

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante



CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Maristela Marangon
Wanirley Pedroso Guelfi

A Avaliação
e Temática Indígena
no Ensino Fundamental

Curitiba
2006

Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores
© **Copyright by 2006 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC**
Universidade Federal do Paraná
Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80020300 - Curitiba - PR - Brasil
Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2781 - email: cinfop@ufpr.br
http://www.cinfop.ufpr.br

Presidente da República Federativa do Brasil	Luis Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação	Fernando Haddad
Secretário de Educação Básica	Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Depto. de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação	Lydia Bechara
Reitor da UFPR	Carlos Augusto Moreira Júnior
Vice-Reitora da UFPR	Márcia Helena Mendonça
Pró-Reitor de Administração da UFPR	Ivan Deconto
Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UFPR	Sandra Regina Kirchner Guimarães
Pró-Reitora de Graduação da UFPR	Rosana de Albuquerque Sa Brito
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR	Maria Benigna Martinelli de Oliveira
Pró-Reitor de Planejamento da UFPR	Blênio Cesar Severo Peixe
Pró-Reitor de Recursos Humanos da UFPR	Carlos Alberto Pereira do Rosário
Diretor da Editora UFPR	Luis Gonçalves Bueno de Camargo

CINFOP - Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

Coordenador Geral	Valdo José Cavallet
Coordenadora Pedagógica	Ettiène Guérios
Secretaria	Jorge Luiz Lipski - Nara Angela dos Anjos
Diagramação	Leonardo Bettinelli (Design) - Priscilla Meyer Proença
Revisão Bibliográfica	Maria Simone Utida dos Santos Amadeu
Revisão de Linguagem	Elsi do Rocio Cardoso Alano

Professores, autores, pesquisadores e colaboradores desta coleção:

Adriano Bernardo Moraes Lima - Alcione Luis Pereira Carvalho - Ana Maria Petraitis Liblik - Anderson Gosmati - Andressa Charlene Fernandes - Christiane Gioppo - Cleusa Maria Fuckner - Débora Cristina Bagatin Zaramela - Ettiène Guérios - Flávia Dias Ribeiro - Glaci Matoso Mendes - Gloria Lucia Perine - Justina Inês Carbonera Motter Maccarini - Marcos Méier - Marília Diaz - Maristela Marangon - Ricardo Vieira da Silva - Roberto Filizola - Roberto J. Medeiros Jr. - Rosane Ferrante Neumann - Serlei Maria Fischer Ranzi - Tânia Stoltz - Tania T. B. Zimer - Vilma M. M. Barra - Wanirley Pedroso Guelfi - Wilson Roberto de Paula Souza.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Marangon, Maristela

A avaliação em temática indígena no ensino fundamental / Maristela Marangon, Wanirley Pedroso Guelfi. Curitiba : Ed. UFPR, 2006.

144 p. : il. - (Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série)

ISBN

Inclui bibliografia

1. Índios. 2. Sociedade primitiva. I. Guelfi, Wanirley Pedroso. II. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. III. Título.

CDD 301.7

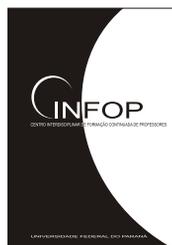
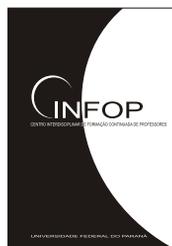
Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série

Títulos:

- 1 - A Avaliação em **Artes Visuais** no Ensino Fundamental
- 2 - A Avaliação em **Ciências Naturais** no Ensino Fundamental
- 3 - A Avaliação em **Geografia** no Ensino Fundamental
- 4 - A Avaliação em **História** no Ensino Fundamental
- 5 - A Avaliação em **Matemática** no Ensino Fundamental
- 6 - A Avaliação e **Temática Indígena** no Ensino Fundamental
- 7 - Caderno Temático - **Avaliação da Aprendizagem: Reflexões sobre a Prática**
- 8 - Caderno Temático - **Como Avaliar a partir de Piaget?**

Autores e colaboradores convidados pelo CINFOP para esta coleção:

