualitativa, buscando-se compreender por meio dos principais referenciais teóricos quais os impactos do processo de ocupação/colonização em Mato Grosso sobre as sociedades indígenas deste estado. Deste modo, o trabalho buscou analisar as concepções dos estudantes sobre um tema de relevância social – as representações socioculturais indígenas – investigando como se desenvolveu o processo de apropriação das informações para reformulá-las. Essa investigação foi feita por meio de um questionário elaborado e aplicado em sala de aula, que serviu de base para a aplicação de uma proposta de intervenção, consistindo na confecção de um jornal pelos alunos através de pesquisa orientada nas aulas de história. O objetivo é contribuir – por meio de uma aproximação com a leitura das produções acadêmicas sobre a temática – com a ampliação da perspectiva dos alunos acerca da realidade social indígena. Sendo a escola um espaço privilegiado para muitos estudantes entrarem em contato com a diversidade cultural, a referida lei reforça o papel fundamental da educação e do ensino de história em promover transformações na perspectiva desses sujeitos acerca dos povos indígenas. Contudo, observa-se que, mesmo decorridos dez anos da aprovação da Lei Nº. 11.645/2008, ainda persistem equívocos e preconceitos latentes nos manuais didáticos e a permanência de uma visão eurocêntrica no trato dessa temática, o que tem contribuído para a permanência de uma concepção estereotipada sobre os povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História, Relações étnico-raciais, Colonização de Mato Grosso, Povos Indígenas, Produção de Jornal.

ABSTRACT

In this research was carried out some analysis on the way it has been worked indigenous issues in education and teaching materials. We tried to observe the steps recommended by Law N°. 11.645/2008, which is required to teach indigenous subjects in basic education throughout the country, and also makes some notes about the trajectory of colonization in Mato Grosso, which results in different forms of loss to indigenous peoples. The research was developed through qualitative research, seeking to understand through the main theoretical references the impacts of the occupation/colonization process in Mato Grosso on the indigenous societies of this state. In this way, the work sought to analyze students' conceptions of a socially relevant issue - indigenous sociocultural representations - investigating how the information appropriation process was developed to reformulate them. This research was done through an elaborated questionnaire and then applied in the classroom, which served as the basis for the application of an intervention proposal, consisting of the making of a newspaper by students through guided research in history classes. The objective is to contribute - through an approximation with the reading of the academic productions on the subject - with the expansion of the students' perspective on the indigenous social reality. Since school is a privileged space for many students to come into contact with cultural diversity, this law reinforces the fundamental role of education and history teaching in promoting transformations in the perspective of these subjects about indigenous peoples. However, it is observed that, even after ten years of the approval of Law Nr. 11.645/2008, there are still latent misunderstandings and prejudices in textbooks and the permanence of a Eurocentric vision in the treatment of this theme, which has contributed to the permanence of a stereotyped conception of indigenous peoples.

Keywords: History Education, Ethnic-racial relations, Colonization of Mato Grosso, Indigenous Peoples, Journal Production.

*A meu filho **HEITOR**, que seus pés continuem a guiar o
meu caminho...*

AGRADECIMENTOS

A meus pais, José e América Van Ryn (*in memoriam*) pelo exemplo de dignidade e perseverança, obrigada por sempre desejarem o melhor para mim, por todo o esforço que fizeram para que eu chegasse até aqui, que muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que pudesse realizar os meus, sou eternamente grata.

A minha orientadora, professora Dr.^a Thaís Leão Vieira, por toda a paciência que dedicou neste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Agradeço também ao meu esposo, Vanderlei Cole, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, sendo compreensivo em minhas ausências e me apoiando nos momentos de dificuldades para vencer mais essa etapa da minha vida.

A minha querida família, em especial minhas irmãs Edina Van Ryn e Ziolene Socoloski, que mesmo a distancia sempre se fizeram presentes com apoio e estímulo para enfrentar as barreiras da vida. A meus preciosos sobrinhos meus melhores e maiores presentes, obrigado por acreditar em minha capacidade. Como vocês me fazem falta...

Desejo igualmente agradecer a todos os meus queridos professores da UFMT que compartilharam seu conhecimento com tanto carinho e entusiasmo.

Agradeço também minha amiga Bárbara que me acolheu em sua casa, sua ajuda foi essencial para a conclusão desse trabalho.

A instituição de Ensino UFMT, campus de Cuiabá, direção, coordenação e administração que oportunizaram um ambiente criativo, amigável e ético.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos momentos divididos juntos, pelo apoio e o incentivo nos momentos de angústia.

A minha amiga Izabel, pelas valiosas contribuições na conclusão deste trabalho.

Aos meus queridos alunos, por participarem da minha pesquisa, obrigada por me ensinarem na prática todo o conhecimento que adquiri na teoria.

Aos professores participantes da banca examinadora que dividiram comigo este momento tão importante e esperado: Prof. Dr. Leandro Antonio de Almeida, Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior e Prof.^a Dr.^a Ana Paula Squinelo.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente são parte desta caminhada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos limites territoriais do estado de Mato Grosso

Figura 2: Mapa dos limites territoriais do município de Tapurah

Figura 3: Mapa do recorte regional com a localização do município de Tapurah

LISTA DE SIGLAS

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDH – Livro Didático de História

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

E vocês, da sociedade dos brancos, também podem ajudar nessa luta. Primeiro, procurando se informar mais sobre a realidade de cada povo. Compreender o povo indígena. Os brancos precisam buscar, lá no fundo do coração deles, a verdade que existe e que tentam esconder. (Aurivan dos Santos Barros, líder Truká)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – UM OLHAR ACERCA DOS CONCEITOS SOBRE AS POPULAÇÕES NATIVAS	18
1.1 Família e comunidade	19
1.2 Discussões que cercam a Lei N°. 11.645/2008	21
1.2.1 Investigação e diagnóstico.....	26
1.3 Apreciação da temática indígena nos livros didáticos	29
1.4 Educação Intercultural	37
CAPÍTULO II - MATO GROSSO: ESTADO DE DIVERSIDADE INDÍGENA ..	41
2.1 História da colonização de Mato Grosso	43
2.1.1 A região do município de Tapurah.....	50
2.1.2 O caso <i>Tapayuna</i>	53
2.1.3 O caso <i>Manoki Iranxte</i>	56
CAPÍTULO III – CONSTRUINDO CONCEITOS ACERCA DOS POVOS INDÍGENAS.....	62
3.1 Perfil da Escola	62
3.2 Realidade Indígena.....	63
3.1 Princípios e procedimentos metodológicos.....	65
3.3 Experiência e transformação	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXO.....	83

INTRODUÇÃO

É possível caracterizar esta pesquisa como qualitativa, que consiste em uma forma particular de estudo em uma instância específica, de caso descritivo, pois objetiva a obtenção de conhecimento profundo e exaustivo de uma realidade delimitada. Assim, este trabalho busca analisar as concepções dos sujeitos sobre um tema de relevância social – as representações socioculturais indígenas – e investigar como esses sujeitos se apropriaram de novas informações para reformulá-las.

Buscamos por meio da investigação histórica, tentar entender que concepção os alunos têm sobre a temática indígena e o uso dos conceitos ligados ao tema pelos alunos. Para tanto tomamos como referência Peter Lee¹ sobre os conceitos substantivos. Existem dois tipos de conceitos necessários para se entender e explicar a história: os conceitos substantivos, como agricultor, datas, que são muito importantes nas discussões e reflexões históricas, pois dão materialidade a ela; e os conceitos de segunda ordem esses relacionados à natureza do conhecimento histórico que se referem a “natureza da mudança” de tempo, que possibilite aos alunos a construção de uma narrativa que interligue o passado ao presente. Para esse autor, “é importante investigar as ideias das crianças sobre esses conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da história elas manter-se-ão se nada fizer para contrariar”².

É importante o questionamento sobre estes conhecimentos prévios dos alunos e onde eles são adquiridos e de quais maneiras eles podem ser reelaborados, para que se possa pensar em um conjunto de ações de forma a aperfeiçoar os saberes que os alunos já possuem. Os conceitos substantivos de segunda ordem, segundo Peter Lee³, possuem uma complicação que não é frequentemente encontrada nos conceitos práticos da vida cotidiana: eles podem mudar com o tempo ou com espaço, de forma que os jovens tendem a entendê-los e usá-los como parâmetro em situações parecidas. Como exemplo, ao entenderem o conceito “império”, ficariam confusos ao comparar o “Império romano” ao “Império brasileiro”.

¹ LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005, p. 15. Tradução: Clarice Raimundo.

² LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I., (ed.) **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001, p. 15.

³ Idem, 2005.

Os conceitos que nos permitem operar no mundo não são definidos, nitidamente, como cápsulas fechadas. Nós não podemos esperar que os alunos aprendam definições e exemplos em uma ocasião particular e depois, simplesmente, aplicá-los em outros casos. Os conceitos sociais dos alunos emergem de formas atuais de vida e ajustam-se em padrões de comportamento que podem não ser completamente entendidos, mas são tão “normais” que para os alunos eles são, simplesmente, o jeito que as coisas são. Os alunos carregam esses conceitos com eles para dentro do passado.⁴

A partir dessa colocação de Peter Lee e a investigação em educação histórica, estruturamos uma análise voltada a compreensão dos conceitos prévios dos jovens em relação a temática indígena, pensando nesses conceitos como uma reflexão sobre como eles situam o Índio no passado e no presente.

Sendo o campo da investigação que estuda as ideias dos sujeitos sobre história em um contexto social (escola, meios de comunicação, etc...), com a educação histórica buscou-se conciliar os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências escolares. Na designação de Rüsen⁵ a formação histórica são todos os processos de aprendizagem, não só a competência profissional, mas pertencentes a inúmeros campos: nas escolas a influência dos meios de comunicação, em suma um campo extremamente heterogêneo é nele que se encontra tanto os processos de aprendizagem específicos da ciência da história, como os que servem a orientação da vida prática mediante a consciência histórica⁶. Entendendo que “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”⁷. Ou seja, a consciência histórica cumpre a função de orientação para a vida atual.

Em um campo fecundo se desenvolve desde a década de 1970 a investigação em cognição histórica em vários países como a Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Espanha e Portugal, com pesquisas empenhadas em analisar as ideias que os sujeitos têm a acerca da história⁸. A partir do século XXI “conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nessas pesquisas”⁹, segundo as quais revelam que as crianças e adolescentes possuem um conhecimento em História, quando chegam à escola, que

⁴ Ibidem, p.4.

⁵ RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 194p.

⁶ Ibidem, p. 48.

⁷ Ibidem, p. 56.

⁸ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **HISTÓRIA**: Revista da Faculdade de Letras do Porto (FLUP). Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 13.

⁹ Ibidem, p. 15.

podem vir de diversas fontes, família, comunidade local, que embora desorganizada e fragmentada deve servir de suporte para um conhecimento histórico mais elaborado.

Nesse sentido, buscamos verificar as possíveis causas da manutenção do preconceito entre jovens em idade escolar que – mesmo decorridos dez anos da aprovação da Lei N.º. 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da temática indígena em escolas pública e privadas de educação básica de todo o Brasil – ainda permanece contra os povos indígenas. Apoiados nas ideias de Rüsen de que o conhecimento histórico provém de diversas fontes, e entendendo que o estudo da história enquanto possibilidade de formação da consciência histórica deve contribuir para ação dos sujeitos na vida prática, procuramos analisar as possíveis origens desses preconceitos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a presente dissertação está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo foram expostas as possíveis causas da representação, nem sempre positiva, da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas, considerando primeiramente a bagagem carregada pelos estudantes, herdada da família. Em seguida abordamos a perspectiva de pesquisas como as de Norma Telles¹⁰, Circe Bittencourt¹¹, Edgar Gandra e Felipe Nobre¹² acerca das representações sobre os povos indígenas nos livros didáticos e no ensino de história, além de uma breve discussão acerca do preparo dos profissionais da educação sobre a temática.

No segundo capítulo trataremos da questão indígena em Mato Grosso, abordando a questão indígena na região de Tapurah. O povoamento acelerado dos chamados “espaços vazios” a partir de meados do século XX, no contexto da ditadura militar no Brasil, tinha como premissa a inclusão do país no modelo político-econômico do mercado mundial. “Os governantes, tanto civis quanto militares, enxergavam o desenvolvimento do interior do Brasil como meio para conquistar a grandeza futura do Brasil”¹³. A expansão do agronegócio e a abertura e pavimentação de estradas, em um novo processo de colonização

¹⁰ TELLES, Norma. A imagem do Índio no livro didático. In: SILVA, Aracy Lopes da. (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 72-89.

¹¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: Trajetórias de pesquisas. In: **Revista de História**, São Paulo, USP, n. 164 p. 487-516, jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206/21269>>. Acesso em: 09/11/2017.

¹² GANDRA, Edgar Ávila; NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). In: **Revista do LHISTE: Laboratório do Ensino de História e Educação**. Porto Alegre, UFRGS, Num 1, vol. 1, jul/dez, pp. 40-57, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/48309/33209>>. Acesso em: 02/04/2017.

¹³ PASSOS, Messias Modesto dos. **Colonização agrícola e povoamento na Amazônia mato-grossense**. Maringá: Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010, p. 51.

incentivado tanto pelo governo como por empresas privadas, tiveram consequências catastróficas para os povos indígenas da região de Mato Grosso, como doenças, negligência, morte e exílio, pois estes não se enquadravam no modelo econômico que almejava o governo brasileiro.

No terceiro capítulo será exposto o desenvolvimento da pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio de uma escola pública sobre seus conhecimentos acerca dos povos indígenas do Brasil. Apresentaremos ainda a análise desses dados e a descrição sucinta de uma atividade de intervenção que, na tentativa de romper com o modelo de “aula-conferência” tradicional, oferece uma tarefa organizada em oficinas de trabalho pelos alunos para a confecção de um jornal sobre a temática indígena. A ideia foi desenvolver uma atividade em que os próprios educandos possam atuar como pesquisadores da temática, contribuindo para incentivar a valorização da cultura indígena de modo crítico, servindo como recurso de ensino e aprendizagem histórica. Com o exercício da pesquisa espera-se verificar a contribuição prática da confecção do jornal para o aprendizado dos alunos sobre a temática indígena, a partir da percepção dos principais sujeitos envolvidos (professora e alunos), com o objetivo de propiciar não somente a inclusão de conteúdos de cultura e história indígenas no currículo escolar, mas promover novas atitudes e maneiras de se pensar a diversidade.

A proposta deste trabalho tem sua origem em minhas experiências vividas em sala de aula, como professora da rede pública de Mato Grosso há quatorze anos, lecionando a disciplina de História. A universidade em que obtive a minha formação, concluída em 2004, não possuía em seu currículo a temática indígena, nem mesmo como matéria optativa. Então, foi no decorrer de minha profissão que tive contato com a temática; no início da carreira não havia me dado conta de quanto era escasso o conteúdo sobre a história indígena brasileira nos manuais didáticos ou mesmo que este não estava incluso no currículo escolar.

Foi só ao longo dos anos lecionando que percebi a precariedade sobre o tema e me empenhei em trazê-lo para as minhas aulas. Sempre que possível, busquei abordar o assunto em sala com diferentes turmas de diversas idades. Porém, na maioria das vezes que iniciava a abordagem da temática nas aulas, notei que os alunos já possuíam uma ideia sobre o assunto. Alguns mencionavam as comemorações do “dia do Índio”, lembrando-se dos cocares e as pinturas que faziam nas séries iniciais, outros se recordavam da chegada dos portugueses e da morte dos indígenas nesse contato e que como resultado haviam praticamente se extinguido. Com destaque, relatavam principalmente histórias que ouviam

falar na comunidade ou de parentes sobre os grupos de indígenas que cobravam pedágio em “alguma região de Mato Grosso”. Em tom de protesto, praticamente reduzindo todos os povos indígenas à cobrança de pedágios, alguns alunos argumentavam que “eles não eram mais índios pois usavam roupas e aparelhos eletrônicos, possuíam automóveis”.

Sempre me questionei sobre a origem dos conceitos que meus alunos têm sobre os povos indígenas, em sua maioria preconceituosos, permanecendo em mim uma inquietude em torno dessa questão. Tais questionamentos me serviram de incentivo para elaborar a problemática desta pesquisa, como uma oportunidade de refletir e buscar respostas a indagações que vez ou outra me assombravam: De onde vinham tais concepções de meus alunos sobre a temática indígena? Quais as origens dos comentários que situavam os índios apenas em um passado distante? Ou ainda, a ideia de meus alunos – ao argumentarem que os índios deixaram de ser índios pois usavam roupas e possuíam celular – de que eles constituem um grupo único e homogêneo, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua.

Como poderia realmente ajudá-los a entender a diversidade indígena, sua história? No entanto, a minha relação com os alunos tem me impulsionado cada vez mais a compreender a lógica dos mesmos na construção do saber.

CAPÍTULO I – UM OLHAR ACERCA DOS CONCEITOS SOBRE AS POPULAÇÕES NATIVAS

O presente trabalho tem como objetivo buscar contribuições para a melhoria nas aulas de história, com relação aos estudos sobre a temática indígena em sala de aula que, com a aprovação Lei Nº. 11.645/2008, tornou-se obrigatório em escolas públicas e privadas de todo o país. Tal resolução é fruto da inquietação acerca da situação em que se encontram os povos indígenas no Brasil nos dias de hoje, sejam aqueles que ainda vivem de forma isolada ou os que possuem um intenso contato com os não-índios, apresentando nesse caso uma situação agravada.

Observamos que ensino da História indígena permanece com sua abordagem tradicional, com a perspectiva eurocêntrica ainda prevalecendo nas escolas de todo o Brasil, ou seja, a obrigatoriedade a que se refere a lei acima citada não tem surtido tantos efeitos quanto se era esperado. Porém, não se pode negar que o dispositivo legal vem instigando a produção de artigos, livros, dissertações e teses sobre história e cultura afro-brasileira e indígena.

O interesse pelas temáticas, particularmente no meio acadêmico, é impulsionado inicialmente pela promulgação da Lei Nº. 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica e, posteriormente ampliado com o advento da Lei Nº. 11.645/08, adiciona o estudo da história e cultura dos povos indígenas à discussão. Ambas as leis representam um momento singular na história da educação brasileira e simboliza uma conquista histórica dos movimentos negro e indígena, aliado a outros movimentos sociais e políticos através de ações afirmativas, representando um avanço na posição do Estado frente a essas problemáticas.

Entretanto, um grande distanciamento entre a produção impulsionada pelas leis e o cotidiano vivido nas escolas brasileiras por alunos e professores ainda pode ser percebido. As valiosas contribuições de pesquisadores interessados na (re)elaboração de reflexões, principalmente sobre a temática indígena, não têm contribuído de maneira concreta como era esperado para transformar o ambiente escolar em um espaço de discussão e análise sobre a temática.

Diante de tal problemática, não há como continuar ignorando a realidade que nos é apresentada, continuando a reproduzir o modelo educacional que prioriza o conhecimento ainda no molde eurocêntrico, negligenciando a diversidade cultural do nosso país.

Entendemos que somente um compromisso real entre Estado e educadores pode minimizar a situação de preconceito aos povos indígenas.

A aprovação da Lei pelo Estado é um passo importante nessa direção, mas deve vir com subsídios para que possa surtir efeito na formação dos profissionais da educação, no que diz respeito à priorização da temática, pois essa classe é que está em contato direto com a comunidade escolar. Entendemos que essas ações são fundamentais e acreditamos que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de história no cotidiano da sala de aula criam sentidos e saberes que repercutirão diretamente na formação de ideias e valores dos alunos, e que, por consequência, atingirão o imaginário social.

1.1 Família e comunidade

A investigação desta pesquisa começa pelo conhecimento da família dos alunos do século XXI, dando ênfase na questão sobre a temática indígena, entendendo que a primeira forma de aprendizado se dá no meio familiar, com os pais, irmãos, tios e avós. Sendo, portanto, neste ambiente que crianças e jovens têm o primeiro contato com as representações sociais, pelas quais os indivíduos conhecem e compreendem a realidade em que vivem. Conforme Bittencourt afirma, tal conhecimento inicial tem “um caráter de autoridade, de legitimidade, por que é por meio dele que o indivíduo estabelece comunicação com o grupo ao qual pertence”¹⁴.

Pais de alunos das primeiras décadas do século XXI são frutos de uma educação que priorizou o ensino voltado para a cultura europeia, em detrimento das outras culturas, segundo análises dos manuais didáticos e do ensino de história, que apontam para um déficit em relação a diversidade cultural e social do Brasil no ensino no século XX. Bittencourt aponta que, no século XIX a maioria dos educadores concordavam com a escolarização das classes populares, a fim de atingir o progresso ao nível das nações europeias. Nesse aspecto, aos trabalhadores livres a história a ser ensinada seria de acordo com alguns valores para a preservação da ordem e da obediência à hierarquia. “Os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o país ao seu destino”¹⁵.

¹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos** – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009, p. 236.

¹⁵ *Ibidem*, p. 65.

Nesse período, o método de ensino era voltado a memorização, “principal capacidade exigida para o sucesso escolar”¹⁶. A partir da década de 1960 em face da ditadura militar os estudos sociais foram adotados no ensino brasileiro, englobando geografia e história para constituírem as “ciências morais”. Com um conteúdo reduzido procurava-se formar “bons cidadãos” obedientes a pátria, priorizando a cultura branca europeia sem espaço para a diversidade do Brasil, sem preocupação por parte do governo em educar para a diversidade¹⁷.

Luís Grupioni¹⁸ aponta algumas críticas após análise dos manuais didáticos ao fim do século XX. Primeira crítica: “os índios são sempre colocados no passado” desse modo não havia como pensar nas comunidades indígenas ou contextualizá-las no presente, colocando-as em um papel secundário. Segunda crítica: priorizam uma história marcada por eventos de uma historiografia europeia em detrimento das demais culturas. Terceira crítica: a imagem nos manuais didáticos se referindo a um índio genérico. A rica diversidade sociocultural das comunidades indígenas, não aparecem no livro didático.

Segundo Telles, os livros didáticos são, juntamente com o professor, um importante instrumento no aprendizado dos alunos. Examinando manuais que a dez anos servem nas escolas constatou que:

[...] em geral, são obras cheias de preconceitos e estereótipos; possuem uma vontade excessiva de adaptar o real a desígnios convencionais, até conservadores, prendendo-se a um modelo ideal de como as coisas deveriam ser, assim, esvaziando a história, os episódios narrados e os grupos étnicos envolvidos.¹⁹

As consequências deste ensino tornaram-se graves aos povos indígenas excluídos dos currículos escolares e também a sua história, os indivíduos passaram a viver a margem da sociedade. Os pais de alunos de hoje são frutos desta história que priorizou o estudo branco europeu, o ser cidadão brasileiro não incluía os povos indígenas, essa mentalidade permanece nos dias de hoje. Os pais por não terem o estudo apropriado sobre a diversidade cultural, acabam por reproduzir velhas ideias do pouquíssimo que sabem sobre os povos indígenas como: “que vivem em ocas”, “que não gostam de trabalhar”, “são bêbados”,

¹⁶ Ibidem, p. 68.

¹⁷ Ibidem, p.76.

¹⁸ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995. Disponível em: <http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf>. Acesso em: 06/jun/2017.

¹⁹ TELLES, 1993, p. 62.

“andam pelados”. Memórias (ou a falta delas) deste ensino, foram passadas para as próximas gerações, formas que contribuem para que as pessoas compreendam a realidade que os cerca, formando uma memória coletiva, nesse caso, a respeito dos índios

Para Halbwachs: “É nesse sentido que a história vivida se distingue da história escrita: ela tem tudo o que é preciso para construir um quadro vivo e natural em que um pensamento pode se apoiar, para se reencontrar e conservar a imagem de seu passado”²⁰.

O preconceito é assim, um comportamento aprendido, sendo que a criança adquire aqueles preconceitos que prevalecem em sua sociedade ou em seu grupo social, em diferentes fases de sua vida: na relação estreita entre pais e filhos; na relação entre professores e alunos; nas instituições sociais e meios de comunicação de massas que contribuem para reforçar, e mesmo criar atitudes predominantes (Cf. Klineberg, 1976:424). Preconceitos são assim adquiridos por diferentes processos e estão associados com idéias e atitudes presentes nas comunidades.²¹

As crianças têm nos pais a primeira forma de aprendizado, quando ingressam na escola já possuem uma enorme bagagem enraizada de difícil desconstrução e quando não há nada mais significativo que possa ser desvendado nos livros didáticos, acabam por permanecer com a mesma concepção dos pais.

1.2 Discussões que cercam a Lei N°. 11.645/2008

A luta indígena contra a opressão e a tomada de suas terras remete a chegada e a colonização portuguesa na América, porém esse movimento ganhou mais força e visibilidade nas últimas décadas do século XX, de maneira mais organizada e efetiva na década de 1970, em resposta às políticas expansionistas da ditadura militar. É o que nos mostra Rubens Valente²² em um extenso relato da coleção de arquivos da repressão no Brasil, sobre a espoliação indígena e a crescente tomada de terras sob os olhos da FUNAI:

Os chefes da FUNAI chegaram a duras conclusões sobre o papel do Estado brasileiro, cuja prioridade era “ações que visam minar a resistência dos grupos indígenas que são capazes de oferecer maior resistência ao projeto de incorporação de terras ao patrimônio nacional”.²³

²⁰ HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva** – 2 Ed. – São Paulo: Edições Vértice, 1990, p. 71.

²¹ GRUPIONI, 1995, p. 486.

²² VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura** – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

²³ *Ibidem*, p. 383.

Rubens Valente observa que a ideia do governo militar era pacificar os índios “arredios” para que estes se integrassem paulatinamente à sociedade capitalista e, conseqüentemente, suas terras fossem aproveitadas de uma melhor forma contribuindo para o “progresso nacional” com uma política de expansão da fronteira agrícola, envolvendo o deslocamento de agricultores da Região Sul para ocupação do Centro-Oeste e da Amazônia. Os conflitos gerados por essa ocupação acabaram por contribuir para uma melhor organização das populações indígenas e maior visibilidade do movimento indigenista, com um visível crescimento dos movimentos de luta por direitos indígenas no Brasil.

Na década de 1970 os nativos contaram com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ligado à Igreja Católica, e dos antropólogos ligados às universidades, que defendiam a importância de respeitar e preservar suas culturas. Juntamente com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o novo órgão que suplantou o antigo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) mantinha os mesmos objetivos, ou seja, a proteção indígena ao mesmo tempo em que contribuía para que aqueles não servissem de obstáculos à política expansionista. Contava com a integração do povo indígena como um artifício para diluí-lo entre a população brasileira. As denúncias contra as ações da FUNAI durante o regime militar indicavam, por exemplo, que elas estavam voltadas para a retirada dos indígenas de suas terras para entregá-las aos agricultores.

O confronto entre indígenas e colonos, na década de 1970, politizou os povos indígenas, intensificando suas lutas por direito às terras, às línguas e aos costumes. E com o processo de implantação da sociedade democrática no Brasil, em meados da década de 1980, as organizações indígenas elegeram um deputado federal e fortaleceram suas alianças, garantindo seus direitos na Constituição de 1988. Com ela, os povos indígenas tiveram assegurados por lei a diversidade étnica e o direito de manter seus territórios e ao fim do regime militar algumas comunidades indígenas voltaram para as terras tradicionais que ocupavam, de onde haviam sido expulsos durante o militarismo. Alguns dos nativos começaram a exigir compensações pelos danos sofridos e, ao contrário do que propunha o governo, iniciaram uma mobilização, ampliando e sofisticando uma série de entidades, abrindo, assim, espaço de representação que acabou por incluir, após o regime militar, uma série de conquistas constitucionais.

Nos anos seguintes, os índios fizeram-se presentes no Congresso Nacional e na política de forma geral, organizando protestos e criando grupos autônomos de

reivindicações²⁴. Na atualidade, conhecer a cultura indígena, saber sobre o modo como vivem, quais espaços ocupam e as línguas que falam, é vital para a sociedade brasileira ter o respeito que há tanto tempo vem sendo negado aos povos indígenas. Nesse sentido, a Lei Nº. 11.645/2008 é uma nova conquista dos povos indígenas e dos movimentos indigenistas, pois representa uma possibilidade de dar um novo significado à história do Brasil, agora incluindo o estudo sobre esses povos e sua luta. Para além de meramente conceber esses povos no passado, a lei permite contribuir para o respeito e a dignidade de quem têm sido negligenciados a esses povos. Sendo a escola um meio muitíssimo importante de construção do conhecimento, um lugar onde crianças e adolescentes aprendem a conviver entre si e com o mundo, respeitando a diversidade, daí a relevância da temática indígena ser abordada de forma correta no ambiente escolar.

Novos debates emergem a partir da Lei Nº. 11.645/2008, aprovada pelo congresso nacional, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a exemplo dos vários trabalhos de pesquisadores nas diversas academias do país entre eles: Edson Silva e Luísa Melo (2015)²⁵, Maria de Fátima Silva (2012)²⁶, Maria Bergamaschi e Luana Gomes (2012)²⁷, Geysa Germinari (2016)²⁸ e outros inúmeros trabalhos que abordam como a temática tem sido incluída nos currículos escolares e nos materiais didáticos.

Resultado de uma longa luta dos povos indígenas e movimentos sociais, a lei torna obrigatório o ensino em escolas públicas e particulares de todo país, em matérias específicas que abordem a cultura e história indígenas, sendo estas: Educação Artística, Literatura, Geografia e História brasileira. Segundo a LDB:

Parágrafo 2º

Os conteúdos, referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministradas no âmbito de todo o currículo

²⁴ Ibidem, p. 384-395.

²⁵ SILVA, Edson Hely; MELO Luísa Azevedo. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. In: **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**. Recife: CAp UFPE, v. 1, n. 1, p. 215-226, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/15003>>. Acesso em: 21/jun/2017.

²⁶ SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. In: **Revista História Hoje: Revista de História e Ensino**. ANPUH-BR, v. 1, n. 2, jul-dez, p. 151-168, 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/rhj/article/view/45>>. Acesso em: 20/jun/2017.

²⁷ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 53-69, jan-abr, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em: 20/jun/2017.

²⁸ GERMINARI, Geysa Dongley. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. In: **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**. Sorocaba: UNISO, v. 18, n. 3, p. 761-776, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2851>>. Acesso em: 20/jun/2017.

escolar, em especial nas áreas de educação artística, e de literatura e história brasileiras.²⁹

A lei tenta amenizar preconceitos dentro do ensino e é vista como uma forma de reparação do Estado por séculos de exploração indígena. No que tange o ensino de História, a lei representa uma oportunidade de desvencilhar-se do modelo eurocêntrico, pelo qual a disciplina tem recebido inúmeras críticas. Ela deveria constar em todos os currículos de todas as matérias:

As escolas, portanto, devem compor projetos pedagógicos que abarquem a contribuição desses povos na Matemática, com o sistema de numeração e a Etnomatemática; em História, Geografia e Literatura por meio de lendas e mitos; nas Artes por meio dos artesanatos e pinturas indígenas; em Ciências ao tratar sobre a medicina alternativa; e na Língua Portuguesa por meio da etimologia de palavras indígenas.³⁰

Esperava-se que a lei cumprisse esse papel, mas na prática não é o que ocorre. De acordo com pesquisas, ainda há muito a ser feito para erradicar o preconceito na sociedade brasileira. Estudos retratados em trabalhos acadêmicos principalmente sobre a inclusão da temática nos livros didáticos de história bem como análise do preparo dos professores para lecionar o tema em sala de aula, apontam carências que não foram supridas. A análise feita por Silva e Melo sobre as imagens e textos dos Índios nos livros didáticos após o estabelecimento da lei pode contribuir para mostrar essa carência. Foram considerados livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio (2011-2013), apresentando a permanência de uma visão eurocêntrica nas coleções analisadas. A pesquisa aponta que, embora haja a inclusão da temática nos manuais em decorrência da lei, ainda é feita de forma simplória e muitas vezes equivocada:

A reprodução de estereótipos, o etnocentrismo, a ênfase da relação permanente dos povos indígenas ao passado, a negligência no tratamento dos saberes indígenas, como também as imprecisões conceituais estiveram presentes em um subsídio didático utilizado, muitas vezes, como única fonte de informações e conhecimento. Dessa forma, a escola, ao invés de desmistificar e ampliar a visão dos seus alunos contribui para a disseminação de ideias lacunares, genéricas, preconceituosas e defasadas sobre os povos indígenas.³¹

²⁹ BRASIL-LDB apud SILVA, 2012, p. 33.

³⁰ ARANTES, Ana Paula Gonçalves; BARBOSA, Gisele Damasceno; ARAÚJO, Roberta Negrão. Discutindo a cultura indígena: Necessidade pedagógica ou exigência legal? In: **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão: UNESPAR, v. 3, n. 4, jan-jun. 2014. p. 240. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/653>>. Acesso em: 20/jun/2017.

³¹ SILVA; MELO, 2015, p. 224.

Outras pesquisas também apontam problemas relacionados ao preparo do professor em relação à temática. Poucos cursos superiores adotam o tema de modo eficaz para o processo de qualificação dos profissionais da educação, um exemplo disso é que a Lei N°. 11.645/2008 não mencionou em seu texto a obrigatoriedade dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, de efetivar “o estudo da história indígena”.

A deficiência na capacitação destes futuros profissionais da educação contribui para a continuidade de uma visão errônea no que diz respeito ao Índio em nossa sociedade. A exemplo, a investigação feita nas universidades estaduais e federais em Mato Grosso por Osvaldo Cerezer³², sobre os saberes e práticas pedagógicas dos formadores e formandos, futuros profissionais da educação do estado. A pesquisa é uma compreensão mais abrangente sobre a implementação, ou não, dos estudos da África, afro-brasileiros e indígenas no currículo dos cursos de História dessas universidades. Segundo a tese, o curso de graduação em História contava apenas com uma disciplina optativa denominada “África” até 1999 quando se renovou o currículo onde a temática foi contemplada com uma disciplina denominada “História da África”. Não havendo referência no currículo antes ou depois de renovado, a nenhuma disciplina mesmo optativa, que contemplasse a temática indígena em nenhum de seus aspectos.

Assim, verificamos que a reformulação do curso ocorrida em 2010, não contemplou, a nosso ver, nos componentes do currículo, objetos de estudos sobre a questão indígena. Salientamos que o disposto na Lei n.º 11.645/08, abordagem considerada essencial para formação de novos professores de História não faz parte do PPP do Curso. Reconhecemos que é possível desenvolver a temática indígena em várias disciplinas que compõem o currículo, como nas disciplinas de “História do Brasil” e “História de Mato Grosso” especificamente.³³

Adiante em sua pesquisa, o autor trata sobre a opinião dos professores no que diz respeito a temática nos cursos de História, apontando as dificuldades e dilemas que a implementação da temática racial representa para o campo da formação de professores de História, que conta com a persistência e afinidade pela temática indígena por alguns professores. Para outros tantos professores e alunos, ainda persistem formas tradicionais de currículos e até resistência em alguns casos, demonstrando a deficiência e fragilidade do assunto, mesmo após a implementação da lei. Podemos perceber que os futuros

³² CEREZER, Osvaldo, Mariotto. Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

³³ Ibidem, p. 154.

profissionais da educação não estão sendo devidamente preparados para tratar da temática indígena em sala de aula. A lei contribuiu para as discussões no ambiente escolar e atribuiu certas mudanças nos materiais didáticos, mas o ensino ainda se restringe a ações pontuais e não de forma efetiva. Observa-se, portanto, que a obrigação legal tem caráter apenas burocrático conforme destacado abaixo:

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008.³⁴

1.2.1 Investigação e diagnóstico

Estudo feito por Aumeri Carlos Bampi e Jeferson Odair Diel³⁵ entre estudantes de Pedagogia, acerca da percepção sobre os indígenas brasileiros em Mato Grosso, nos mostra um pouco da realidade a respeito da temática indígena entre futuros profissionais da educação na região de Mato Grosso. A pesquisa contou com 560 estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UNEMAT, entre os anos de 2008 a 2015 na cidade de Sinop, que está próxima às comunidades indígenas xinguanas.

Os resultados são estarrecedores, a falta de conhecimento por parte desses alunos e a discriminação aos índios transparece nos vários depoimentos coletados pelos pesquisadores. Nos chama a atenção pois, segundo os autores, o curso de pedagogia no Brasil “se dedica a capacitar profissionais da educação infantil e ciclo básico – alfabetização e números.”³⁶. É constatado no decorrer da investigação junto aos graduandos que a grande maioria nega a existência da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, adotam posturas etnocêntricas e discriminatórias. Alguns exemplos das respostas dos alunos sobre a diversidade indígena no Mato Grosso:

³⁴ SANTOS, Carlos José Ferreira dos - Casé Angatu. “Histórias e culturas indígenas” - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? In: **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia (53): UFU. pp. 179-209, jan./jun. 2015, p. 184. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/32772/17715>>. Acesso em: 07/jul/2017.

³⁵ BAMPPI, Aumeri Carlos; DIEI, Jeferson Odair. O diálogo educador entre indígenas e pedagogos(as) em formação: uma ponte para compreender e valorizar a diversidade cultural indígena brasileira. In: **Revista Tellus**, Campo Grande: UCDB, ano 17, n. 32, p. 9-27, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/424>>. Acesso em: 07/ago/2017

³⁶ Ibidem, p. 12.

“Eu não sei de índios não! Penso que existiram no passado, mas hoje todos falam o português e se vestem como nós, andam de camionetes, carros, com celular, usam tênis, roupas, como nós! Não são mais índios não! Não existe mais gente que vive no mato.” (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2012).

“É uma imensidão de terra a uns poucos vagabundos! E ainda cobram pedágio para passar nas terras deles! Depois querem vir na cidade e ganhar as coisas.” (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2008).

“Aqui em Mato Grosso, os índios queimaram e destruíram o canteiro de obras de uma usina, invadiram prefeituras, são violentos, tem que ser civilizados.” (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).³⁷

Segundo os autores, a pesquisa foi de extrema relevância por se tratar de um curso formador de futuros profissionais da educação que acabariam por reproduzir ideias, pontos de vistas aos futuros estudantes da educação básica. Ainda que o curso se realizasse em uma região de profunda riqueza cultural indígena, não havia conhecimento sobre ela. Arriscamos dizer que se no próprio meio acadêmico persiste a invisibilidade sobre a temática indígena, a situação entre alunos da educação básica é ainda pior.

Ao que parece, na lei regulamenta a educação escolar indígena nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica³⁸ há bem especificado um capítulo para a Educação Escolar Indígena e o direito à educação escolar diferenciada, o que não deixa de ser um avanço devido as lutas e reivindicações dos movimentos sociais e das comunidades indígenas. No entanto, encontra-se pouco sobre a regulamentação da inclusão da temática indígena no ensino convencional. Na escola contemporânea, o universalismo do conhecimento ocidental supera o conhecimento sobre as demais civilizações.

Alguns cenários evidenciam que muitas instituições de ensino, ao invés de agregarem os conhecimentos da história e cultura indígena, reproduzem as tensões resultantes do conflito latente em seu entorno. É comum professores rejeitarem a aplicação da Lei por viverem, em seus contextos regionais, conflitos territoriais com povos e comunidades indígenas; como também é comum abordar apenas aspectos folclóricos sobre História e Cultura Indígena, temas que não comprometem e que não se traduzem em mudanças.³⁹

Compreendemos que ocorre um nítido descompasso entre a produção acadêmica, crescente nos últimos anos, em relação a temática indígena e a formação dos professores

³⁷ Ibidem.

³⁸ BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 374.

³⁹ BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (orgs.). **Protagonismo indígena na história**. vol. 4. (Coleção – Educação para as relações étnico-raciais) Tubarão: Copiart; Erechim: UFFS, 2016, p. 235.

que atuam nas escolas públicas e privadas do Brasil atualmente. Em pesquisa realizada em escolas do Rio de Janeiro por Kelly Russo e Mariana Paladino⁴⁰, através de entrevistas, depoimentos, observação e questionários preenchidos por professores, mostram o quanto é frágil a abordagem da temática indígena, após a inclusão da Lei N°. 11.645/2008 nas escolas do Rio. A falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação, falta de recursos e até mesmo o desinteresse pela maioria dos professores sobre o tema, são alguns dos problemas apontados pelas pesquisadoras, quando relatam que: “nossas pesquisas, práticas docentes e de extensão, têm apontado que o que se faz hoje na escola ao abordar a temática indígena é praticamente idêntico ao que se ensinava décadas atrás”⁴¹.

Na pesquisa de Russo e Paladino, de corte qualitativo, realizada ao longo do ano de 2013, os dados foram coletados em três escolas públicas municipais e uma escola privada do estado do Rio de Janeiro e analisados. Foi possível averiguar que poucas escolas trabalhavam a temática indígena fora do calendário das comemorações do dia 19 de abril, sendo este de forma fragmentada e pontual, sem planejamento institucional, mas da iniciativa de alguns professores. Também foi realizado um questionário entre 100 professores da educação básica de várias áreas, sobre a inclusão da temática indígena na escola e suas opiniões sobre a Lei N°. 11.645/2008. Como resultado, constataram que 20% dos professores nunca haviam abordado o assunto, principalmente os da área de exatas, alegando não fazer parte de seu conteúdo, outros afirmaram trabalhar em abril, data comemorativa do Dia do Índio. Ainda puderam observar que, para muitos professores, as fontes mais procuradas para abordarem a temática indígena está na internet, notícias da mídia e em último caso nos livros didáticos⁴².

Observa-se que mais uma vez a inserção da temática indígena nas escolas está ligada ao empenho dos professores engajados com uma questão marcante que é a preocupação institucional. Essa constatação abre espaço para a discussão sobre a forma como se dá (ou não) a inclusão da temática indígena no ensino: pouco material, pouco incentivo, pouco conhecimento por parte dos profissionais da educação, ou até mesmo resistência, pouco interesse dos governantes para que se cumpra a lei, resultado desastroso para as comunidades indígenas e para os estudantes. Considerando isso, é válido destacar o que aponta Brighenti, ao argumentar que:

⁴⁰ RUSSO, Kelly. PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 67, out./dez. 2016, p. 897-921. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0897.pdf>>. Acesso em: 20/ago/2017.