- Adriano Bernardo Moraes de Lima (4)
Alcione Luis Pereira Carvalho (3)
Ana Maria Petraitis Liblik (1)
Anderson Gosmati (7)
Andressa Charlene Fernandes (7)
Christiane Gioppo (2)
Cleusa Maria Fuckner (4)
Débora Cristina Bagatin Zaramela (7)
Ettiène Guérios (5 e 7)
Flávia Dias Ribeiro (5)
Glaci Matoso Mendes (7)
Gloria Lucia Perine (7)
Justina Inês Carbonera Motter Maccarini (7)
Marcos Méier (7)
Marília Diaz (1)
Maristela Marangon (6)
Ricardo Vieira da Silva (2)
Roberto Filizola (3)
Roberto J. Medeiros Jr. (5)
Rosane Ferrante Neumann (7)
Serlei Maria Fischer Ranzi (4)
Tânia Stoltz (8)
Tania T. B. Zimer (5)
Vilma M. M. Barra (2)
Wanirley Pedroso Guelfi (6)
Wilson Roberto de Paula Souza (7)



MENSAGEM DA COORDENAÇÃO

Caro cursista,

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade: observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal, baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

LISTA DE SÍMBOLOS

O material didático foi elaborado com a preocupação de possibilitar a sua interação com o conteúdo. Para isto utilizamos alguns recursos visuais.

Apresentamos a seguir os símbolos utilizados no material e seus significados.



Realize a pesquisa, complementando o estudo com as leituras indicadas, para aprofundamento do conteúdo.



Realize a compreensão crítica do texto, relacionando a teoria e a prática.



Realize as atividades que orientam o acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem.



Registre os pontos relevantes, os conceitos-chave, as perguntas, as sugestões e todas as idéias relacionadas ao estudo que achar importantes, em um caderno, bloco de anotações ou arquivo eletrônico.



Realize as atividades que fazem a síntese de todo o estudo, verificando as compreensões necessárias ao seu processo de formação.



Realize as atividades que consolidam a aprendizagem, aproximando o conhecimento adquirido ao seu cotidiano pessoal e profissional.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	IX
APRESENTAÇÃO	1
UNIDADE 1: AVALIAÇÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO	
E TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA	5
1.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA: DOIS ENFOQUES DE UM MESMO PROCESSO	6
1.2 UMA AVALIAÇÃO DOS TEMAS INDÍGENAS TRADICIONALMENTE ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS	13
1.3 O ÍNDIO GENÉRICO: UM CONCEITO EQUIVOCADO E A INCOMPREENSÃO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS	21
1.4 BRASILEIROS, POPULAÇÕES INDÍGENAS E CIDADANIA	30
1.5 CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E SABERES INDÍGENAS EM QUESTÃO	41
UNIDADE 2: DESENVOLVENDO TEMAS,	
TRABALHANDO DIFERENTES LINGUAGENS:	
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	
E POSSIBILIDADES AVALIATIVAS	49
2.1 A ARTE E O COTIDIANO INDÍGENAS: TRADIÇÃO ORAL E PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL	50
2.2 A ARTE INDÍGENA: TEMA E LINGUAGEM	56
2.3 A LINGUAGEM POÉTICA COMO MEIO PARA DISCUTIR	

QUEM SÃO OS INDÍGENAS BRASILEIROS	60
2.4 MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM EXERCÍCIO DE VALORIZAÇÃO ÀS DIFERENÇAS ...	65
2.5 QUESTÕES PERTINENTES AO TEMA DO MULTICULTURALISMO: A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM ESCOLAR.....	69
2.6 TEXTOS SELECIONADOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA: SUBSÍDIOS PARA O PROFESSOR, ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E SUGESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO	80
UNIDADE 3: PESQUISANDO O TEMA:	
SUGESTÕES METODOLÓGICAS	
E POSSIBILIDADES AVALIATIVAS	95
3.1 METODOLOGIA	97
3.2 LIVROS DIDÁTICOS: APLICAÇÃO ESCOLAR	98
3.3 LIVROS PARADIDÁTICOS: ENTRE A INFORMAÇÃO E A DIVERSÃO	101
3.3.1 Sugestões de livros paradidáticos.....	104
3.4 LITERATURA SOBRE O TEMA: LIVROS ACADÊMICOS	113
3.5 FILMES E DOCUMENTÁRIOS: PRODUÇÃO VISUAL....	120
3.5.1 Documentários	120
3.5.2 Filmes.....	131
REFERÊNCIAS	141