⁴¹ Ibidem, p. 899.

⁴² Ibidem, p. 911.

[...] a não normatização vem contribuindo para gerar manifestações de preconceitos e hostilidades nos espaços institucionais responsáveis pela sua efetivação, definidos como “racismo institucional”, porque não foram criados mecanismos de controle que permitam acompanhar sua efetivação e punir desvios e desrespeitos legais.⁴³

O aparato legal, unicamente, não basta para minimizar os preconceitos contra os povos indígenas, dentro e fora das escolas, pois não foram criados mecanismos que possibilitem um maior acompanhamento da forma pela qual a temática é abordada nas instituições de ensino. A lei, portanto, torna-se apenas um incentivo, um “sopro” para aqueles educadores que não necessitam dela para continuar o ensino em prol de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos tão enraizados em nossa sociedade.

1.3 Apreciação da temática indígena nos livros didáticos

A história do Brasil foi construída a partir de vários agentes históricos, inúmeros embates e diferentes contribuições de diversos povos, alguns estando aqui voluntariamente, outros trazidos a força, e finalmente alguns já viviam nesse imenso território e eram muitos. Todavia, de distintas formas nos livros didáticos, especialmente os de história, prevaleceu apenas um povo protagonista: o europeu. Os demais, até bem pouco tempo, foram tachados de inferiores, negados ou silenciados nos livros didáticos. Livros estes que são uma importante ferramenta entre professores e alunos para o ensino de história, um veículo de transmissão do conhecimento, quando não propiciam o saber mais aprofundado acerca da temática indígena, contribuem para a manutenção do preconceito.

Nosso objetivo aqui não é o aprofundamento no tema da análise dos livros didáticos de História, objetivamos apenas um breve apontamento sobre a questão ligada a temática indígena, mesmo porque existe uma série de dificuldades na análise destes manuais, conforme destaca Alain Choppin⁴⁴, primeiramente, relacionada a definição do objeto pela sua diversidade de abordagens. É preciso ainda levar em consideração as categorias de pesquisa que em alguns casos tratam do material em seu aspecto físico, outras se ocupam do conteúdo como outra fonte qualquer. Os estudos mais antigos e mais numerosos tratam principalmente da análise do conteúdo, visto que havia uma preocupação em denunciar os

⁴³ BRIGHENTI, 2016, p. 233-234.

⁴⁴ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das Edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo: USP, v. 30, n. 3, p. 549-566 set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 04/nov/2016.

discursos nos manuais didáticos vinculados ao Estado⁴⁵. O livro didático é entendido como um objeto de difícil definição, por envolver diversos setores da sociedade, passando do Estado a sua produção, de escolha pelos profissionais da educação, distribuição e por fim o seu uso entre professores e alunos. Os estudos sobre os livros didáticos percorrem dois caminhos: um em seu aspecto físico – produção, comercialização distribuição; outro se debruça ao conteúdo – a análise dos discursos proferidos por eles.

Inicialmente, como aponta Bittencourt⁴⁶, as análises dos manuais didáticos tiveram um impulso após a Segunda Guerra Mundial. Na preocupação com discursos nos meios escolares ligados a sentimentos de hostilidade entre as nações, procurava-se incentivar a produção que se estimula a negociação e diálogos sobre paz.

A partir da década de 1970 os livros didáticos, em especial os de História, passam por uma série de investigações. No Brasil, houve um crescimento significativo no que diz respeito a estes estudos, mais especificamente na década de 1980, com várias pesquisas em diversas disciplinas escolares com um grande número de produções acadêmicas voltadas para o tema. Muitos encontros nacionais e internacionais foram realizados com interesse a despeito da produção didática. Segundo balanço realizado por Bittencourt, nas duas últimas décadas do século XX “muitas das pesquisas centravam-se na denúncia do caráter ideológico dos conteúdos”⁴⁷. Nesse momento concretizava-se a democracia no país e a preocupação em formar o cidadão, principalmente com a volta da História e da Geografia nos currículos.

Então, na década de 1990 o livro didático passa a ser objeto de novas reflexões, quando boa parte das pesquisas tenta detectar erros e preconceitos latentes nos manuais. Muitas das análises feitas tendem a identificar a permanência de visões eurocêntricas nos manuais, em detrimento das demais culturas e observa-se a reprodução de estereótipos sobre grupos étnicos.

As análises feitas por vários autores, que compõem o livro sobre questão indígena em sala de aula organizado por Aracy Lopes da Silva⁴⁸, que reúne textos de vários autores, nos mostra quão equivocada esteve a imagem indígena nas escolas e nos materiais didáticos, alertando para o fato de que mesmo se referindo ao um Brasil pluriétnico e

⁴⁵ Ibidem, p. 554.

⁴⁶ BITTENCOURT, 2011.

⁴⁷ Ibidem, p. 496.

⁴⁸ SILVA, Aracy Lopes da. (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

mencionando a importância da valorização das diversas culturas, ainda permanecia nos livros didáticos a visão europeia e etnocêntrica:

Os autores de manuais sistematicamente desconhecem a relação entre os vários grupos envolvidos na formação da sociedade brasileira, assim como desconhecem a contribuição que a Antropologia poderia prestar à questão. Uma história que só enfatiza certos aspectos da cultura ocidental, omitindo e silenciando outras culturas, é uma história etnocêntrica.⁴⁹

O campo dos estudos sobre a representação indígena nos manuais didáticos de diversas disciplinas, em especial nos de História, não é recente e vem se tornando numeroso na última década. Principal expoente da temática no final do século XX, Grupioni já apresentava pesadas críticas em relação a deficiência dos LDH⁵⁰ sobre a temática indígena. Na década de 1990, as referências que se faz aos índios nos LDH estavam sempre no passado, o que dificultava aos alunos a compreensão dessas pessoas no presente e no futuro. Além disso, priorizavam uma história que exalta certos eventos e personagens, dando destaque a uma história europeia e silenciando a história indígena, colocando os índios como coadjuvantes dos feitos das potências europeias. A ideia passada pelos LDH era a de que as comunidades indígenas estavam em um primitivismo humano (ágrafas, ausência de governo, leis, falta de tecnologia) colocando assim os países europeus no ápice da evolução, sempre com imagens e textos descontextualizados, e em última instância a figura de um índio genérico, ignorando a diversidade destes povos⁵¹.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), já existente desde 1937, embora com outra denominação, passa a ter essa nomenclatura em 1985 e em 1994 são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”. O programa é ampliado em 1997, a partir da distribuição continuada dos livros, incluindo de História. Só em 2017 foram gastos para o Ensino Fundamental R\$ 958.738.216,28 e para o Ensino Médio – 1ª a 3ª Série o valor de R\$ 337.172.553,45. Avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos “os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático”⁵². Desde o ano de 1996, a Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica

⁴⁹ TELLES, 1993, p. 75.

⁵⁰ Livros Didáticos de História.

⁵¹ GRUPIONI, 1995, p. 427-430.

⁵² Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico?tmpl=component&print=1/>>. Acesso em: 31/05/2018.

das obras inscritas no PNLD. O processo de avaliação é realizado em parceria com universidades públicas, que qualificam os livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e o Dicionário de Língua Portuguesa⁵³.

Conforme constatado pelas pesquisas anteriores, os livros didáticos costumavam apresentar os indígenas como personagens do passado ou do folclore, com um papel na história do Brasil secundário, quase inexistente. Com a apreciação dos livros mais recentemente recomendados pelo MEC, foi possível verificar se ocorreram mudanças significativas, porém percebemos que ainda estamos muito longe de alcançar a devida mudança proposta pela Lei.

Pesquisas recentes buscam aprofundar a análise dos materiais didáticos nos seus mais diferentes aspectos, desde os autores e suas narrativas a escolha das imagens, capa, produção, distribuição, escolha dos profissionais da educação, conteúdo, caráter ideológico e por fim o uso deste pelos professores e alunos, cada um dos aspectos tem sido de interesse de pesquisadores do livro didático.

De acordo com as recentes análises de livros didáticos, no que se referem aos conteúdos apresentados nestes materiais, mesmo os mais críticos pouco colaboram de forma efetiva para mudar a situação de preconceito ou indiferença em relação aos povos indígenas. A maioria das informações que as crianças e os adolescentes têm acesso estão ligadas à mídia ou aos adultos, que de forma mais grave não tiveram o saber escolar que as valorizassem e, como um círculo vicioso, permanecem reproduzindo o mesmo discurso carregado de preconceito. Neste caso a escola deveria ter o papel fundamental de desmitificar visões deformadoras e incompletas sobre as sociedades indígenas pois, de maneira geral, é na escola que o jovem tem contato com a diversidade cultural.

Há inúmeras investigações feitas sobre os livros didáticos que nos levam a entender a importância deste recurso didático na educação, por ser de fácil acesso, gratuito, e em muitos casos o único material disponível em muitas das escolas espalhadas pelo Brasil. É também a causa da preocupação de muitos especialistas, pois se torna depositário de determinados conhecimentos históricos e que, de maneira geral, como vimos nas pesquisas anteriores não tem contribuído para incentivar crianças e jovens a entender a diversidade sociocultural indígena. A seguir enumeramos algumas pesquisas feitas sobre livros didáticos no Brasil, entre pesquisas acadêmicas, teses e artigos publicados.

⁵³ Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 09/02/2018.

É comum nos livros didáticos de História a temática indígena aparecer em espaços separados dos conteúdos (boxes) e em determinados assuntos da história brasileira principalmente no início da colonização. Exemplificando, tomamos como referência a pesquisa de Gandra e Nobre sobre os livros didáticos da coleção Araribá (2008-2013), pois apontam que:

[...] após uma leitura cuidadosa de todos os livros da coleção em suas duas edições percebemos que os momentos em que os indígenas têm alguma visibilidade concentram-se majoritariamente quando se aborda o período colonial da História do Brasil. A exceção fica por conta de menções breves quando se trata da Constituição de 1988 e do “retrato do Brasil” obtido no Censo do ano 2000. Além disso, foi possível enquadrar as formas como se dá essa visibilidade em três categorias: quando os indígenas aparecem de forma fugaz; quando aparecem como objeto da ação colonizadora; e quando a narrativa busca construir conhecimentos sobre eles.⁵⁴

Os autores destacam que, apesar da temática indígena estar incluída na coleção, os índios aparecem apenas em alguns períodos da história brasileira. Sua maior incidência se dá no período colonial da história do Brasil e em breves menções quando se trata da Constituição de 1988, sendo tratados de maneira fugaz, faltando profundidade ao tema e sem espaço para reflexão. A pesquisa demonstra que, embora a temática esteja presente nos livros, a coleção analisada não colabora para a compreensão significativa acerca destes povos.

Em seu trabalho, Izabel Gobbi⁵⁵ analisa pesquisas feitas sobre os livros didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990, bem como estudos efetuados recentemente sobre a temática indígena nesses manuais. Pelo balanço bibliográfico e análise dos livros didáticos do período, a pesquisadora tece pesadas críticas ao conteúdo sobre a temática indígena:

Concepções errôneas, que precisavam ser esclarecidas; eram muitas as idealizações fundamentadas em estereótipos, que precisavam ser desmistificadas; muitas as noções impregnadas de preconceitos, que precisavam ser combatidas, já que estamos tratando de um tipo de livro que é voltado para crianças e adolescentes que, portanto, estão construindo suas concepções de mundo e sua imagem do outro.⁵⁶

A autora alerta para fato de as obras mencionarem povos indígenas na história do Brasil sob uma perspectiva evolucionista e eurocêntrica, passando a ideia de que a

⁵⁴ GANDRA; NOBRE, 2014. p. 44.

⁵⁵ GOBBI, Izabel. A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático -- São Carlos: UFSCar, 2007. 116 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 103.

humanidade passa por “etapas” ou “graus de evolução” e os índios com um caráter primitivo. Além disso, as análises apontam outros problemas com as obras, que carregam informações contraditórias e confusas sobre os povos indígenas, destacando que a maior parte das coleções trazem avanços e controvérsias a respeito da temática. Apesar de haver a incorporação do tema nos livros didáticos de História, em uma clara preocupação com as adequações à exigência da lei, não há aprofundamento sobre o assunto.

Em relação à pesquisa feita pela autora em manuais recentemente recomendados pelo MEC, faz os seguintes apontamentos:

Com a análise dos livros didáticos de História mais recentemente recomendados pelo MEC, mediante o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) dos anos de 1999, 2002 e 2005, para 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, pudemos verificar a permanência de algumas temáticas apontadas por tais pesquisas anteriores – como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos.⁵⁷

No estudo de Phábio Silva⁵⁸ o livro didático analisado é “História Global: Brasil e Geral”, do autor Gilberto Cotrim, recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2009. Em suas considerações sobre a obra, o pesquisador aponta fala que:

Na análise feita, observamos que a expansão marítima europeia e a chegada do colonizador é o marco utilizado para trabalhar com a “ocupação” da América pelos europeus. A população indígena não é retratada antes da chegada do colonizador, sendo evidenciada sua presença a partir do contato e com o conseqüente “choque cultural”. Nesse sentido, é evidente a invisibilidade indígena no livro didático de História, que ainda traz o/a índio/a no passado, sem fazer relações com a atual situação desses grupos com variadas culturas e formas de vida diferenciadas. Essa ausência da discussão sobre o/a índio/a na atualidade contribui para a criação de estereótipos e preconceitos em torno das comunidades indígenas.⁵⁹

Observa-se que, de acordo com a pesquisa, os manuais didáticos contribuem para uma visão estereotipada do índio e mantêm sua história no passado não fazendo relação desses povos no presente. Mesmo com a implantação da Lei Nº. 11.645/2008, percebemos

⁵⁷ Ibidem, p. 103.

⁵⁸ SILVA, Phábio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do ensino médio. *Anais... XVI encontro regional de história ANPUH/Rio: Saberes e Práticas Científicas*, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf>.

Acesso em: 07/ago/2017.

⁵⁹ Ibidem, p. 15.

que os manuais continuam a trabalhar com a imagem de um índio genérico mantido no passado.

Contudo, há casos em que os manuais didáticos estão mais perto do desejável sobre a temática indígena que é o caso da análise feita por Maria de Fátima Silva⁶⁰. A autora analisa a obra “História, sociedade e cidadania” de Alfredo Boulos Jr., publicada pela Editora FTD e destaca muitos pontos positivos no livro. Observa que, mesmo sobre um recorte cronológico e linear, é possível introduzir uma visão crítica, não estereotipada e que se distancia da visão eurocêntrica. Em sua análise, Silva considera que a temática indígena não está presente nessa obra apenas em alguns temas como colônia ou atualidades. O tema aparece em vários momentos dentro da coleção, sendo colocado criticamente perante aspectos como a vitimização indígena e a homogeneização das suas culturas. Além disso, há um diálogo constante com o presente, aproximando o aluno com a realidade dos povos indígenas nos dias de hoje. Silva aponta que muitas mudanças precisam ocorrer no livro didático analisado, porém, percebe-se algumas mudanças em decorrência da introdução da lei.

Todavia, o livro didático não é o único meio pelo qual os alunos compreendem a diversidade indígena na escola. O professor, como mediador, contribui muito para o aprendizado, por muitas vezes é ele que transpõe o conteúdo do livro. Como um interprete, é o professor responsável por priorizar (ou não), aprofundar (ou não) os conteúdos ali relacionados. Quando este se revela mal informado ou despreparado, a temática indígena não é bem trabalhada, ou ainda pior, contribui para a manutenção do preconceito.

Exemplos disso são as universidades que não sofrem qualquer penalidade por não criarem disciplinas e/ou não contra-tarem docentes específicos para a formação de professores da educação básica; escolas que sequer conhecem a existência da Lei bem como Secretarias de Educação dos estados e municípios que não dedicam atenção ao tema.⁶¹

Esses dados revelam que, embora a lei determine a inclusão da temática indígena no ensino público e privado, e tenha um cuidado em incluir também a temática nos livros didáticos, principalmente, os de história, não há preocupação em capacitar os profissionais da educação sobre o assunto.

Observamos que muitos profissionais da educação não foram e não estão sendo preparados de forma adequada a aplicar os conhecimentos da temática indígena em sala de aula, cabendo apenas a eles a iniciativa dessa inclusão que em muitos casos era anterior a

⁶⁰ SILVA, 2012.

⁶¹ BRIGHENTI, 2016, p. 236.

lei. Falta um compromisso maior para a efetivação do cumprimento da lei que completa quase 10 anos de existência, e que de maneira geral não obteve resultados significativos a não ser pelo esforço dos próprios educadores que ganharam amparo e relevância após a aprovação da lei, sendo esse, talvez, o aspecto mais positivo⁶².

Segundo Brighenti, a lei deveria cumprir outro papel que não só na educação, mas em vários outros meios de uma sociedade multicultural, para que o “legal” torne-se aos poucos “natural”, pois há uma dívida enorme a ser paga a esses povos que o aparato legal por si só não pagará. Por que deve haver uma lei? Por que esse ensino deve constar no currículo escolar? Podemos tentar responder dizendo que os povos indígenas ainda existem, ainda ocupam espaços, lutam pelos seus direitos e porque a sociedade brasileira continua preconceituosa, principalmente no que tange as formas de trabalho e o uso da terra. O modo de vida indígena não condiz com o modo de vida capitalista do agronegócio, tornado a lei contraditória, pois o próprio Estado não se responsabiliza pelo seu cumprimento, que assegura desde 1988 os direitos desses povos que em nome do “progresso” permanece inerte em relação aos crimes e a usurpação das terras indígenas. Por que embora haja inúmeros trabalhos na academia, de pessoas comprometidas com a causa, não alcançam a sociedade brasileira, tampouco os profissionais da educação⁶³.

Podemos então questionar sobre a causa dessa negligência na real aplicação da lei. Já sabemos que sua criação deve muito aos movimentos de lideranças indígenas bem como grupos simpatizantes da causa, então é uma conquista que se deve principalmente a esses grupos. Porém, como vimos anteriormente ela está sendo aplicada de forma ineficaz. Quais as possíveis razões? Pensemos no lado econômico.

Primeiramente o modo de vida indígena não condiz com o sistema econômico brasileiro capitalista. As crianças crescem com a ideia de que precisam trabalhar muito para progredirem na vida “o trabalho dignifica o homem”, de que precisam de um bom emprego bem remunerado, o que coloca totalmente ao contrário os modos de viver dos índios. Quando não esclarecidas essas diferenças, crianças e jovens passam a enxergar o modo de vida indígena como errado.

Além disso, não há nenhuma cobrança em processo seletivo, como vestibulares, concursos públicos ou exames nacionais sobre o conhecimento da cultura desses povos especificamente, apenas em alguns casos genericamente. Então, não existem motivos

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem, p: 231 et. seq.

porque o ensino aprofundar-se na temática ou mesmo os jovens procurarem ter mais conhecimento.

Se por um lado a lei torna obrigatório o ensino nas escolas de educação básica em todo o país, há uma longa distância a ser percorrida pois, como vimos, os materiais didáticos pouco estão contribuindo para a efetiva mudança em relação a temática indígena nas escolas brasileiras, cabendo aos profissionais da educação tomarem a iniciativa e agregarem as suas aulas materiais e reflexões sobre o tema.

1.4 Educação Intercultural

Desde os primórdios o homem é um ser intercultural. Trocas e assimilação de saberes entre indivíduos e povos sempre estiveram presentes nas sociedades humanas. Entre vencidos e vencedores, havia uma apropriação de costumes e práticas que qualquer um dos lados acabava utilizando a seu favor quando se tornasse necessário. De muitas maneiras a sobrevivência humana dependeu das trocas de práticas e saberes adquiridos de indivíduos e nações que, após passados de geração para geração e aperfeiçoadas ao longo do tempo, contribuíram para facilitar a vida em muitos aspectos.

Dessa interculturalidade dependeu a vida de muitos. Contudo, após milhares de anos essa experiência humana levou a um patamar de grandes descobertas e uma enorme produção científica de saberes acumulados. Entretanto, ainda devemos educar para uma nova forma de interculturalidade, onde as trocas e apropriação de conhecimentos não estejam associadas à aniquilação do outro e sim um convívio pacífico que possa contribuir para a igualdade entre os indivíduos.

Ao discorrer sobre a perspectiva intercultural, Vera Maria Candau⁶⁴, cita Catherine Walsh (2001) para definir o termo interculturalidade como sendo:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de

⁶⁴ CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr., p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 02/abr/2017.

práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.⁶⁵

Candau aborda o fato de vivermos em uma sociedade em que a produção científica e cultural ocorre de maneira acelerada em um mundo cada vez mais globalizado, onde algumas questões devem ocupar espaço central nas discussões. Entre elas, cita a problemática da igualdade e de direitos humanos, em um mundo marcado por exclusão. Para superar a desigualdade se torna necessário um diálogo sobre interculturalidade, afim de promover a superação das desigualdades sociais, abrindo espaço para o respeito à diversidade⁶⁶.

Ainda conforme essa autora, há alguns apontamentos que caracterizam a interculturalidade, entre eles, a existência de uma intensa “inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”⁶⁷. Candau também rompe com a ideia determinista de identidades culturais específicas, puras e imutáveis, afirmando que estão em um processo de construção permanente e dinâmico e que são atravessadas por questões de poder e por relações hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos⁶⁸.

Bergamaschi e Gomes⁶⁹ nos dizem que os povos indígenas na atualidade já possuem ferramentas para a interculturalidade, aprenderam desde o período da colonização a interagir com os não índios e a maioria deles falam o português e entendem sobre os costumes e práticas do homem branco. Tais conhecimentos foram constituídos historicamente, pensando no termo interculturalidade, não apenas no sentido de conhecer “o outro” mas de compreender o outro de modo que permita estabelecer e qualificar o diálogo, que ao que parece os povos indígenas estão a nossa frente, pois conhecem a nossa língua nossos costumes e lutam por seus direitos dentro das nossas leis.

A educação escolar indígena é outra prática que dispõe dos meios para a interculturalidade dentro das sociedades indígenas. Imposta desde o período da colonização, tem ganhado cada vez mais força na atualidade uma educação escolar diferenciada, protagonizada pelos próprios povos indígenas. Em 2009 foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. É o momento também que pela primeira vez uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a

⁶⁵ WALSH apud CANDAU, 2008, p. 52.

⁶⁶ CANDAU, 2008, p. 53-54.

⁶⁷ Ibidem, p. 51.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ BERGAMASCHI; GOMES, 2012.

Educação Escolar Indígena, em um esforço para que se concretize projetos escolares diferenciados que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira⁷⁰.

Essa Escola Indígena que funciona no seio das sociedades ameríndias interage com modos de vida próprios e com a educação da tradição de cada povo. Mas também, estão implementados em seu currículo estudos que visam compreender os modos de vida, línguas e ciências não indígenas e assim, apropriados desses conhecimentos, estabelecer um diálogo mais equitativo com essas sociedades. Nos parece que esse é um exemplo bastante concreto de educação intercultural e de relações interculturais, que prevê também aprender na interação com culturas diferentes⁷¹.

Mostrando que para alcançar os seus direitos constitucionais em relação a terra, saúde, educação e respeito à sua diversidade cultural, há que se entender os meios para que isso possa ser concretizado. Exemplo é o crescente número de indígenas hoje nas universidades. As comunidades indígenas têm se apropriado da instituição escolar como uma importante estratégia para ampliar as formas de comunicação e militância em prol dos seus direitos, além de um importante meio para reafirmar e valorizar a sua cultura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, afirmam que as sociedades indígenas têm o direito a escolarização nas próprias línguas, nos seus próprios meios de aprendizagem, formação de professores da própria comunidade, produção de materiais didáticos específicos com a valorização dos saberes e práticas tradicionais, bem como a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio⁷². Resultado de uma longa luta dos povos indígenas pelos seus direitos à diferença cultural e de superar a situação histórica de tutela por parte do Estado brasileiro.

Percebemos então, que as sociedades indígenas estão mais preparadas para o diálogo intercultural que a sociedade dos não índios e que nos mostra uma grande responsabilidade em construir um ensino básico que prepare estudantes para reconhecer e aprender com as diferenças.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina hermenêutica diatópica. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática,

⁷⁰ BRASIL, 2013, P. 375-376.

⁷¹ BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55.

⁷² BRASIL 2013 p. 377.

plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.⁷³

Tem-se um caminho longo a ser percorrido pelo processo educacional, para que se concretize uma educação que realmente ensine para o diálogo intercultural nas escolas dos não-índios, fazer um esforço para conhecer esses povos, sua diversidade, seus hábitos, sua história e sua cultura e especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que, como vimos, se estende até o presente.

⁷³ CANDAU, 2008, p. 54.

CAPÍTULO II - MATO GROSSO: ESTADO DE DIVERSIDADE INDÍGENA

Para entendermos a realidade da educação mato-grossense se faz necessário, mesmo que de forma sucinta, apresentarmos a região e suas características gerais, para que se possa pensar na educação também em função desse imenso território de grande diversidade.

Mato Grosso tem 903.357,908 km² de extensão. É o terceiro maior estado do país, ficando atrás somente do Amazonas e do Pará. Localizado no Centro-Oeste brasileiro, Cuiabá é a sua capital. Segundo o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, Mato Grosso possui 3.035.122 habitantes, o que representa 1,59% da população brasileira. Vivem na zona urbana 81,9% da população, contra 18,1% da zona rural. O número de homens corresponde a 51,05%, sendo ligeiramente superior ao das mulheres, que representa 48,95%. O estado de Mato Grosso⁷⁴ é conhecido como o celeiro do país, campeão na produção de soja, milho, algodão e de rebanho bovino. Terceiro maior estado brasileiro, Mato Grosso tornou-se um importante polo de imigração nos anos 90. Até 2003, as empresas que pretendiam instalar-se na região amazônica pagavam apenas 25% de imposto de renda. O Estado parcelava em até 30 anos⁷⁵ o pagamento do ICMS. No setor agrícola, os produtores de algodão têm um desconto de 75% no ICMS desde 1997, o que contribuiu para que Mato Grosso se torne líder nacional e responda por quase 41% da produção nacional de algodão.

O Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010 revelou que 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas no Brasil. Foram identificadas 305 etnias a partir das pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas. O Censo 2010 investigou, pela primeira vez, o pertencimento étnico, sendo “etnia” a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais. Dentro das terras indígenas, foram contadas 250 e, fora delas, 300.

Os dados do IBGE entre outros aspectos, mostram informações sobre as populações nativas que vivem tanto dentro quanto fora das terras indígenas, além de dados como alfabetização, habitantes da área rural e urbana, etnias de cada estado, áreas de terras demarcadas e as homologadas, dados pouco conhecidos pela sociedade brasileira ou por

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.mt.gov.br>>. Acesso em: 07/05/2018.

⁷⁵ Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/estados_mt.htm>. Acesso em: 08/05/2018.

territórios. Terceiro maior estado em extensão territorial do país, com 903 mil km², Mato Grosso registra 42.538 índios, divididos em 65 etnias. Conforme os dados são do último censo disponível do IBGE⁷⁶, de 2010, representam 5,2% do total da população brasileira.

2.1 História da colonização de Mato Grosso

Um longo e difícil caminho é trilhado pelos povos indígenas em Mato Grosso. Desde o início da colonização portuguesa na América, entre os séculos XVI e XVII, os contatos com os estrangeiros se deram de diversas formas, ora violenta ora pacífica, ora aliados dos portugueses na proteção das fronteiras que, de modo aparente, foram protegidas no início da colonização em relação ao litoral brasileiro. Com maior dificuldade de acesso em relação ao litoral, a região permaneceu por muito tempo isolada. Todavia, mesmo neste contexto houveram diversas ocasiões de contato entre os colonizadores de origem europeia e os povos nativos da região.

Em busca constatare de mão-de-obra, os colonizadores empreenderam uma verdadeira cruzada que mantivesse os braços para os projetos de colonização do litoral. Também cabe destaque ao projeto de difusão do catolicismo e conseqüente busca pela conversão dos povos pagãos, que acabou por contribuir para a espoliação desses indivíduos “pecadores”. Conforme apontam Bampi, Diel e Korbes, a respeito do processo de colonização da Amazônia norte mato-grossense, seja no período colonial ou no contexto do Império, “há registros dos processos de espoliação indígena e, subsequentemente, dos escravos trazidos para os empreendimentos exploratórios vegetais, minerais e para a criação de extensas áreas da pecuária”⁷⁷.

Para alcançar o progresso esperado, era preciso remover os “obstáculos” que se antepunham a ele. As medidas a serem adotadas, para a realização deste projeto, consistiam, em primeiro lugar, na catequização e criação de colônias militares nas proximidades dos lugares onde vagueavam “índios bravios”, de modo a transformar essas colônias em centros de sua atração e aldeamento, mesmo que fossem necessárias atitudes

⁷⁶ <https://ww2.ibge.gov.br>, visitado em 02/04/2018

⁷⁷ BAMPI, Aumeri Carlos; DIEI, Jeferson Odair; KORBES, Lenita Maria. A colonização como projeto político monocultural de ocultamento da diversidade cultural na Amazônia norte mato-grossense. *Anais... Seminário do ICHS – Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações*. Cuiabá: ICHS/UFMT, 2014, p. 16. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/viewFile/1038/303>>. Acesso em: 05/10/2017.

um tanto quanto radicais, no sentido de garantir a segurança dos futuros colonos europeus. Afugentando os “selvagens indomáveis” e catequizando os “mansos”, pensavam os dirigentes desta província que estariam eliminando barreiras que dificultavam a realização de um projeto colonizador em terras mato-grossenses⁷⁸.

A região de Mato Grosso despertou um interesse maior, a partir de meados do século XX, com o fim do ciclo do ouro nas regiões auríferas que foi abandonada por diversos motivos, entre eles, a dificuldade no acesso à região, falta de recursos, veios auríferos exauridos. Desde então, com o redirecionamento a um novo interesse dentro do modelo político-econômico pelo qual passava o Brasil – acelerar o progresso e a ocupação dos espaços “vazios” – as novas fronteiras foram sendo constituídas de muitas formas de “fora para dentro”, pois considerava-se a vastidão do território mato-grossense e suas inúmeras riquezas naturais inexploradas. Ainda no período colonial o então presidente da província, João José Pedrosa, acenava para as dificuldades enfrentadas pela região quanto ao seu desenvolvimento econômico e populacional, enfatizando a necessidade de uma colonização de caráter europeu, pois possibilitaria a transformação desse mundo selvagem tanto na paisagem quanto na população.

Esse processo ganha novos impulsos com o governo de Getúlio Vargas que, dentro de uma política que substituiu a imigração estrangeira pelos “braços nacionais”, incentivava a imigração da região sul e litorânea para áreas de “vazios demográficos”. O objetivo, além de ocupar esses espaços, também seria a produção para o mercado nacional e o esvaziamento dos centros urbanos, a que denominou “marcha para o Oeste”. De acordo com Joao Carlos Barrozo, “durante o governo de Getúlio Vargas foi feita intensa propaganda, através de discursos oficiais, transmitidos pelas ondas de rádio, sobre a Marcha para o Oeste e as colônias agrícolas Nacionais”⁷⁹. Tal política possibilitaria a resolução de certos problemas da região, o relativo afastamento das demais regiões do Brasil e o povoamento que contribuiria para a proteção com outros territórios fronteiriços. Embora essa organização não tenha surtido grande efeito no período varguista, contribuiu para que mais tarde, durante o período da ditadura militar, tomasse novo contorno.

O projeto foi então retomado no contexto da ditadura militar no Brasil, período em que ocorre a ocupação efetiva da região do Mato Grosso, na tentativa de inserir o estado no compasso da “civilização” e do progresso pelo qual o Brasil deveria estar incluso. Foi

⁷⁸ GOMES, Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo. **Viveres, fazeres e experiências dos italianos na cidade de Cuiabá: 1890-1930**. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2005, p.32-33.

⁷⁹ BARROZO, João Carlos (Org.). **Mato Grosso: do Sonho à utopia da terra**. Cuiabá: EDUFMT/Carlini &Caniato Editorial, 2008, p. 19.

posta em prática a tentativa de modernização acelerada e o alastramento das cidades que, assim como em outros períodos econômicos brasileiros, não levaram em conta nem as populações ameríndias, nem a fauna e a flora locais. Às margens de novas estradas, proliferavam-se os vilarejos com as levadas de imigrantes que rapidamente transformaram a paisagem mato-grossense e, mais uma vez, as populações indígenas sofreram em nome do “progresso”, visto que a economia indígena não condiz com a lógica do agronegócio.

A metodologia predatória iniciou-se com a demarcação das reservas, parques (como é o caso do Xingu), na intencionalidade aparente de “preservar tais povos”, diante do certo massacre e dizimação que seriam realizados pelo processo desenvolvimentista, que ocorreu e continua a ocorrer. Tal realocação, na verdade, é um processo de expulsão para que se liberassem espaços no entorno dos eixos rodoviários com vistas à implantação da colonização. BR-163, não existem mais etnias indígenas a não ser a partir de 200 km ao lado ou mais, bem como a oeste ficaram confinados em um conjunto de terras indígenas cercadas pelo agronegócio e penetradas pela busca de energia configurada pela construção de hidrelétricas.⁸⁰

O Estado tornou os indígenas, habitante tradicional das terras mato-grossenses, invisíveis aos olhos da sociedade brasileira, e assim permaneceram. Nesses processos, é preciso ressaltar que “não havia imensos territórios vazios, mas foram esvaziados para dar espaço aos empreendimentos econômicos”⁸¹. Para o governo brasileiro naquele momento a imensidão territorial ocupada apenas pelos silvícolas era um entrave ao progresso capitalista, um desperdício de terras não cultivadas. Espaços que poderiam vir a fornecer a riqueza tão almejada que colocaria o Brasil no patamar dos países desenvolvidos.

Conforme destacado em um dos textos que compõem o relatório da Comissão Nacional da Verdade, publicado em 2014:

Foram emitidas amiúde declarações oficiais fraudulentas que atestavam a inexistência de índios nas áreas cobiçadas por particulares. Para tomar posse dessas áreas e tornar real essa extinção de índios no papel, empresas e particulares moveram tentativas de extinção física de povos indígenas inteiros – o que configura um genocídio terceirizado – que chegaram a se valer de oferta de alimentos envenenados, contágios propositais, sequestros de crianças, assim como de massacres com armas de fogo.⁸²

⁸⁰ BAMPI; DIEL; KORBES, 2014, p. 19.

⁸¹ Ibidem, p. 20.

⁸² BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**: textos temáticos. Volume II Brasília: CNV, 2014. p. 207. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf>. Acesso em: 12/12/2017.

No período da ditadura militar havia leis que concediam gratuitamente terras para grupos nacionais e estrangeiros que espontaneamente desejassem se estabelecer nessas terras. Cabia ao governo oferecer a infraestrutura necessária para manter os novos indivíduos na região, como a abertura de estradas, hospitais e escolas. O projeto colonizador entrava em cena. Segundo Messias Passos, a colonização mato-grossense se deu de três formas:

- Colonização pública: Feita pela Companhia de colonização de Mato Grosso (Codemat), lotes de pequena dimensão doados a posseiros ou a agricultores de poucos recursos que foram implantados de forma dispersa por todo Mato Grosso
- Colonização privada: o Estado concedia às empresas colonizadoras lotes de 20.000 hectares, ou mais, elas assumiam o compromisso de organizar projetos de colonização. Está aqui a raiz da grande propriedade privada – 7% dos proprietários detêm 84% das terras cultivadas no Estado do Mato Grosso.
- Colonização espontânea: trata-se de uma ocupação ilegal da terras, regra geral de floresta, por camponeses sem terra que passam a desenvolver uma agricultura de subsistência.⁸³

Assim motivada por incentivos fiscais, terras extremamente baratas em relação às regiões Sul e Sudeste, a colonização ganha espaço. Em detrimento da existência das povoações indígenas, da fauna e da flora mato-grossenses, diferentes projetos de colonização apoiados pelo governo federal foram colocados em prática na região. Algumas pessoas foram motivadas pela oferta de terras que já não possuíam no Sul, na esperança de iniciar uma nova vida, e acabaram se estabelecendo como posseiros; outros, que tiveram condições de comprar um lote das colonizadoras privadas ficaram grandes porções das terras mato-grossenses.

Dessa maneira, empresas colonizadoras e cooperativas começaram a se instalar em Mato Grosso no período, devido incentivos e subsídios que passaram a ser concedidos pelo governo, como a venda de grandes extensões de terra à colonizadoras privadas, a preços irrisórios, onde elas teriam o compromisso de organizar os projetos de colonização. Mas estas empresas passaram a exercer enorme pressão aos órgãos federais⁸⁴, no sentido de propiciar condições de expansão do capital na região, sendo muitos destes projetos realizados em terras indígenas.

⁸³ PASSOS, 2010, p. 93.

⁸⁴ Entre esses órgãos estavam (SUDAM) Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia; (BASA) Banco da Amazônia; (FUNAI) Fundação Nacional do Índio e (INCRA) Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Estudos mais recentes sobre a história da colonização de Mato Grosso apontam para uma nova compreensão do processo de ocupação, em especial aqueles voltados para os empreendimentos de iniciativa privada em parceria com o governo federal, sobretudo a partir da década de 1970. Era comum os discursos e propagandas durante esse período do regime militar sobre a região, apresentando-a como despovoada e fértil, reforçando as ideias reproduzidas pelas empresas privadas de colonização, que seriam estas as únicas capazes de promover o progresso da região, as responsáveis pela criação de cidades modernas e desenvolvimento econômico. Atribuía-se aos pioneiros o papel de desbravadores, verdadeiros empreendedores que contribuiriam para o progresso da região e, conseqüentemente, do Brasil. esses discursos constituíram um mito que ainda é reproduzido em muitas cidades de Mato Grosso.

As colonizadoras possuíam um perfil para as pessoas que desejassem se lançar a esse empreendimento. Aproveitando-se da escassez de terras no sul do país e do período de estiagem e geadas prolongadas, as empresas colonizadoras usaram de uma intensa propaganda para atrair imigrantes sulistas para a região. Estes seriam “os colonos ideais” para seu projeto colonizador, em razão de sua experiência na agricultura além do fato de possuírem certa condição na aquisição das terras, tendo em vista que seu empreendimento girava em torno da especulação e venda de terras. Dessa maneira, excluía os demais trabalhadores como os nordestinos, que não possuíam condição de adquirir as terras, em uma espécie de triagem⁸⁵. Sendo assim:

A preferência era dada a quem tinha uma propriedade, em média, entre 40 e 50 alqueires de extensão. Ficavam definitivamente excluídos os donos de 5 alqueires, cuja venda consideravam insuficiente para a aquisição de uma propriedade maior em Mato Grosso, dentro das exigências das colonizadoras.⁸⁶

Assim foram constituídos os espaços em Mato Grosso: “espaços vazios” ocupados por “empreendedores”, visando o progresso da região e integração nacional que se estabeleceram em busca de riqueza rápida. Apoiados pelo governo federal e assegurados por empresas privadas de colonização, estabeleceram-se verdadeiros latifúndios.

O relatório da Comissão Nacional da Verdade definiu como “genocídio terceirizado” a ocupação das terras por empresas colonizadoras e apresentou graves violações aos direitos indígenas, principalmente em relação aos espaços que tradicionalmente ocupavam e que acabaram por serem transferidos para outros lugares para

⁸⁵ BARROZO, 2008, p. 210-217.

⁸⁶ RIBEIRO apud BARROZO, 2008, p. 215.

que não atrapalhassem o desenvolvimento e o progresso da região. As empresas colonizadoras eram apoiadas pelo governo ditatorial de caráter autoritário, que não tinha preocupação em conter os “excessos” cometidos por colonos e fazendeiros. Em suma, pode-se dizer que a sobrevivência dos índios e a existência de suas culturas foram subordinadas aos grandes projetos de colonização do país⁸⁷.

Para os povos indígenas, o território tem um significado muito maior do que o simples espaço geográfico. Tem ligação com sua própria identidade, noção de pertencimento, práticas, tradições, cultura. Para uma sociedade capitalista, a terra é apenas um meio de produção, uma mercadoria. Para esses povos é muito mais que isso. As terras indígenas associadas a língua constituem o cerne de cada povo, expressa sua diversidade de pensamento, costumes, filosofia de vida, estrutura educativa, organização social e política. Para entendermos corretamente a identidade desses povos é necessário situá-los em seu território tradicional. Desde o período colonial até os dias atuais os povos indígenas vêm perdendo essa identidade através das constantes invasões de suas terras e do contato com os não-índios, que acarretou em muitas línguas sendo completamente extintas e tantas outras em fase de extinção.

Conforme levantamento do Censo de 2010 apontado pela pesquisadora Severiá Maria Idioriê-Xavante, no Brasil são faladas atualmente cerca de 270 línguas indígenas e “estima-se que à época da chegada dos portugueses em 1500, mais de 1200 línguas eram faladas. Estudos linguísticos mostram o perigo de extinção dessas línguas”⁸⁸.

As constantes migrações de outras regiões para Mato Grosso, nos diversos períodos da história do Brasil, trouxeram inúmeros prejuízos aos povos indígenas que não se resumem à escravidão do período colonial. Esses contatos significaram epidemias de doenças e constantes realocações forçadas desses povos para regiões a quilômetros de distância de sua terra ancestral, compelidos a viver em companhia de outros povos nem sempre aliados, mas muitas vezes povos rivais. As realocações destes povos, principalmente no período da ditadura militar, se deram para viabilizar a construção de estradas, cidades e hidroelétricas em nome do progresso nacional. É o caso dos povos *Krenakarore*, ou *Panará*, os “Índios gigantes”, como eram conhecidos na década de 1970 que tiveram destaque em virtude da construção da rodovia que ligaria Cuiabá a Santarém (PA), a BR-165.