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ALDEIAMENTO	23
FIGURA 2 - MANIFESTAÇÕES INDÍGENAS	32
FIGURA 3 - PROCESSAMENTO DA MANDIOCA	44
FIGURA 4 - EDUCAÇÃO	74
FIGURA 5 - DISPOSIÇÃO E AS CORES DAS PENAS DO COCAR	85
FIGURA 6 - DESENHOS EM CAVERNAS	87
FIGURA 7 - OBJETO INDÍGENA	88
FIGURA 8 - OBJETO INDÍGENA	89
FIGURA 9 - OBJETO INDÍGENA	89
FIGURA 10 - ARTE INDÍGENA	91
FIGURA 11 - CERÂMICA	91
FIGURA 12 - PLUMÁRIA	91
FIGURA 13 - PLUMÁRIA	92
FIGURA 14 - MÁSCARA	92
FIGURA 15 - PINTURA CORPORAL	93

APRESENTAÇÃO

“Professores usam as palavras.
Educadores usam o silêncio”.
(Daniel Munduruku¹)

Professores!

Este caderno é voltado para o ensino básico de 5ª a 8ª séries e tem como foco a questão da avaliação escolar. Mas, a avaliação escolar relacionada a uma temática específica, a questão indígena no Brasil. Mas, como abordar essas duas questões polêmicas para o professor?

Se o foco é a avaliação escolar e o tema a questão indígena na sala de aula, como relacionar foco e tema? Identificando caminhos metodológicos sobre os quais o tema foi e é repassado no âmbito escolar, em especial, por meio dos livros didáticos. Mas, qual o diferencial da nossa abordagem?

No decorrer das unidades e subunidades, procuramos, além de demonstrar que o tema é tratado de maneira preconceituosa e equivocada, dar destaque aos conhecimentos produzidos pelo olhar dos próprios indígenas. De que maneira?

Optamos por mesclar a produção própria desses povos às pesquisas acadêmicas - clássicas e contemporâneas - sobre o

¹Disponível em: <<http://www.danielmunduruku.com.br>>.

tema. Enfatizamos os avanços sociais conquistados através das diversas formas de resistência. E, também identificamos alguns dos inúmeros problemas que essas populações enfrentam na sociedade brasileira atual.

Parafraseando Munduruku (2005), convidamos a compreender a importância do silêncio para nós educadores. O **silêncio** pode ser uma das nossas ferramentas para se rever qualquer questão, seja ela antiga ou nova. Por quê? Através dele podemos refletir, repensar, refazer, enfim, transformar e ampliar constantemente o que aprendemos.

E, no processo da reflexão podemos reavaliar nossas falas e nossos silêncios, nossas informações e desinformações, nossos erros e acertos, nossas seguranças e riscos, enriquecendo nossas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, e fora dele. Afinal, as práticas pedagógicas são também práticas sociais.

Sabemos que é preciso mudar mas, como ir além do que já conhecemos? Vamos lá! O **ato de ouvir** é a voz do silêncio, um instrumento valioso para nós professores. **Ouvindo** o que os outros têm a dizer (re)aprendemos o que pensamos saber. Conhecendo outros saberes percebemos outros sujeitos, nas suas singularidades.

Entendemos que as práticas educativas escolares promovem valores, edificantes ou não, por meio dos conteúdos e da avaliação. Por que a avaliação? Porque, através da avaliação escolar reitera-se os valores que, como professores, repassamos. Nesse sentido, as práticas educativas, em última instância, são também sociais-culturais-espaciais-político-históricas, porque extrapolam os muros da escola.

Com essas considerações iniciais, percebe-se que, além dos saberes europeus contemplados nos currículos escolares, é necessário incluir os múltiplos saberes culturais que desconhecemos da nossa e de outras culturas.

Foi com esse intuito que no caderno nº 01², voltado para professores de 1ª a 4ª séries, provocamos uma retomada da “temática indígena na sala de aula”. Nele, revisitamos algumas das representações sociais associadas a essas populações, indicando, por meio da avaliação, como é possível superar representações sociais carregadas de estereótipos preconceituosos.

Sugerimos atividades e respectivos encaminhamentos metodológicos, reflexões e estudos sobre o tema com ênfase na avaliação para o ensino de 1ª a 4ª série. Portanto, o caderno nº 1

²GUELFY, W. P. (coord.); FUKNER, C. M.; FERNANDES, M. J. **Avaliação escolar e educação indígena**. MEC/UFPR, 2005.

foi pensado para professores que atendem as séries iniciais do ensino básico.