⁸⁷ BRASIL, 2014.

⁸⁸ IDIORIÊ-XAVANTE. Severiá Maria. Línguas e educação Intercultural na formação de professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2016, p. 57.

O governo militar enviara expedições de “pacificação” desde 1965 sem obter sucesso. Os boatos dos “Índios gigantes” com mais de dois metros de altura, e a fama de serem extremamente hostis, povoavam o imaginário da população brasileira e provocavam certa simpatia para a sua pacificação. Novas expedições foram organizadas a partir de 1972 com o argumento de salvá-los do contato com os “civilizados”, mas os reais motivos eram estritamente econômicos: a conclusão das obras das rodovias para o desenvolvimento da região. A tração da rodovia passava muito perto da aldeia dos *Panará* que, até então, viviam isolados. Os constantes contatos com os não-índios repercutiram de forma drástica entre os *Panará*, muitos abandonaram suas roças vivendo apenas da caça, pesca e coleta, tinham dificuldades para se alimentar. As doenças ceifaram muitas vidas como os surtos de gripe contraídas do homem branco, e acabaram por se dispersarem, abandonando as aldeias em que viviam.

Em depoimento coletado por Rubens Valente, Orlando Villas Bôas afirma que nos primeiros contatos com os *Panará*, a etnia contava com mais de 200 índios. Destes, em 1975 restaram apenas 82 indivíduos que acabaram por se espalhar às margens da rodovia ou serem levados para o Xingu. Os que chegaram em 1975 ao Xingu foram colocados junto com o povo *Kayabi*. A situação desses indivíduos não melhorou. Foram assolados pela gripe, malária e pneumonia que levou 5 desses índios à morte. A alimentação insuficiente também acabou por contribuir para um novo deslocamento desse grupo para a aldeia *Kretire*, pertencente aos rivais dos *Panará*. Atingindo um estado de depressão e apatia apenas 62 indivíduos desse grupo restaram e foram novamente transferidos, desta vez para a aldeia *Suyá*, quando as mortes finalmente cessaram. Em 1975, logo que os *Panará* foram levados ao Xingu, o presidente da FUNAI Ismarth comunicou ao ministro do interior Maurício Rangel Reis, que não havia mais índios na região, pois eles haviam abandonado as terras, e que a localidade estava livre para o domínio pleno da União⁸⁹.

A partir de 1978, diversas firmas colonizadoras manifestaram intenção de explorar as terras. A Cooperativa Agrícola de Campos Borges Ltda., por exemplo, obteve um aval do presidente do Incra, Lourenço Vieira da Silva, para ter acesso a 211 mil hectares na região antes ocupada pelos *Panará*. Silva disse que “a própria Funai sugeriu o aproveitamento da área para o reassentamento dos colonos que então ocupavam áreas indígenas localizadas nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul”.⁹⁰

⁸⁹ VALENTE, 2017, p. 127 et. seq.

⁹⁰ Ibidem, p. 138.

As terras indígenas são aquelas reconhecidas pela Funai, e as regras para a sua demarcação mudam conforme o interesse político e econômico do momento. Assim sendo a terra indígena, necessária à sua sobrevivência, produção e organização social dependem da pressão dos interesses do desenvolvimento nacional.

2.1.1 A região do município de Tapurah

Com uma população superior a 11 mil habitantes, Tapurah⁹¹ é um dos municípios mais novos de Mato Grosso, criado em 1988, através da Lei N°. 5.316. A cidade nasceu como muitas outras no estado: fruto da colonização. A sede do município está localizada a 387 quilômetros de Cuiabá, com 11,8 mil quilômetros quadrados. Entre os anos 1996 e 2000, o município registrou uma taxa de crescimento na ordem de 6.87%, sendo que a taxa de urbanização em 2000, chegou a 36,47%. A base da economia está na produção de soja.

Figura 2: Mapa dos limites territoriais do município de Tapurah



Fonte: <https://www.mfrural.com.br/mobile/cidade/tapurah-mt.aspx>

⁹¹ Fonte: Prefeitura Municipal de Tapurah.

de homens e mulheres destemidos que deixaram suas cidades de origem dispostos a construir uma nova vida, o município de Tapurah nasceu de um projeto de colonização encabeçado pela Colonizadora Tapurah [...]”⁹⁴.

Segundo Ely Bergo de Carvalho⁹⁵, o mito do “herói” foi criado e ganhou destaque na historiografia do estado para combater a imagem negativa de que Mato Grosso era um lugar bárbaro e atrasado, tentando construir a identidade mato-grossense como sucessores dos heróicos bandeirantes que desafiaram a natureza selvagem e construíram o mundo “civilizado”:

O dilema enfrentado pelos “guardiões da memória” de Mato Grosso, na segunda metade do século XX, era como exaltar o papel civilizador/modernizador do “mato-grossense” e, ao mesmo tempo, corroborar um processo modernizador que excluía grande parte da população autóctone. Silenciar sobre a maioria da população do estado e sobre o mundo natural (mesmo que fosse para exaltá-lo de forma nativista) foi a estratégia utilizada no material de divulgação da História de Mato Grosso para lidar com tal dilema.⁹⁶

A maneira como a história contada nos livros, produzidos principalmente pelo Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT, no início do século XX, priorizava os feitos de uma elite dos “heróis desbravadores”. Tais representações eram necessárias para legitimar o desenvolvimento econômico da região. Foi apenas no final do século XX que a narrativa da história iniciou o rompimento com o modelo linear de cunho político para tratar de temas como as populações indígenas.

É nesse contexto exaltando a figura do “herói” desbravador que se insere a história do município de Tapurah. O nome é originário do indígena José Tapura, que, nos relatos oficiais da região, tinha forte amizade com um dos pioneiros da colonização local, Mario Tenuta. Conforme Ferreira afirma:

O nome Tapurah se deve ao chefe indígena iránxe. Esse cacique participou ativamente do primeiro encontro do povo iránxe do Cravari com o povo iránxe do Rio Escondido. Tenuta pretendeu adquirir terras na região do povo iránxe do Escondido, à margem do córrego Escondido, afluente do Rio Papagaio. No entanto perdeu a pendência. Mas a família ficou conhecendo o cacique José Tapura. Tapura deixou o povo do

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.tapurah.mt.gov.br/Nossa-Cidade/Historia-do-Municipio/>>. Acesso em: 31/005/2018.

⁹⁵ CARVALHO, Ely Bergo de. A quem serve a História? Livros de popularização da História de Mato Grosso, Brasil – 1990-2012. In: **Revista de História Iberoamericana**. Madrid/ES: Fundación Universia, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://revistahistoria.universia.net/article/view/1022/serve-historia-livros-popularizacao-historia-mato-grosso-brasil-1990-2012->>. Acesso em: 15/set/2017.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 4.

Cravari e passou a viver com o povo do Escondido. A família Tenuta prezava o cacique, assim deu o nome dele à colonização.⁹⁷

O “h” acrescentado no final do nome carrega o significado de modernidade. A Lei Nº. 4.407, de 30 de novembro de 1981, criou o distrito de Tapurah, com território jurisdicionado ao município de Diamantino. Em 4 de julho de 1988 foi desmembrada de Diamantino pela Lei Estadual nº 5.316 de autoria do então deputado Hermes de Abreu e sancionada pelo então governador Carlos Bezerra⁹⁸. Essa é a história encontrada sobre o surgimento de Tapurah, não havendo referência alguma à história do povo *Iránxe* ou ao indígena José Tapura.

Habitada por diversos povos indígenas que acabaram por se dispersarem devido ao contato com os não-índios, e apesar de escasso material, encontramos algumas pesquisas recentes sobre alguns dos povos da região de Tapurah como os *Tapayuna e Myky (Iránxe)*.

2.1.2 O caso *Tapayuna*

A pesquisa apresentada em dissertação de mestrado, desenvolvida por Daniela Batista de Lima⁹⁹, aponta que os *Tapayuna*, também conhecidos como Beicho de Pau ou *Suyá* Ocidentais, pertencem à família linguística Jê. Há um levantamento, tanto documental escrito quanto por relatos orais sobre a trajetória deste povo logo após os primeiros contatos com os não-índios. Segundo Lima, o povo *Tapayuna* vivia na margem esquerda do rio Arinos, no noroeste mato-grossense, próximo aos *Irantxe, Paresi, Rikbatsa, Kayabi e Apiacá*.

A FUNAI calculava, em 1962, que os *Tapayuna* somavam mais de mil indígenas. Ao final do processo de contato, em 1971, reduziram-se a 41 indivíduos.

Episódios trágicos marcam a história de contato dos *Tapayuna* com os brancos: no primeiro (na década de 1950), foram envenenados com arsênico no açúcar; anos mais tarde (na década de 1960), com carne de anta contaminada, o que causou a morte de muitos do grupo. Mas as maiores perdas ocorreram devido à proliferação da gripe.¹⁰⁰

⁹⁷ FERREIRA, 2001, p. 635.

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ LIMA, Daniela Batista de. “Vamos amansar um branco para pegar as coisas”: Elementos da etnohistória Kajkwakratxi-jê (*Tapayuna*). **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) Departamento de Antropologia: Universidade de Brasília-UNB. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22272>>. Acesso em: 12/jan/2018.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 9.

Segundo a autora, o primeiro contato do povo *Tapayuna* com os não-índios começa a partir do século XVII, com a chegada de religiosos jesuítas. Após a expulsão dos jesuítas, os antigos aldeamentos religiosos passam à categoria de vilas. O projeto de construção das linhas telegráficas em 1907, inserido no contexto de colonização dos chamados “espaços vazios” e chefiado por Cândido Mariano da Silva Rondon, tinha o objetivo de contribuir para a ocupação e desenvolvimento da região.

A primeira fase da ocupação esteve ligada ao contexto de exploração de minérios que na região se deu pela descoberta de ouro, em 1730, no local que seria a atual cidade de Diamantino, situada na cabeceira do rio Arinos que, nessa ocasião, cresceu em importância devido à escassez das estradas, tornando-se principal via de penetração de seringueiros e colonizadores.

A extração da borracha tornou esse contato mais estreito na primeira metade do século XX, pois a atividade contava com a mão-de-obra indígena sob a tutela da FUNAI, que se encarregava do recrutamento de povos indígenas já “pacificados” como os *Kayabi* e *Apiakás*. Vez ou outra a atividade era comprometida devido aos ataques de outros povos como os *Kayapós* que atacavam seringalistas e destruíam seus locais de trabalho.

Desde o início da colonização os missionários se fizeram presentes no meio indígena brasileiro. Muito antes da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), atuavam em aldeias indígenas promovendo a catequese, prestando serviços médicos e assistência social, ações que o Estado se mostrava incapaz de promover. As expedições religiosas eram incentivadas pelo governo federal que tentava proteger os indígenas ao mesmo tempo impedir que fossem um entrave aos planos desenvolvimentistas na região.

Em 1966 a FUNAI autorizou a missão de religiosos da prelazia de Diamantino a retomarem o contato com o povo *Tapayuna* da região, que tentavam desde o final da década anterior. Informações oficiais anunciavam o sucesso da pacificação do povo indígena. Então, em 1969, nova expedição foi organizada com jornalistas, com a autorização e apoio da FUNAI. O grupo, composto pelo fotógrafo Ronaldo Câmara e o jornalista Francisco Néelson, o francês Jean Périé, além de Tarcísio Baltar, Rubens Barbosa, Hedyll Valle Jr. e Walte Firmino, da revista fatos e fotos, iniciou a viagem em maio pelo rio Claro em um barco cuja a umidade, segundo Néelson, era terrível¹⁰¹. Já na aldeia o grupo verifica que um dos membros da equipe, Hedyll, ficara doente de um resfriado devido a umidade excessiva do barco, porém não foram retirados da aldeia como deveriam,

¹⁰¹ VALENTE, 2017.

permanecendo trancados em um barraco, o que se mostraria de pouca eficácia no controle da doença. De acordo com Valente, “por fim, o jornalista também confirma em seu texto que seis dias após o início de sua gripe dois índios ficaram gripados”¹⁰².

Ainda segundo o autor, não há comprovação da relação direta entre o resfriado de Hedyl e a epidemia de gripe entre os índios devido à falta de relatórios médicos da época. No entanto, sabe-se das várias mortes entre o povo *Tapayuna* que ocorrem logo após a expedição do jornalista na região, e não havia notícia de mortes do grupo indígena antes deste contato. Na entrevista concedida a Rubens Valente, o padre Antônio Iasi Júnior afirma que “calculou em 200 o total de índios no momento do contato, número que havia baixado para quarenta quando chegou a aldeia”¹⁰³.

Durante a epidemia o povo se dispersou pela mata, as margens do rio Arinos, na tentativa de se afastar da doença. Pais doentes não conseguiam cuidar das crianças, que também ficaram expostos à própria sorte e acabaram morrendo sem os devidos cuidados. Os maiores tentavam sobreviver adentrando o mato em busca de comida, abrigo e pessoas que deles cuidassem. As crianças menores e bebês de colo, na maioria dos casos, ficaram desamparadas e morreram¹⁰⁴. Os remanescentes foram transferidos para o parque do Xingu em 1971, na tentativa de assegurar a sua sobrevivência, devido à intensa ocupação das terras por empresas colonizadoras com incentivo do governo.

Os *Tapayuna* se encontravam, naquela conjuntura, num cenário de mortes, doenças, escassez de alimentos, falta de moradia, em um estado de insegurança e desespero no qual parecia sem dúvida impossível fazer parentes, “cuidar” uns dos outros de modo a sustentar o parentesco. Talvez por isso, dada a conexão intrínseca entre fazer parentes e estar vivo, entre parentela e humanidade, os *Tapayuna*, vendo-se sem opção, pensaram que nada lhes restava senão ir ao encontro de seus ex-parentes mortos. Ao chegarem no Xingu, todavia, em lugar destes, se depararam com pessoas desconhecidas, mas que, detentoras de nomes iguais ou parecidos aos seus, puderam lhes parecer portanto como aparentáveis.¹⁰⁵

Os *Tapayuna* de início relutaram na mudança mais a expectativa de reunir-se com seus parentes acabou por convencê-los. Todavia, a memória dos acontecimentos e do contato com os não-índios marcou para sempre a vida dos que sobreviveram.

¹⁰² Ibidem, p. 55.

¹⁰³ Ibidem, p. 58.

¹⁰⁴ LIMA, 2012, p. 105.

¹⁰⁵ Ibidem, p. 155.

2.1.3 O caso *Manoki Iranxte*

No início do século XX, devido ao conflito da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1919, e o franco desenvolvimento da indústria automobilística estadunidense, o Brasil vive uma verdadeira corrida na extração do látex. Com a demanda em crescimento no mercado internacional, o governo libera recursos para o incentivo de diversas empresas seringalistas e um enorme contingente de pessoas se deslocam para a região Centro-Oeste em busca “do ouro branco”. Foi nesse contexto que os povos indígenas *Tapayunas*, *Rikbaktsa* e os *Manoki* tiveram seu primeiro encontro com os não-índios.

Manoki é como se autodenominam os índios mais conhecidos pelos não-índios como *Iranxte* ou *myky*. Pouco se sabe sobre esse povo, que tem na história oral sua principal forma de reconstituição. De acordo com a memória dos índios e com os registros históricos feitos por pesquisas recentes, seu território se estendia pela margem esquerda do rio do Sangue e margem direita do rio Cravari, limitando-se ao sul no córrego Membeca e ao norte na junção do rio Cravari com o rio do Sangue¹⁰⁶. Após o contato com os não-índios, as doenças e ataques de outros povos indígenas, acabaram por habitar outros locais e alguns grupos mantiveram-se isolados até 1971.

Segundo Edson Benedetti Ruiz¹⁰⁷, em sua pesquisa de dissertação, o primeiro contato do povo *Manoki* com os não-índios, denominados por eles como *Kewa*, foi em 1912. Através das histórias orais dos anciãos do povo *Manoki*, o autor reconstituiu a trajetória deles após o contato com os *Kewa*. O primeiro encontro foi catastrófico para o povo, quando um grupo de seringueiros comandados por Domingos Antonio Pinto promoveu um violento massacre na aldeia *Iranxte* às margens do córrego Tapuru.

Nada se deve temer da índole pacífica e até mesmo tímida dos Iranche. Mas apesar disso, o truculento seringueiro entendeu que era necessário expeli-lo das proximidades do ponto em que estabelecera; e como por ali existisse uma aldeia, assentou dar-lhe cerco, com o auxílio dos camaradas todos armados de carabinas. Pela madrugada, ao recomeçar a cotidiana labuta daquela misérrima população, a celerada emboscada rompeu fogo, abatendo os que primeiro saíram das casas para o terreiro. Os que não morreram logo, encerraram-se nas palhoças, na vã esperança de encontrarem aí abrigo contra a sanha de seus bárbaros e gratuitos inimigos. Estes porém já estavam exaltados pela vista do sangue das primeiras vítimas e nada os impedia de darem largas à sua fome de carnagem. Então, um deles, para melhor trucidar os misérrimos foragidos,

¹⁰⁶ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Menky_Manoki>. Acesso em: 08/06/2018.

¹⁰⁷ RUIZ, Edson Benedetti. Histórias de Manoki: um relato da vida e do cotidiano de um povo durante o século XX. 2007. 117 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

resolveu trepar à coberta de um dos ranchos, praticar nela uma abertura e por esta, metendo o cano da carabina, foi visando e abatendo uma após a outra as pessoas que lá estavam, sem distinguir sexo nem idade. Acuados assim com tão execrável impiedade os índios acabaram tirando do próprio excesso do seu desespero a inspiração de um movimento de revolta: uma flecha partiu, a primeira e única desferida em todo este sanguinoso drama, mas essa embebeu-se na glote do crudelíssimo atirador, que tombou sem vida. A só lembrança do que então se seguiu faz tremer de indignação e vergonha. Onde haverá alma de brasileiro, que não vibre uníssona com a nossa, ao saber que toda aquela população, de homens, mulheres e crianças, morreu queimada, dentro de suas palhoças incendiadas.¹⁰⁸

O massacre é lembrado pelo ancião em entrevista a Ruiz e relata com tristeza o que ocorrera com seu povo. Único sobrevivente do massacre do córrego Tapuru, Xinui é o mais velho da aldeia e tem entre 95 a 100 anos. O ancião conta que seu povo sabia da presença dos seringueiros próximos a aldeia, porém os *Iranxte*, não atacavam devido a índole pacífica de seu povo. Mesmo não havendo ameaças dos índios aos seringalistas, estes entenderam que era necessário liberar a área e impedir futuros prejuízos ao acampamento. Xinui conta que um dia os homens saíram para caçar, trouxeram muita caça, e perceberam que os *Kewa* rondavam o acampamento e quando as mulheres se recolheram veio o ataque. Nas palavras do ancião para Ruiz:

Nossa aldeia era bem grande. Umas 10 casas grandes mais ou menos. Foram muitos tiros e fogos, todos queriam sair dali. Os *Kewa* destruíram uma casa com todo mundo dentro, gente que não teve como correr. Numa outra casa atacaram e queimaram todo o milho e o feijão fava que estava no teto.¹⁰⁹

Segundo o autor, o seringalista entendeu ser necessário o massacre pois os índios mesmo pacíficos não sairiam do seu território tornando o trabalho difícil. Na lógica do desenvolvimento, os indígenas eram vistos apenas como um empecilho a ser superado na rota do progresso. O mesmo episódio é relatado na tese de Ana Cecília Bueno¹¹⁰, pelo ancião José Alfredo Jalukali, que narra a história contada por seus pais sobre o cerco dos brancos e os tiros que pareciam explosões, quando invadiam as casas e matavam quem

¹⁰⁸ RONDON, Candido M. da Silva. Conferências realizadas em 1910 no Rio de Janeiro e São Paulo – Pelo Tenente-Coronel Candido Mariano. Publ. 68 V. 68. Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Matto Grosso ao Amazonas, Rio de Janeiro : Typographia Leuzynger, 1922, p. 97-98.

¹⁰⁹ RUIZ, 2007, p. 49.

¹¹⁰ BUENO, Ana Cecília Venci. Fios de Memória um estudo sobre parentesco e história a partir da construção da genealogia manoki (irantxe). Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: USP, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31072015-165752/pt-br.php>>. Acesso em: 05/06/2018.

estivesse dentro, sobre a violência ao atear fogo em três malocas feitas de palha, e os sobreviventes que fugiram e se espalharam.

Segundo a reconstituição do núcleo familiar *Manoki*, anterior ao contato com os não-índios, feita por Bueno, haviam muitas aldeias e algumas contavam com uma organização social em turmas não necessariamente de parentescos consanguíneos, mas ao da residência. As casas poderiam ser pequenas ou grandes e nelas viviam várias famílias organizadas pelos “chefes”, geralmente o mais velho, sucedido pelo primogênito ou por uma dupla sucessão onde o irmão fundava nova aldeia próxima. Eram conhecidos pela sua generosidade, entre suas funções a “justiça e a capacidade de comando diante das mais variadas situações, desde uma ação guerreira entre turmas à organização do seu grupo para atividades de caça e de roça”¹¹¹.

As aldeias formavam uma unidade autônoma e por vezes eram “visitadas” em ocasiões especiais, como a realização de jogos. A permanência de uma certa “turma” em determinada aldeia poderia demorar mais de uma semana; O pertencimento a determinada turma não impedia de haver colaboração mútua, como por exemplo a formação da roça.

Cada casa/família costumava fazer uma roça perto da aldeia, de meio a dois hectares consorciada com mandioca brava, milho fofo, batata doce, cará, batata, feijão costela, feijão fava, araruta, urucum, cabaça de chão grande, algodão, amendoim e outras espécies. Incorporaram a mandioca mansa, cana-de-açúcar, o milho duro, e também outras espécies como o arroz, o feijão guandu etc...¹¹²

Nos casamentos entre turmas diferentes o homem passava a viver na aldeia da esposa seguindo o chefe da nova aldeia. Costumavam fazer suas roças em locais variados nas proximidades das aldeias que ocupavam, mudando o local quando o alimento ali produzido era todo consumido.

Assim, após o massacre do córrego Tapuru e devido as doenças e conflitos com outros povos indígenas que também sofriam pressão dos seringalistas, como os *Rikbaktsa* e *Tapayuna*, os sobreviventes acabaram por se espalhar. Tal evento foi posteriormente apropriado pela literatura, sendo compreendido como um episódio de diáspora que originou dois contingentes populacionais, denominados de *Irantxe* e *Myky*¹¹³. Muitos recorreram à proteção da Igreja, buscando a missão de Jesuíta *Utiariti*, onde foram

¹¹¹ Ibidem, p. 68.

¹¹² ARRUDA, Rinaldo S. V. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Manoki (Irantxe)** Brasília: Funai, 2001, p. 21. Acervo ISA. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/IXD00015.pdf>>. Acesso em: 15/04/2018.

¹¹³ BUENO, 2015, p. 48.

proibidos de falar sua língua e obrigados a seguir rigorosamente as regras da igreja, trabalharem nos serviços domésticos, artesanato e a agricultura, incentivados à casamentos interétnicos. Em 1968, estimulados pelos missionários jesuítas de *Utariiti*, os *Manoki* deixaram o internato e se estabeleceram na atual Terra Indígena *Irantxe*, com cerca de 45 mil hectares, entre as cidades de Campo Novo do Parecis e Brasnorte (MT)¹¹⁴, onde estiveram em constante conflito devido à expansão do agronegócio na região que provocou sucessivas invasões às terras indígenas.

Após o massacre, um grupo acabou fugindo e se embrenhado na mata, desta separação originou-se dois grupos: os *Irantxe*, que ficaram na missão jesuítica de *Utariiti*; e o grupo mais tarde descoberto em mata fechada como *Myky*. O povo *Irantxe* sabia da existência de parentes depois da separação, mas não sabiam ao certo onde estavam. O encontro entre eles só veio a acontecer em 1970, depois de várias excursões em parceria entre índios *Irantxe*, *Paresí* e membros da Missão. Eles permaneceram isolados até 1971, período em que se intensificava os projetos de colonização da região Centro-Oeste.

Com a abertura de novas estradas e grandes projetos de empresas privadas, a ocupação se dava de forma acelerada e trágica para as sociedades indígenas, pois, diferentemente do que ocorrera no início do século XX, quando os contatos eram menos frequentes, visto que a extração do látex ocorria de modo irregular dentro da mata, nesse momento posterior a ocupação passou a ocorrer em grandes áreas de terra destinadas ao agronegócio com o incentivo governamental.

Há um grande número de pesquisas recentes sobre o povo *Irantxe*, principalmente aquelas que incluem o depoimento dos mais velhos dessa etnia, porém, poucas pesquisas sobre os *Myky* da aldeia do Escondido estão acessíveis. Tentaremos, dessa forma, reconstruir com esse escasso material um pouco da história desse povo que vivia na região do município de Tapurah.

Em 1969 um seringueiro anuncia entre os *Manoki* que viviam na missão de *Utaiti* a descoberta de vestígios de um grupo indígena nas cabeceiras do córrego Rico. Imediatamente organizam uma expedição na tentativa de contatá-los. Conforme relatório de Arruda:

Finalmente em 1972 o Pe. Tomás de Aquino Lisboa contata um pequeno grupo de índios *Manoki* (*Irantxe*) de 23 pessoas – *Myky* do escondido, nas cabeceiras do córrego Escondido, afluente do rio Papagaio. Era um

¹¹⁴ Disponível em: http://amazonianativa.org.br/etnia_descr.php?ajax=true&id=3&width=600&height=500
Acesso em 11/06/2018.

grupo que havia se separado dos demais, no início do século XX, quando em fuga dos brancos na época do massacre do córrego Tapuru.¹¹⁵

Esse contato também é descrito por Bueno com base nos relatos do Padre Tomás de Aquino Lisboa, que descreve que na expedição aérea avistara duas aldeias. Dois meses depois, quando a expedição se deu por terra, composta por missionários e dois *Manoki* - *Tapurá* e *Tupxi*, encontraram apenas uma delas abandonada. Depois souberam que o grupo havia fugido com medo após avistarem o avião. A aldeia ficava a 20 km do local da primeira encontrada, em uma região de mata densa, por isso a chamaram de Escondido, uma das aldeias com uma grande casa e uma roça nas proximidades do rio onde se banhavam e buscavam água.

Após os ouvirem e os observarem, finalmente o grupo os deixa se aproximar na esperança de reencontrarem os parentes tanto tempo separados. Desde então, seguiram-se várias visitas com trocas de presentes. Levavam machados, foices, anzóis e facas, recebendo dos *Myky* comidas como chichas de milho, bolos de beiju e amendoim, assim como enfeites nasais e outros adornos. Uma das moças *Myky* foi oferecida como esposa a Tapurá, que se declarou viúvo. Na segunda visita, os visitantes pernoveram na aldeia e foram-lhes apresentadas as flautas sagradas *yetá* (ou *jetá*), proibida às mulheres. Tapurá decidiu casar-se e morar definitivamente na aldeia. O padre Tomas de Aquino Lisboa levou então 12 *Manoki* para a festa de casamento de Tapurá¹¹⁶.

Depois do primeiro contato, a falta de delimitação das terras *Myky* os envolveria em uma disputa pelo território até então ocupado. A trajetória dessas 23 pessoas da aldeia do Escondido é contada por Gonçalves¹¹⁷ através de relatos orais de *Kamunu Mÿky*, que contou a trajetória *Mÿky* através de três gerações de uma mesma família: seu avô *Xinuí*, sua mãe *Marikau* e a sua própria, além de relatos sobre a memória de seu falecido marido José Tapurá, que como já mencionado deu origem ao nome da cidade de Tapurah. Segundo seus relatos, na época do contato com os missionários e os *Manoki*, os *Myky* do Escondido já haviam observado a presença de fazendeiros nas mediações de suas terras. O medo novamente os fez cautelosos, mas dessa vez usariam da força da lei para garantir a permanência em seu território.

¹¹⁵ ARRUDA, 2001, p. 16.

¹¹⁶ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Menky_Manoki>. Acesso em: 13/06/2018.

¹¹⁷ GONÇALVES. Flávia Oliveira Serpa. Pelos caminhos da resiliência *Mÿky*. *Anais...* Seminário do ICHS – Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações. Cuiabá: ICHS/UFMT, pp. 205-214, 2014. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/viewFile/1161/329>>. Acesso em: 14/04/2018.

Segundo a narrativa de Kamunu, o fazendeiro Mauro Tenuta invadiu a terra dos Mÿky e passou com um trator por sobre a antiga aldeia onde o pai e o tio de dela haviam sido enterrados. Tapurá ao observar a situação tenta convencê-los a não sair, mas com medo do que o fazendeiro poderia fazer ele recua com os Mÿky e decide esperar por Thomaz para ir a Funai. Seu avião é atacado e eles viajam na ida e na volta ao som dos disparados em sua direção. Já naquela época os Mÿky estavam cercados pelos fazendeiros e ainda o são.¹¹⁸

O relato de *Kamunu* nos faz refletir sobre a história conhecida na região, sobre os pioneiros e seu grande espírito empreendedor, que superaram as dificuldades e fundaram a cidade de Tapurah. Nas palavras de *Kamunu* em entrevista a Gonçalves, ela nos mostra a versão indígena desse encontro, onde foram obrigados a deixar a terra a abandonar a roça e procurar outro lugar para viver, sem nenhuma assistência. E em pouco tempo a aldeia e o mato, deram lugar a cidade e as áreas agrícolas que hoje compõe o cenário da região.

¹¹⁸ Ibidem, p. 212.

CAPÍTULO III – CONSTRUINDO CONCEITOS ACERCA DOS POVOS INDÍGENAS

3.1 Perfil da Escola

Fruto das atividades das madeireiras, a cidade de Tapurah “nasceu” em 1988. Segundo o IBGE o salário médio mensal era de 2,5 salários mínimos em 2016. Nesse mesmo levantamento, 36,6% da população foram constatadas vivendo em domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa.

A escola pública em que o trabalho produto desta pesquisa foi realizado, que aqui a nomeamos com o nome fictício de Escola X, foi criada em 1982, passando a ofertar a educação básica com turmas de 1ª a 8ª séries nos períodos matutino e vespertino. Acatando as orientações sobre a reorganização dos Ciclos, conforme Ofício Circular nº 015/00, da Secretaria de Estado de Educação/SEDUC/MT, do Departamento da Coordenadoria de Política Pedagógica – CPP, a Escola adotou o processo de Ciclagem gradativa, dando seqüência ao CBA (Ciclo Básico de Alfabetização).

No ano de 2000, implantou-se o Ciclo Básico de Alfabetização, dando continuidade aos ciclos com as seguintes fases: 1º Ciclo – 1ª fase, 2ª fase e 3ª fase; 2º Ciclo – 1ª fase. A partir do ano de 2002, a ampliação do 2º ciclo atinge até a 3ª fase e, em 2003, o sistema foi implantado nas demais séries do Ensino Fundamental, de 6ª a 8ª série, passando para 3º Ciclo com 1ª fase, 2ª fase e 3ª fase. Sendo assim, desde o ano de 2003, a unidade escolar passou a atender a todo o Ensino Fundamental dentro do sistema ciclado.

A partir de 2005 foi inserida a oferta da EJA 2º Segmento 1º 2º e 3º Fase do Ensino Fundamental e, em 2012, a oferta do Ensino Médio da EJA. A partir de 2013 a escola atende a todo o Ensino Fundamental dentro do Ciclo de Formação Humana, EJA 2º Segmento 1º e 2º ano, EJA Ensino Médio e o Ensino Médio Regular. Atualmente a Escola X funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno). É uma escola considerada de médio porte, registrando um quantitativo de alunos matriculados superior a 1.200 em 2018, dos quais grande parte habita a zona urbana e possui uma parcela significativa de descendentes das famílias mais antigas da cidade. A Escola X não registrou no ano de 2017 nenhum aluno de origem indígena, sendo que a maior parte dos alunos matriculados até a data do levantamento se declaram brancos ou pardos.

3.2 Realidade Indígena

A sociedade brasileira conhece pouco sobre a diversidade dos povos indígenas. Esse fenômeno está intimamente ligado às políticas públicas que silenciam sua cultura, na medida em que não abrem espaço para o diálogo sobre eles, resultando na permanência do preconceito e da discriminação histórica a que são submetidos. Mesmo decorridos 10 anos da Lei N.º. 11.645/08, que torna obrigatório o ensino sobre a história e a cultura indígena nas escolas do Brasil, permanece oculto na sociedade o conhecimento sobre eles, gerando um racismo cordial quando não reconhece o índio como parte da sociedade e sim indivíduos a margem dela. Há inúmeros relatos sobre a violência a que esses povos são submetidos diariamente. Relatórios do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) são disponibilizados anualmente com registros de assassinatos a lideranças indígenas, massacres a comunidades, falta de providências em demarcações e homologações de terras. Também são registradas denúncias de violações dos direitos humanos do Povo Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul na Relatoria de Direito Humano à Terra, Território e Alimentação¹¹⁹, denunciando casos de suicídios crescentes: “entre os anos de 2000 e 2012, nada menos que 608 índios tiraram a própria vida em Mato Grosso do Sul” incluindo crianças¹²⁰. Tais relatórios ainda registram a falta de condições mínimas de sobrevivência a que estão sujeitos esses povos, vivendo a própria sorte há décadas¹²¹.

O avanço do agronegócio em muitas regiões do Brasil corrobora para a manutenção de tais preconceitos, quando dissemina a ideia de que os campos devem ser produtivos seguindo o modelo capitalista, que acaba por excluir outros modos do uso da terra. As demarcações, caracterizadas como direitos fundamentais e sobre os quais estão alicerçados os demais direitos, continuam paralisadas, em função da pressão dos ruralistas e a Funai tem sido, ao longo da última década, sucateada e desqualificada.

Além dos extensos relatórios há uma enorme produção acadêmica sobre a diversidade, resistência e contemporaneidade dos povos indígenas, porém essas informações acabam se restringindo aqueles que são simpatizantes da causa, raramente estudantes e sociedade têm acesso a essas fontes. Em geral os conhecimentos que a

¹¹⁹ Disponível em: https://br.boell.org/sites/default/files/violacoes_direitos_indigenas_dhesca_bollbrasil.pdf. Acesso em: 21/06/2018.

¹²⁰ VALENTE, 2017, p. 371.

¹²¹ CIMI. Conselho Indigenista Missionário **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2016**. Brasília. Disponível em: <<https://cimi.org.br/pub/Relatorio2016/relatorio2016.pdf>>. Acesso em: 21/06/2018.

sociedade em geral busca acessar são os que se centram na internet e, na maioria das vezes, apresentam informações errôneas e equivocadas, como nos mostra Valente:

A respeito de um vídeo que mostrava índios cobrando pedágio em Mato Grosso, por exemplo, internautas exortaram as pessoas a mata-los a tiros; outros disseram que passariam por cima deles com seus carros. Nos comentários sobre a notícia de que um helicóptero desapareceu na Amazônia enquanto transportava duas índias grávidas para um hospital, um internauta escreveu que “eram grávidas de barriga postiça, cheia de drogas” e outro sugeriu que o aparelho foi derrubado pelos próprios índios.¹²²

Existem muitas manifestações contrárias à causa indígena por falta de conhecimento real sobre esses povos e/ou conhecimentos apenas divulgados pela mídia favorável ao agronegócio. Ainda permanece na sociedade brasileira a ideia que o índio deixa de ser índio quando usa roupas ou tem acesso a internet, partindo do pressuposto que a cultura indígena deve permanecer imutável para garantir seus direitos a sobrevivência. Por outro lado, entendem perfeitamente a ideia de mudança necessária na sociedade não-índia, esquecendo-se do fato que após a independência houve um esforço para “integrar” o índio a sociedade ocidental, civilizá-lo, o que levou muitas etnias e línguas a se extinguirem nesse processo. Hoje há um esforço contrário em preservar a cultura indígena, é certo que novos caminhos se abriram para o protagonismo indígena, porém ele está longe de se concretizar na mentalidade da sociedade brasileira pois, do contrário, ações de violência como as citadas não passariam despercebidas.

Os povos indígenas no Brasil somente conseguirão conquistar e manter seus espaços e seus direitos se a sociedade como um todo os considerar sujeitos portadores desses direitos; e, ao perceber que o processo de educação escolar tem muito a ganhar se considerar os conhecimentos dos povos indígenas.¹²³

Percebemos que o aparato legal não está efetivamente cumprindo o papel de promover mudanças na educação brasileira, pois faltam ainda mecanismos de fiscalização ao cumprimento da lei e, como já dissemos, aprimoramento dos profissionais da educação que em alguns casos, pela obrigatoriedade, acabam por reforçar estereótipos e visões eurocêntricas sobre esses povos.

A escola vive um enorme paradoxo entre a quantidade de informações que os alunos têm acesso de forma muito rápida, que são divulgadas em tempo real pela internet, sobre os mais variados assuntos, através de equipamentos eletrônicos que estão ao alcance

¹²² VALENTE, 2017, p. 394.

¹²³ BRIGHENTI, 2016, p. 237.

das suas mãos; e a forma tradicional de transmissão de conhecimento feito pela escola, que em muitas vezes proíbe o uso de tais equipamentos. Essa situação tem gerado insatisfação pelos estudantes que sentem dificuldades em entender os conteúdos propostos quando estes ainda são transmitidos de forma tradicional, pela lousa, professor e livro. Desta maneira a escola entra em descompasso entre as práticas escolares e as mudanças na transmissão de informações da sociedade atual. O desafio da educação e das aulas de história hoje é tornar a sala de aula dinâmica, interativa, colaborativa, propondo ao aluno atividades motivadoras, que possam ser desenvolvidas estimulando a criatividade, com significado e propósitos. Segundo Lee:

O campo das ideias que a história é capaz de transformar pode se estender para além de qualquer conteúdo específico, para concepções muito mais generalizadas que fundamentam a nossa maneira de conceber o mundo. Especialmente em relação às concepções das crianças e adolescentes.¹²⁴

Desta forma, é necessário desconstruir a ideia de que a História é uma disciplina “decorativa” para então proporcionar ao aluno o entendimento de que tal disciplina pode auxiliar a compreensão da realidade à sua volta e dar significação maior do que a mera acumulação de informações. Faz-se necessário refletir, primeiro, sobre como o aluno constrói seu conhecimento histórico, lembrando que, tal conhecimento e sua apreensão estarão diretamente ligados à maneira como ele o recebe e o articula, nesse caso, por meio da escola.

3.1 Princípios e procedimentos metodológicos

No caso específico da disciplina de História focalizada na temática indígena, objeto de estudo desta pesquisa, optamos pela investigação qualitativa, que tem preocupação em examinar os dados coletados em profundidade que muitas vezes não é captada pelos números (quantitativa). Neste caso, pretende-se descobrir um problema em uma situação particular, analisando os resultados de forma subjetiva segundo Chizzotti¹²⁵:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é

¹²⁴ LEE, 2016, p. 137.

¹²⁵ CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.¹²⁶

Nesse sentido, é importante conhecermos as ideias prévias dos alunos acerca da temática indígena e de que forma essas ideias foram adquiridas, como ponto de partida para que se possa elaborar um conjunto de ações de forma a aperfeiçoar e corrigir possíveis equívocos e ideias errôneas sobre o tema.

Essa abordagem tem bases construtivistas de aprendizagem, proporcionando um ambiente de apropriação onde o conhecimento é construído pelos alunos com auxílio mediador/motivador do professor concebendo o estudante não apenas como ponto de passagem, mas como ponto de partida do processo de ensino.

A metodologia foi pensada a partir da ideia de “aula oficina” de Isabel Barca¹²⁷, em que o professor assume papel de pesquisador social disposto a aprender e interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, para que essa sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos discentes, de modo que o aluno seja efetivamente um agente na produção do próprio conhecimento.

3.3 Experiência e transformação

Não temos pretensões de generalizar os resultados da pesquisa aqui apresentada, mas sim de compartilhar uma experiência significativa, que possa contribuir para a melhoria nas aulas de história sobre a temática indígena.

Optamos por descrevê-la em etapas, como segue.

1ª Etapa

Consideram-se como participantes da amostra 22 estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola X do município de Tapurah, em Mato Grosso. Os alunos participantes da coleta de informações são aqui designados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21 e A22.

¹²⁶ Ibidem, p. 79.

¹²⁷ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144. Disponível em: <<https://projetchronos.files.wordpress.com/2017/03/barca-isabel-aula-oficina-do-projeto-acc80-avaliacca7acc83o.pdf>>. Acesso em: 02/06/2018.

Esta fase inicial é dedicada à aplicação do questionário¹²⁸ sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática indígena, levantando reflexões sobre as fontes de informações referentes ao tema, as informações sobre os povos que viviam na localidade antes da colonização e o conhecimento já obtido na escola sobre a temática.

Quando questionados a respeito do conhecimento sobre os povos indígenas do Brasil, 5 alunos fizeram referência sobre a existência deles na chegada dos portugueses na América:

A7: *“Eu sei que os povos indígenas eram um dos primeiros a morar aqui no Brasil, daí chegou os portugueses e começou a matar alguns índios e os outros viraram escravos, até hoje existem povos indígenas”*.

A6: *“São povos que tem certa cultura e que foram os primeiros povos a habitar o país”*.

A5: *“Meu conhecimento é que os índios na antiguidade sofreram muito, até mataram muitos no descobrimento do Brasil”*.

A2: *“Que eles estavam aqui antes da colonização do Brasil, que foram escravizados pelos portugueses que eles plantam e produz seus próprios alimentos, casas, utensílios e caçam”*.

A1: *“Os povos indígenas viviam antes da chegada dos portugueses e espanhóis entre outros colonizadores e foram dizimados e foram jogados diferentes tribos em um mesmo lugar”*.

Percebemos através das respostas que ainda persiste a ideia do indígena no passado: “estavam”, “viviam”, “na antiguidade”, e as referências dos mesmos no presente são vagas e generalizadas.