No caderno nº 2, voltado para professores de 5ª a 8ª séries, damos continuidade e complementamos àquela discussão do primeiro caderno. Foi pensando em você, professor que atua nessas séries, e na temática indígena na escola, que relacionamos as seguintes metas:

- aprofundar temáticas relacionadas às populações indígenas;
- encaminhar metodologicamente o uso de diversas linguagens, tais como a fotografia, o poema, a arte em geral, entre outras;
- associar tema e linguagem direcionando para a questão do “como avaliar”.

Foram essas metas que balizaram a estrutura desse caderno em 03 unidades. Nestas unidades, você terá oportunidade de ampliar o seu conhecimento e encontrar informações sobre a cultura dos povos, sugestões de atividades e reflexões para você estudar o tema, e, ao mesmo tempo, trabalhá-lo com seus alunos. As unidades são:

Unidade 1 Avaliação Escolar: educação e temática indígena na sala de aula

Unidade 2 Desenvolvendo temas, trabalhando diferentes linguagens, encaminhamentos metodológicos e possibilidades avaliativas

Unidade 3 Pesquisando o tema: sugestões metodológicas e possibilidades avaliativas.

UNIDADE 1: AVALIAÇÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO E TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Introdução

Nessa unidade, nosso foco é centrado em temáticas que permitem compreender como as populações indígenas foram excluídas ao longo do processo de colonização e de modernização da nação e, como esta exclusão se mantém na sociedade brasileira contemporânea³.

Pertencem ao território brasileiro, mas não são tratados como cidadãos brasileiros de fato, apesar da Constituição de 1988⁴. Vivem no território nacional, mas não são identificados como brasileiros. Que confusão!

Diante dessa situação complicada, pergunta-se: Como a educação pode contribuir para modificar esse quadro? O que você, como professor, pode fazer para transformar sua prática pedagógica visando incluir a cultura, os saberes e as tecnologias dessas populações? Quais conteúdos escolares⁵ selecionar? Mesmo não tendo modelos a serem seguidos, ou respostas

³Mesmo reconhecendo que houve avanços no que se refere à inclusão dessas populações no cenário nacional.

⁴Pesquisar a Constituição de 1988.

⁵Históricos, Sociológicos, Antropológicos, Geográficos, Matemáticos, Biológicos, etc.

prontas a essas indagações, neste caderno você encontrará indicativos para respondê-las. Com este propósito, esta unidade orienta-se pelos seguintes objetivos:

- a) compreender o processo de genocídio e de exclusão dos povos indígenas;
- b) constatar de que maneira os conteúdos dos livros didáticos mantiveram e mantêm a exclusão dessas populações;
- c) identificar as formas de avaliação presentes nesses livros e respectivos referenciais teóricos;
- d) encaminhar possibilidades avaliativas;
- e) verificar como os povos indígenas e suas culturas coexistiram e coexistem com outras culturas - no passado e no presente;
- f) encaminhar as possibilidades avaliativas sugeridas neste caderno referenciando o conhecimento produzido, sistematizado e veiculado por essas populações através da transmissão oral e virtual, de livros, filmes, documentários, entre outras formas.

1.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA: DOIS ENFOQUES DE UM MESMO PROCESSO

A atual Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96), tendo como referência a Constituição Brasileira de 1988 (CB 1988), inclui e normatiza o funcionamento de escolas do ensino

fundamental nas comunidades indígenas. O tópico que trata do conjunto de orientações voltadas para essas populações foi denominado “Educação Indígena”. Você conhece essas normatizações?



Professor! Pesquise a CB 1988 e a LDB 9394/96. Ali você encontrará as orientações legais que normatizam a inclusão e o acesso das populações indígenas ao sistema escolar brasileiro.



- Em seguida, registre os pontos da CB 1988 e da LDB 9394/96 que você encontrou sobre questões relacionadas às populações indígenas, e quais fundamentos justificam a inclusão dessas populações ao ensino formal⁶;
- Promova momentos de estudos sobre esse tema com professores e alunos de sua escola;
- Faça uma avaliação desse processo de discussão registrando o que professores e alunos pensam sobre a questão: antes e depois do estudo;

⁶Você encontra informações sobre a Educação indígena em diversos lugares: sites, livros, LDB 9394/96, CB 1988. Mesmo pertencendo ao ensino formal, os pressupostos pedagógicos pensados para a educação indígena têm suas singularidades. E, professores e lideranças indígenas participam das decisões tomadas em relação a essa educação.