Outros 5 alunos sobre a mesma pergunta responderam argumentando sobre a cultura e modo de vida de maneira geral:

A10: *“Alguns ainda vivem em aldeias, com seus próprios costumes, vivem de caça, pesca e lutam para defender seu território”*.

A11: *“Povos em grupos formado por um cacique que vivem em meio a floresta sem ser identificado (identidade)”*.

A12: *“Que alguns deles podem ser agressivos se ameaçados, são bons nas coisas que fazem e são muito supersticiosos”*.

A13: *“Eles se proliferam mais nas regiões do Pará, Amazonas e Mato Grosso”*.

¹²⁸ Questionário nos anexos.

A14: *“Eu sei que os índios eles lutam por terra nas matas por que muitos índios morreram por causa da terra”.*

Quando questionados sobre o conhecimento a respeito de algum povo ou etnia específica, 17 dos 22 alunos não conheciam nenhuma etnia ou sabiam citar o nome de nenhuma delas, com exceção de algumas respostas como as seguintes:

A1: *“sim a tribo dos Tucanos”*

A2: *“sim, A Tukano”*

A20: *“Até o momento não”*

A8: *“Não conheço, minha vó é descendente não sei qual etnia entra no assunto”.*

A11: *“Sim, Tapurah que foi um fundador indígena”.*

Para todos os demais a resposta foi apenas “não”. Outros três alunos citaram as etnias Xavante, Tupi, Guarani e Tupinambás. Quanto às respostas para a questão sobre as fontes de tais informações sobre os povos indígenas todos os alunos responderam ser a escola, a internet, livros, tv e jornais. Quando questionados a respeito do conhecimento dos povos indígenas que habitavam a região de Tapurah ou cidades vizinhas, nenhum dos alunos sabia sobre as etnias apenas o nome do Índio Tapura que dera o nome da cidade.

Sobre a situação dos povos indígenas no Brasil na atualidade, 14 alunos avaliam como boa, conforme argumentos citados abaixo:

A14: *“Hoje eles têm meios de ganhar dinheiro como pedágios e eles ganham bastante dinheiro, roupas e tal”.*

A21: *“Alguns estão ricos, cobram pedágio a 50 reais, outros continuam limitados as suas aldeias e outros já migraram para as cidades como empregadas, artesãos comerciante...”*

A8: *“Boa, tem até caminhonete na garagem”.*

A3: *“Buscando terras, cobram pedágio, invadem terras”.*

A5: *“hoje eles estão mais modernos estão com direitos igual a qualquer pessoa”.*

A19: *“A situação está boa por que a maioria tem sua casa e seu carro próprio”.*

A7: *“Estão muito bem por causa que eles tem seus próprios pedágios só para ganhar dinheiro, tem índios que estão vivendo super bem com vários carros na aldeia.”*

A11: *“Por um lado bem por que fazem protesto nas br para melhores condições e por outro sofrem por algumas situações que pessoas da cidade fazem em aldeias”.*

A20: *“Em uma situação meramente estável, eles precisam de mais atenção do governo e da sociedade”.*

A18: *“Alguns povos estão em boa situação e outras nem tão boa assim”.*

A17: *“Bom eles estão vivendo melhor que antigamente, pois tudo evoluiu hoje em dia”.*

A12: *“Uma boa situação”.*

A9: *“Alguns deles estão brigando pelo direito de suas terras”.*

A6: *“Eles têm suas terras, e devemos respeitar, eles recebem um salário, alguns possuem roupas, eletrônicos, porém tem alguns mais rígidos que preferem não ter contato com a população”.*

Podemos perceber, analisando as respostas citadas, que as ideias sobre a situação atual indígena estão relacionadas aos bens materiais que possuem ou não. A generalização consiste no fato de que a maior parte dos povos indígenas possuem “bens” e que desta maneira sua situação é boa.

Outros responderam de forma diferente como:

A2: *“Hoje o governo não está se preocupando com os indígenas tanto que alguns estão saindo para estudar e achando meios para ter dinheiro”.*

A1: *“Todos os indígenas ou a sua maioria encontra-se no parque do Xingu, sendo que cada grupo ou tribo possui uma cultura distinta e que causa muitos conflitos na região devido a isso”.*

A4: *“hoje em dia os indígenas mudaram muito seja cultura adentro as culturas brasileiras sendo até tecnologia industrialização”.*

A22: *“Muitos deles recebem terras do governo, outros não tem saúde básica, educação, luz e tratamento de esgoto”.*

A15: *“Eles ainda continuam sendo caçados por suas terras e alguns fazem trocas na cidade”.*

A17: *“Ruim, pois as reservas indígenas estão menores a cada dia, sendo exploradas pelo governo e muitos são forçados a mudar para o parque do Xingu”.*

A13: *“Está associada com pouca cultura e rituais entre eles pois a sociedade moderna estão se associando com grupos indígenas e levando a eles a modernidade.”*

Podemos concluir, com os dados obtidos por meio da análise das respostas às questões propostas, que os alunos investigados revelaram pouco conhecimento sobre a temática indígena e muitas limitações no que se refere a cultura desses povos e seu papel na sociedade brasileira atual. Com relação a situação dos indígenas nos dias atuais a maior parte dos alunos disse que eles estão em “boas condições de vida” e a caminho da

“modernidade”. Podemos constatar ainda que grande parte dos conhecimentos prévios dos alunos estão enraizados de forma profunda nas experiências vividas tanto em sala de aula, quanto fora dela, tendo em vista que as respostas para a questão sobre de onde vem o conhecimento deles a respeito dos indígenas foram em sua maioria na escola, a internet, a tv e jornais.

Diversos são os fatores que influenciam nesta construção do pensamento: os meios de comunicação, a crença popular, a família, ou seja, são conhecimentos que foram elaborados nas suas mentes a partir de vivências pessoais, do dia-a-dia. Como demonstrado no primeiro capítulo desta pesquisa, a escola quando negligencia o estudo sobre as sociedades indígenas acaba por contribuir para tais formas de preconceitos. Através dessa experiência pudemos traçar um diagnóstico e tecer algumas ações para intervenções positivas, a fim de melhorar tais conhecimentos sobre a temática em sala de aula.

Para Barca¹²⁹ os modelos de aulas usuais: como a aula conferência, com o professor como detentor do verdadeiro conhecimento e aluno que “não sabe nada”, ou a aula colóquio, que embora utilize a tecnologia para problematizar e partilhar o conhecimento, este permanece centrado na figura do professor, são métodos que não atingem o resultado esperado em que o aluno realmente compreenda e contextualize, com base em evidências disponíveis no passado, que desenvolva uma orientação temporal de forma eficaz. Nas palavras da autora: “Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos”¹³⁰.

No modelo de “aula-oficina” proposto por Barca, o aluno passa a ser agente de sua formação com a mediação do professor investigador/orientador, utilizando-se de múltiplos recursos que problematizem o conhecimento prévio dos alunos para modificá-los positivamente em aulas diversificadas e intelectualmente desafiadoras, cujo modo de avaliação também inclua o material produzido pelos próprios alunos.

Utilizando-nos do modelo de aula-oficina proposto por Barca, sugerimos aqui a produção de um jornal em sala pelos alunos como alternativa de ação para modificar positivamente as ideias prévias dos mesmos sobre a temática indígena nas aulas de história, pois segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos,

¹²⁹ BARCA, 2004.

¹³⁰ Ibidem, p. 131.

cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.¹³¹

A proposta de aula-oficina intitulada “A questão indígena dos povos Myky e Irantxe através da produção de jornal”, tem como objetivo principal mostrar aos alunos participantes da pesquisa a possibilidade de conhecer melhor os povos indígenas que viviam na região antes da chegada dos colonizadores, como forma de construir o conhecimento histórico sobre a temática, por meio de um processo qual os próprios estudantes sejam agentes desta construção, realizando pesquisas, interpretando diversas fontes e escrevendo textos sobre a história dos Myky e Irantxe. A produção que resultar deste trabalho com os alunos, tem o propósito de constituir um jornal a ser publicado e lançado na escola. A atividade com jornal pode apresentar ao estudante inúmeras possibilidades de leitura, oralidade e interpretação textual.

2ª Etapa

Os objetivos da oficina são basicamente os seguintes:

- Conhecer os discursos sobre a história indígena da região de Tapurah;
- Perceber a presença indígena antes da colonização na região e que por causa dela tiveram suas terras expropriadas, assim como a presença desses povos na atualidade;
- Levar os estudantes a identificar, na etnia Manoki a diversidade cultural dos povos indígenas.

As referências teóricas utilizadas pelos estudantes, para compor as reportagens do jornal se basearam principalmente em duas produções acadêmicas: a dissertação de mestrado de Edson Benedetti Ruiz, “Histórias de Manoki: um relato da vida e do cotidiano de um povo durante o século XX”, apresentada em 2007 na PUC em São Paulo; o artigo de Flávia Oliveira Serpa Gonçalves, “Pelos caminhos da resiliência Mÿky”. Além destas produções, visitas ao *site* socioambiental e Amazônia Nativa também fizeram parte da realização da oficina.

As leituras permitiram conduzir os trabalhos relacionados com os objetivos da oficina, sobretudo quanto à questão levantada nas ideias prévias em associar os povos

¹³¹ BRASIL, 2013, p. 16.

indígenas ao período colonial, da homogeneidade desses povos e no tocante à presença destes povos na atualidade, do silêncio dos livros didáticos quanto a outros momentos de nossa história.

A oficina foi desenvolvida em um período de 6 semanas com 2 horas/aulas semanais na disciplina de história com os 22 alunos participantes, conforme apresentado na sequência.

3ª Etapa

No primeiro momento da aula o diálogo teve como tema a importância do jornal na sociedade e seu papel no repasse de informações. No decorrer dos comentários percebi que embora os alunos considerassem o jornal uma importante fonte de informação “confiável”, poucos tinham contato com ele. A cidade de Tapurah possui apenas um jornal de circulação local, o “jornal Caiabis” que leva por sinal o nome de uma etnia indígena que habitava a região dos rios Arinos, dos Peixes e Teles Pires. A maioria dos Kaiabi agora vive no Parque Indígena do Xingu, devido a perda de suas terras no final do século XIX. Os alunos comentaram não terem lido nada no jornal que fizesse referência ao povo que lhe dera o nome, alguns confessaram que viam apenas a coluna social do jornal, outros que liam apenas algumas colunas.

Após as primeiras conversas informais sobre esse material, passamos para o contato com diversos tipos de jornais fornecidos pela escola e também pelos próprios alunos. Nessa fase pedi aos estudantes para analisarem os jornais e seus elementos, como capa, forma de escrita gêneros textuais e títulos, ressaltando-se a importância desta atividade para a produção que fariam mais tarde.

Foram levantados dados junto aos alunos sobre as possibilidades dos gêneros textuais dos jornais observados e quais seriam contemplados no jornal da turma, sempre levando em consideração o tema “povos indígenas”, a conclusão da maioria foi o gênero notícia, sobre o povo *Manoki*, por parecer ser o mais próximo da realidade dos alunos. Surgindo no primeiro momento a curiosidade em conhecer o povo indígena que vivia na região onde hoje eles habitam, listamos assim, os temas a serem contemplados no jornal em forma de notícia:

- Economia;
- Cultura;
- História;

- Impactos do agronegócio.

Também foi posto em pauta um nome para o jornal com sugestões dos próprios alunos. Tais sugestões foram votadas entre eles, tendo como resultado o título “MANOKI NOTÍCIAS”.

4ª Etapa

Em seguida foi feita a divisão de grupos para as pesquisas do conteúdo do jornal, que ficaram distribuídos em 3 grupos de 4 integrantes e 2 grupos com 5 componentes. Cada um dos grupos seria responsável por pesquisar um aspecto da sociedade indígena *Manoki* para a produção das reportagens para compor o jornal. Os grupos organizaram reuniões e planejaram como e onde buscar o conteúdo sobre seu tema em específico. Com orientação da professora, delimitando os sites mais confiáveis para pesquisa, e de acordo com as possibilidades dos grupos, a internet foi o meio de maior utilização na busca de informações. Definidos os grupos e temas os alunos foram orientados a iniciar a pesquisa no laboratório da Escola.

Ao checarem as fontes e após a leitura dos seus respectivos “temas” pesquisados, os comentários dos estudantes acabaram por fluir primeiramente de modo informal, alguns tendo manifestado espanto quando tiveram contato com a história do povo *Manoki*. Foi possível perceber o maior impacto causado nos estudantes quando tiveram contato com o depoimento da mulher de José Tapura, Kamunu, Japuira. Os estudantes optaram por colocar na íntegra o depoimento em uma das páginas do jornal, pois expressaram o desejo de que mais pessoas soubessem o que classificaram como sendo a “verdadeira” história de José Tapura, que acabara perdendo suas terras; história essa que havia sido contada de maneira diferente pela versão dos primeiros colonizadores.

O grupo de estudantes que se dedicou a pesquisar a cultura do povo *Manoki* expressou emoção ao ler sobre o ritual de casamento entre José Tapura e Kamunu. Esse grupo também optou por colocar a passagem no jornal. Dessa maneira, os grupos foram selecionando as “matérias” a serem introduzidas no jornal, que oscilavam entre a empolgação de alguns e de outros nem tanto, mas foi a fase mais prazerosa pelo interesse que tiveram em conhecer a história do povo cujo o conhecimento se restringia ao nome da cidade de origem indígena.

5ª Etapa

De posse das pesquisas realizadas os grupos de estudantes foram instruídos a transformá-las em notícias, agrupando ao final todas as partes e incluindo imagens que ilustrassem as notícias por eles elaboradas, de modo a constituir o jornal. Cada grupo apresentou para os demais colegas o que foi pesquisado e produzido e os textos foram selecionados junto com a turma. Essa foi uma oportunidade para que todos os estudantes tivessem contato com os temas e resultados dos demais grupos e puderam expressar sua opinião, compartilhar as dificuldades e o comprometimento dos colegas com o trabalho, enquanto aprofundaram o conhecimento sobre o tema.

Essa foi a fase em que os alunos encontraram mais dificuldades. Percebi que os estudantes haviam selecionado com segurança o que, segundo eles, deveria estar no jornal. Porém, o maior entrave consistia em adequar a linguagem para o material a ser produzido. Alguns transcreveram exatamente o que pesquisaram, outros modificaram os verbos para o presente, e alguns incluíram frases próprias para tornar a notícia “mais interessante” para o leitor como foi o caso da notícia sobre o casamento entre José Tapura e Kamunu. Talvez a dificuldade estava no fato de ter sido a primeira experiência nesse tipo de trabalho.

A partir desse ponto o trabalho de produção do material é iniciado, sempre sob a orientação da professora. Durante a produção dos textos foi possível perceber as dificuldades de escrita, pois os alunos já não escreviam somente para o entendimento do professor, mas para toda a comunidade escolar. Esse foi um trabalho de reescrever e refazer o tempo todo.

Terminada essa etapa, veio a escolha das imagens e a ordem em que os textos deveriam aparecer no jornal. Levando em conta a opinião dos alunos, nessa fase eles escolheram as imagens e enumeraram a ordem das notícias. Houve a troca do que foi produzido entre os grupos para que eles fizessem a revisão do que foi escrito, cada um contribuindo para a qualidade do que foi produzido por seus colegas. A sala de informática da escola foi utilizada para a digitação dos textos e digitalização das imagens. E por fim, o trabalho foi revisado pelo professor de linguagens da escola e impresso para distribuição.

Resultados Obtidos

Ao percorrer das etapas verificou-se que a metodologia da problematização e produção foi valiosa e eficiente, uma ferramenta que tornou a aprendizagem mais significativa, que acabou por envolver os alunos tanto nas reflexões quanto na busca de soluções. Por meio dessa metodologia alunos foram conduzidos gradualmente ao diálogo,

num movimento contínuo de reflexões, que acabaram em ações transformadoras. Os estudantes refletiram e reavaliaram suas concepções, reformulando-as e ressignificando seu conhecimento. O resultado ficou evidente nos debates sobre quais matérias seriam colocadas no jornal, visto que a maioria dos estudantes almejavam “impactar o leitor”, desejando que mais pessoas tivessem acesso àquelas informações que tanto os haviam perturbado.

Percebemos que algumas das ideias prévias levantadas por meio do questionário inicial foram modificadas, embora ainda tenha sido possível notar persistência, em alguns, do discurso intrínseco de que “havia índios que cobravam pedágio”. A opinião dos alunos esbarra ainda na ideia de um índio genérico, ou de que o sofrimento do povo *Manoki* estava no passado, porém, puderam identificar que a sociedade tem uma dívida para com eles. Concluímos assim que, a partir do envolvimento com as atividades de pesquisa e produção, a aula-oficina cumpriu o papel de tornar a aula de história mais prazerosa e significativa e a proposta de aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre os povos indígenas foi alcançada com êxito, pois os estudantes foram protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem de uma forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa desta pesquisa era de que, com o auxílio do professor, dentro da proposta de aula oficina os estudantes pudessem se aprofundar na temática indígena, especificamente da etnia *Manoki*, a partir da construção de textos a serem publicados em forma de jornal. Esperava-se contribuir na formação de conhecimento dos alunos por meio do desenvolvimento da pesquisa e elaboração dos textos, onde se percebesse a problematização de seus conhecimentos sobre a etnia de forma crítica, com o intuito da construção de novas argumentações sobre os povos indígenas.

Considerando-se que as atividades propostas e realizadas em sala de aula eram uma novidade, tanto para os alunos quanto para a professora, foi possível verificar que o resultado final do trabalho, dos textos produzidos ao formato final do jornal, não apresentou o resultado estético que se estima para esse tipo de produção. Isso se deve em parte pela falta de hábito e de experiência de professora e estudantes nessa forma de trabalhar. No entanto, no que se refere aos objetivos traçados para a mudança nos discursos e pontos de vista dos alunos acerca dos povos indígenas, podemos considerar o resultado como satisfatório. Foi possível observar que os conhecimentos prévios e ideias dos alunos acerca da temática sofreram mudanças no decorrer da atividade. Tal efeito só foi possível alcançar devido ao método de aula oficina, que provocou o empenho e envolvimento dos estudantes com a temática.

Todavia, pode-se ainda perceber a distância que separa o discurso e a prática sobre o ensino de história e cultura indígena na educação básica. Distante também é quase sempre a expectativa que envolve a elaboração de atividades como essa e realidade que se apresenta no dia-a-dia de sala de aula. Espera-se sempre que o resultado seja um trabalho impecável, digno de prêmio pelo caráter inovador. Mesmo assim, não se pode deixar de registrar que o material produzido pelos alunos correspondeu às expectativas em relação ao envolvimento individual e coletivo deles com a oficina. Isso evidencia que é possível encontrar inúmeras possibilidades, como a experiência aqui relatada, para o ensino da temática indígena e assuntos correlatos nas aulas de história, sem que o professor fique refém do conteúdo superficial e desinteressante que muitas vezes se apresenta nos materiais didáticos tradicionalmente utilizados.

Até que ocorra uma mudança significativa no cenário apresentado aqui ao longo desta pesquisa o caminho ainda é longo. Mas “é caminhando que se faz o caminho” (titãs).

Portanto, embora o projeto não tenha atingido a apoteose que sempre desejamos com as atividades que propomos, aponta possibilidades para tornar as aulas de história mais interessantes, críticas e participativas aos estudantes. Em temáticas como a questão indígena, esses diferenciais são elementares. Esperamos que os alunos participantes dessa oficina se transformem em reprodutores dos conhecimentos que adquiriram sobre o passado e o presente dos povos indígenas que outrora tiveram a posse das terras que atualmente compõem o município de Tapurah. E, para além disso, que sejam agentes de transformação da visão sobre a questão indígena, repassando aos seus filhos e à sociedade uma postura de respeito e empatia com a história e cultura dos povos indígenas que são a parte essencial, porém silenciada, da história da nossa nação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula Gonçalves; BARBOSA, Gisele Damasceno; ARAÚJO, Roberta Negrão. Discutindo a cultura indígena: Necessidade pedagógica ou exigência legal? In: **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão: UNESPAR, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/653>>. Acesso em: 20/jun/2017.

ARRUDA, Rinaldo S. V. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Manoki (Irantxe)** Brasília: Funai, 2001. Acervo ISA. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/IXD00015.pdf>>. Acesso em: 15/04/2018.

BAMPI, Aumeri Carlos; DIEL, Jeferson Odair. O diálogo educador entre indígenas e pedagogos(as) em formação: uma ponte para compreender e valorizar a diversidade cultural indígena brasileira. In: **Revista Tellus**, Campo Grande: UCDB, ano 17, n. 32, p. 9-27, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/424>>. Acesso em: 07/ago/2017.

BAMPI, Aumeri Carlos; DIEL, Jeferson Odair; KORBES, Lenita Maria. A colonização como projeto político monocultural de ocultamento da diversidade cultural na Amazônia norte mato-grossense. **Anais...** Seminário do ICHS – Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações. Cuiabá: ICHS/UFMT, pp. 15-23, 2014. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/viewFile/1038/303>>. Acesso em: 05/10/2017.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144. Disponível em: <<https://projetchronos.files.wordpress.com/2017/03/barca-isabel-aula-oficina-do-projeto-acc80-avaliacca7acc83o.pdf>>. Acesso em: 02/06/2018.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: **HISTÓRIA**: Revista da Faculdade de Letras do Porto (FLUP). Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013-021. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>>. Acesso em: 08/06/2018.

BARROZO, João Carlos (Org.). **Mato Grosso**: do Sonho à utopia da terra. Cuiabá: EDUFMT/Carlini & Caniato Editorial, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 53-69, jan-abr, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em: 20/jun/2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Produção didática de História: Trajetórias de pesquisas. In: **Revista de História**, São Paulo, USP, n. 164 p. 487-516, jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206/21269>>. Acesso em: 09/11/2017.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório: textos temáticos. Volume II** Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf>. Acesso em: 12/12/2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (orgs.). **Protagonismo indígena na história**. vol. 4. (Coleção – Educação para as relações étnico-raciais) Tubarão: Copiart; Erechim: UFFS, 2016.

BUENO, Ana Cecília Venci. Fios de Memória um estudo sobre parentesco e história a partir da construção da genealogia manoki (irantxe). **Tese** (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: USP, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31072015-165752/p-t-br.php>>. Acesso em: 05/06/2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr., p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 02/abr/2017.

CARVALHO, Ely Berço de. A quem serve a História? Livros de popularização da História de Mato Grosso, Brasil – 1990-2012. In: **Revista de História Iberoamericana**. Madrid/ES: Fundación Universia, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://revistahistoria.universia.net/article/view/1022/serve-historia-livros-popularizacao-historia-mato-grosso-brasil-1990-2012->>. Acesso em: 15/set/2017.

CEREZER, Osvaldo, Mariotto. Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª edição, Editora Cortez. 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das Edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo: USP, v. 30, n. 3, p. 549-566 set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 04/nov/2016.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil** – Dados de 2016. Brasília. Disponível em: <<https://cimi.org.br/pub/Relatorio2016/relatorio2016.pdf>>. Acesso em: 21/06/2018.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Buriti, 2001.

GANDRA, Edgar Ávila; NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). In: **Revista do LHIESTE**: Laboratorio do Ensino de História e Educação. Porto Alegre, UFRGS, Num 1, vol. 1, jul/dez, pp. 40-57, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/48309/33209>>. Acesso em: 02/04/2017.

GERMINARI. Geysa Dongley. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. In: **Quaestio** – Revista de Estudos em Educação. Sorocaba: UNISO, v. 18, n. 3, p. 761-776, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2851>>. Acesso em: 20/jun/2017.

GOBBI, Izabel. A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático - São Carlos: UFSCar, 2007. 116 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GOMES, Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo. **Viveres, fazeres e experiências dos italianos na cidade de Cuiabá: 1890-1930**. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2005.

GONÇALVES. Flávia Oliveira Serpa. Pelos caminhos da resiliência Mÿky. **Anais...** Seminário do ICHS – Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações. Cuiabá: ICHS/UFMT, pp. 205-214, 2014. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/viewFile/1161/329>>. Acesso em: 14/04/2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995. Disponível em: <http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf>. Acesso em: 06/jun/2017.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva** – 2 Ed. – São Paulo: Edições Vértice, 1990.

IDIORIÊ-XAVANTE. Severiá Maria. Línguas e educação Intercultural na formação de professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2016.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I., (ed.) **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução: Clarice Raimundo.

LIMA, Daniela Batista de. “Vamos amansar um branco para pegar as coisas”: Elementos da etnohistória Kajkwakratxi-jê (Tapayuna). **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) Departamento de Antropologia: Universidade de Brasília-UNB. Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22272>>. Acesso em: 12/jan/2018.

PASSOS, Messias Modesto dos. **Colonização agrícola e povoamento na Amazônia mato-grossense**. Maringá: Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010, 179p.

RONDON, Candido M. da Silva. Conferências realizadas em 1910 no Rio de Janeiro e São Paulo – Pelo Tenente-Coronel Candido Mariano. Publ. 68 V. 68. Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Matto Grosso ao Amazonas, Rio de Janeiro : Typographia Leuzynger, 1922. Acervo digital de Obras Raras Fio Cruz. Disponível em: <<https://www.obrasraras.fiocruz.br/media.details.php?mediaID=334>>. Acesso em: 08/06/2018.

RUIZ, Edson Benedetti. Histórias de Manoki: um relato da vida e do cotidiano de um povo durante o século XX. 2007. 117 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 194p.

RUSSO, Kelly. PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 67, out./dez., 2016, p. 897-921. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0897.pdf>>. Acesso em: 20/ago/2017.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos - Casé Angatu. “Histórias e culturas indígenas”- alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? In: **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia (53): UFU. pp. 179-209, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/32772/17715>>. Acesso em: 07/jul/2017.

SILVA, Edson Hely; MELO Luísa Azevedo. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. In: **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**. Recife: CAP UFPE, v. 1, n. 1, p. 215-226, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/15003>>. Acesso em: 21/jun/2017.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. In: **Revista História Hoje: Revista de História e Ensino**. ANPUH-BR, v. 1, n. 2, jul-dez, p. 151-168, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/rhhj/article/view/45>>. Acesso em: 20/jun/2017.

SILVA, Phábio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do ensino médio. **Anais...** XVI encontro regional de história ANPUH/Rio: Saberes e Práticas Científicas, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf>. Acesso em: 07/ago/2017.

TELLES, Norma. A imagem do Índio no livro didático. In: SILVA, Aracy Lopes da. (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 72-89.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura – 1ª ed.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANEXO

PRODUTO FINAL
JORNAL CONFECCIONADO PELOS ALUNOS

Primeira edição Tapurah 2018



DESTAQUE

O QUE VOCÊ
CONHECE DA
HISTÓRIA DE
TAPURAH?

FLÁVIA
OLIVEIRA
SERPA

GONÇALVES
FALA COM
KAMUNU MYKY
MULHER DO
FALECIDO JOSÉ
TAPURA, E
CONTA UM
POUCO DA SUA
HISTÓRIA

O JORNAL MANOKI NOTÍCIAS RELATA
O MASSACRE NO CÓRREGO TAPURU

NOVAS VIOLAÇÕES AOS
DIREITOS INDÍGENAS!!!! ATÉ

O CASAMENTO PRA SE GUARDAR NA
HISTÓRIA, O REENCONTRO DE DOIS
GRUPOS SEPARADOS POR MAIS DE 70 ANOS
É SELADO COM CASAMENTO ENTRE JOSÉ
TAPURÁ E KAMUNU

Colonização

O primeiro contato com o homem branco acaba em massacre do povo Manoki

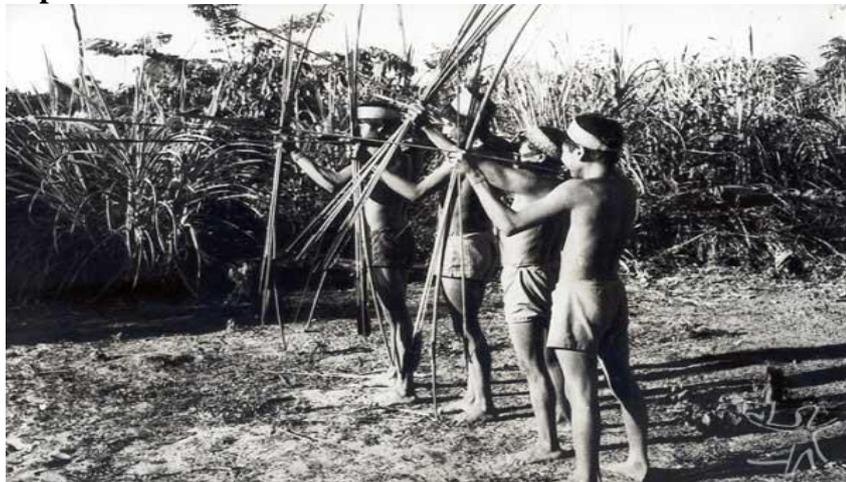


Foto: Elizabeth Rondon Amarante, década de 70. Iniciandos myky

🕒 povo Manoki, são conhecidos pelos brancos como Irantxe, sua história não é muito diferente da maioria dos índios do Brasil, praticamente dizimados em decorrência de massacres e doenças trazidas pelo homem branco. O primeiro encontro entre os Manoki e o homem branco foi trágico, ocorreu por volta de 1900, quando seringueiros sob o comando de Domingos Antônio Pinto promoveram um massacre da população e uma aldeia Manoki no córrego Tapuru. Veja a seguir o depoimento de Rondon sobre o dia do massacre Manoki pelos seringalistas:

“Nada se deve temer da índole pacífica e até mesmo tímida dos Irantxe, mas apesar disso o truculento seringueiro entendeu que era necessário expedi-los das proximidades do ponto que se estabelece e como por ali existisse uma aldeia, assentou dar-lhe circo, com auxílio dos camaradas todos armados com carabinas. Pela madrugada, ao recomençar a cotidiana e abruta daquela misérrima população, acelerada emboscada rompeu fuga, abatendo os que primeiro saíram das casas para o território. Os que não morreram logo encerraram-se nas palhoças na vã esperança de encontrarem aí abrigo contra a sanha de seus bárbaros e de seus gratuitos inimigos”. Depoimento de Rondon (1946-1988).

Com medo acabam por se embrenhar na mata na tentativa de fugir do ataque do homem branco, alguns andaram por quilômetros formando novas aldeias, que é o caso dos Myky que passaram a viver em terras as margens do rio Cravari, onde é hoje a cidade de Tapurah. Mas a maior parte dos sobreviventes não possuía alternativa, passaram a viver sob a tutela dos padres católicos em uma missão jesuíta responsável por aprofundar a destruição sócio cultural do grupo, pois eram obrigados a deixar de falar a língua e abandonar seus costumes e religião, para se integrar aos costumes religiosos católicos do homem branco.

Cultura

O CASAMENTO PRA SE GUARDAR NA HISTÓRIA: MATRIMÔNIO OCORRE ENTRE GRUPOS INDÍGENAS MANOKI E MYKY.

⓪ primeiro encontro entre os dois grupos ocorreu no ano de 1971 durante uma expedição por terra realizada por missionários e dois Manoki – Tapurá e Tupxi – que encontraram os Myky, grupo que era composto por mais ou menos 23 pessoas. Falavam a mesma língua, pois haviam se separado por mais de 70 anos. Logo foram recebidos amigavelmente pelos Myky e ainda por cima com uma de suas especialidades, cará assado.

Foi festa! Os dois grupos conversaram animadamente e celebraram seu encontro. Desde então ocorreram várias visitas com direito a troca de presentes que iam desde ferramentas utilizadas em suas atividades diárias, até comidas e enfeites corporais.

Então ocorreu a parte mais esperada dessa história: uma moça myky que se chamava Kamunu, foi oferecida como esposa à Tapurá. Em uma outra visita, foram apresentados às flautas sagradas, yetá (ou jetá) que possui várias formas e significados diferentes. Tapurá, conquistado, logo decidiu casar-se e morar definitivamente na aldeia.

Para a cerimônia, o padre Tomas de Aquino Lisboa levou então 12 Manoki, e assim que chegaram formaram duas filas para tocar as Yetá. Como de costume, as mulheres e crianças não podiam presenciar tal momento, então ficaram em suas casas preparando a chicha (comida típica). Os visitantes e anfitriões discursavam e todos animados dançavam e tocavam. Quando chegou ao fim, os tocadores guardaram suas flautas na casa sagrada e então as mulheres e as crianças estavam livres para sair levando chicha de milho e batata assada.

Em continuação aos rituais, o pai da prometida chorou diante de Tapurá. Em seguida, a noiva se aproximou de ambos, o que deu início ao choro ritual de Tapurá. No interior da casa, houve o choro ritual da mãe da prometida e novamente o choro de Tapurá, dentro da habitação. Com isso, os outros homens foram até a casa das flautas e retornaram tocando-as no pátio da aldeia. Os primeiros a tocar foram os visitantes. Para surpreender ainda mais a noite, os visitantes inovaram os costumes dos Myky que observavam curiosamente os tocadores com chocalhos nos tornozelos. A continuidade da cerimônia contou com o intercalo das músicas e danças com os discursos e logo depois, cantavam diante de cada uma das moradias e as respectivas mulheres, que nelas habitavam, agradeciam dentro delas.

Enquanto os homens devolviam seus instrumentos, as mulheres choravam na casa em que Tapurá estava com sua esposa. A celebração só se encerrou ao alvorecer, antes disso foram várias sessões de danças e discursos para animar a noite.

O final feliz da história se deu com os dois grupos se tornando cada vez mais próximos e como consequência da proximidade, ocorreram vários outros casamentos entre os componentes dos grupos Manoki e Myky.

Conhecimentos

O que você conhece da história de Tapurah?



José Tapurah foto de 2003 de Marcia Gardes



Cidade de Tapurah foto 2018

Flávia Oliveira Serpa Gonçalves, que é Mestre em Antropologia Social pela UFPR escreve um artigo publicado em 2012 com o título PELOS CAMINHOS DA RESILIÊNCIA MÿKY, em Humanidades em Contexto: Saberes e Interpretações um Relato oral de Kamunu, Japuira confira o artigo de Flávia a seguir: A trajetória do povo Mÿky, residentes do noroeste do estado do Mato Grosso, me foi retratada de uma maneira apaixonada tanto pelo viés do terror quanto pelo viés da resistência e da obstinação. Fui fortemente impactada pela narrativa acerca de três gerações que vivenciaram o pavor de sucessivos massacres que colocou os Mÿky em situação de fuga. Quem caminhará comigo nesse percurso será Kamunu Mÿky, que me contou a trajetória Mÿky através de três gerações de uma mesma família: seu avô Xinuí, sua mãe Marikau e a sua própria, além trazer considerações feitas por seu falecido marido José Tapurá. Kamunu reviveu e compartilhou comigo os acontecimentos que marcaram profundamente a vida de seu povo, a sua fala emocionada, seus momentos de silêncio, suas expressões de susto e medo, pintaram um quadro de terror e resiliência. A voz de Kamunu é a de uma mulher Mÿky, da terceira geração que conviveu com o medo do extermínio. Nesse ponto trago Kamunu, com sua voz tímida, para que retome a palavra, e exteriorize a sua tristeza pela destruição da aldeia e da sepultura de seu pai, o medo do extermínio, a sensação de desprezo por parte dos fazendeiros, e a constatação do cerco.

“Lá trabalhávamos e morávamos, depois fazendeiro Tenuto entrou, ele [Tapurá] sabe entende né, e falou para Tenuta: “não precisa, nós vamos embora pra lá, aqui nós tocávamos mato, aqui é nossa terra”, falou para o fazendeiro, “Não pode entra aqui no meio, saí daqui”, sempre falava pra ele. Daí depois o fazendeiro não escutou de novo, entrou no meio e veio morar onde tinha a aldeia

né, entrou com o trator. O finado [Tapurá] falava: “você não escutou, agora eu já não vou mais falar, vamos, vamos sair e morar mais para baixo, depois quando chegar Thomaz vamos conversa com ele”, falou. “Se não, se eu falar duro assim vão matar todos”. Ele continuou a falar com o fazendeiro: “Tá bom, pode ficar aqui, pode morar aqui”. E viemos pra cá, “nós vamos ficar aqui”. Daí nós deixamos batata, mandioca, tudo, lá onde meu finado meu pai morreu, lá tem (inaudível) dele e irmão dele, nesse também passou trator, lá na casa. O finado meu marido dizia: “não vou mais falar, vamos sair daqui se não ele vai matar todos, depois quando Thomaz chegar eu vou conversa com ele”, porque Thomaz foi [viajar] e demorou, então Thomaz viu, passou aqui, vem aqui e disse assim: “Eu estou bravo porque você não falou para ele sair, ir embora, ele passou o trator em tudo aí”. O finado [Tapurá] respondeu: “eu estou sozinho, eu não tenho arma também como os homens para defender, eu pensei assim, vamos deixar entrar e nós vamos embora conversar com a Funai lá e Cuiabá”. Depois foi daqui subir para pegar avião lá na fazenda no Cravarí para ir embora pra Cuiabá, junto com Thomaz, então atiraram nele nesse pedaço, porque primeiro antes não podia falar nada mesmo né, e estávamos com medo e sem arma, só flechas. Thomaz chegou, e ele levou Tapurá no avião, para conversar com a Funai, tudo que ele conversou, na volta ele pegou o avião que desceu com gente atirando, lá no meio, e esse fazendeiro atirou no avião descendo e perdemos né. Até hoje moramos aqui, até hoje também tem envolta de nós fazenda.”



Relato oral de Kamunu, Japuira , setembro de 2011 Flávia Termina o artigo dizendo: Apesar das horríveis circunstâncias os Mýky foram capazes não somente de lidar com a dor e com medo, como de combatê-lo usando as armas que tinham a disposição: os recentes aliados, a lei que até então desconheciam, e as narrativas que confeccionaram interligando o hoje ao ontem e ao amanhã, em que três gerações descrevem parte do caminho que percorreram para que nada seja esquecido.

Economia

Nas suas atuais atividades econômicas os Irantxe realizam rituais que duram meses.



Nas suas atuais atividades econômicas os Irantxe realizam rituais que duram meses. Para as festas os homens tocam flautas, mulheres e crianças não podem presenciar nem serem mencionadas, pois dizem que podem ser mortas pelo poder da flauta.

Nas últimas chuvas houve festa, onde eles tocaram flautas jacuri feitas de cinco tubos de taquara de tamanhos diferentes, as mulheres puderam presenciar. O cacique que promoveu a festa, foi caçar e pescar com seus familiares durante o dia enquanto as mulheres ralaram mandioca para fazer biju, e a noite eles continuam a festa onde cada mulher dançou com um homem que não fosse seu marido. Nesses rituais elas usaram cintos de tucum.

Na semana passada durante a passagem do filho do cacique para a idade adulta, ele foi levado a uma roça afastada, onde tocou flautas, as mulheres e crianças não puderam presenciar e nem serem mencionadas. Depois do ritual a roça foi oferecida a uma mulher escolhida segundo eles pelas flautas, ela cuidou do plantio e na época da colheita, ela terá que chamar as demais mulheres para que os alimentos sejam distribuídos para as demais famílias.



Agronegócio

O agronegócio avança sobre as terras indígenas



A TI Manoki localiza-se no município de Brasnorte e, de acordo com dados oficiais, já teve 20% de sua vegetação suprimida pela ação de fazendeiros e madeireiros

Com um passado marcado por massacres e epidemias na década de 1970, os Manoki hoje lutam pela terra que tradicionalmente ocuparam no passado o primeiro registro oficial dessa batalha: um documento entregue à Funai em 1992 solicitando o reconhecimento de seu território histórico e a revisão dos limites da área demarcada só oito anos depois, a Funai instituiu grupo de trabalho, porém esse limite não respeitava os verdadeiros limites de suas terras tradicionais, A partir daí, abriu-se a etapa de contestações sobre a terra declarada o que interrompeu o processo impedindo sua conclusão. Sem a homologação da terra indígena através de um decreto do presidente da República, ela não pode ser registrada em cartório e na Secretaria do Patrimônio da União (SPU), o que finalizaria o processo. Os Manoki têm se mobilizado na tentativa de pressionar as autoridades pela homologação. Em março de 2016, entregaram à relatora da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos dos Povos Indígenas, Victoria Tauli-Corpuz, um dossiê com denúncias sobre violações de direitos e agressões à TI. Um mês depois, em abril, lançaram uma petição online pedindo a conclusão do procedimento de demarcação. Mas, por enquanto, o processo continua paralisado. A área ocupada pelos Manoki é uma ilha de cobertura florestal em meio a um mar de soja. Não é de estranhar, portanto, que agricultores locais reajam à demarcação de uma terra indígena de mais de 200 mil hectares. É o que explica a enxurrada de ações movidas contra o processo de demarcação da TI por associações de produtores rurais e pessoas físicas que se dizem proprietárias de porções da área indígena,

Os indígenas lembraram que nem só da terra vêm as ameaças aos seus direitos, citando que pelo menos sete projetos de hidrelétricas colocam em risco seu território de ocupação tradicional. “As pequenas hidrelétricas que estão ao redor da gente já geram muitos impactos. É uma área de muitos rios, que formam a bacia do Tapajós, e tem muitas usinas, algumas já prontas e outras que querem fazer, que vão destruir tudo. Aí os peixes vão desaparecendo. A gente também precisa do peixe pra sobreviver e precisa do rio vivo pra manter nossa cultura”.

MAS, AVÔ, COMO
TUDO ACONTECEU?

* QUANDO ELES CHEGARAM NA
NOSSA TERRA, ELES TINHAM BÍBLIAS
E NÓS A TERRA, POUCOS ANOS DEPOIS,
NÓS TINHAMOS BÍBLIAS E ELES A
TERRA.



* CHETE PONTAC, INDÍGENA NOROCCIDENTAL.

<http://cechaibmacau.blogspot.com/>

Até breve