- Registre os pontos que sinalizam avanço na discussão.

Diante do quadro que expusemos em relação à pesquisa e do estudo que você realizou, fica a pergunta: será que (re)educar as populações indígenas das comunidades locais e das metrópoles basta? O problema da exclusão fica resolvido? Não temos dúvida de que o conjunto das decisões indicadas, tanto na CB de 1988 quanto na LDB 9394/96, constituem propostas que apontam para a inclusão dessas populações⁷ ao ensino. Contudo, essas políticas devem ser legitimadas nas sociedades tradicionais e na sociedade envolvente.

Entendemos também que, se os povos indígenas ficarem fechados em si, produzindo para si, e as escolas da sociedade envolvente⁸ continuarem desconhecendo toda a riqueza da diversidade cultural dessas populações, continuaremos com trajetórias paralelas. Parecendo, inclusive, que os índios são os índios e nós somos nós. Dois povos num só território?

⁷Lembrando: se esse processo de inclusão existe, pela via legal, não se pode esquecer as formas de organização de resistência indígena ao longo dos 500 anos de contato com o branco civilizador, exigindo o reconhecimento dos seus direitos.

⁸Diz-se das comunidades que se localizam no entorno das sociedades étnicas, raciais e comunidades tradicionais em oposição às etnias. A sociedade a qual pertencemos, ou sociedade não-indígena, é denominada “sociedade envolvente”.

Como é isso? Até parece que nós, da sociedade envolvente, nada temos dos índios, e estes nada têm de nós. Essa falsa aparência não nos permite sequer constatar que nossa formação multiétnica origina-se de três grupos formadores: somos uma mescla dos povos indígenas, africanos e europeus. Em outras palavras, desconhecemos o quanto temos de africano e de ameríndio em nós.

Não se trata de “soma de culturas”, na verdade, cotidianamente vivenciamos essa mescla cultural. Ela está em nós, é necessário desvelá-la. Só assim abandonaremos “nossa certeza” de que somos europeus. Somos brasileiros, e ser brasileiro significa vivenciarmos uma multiplicidade de culturas - índias, negras e européias, e, mais recentemente, asiáticas e árabes, entre outras.

Nesse sentido, consideramos que a “educação indígena” e a “temática indígena na sala de aula” são questões diferenciadas de um mesmo processo. Não há inclusão se forem considerados apenas os números de alunos indígenas alfabetizados ou a quantidade da produção de conhecimento publicada pelas comunidades indígenas, ou pelos seus intelectuais.



Em sua opinião, por que a “educação indígena” e a “temática indígena na sala de aula” são questões diferenciadas de um mesmo processo? O que você pensa sobre essa situação? Organize e registre suas idéias relacionando-as às questões tratadas no texto até então e proponha atividades escolares que possam modificar esse quadro.

Nessa direção, entendemos que é necessário conhecer e divulgar a produção intelectual indígena enfatizando, por exemplo, a literatura existente sobre o tema para que se torne conhecida e possa ser assimilada pela sociedade envolvente, em especial pelos professores. Afinal, são eles que detêm a responsabilidade e o poder de repassar conteúdos escolares que, em última instância, são concepções de mundo. Concepções que podem manter, modificar, alterar, rever, relativizar⁹ determinadas representações sobre os povos indígenas.

Sem dúvida nossas formas de repassar conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, de avaliar o que se transmite, retratam o que cada um de nós, professores que somos, pensa e encaminha por

⁹Relativizar é ver a diferença na sua riqueza e não querer transformá-la em hierarquia, em superioridade ou inferioridade, bem e mal, certo e errado. Seja por desconhecimento ou incompreensão. Quando compreendemos o outro a partir dos seus próprios valores e não a partir dos nossos pontos de vista, estamos relativizando.

meio das atividades didáticas. Você já parou para pensar **como a avaliação pode ser um instrumento de manutenção de preconceitos e racismos?**

Nesse contexto, observa-se que, para construir práticas escolares diferentes das que estamos acostumados, será necessário ampliar nossos conhecimentos em relação à cultura dos povos indígenas e de outros povos não-europeus. Trata-se, portanto, de uma decisão e opção individual que respondem a uma necessidade coletiva objetiva.



Professor!

- Retome o questionamento do penúltimo parágrafo (em negrito) e argumente como e por que as formas de avaliação podem ser mecanismos de manutenção dos preconceitos e do racismo;
- Identifique formas de preconceitos e racismo que perpassam conteúdos escolares consultando livros didáticos;
- Consulte materiais didáticos e identifique formas de preconceitos e de racismo que perpassam os conteúdos escolares;
- Anote-os;
- Organize dois painéis: 1) com suas anotações

- sobre conteúdos que reforçam o preconceito e o racismo e 2) com suas proposições para uma outra forma de avaliar o ensino-aprendizagem;
- Faça um quadro comparativo para utilizar em sala de aula;
 - Registre as memórias das suas aulas sobre essa questão, organizando-as a partir dessa atividade.

Não raro, afirmamos que sabemos - muito, um pouco, relativamente bem, etc. - sobre os “índios”. Mas, fica a pergunta: o que realmente sabemos sobre essas populações? O que lemos sobre elas? De um modo geral, nosso contato com a temática indígena ocorreu na escola, através dos livros didáticos. Entretanto, também recebemos informações através da mídia: jornais, revistas, telejornais, etc.

Essas informações e/ou notícias reiteram ou superam as visões estereotipadas que se tem sobre as culturas indígenas no Brasil? Na maior parte dos casos, predomina uma visão preconceituosa e equivocada. Suas culturas ainda são entendidas como “exóticas”. Na subunidade a seguir veremos de que maneira os livros didáticos perpetuaram e perpetuam essa visão equivocada.

1.2 UMA AVALIAÇÃO DOS TEMAS INDÍGENAS TRADICIONALMENTE ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Conforme observa Grupioni (1995), “nossa... compreensão das sociedades indígenas no Brasil se dá num quadro de desinformação marcado pelo **preconceito e discriminação**”. Perceba que este autor reafirma o que foi exposto no item anterior.

Para avaliarmos como vem sendo abordada a temática indígena na sala de aula partiremos de uma problematização. Afinal, **o que entendemos por preconceito e discriminação?** Muito se tem escrito sobre essas questões, mas para nosso estudo escolhemos um texto de Luiz Donizete Grupioni, extraído da Biblioteca Virtual da USP. Professor, o texto é longo e os grifos são nossos. Fizemos algumas adaptações entre um trecho e outro. Leia o texto com paciência e atenção!

Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil

[...] Definindo preconceito e discriminação

Nossa constatação de que a compreensão das sociedades indígenas no Brasil se dá num quadro de desinformação marcado pelo preconceito e discriminação, nos impele aqui a procurar definir o que entendemos por estes conceitos.

De acordo com a Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais, preconceito é "um juízo ou conceito formado antes de haver reunido e examinado a informação pertinente e, portanto, normalmente baseado em provas insuficientes ou inclusive imaginárias" (KLINEBERG, 1976, p. 422).

Trata-se, assim, de um conceito antecipado, de uma opinião que se forma sem conhecimento total dos fatos e sem a preocupação de uma reflexão mais apurada sobre o assunto. O preconceito implica... "também numa atitude em favor ou contra, na atribuição de um valor positivo ou negativo, num componente afetivo ou sentimental. Em geral, existe também uma predisposição a expressar, mediante certos atos esses juízos e ou sentimentos". Assim, concluímos a definição de preconceito "como uma opinião não justificada, de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, e que leva a atuar de acordo com esta definição" (KLINEBERG, 1976, 422).

Embora se possa ter preconceito em relação a uma infinidade de coisas (alimentos, pessoas, status, órgãos do governo, etc.), o preconceito tem sido, na maioria das vezes, relacionado com "populações ou grupos étnicos caracterizados pela presença de certas peculiaridades físicas hereditárias, ou por diferenças de idioma, religião, cultura, origem nacional" (KLINEBERG, 1976, 422). Pode, ainda, resultar da combinação de várias destas características com outras, como profissão, status social, grau de instrução, etc. O preconceito, e conseqüentemente a discriminação, ocorrem elencando-se, portanto, diferentes atributos (cor, origem, língua, religião, convicção política). São, assim, vários os critérios utilizados para discriminar.



Professor! Tendo como referência o texto e sua experiência em sala de aula:

- Defina com suas palavras: o que é preconceito?
- Existe relação entre preconceito e avaliação escolar? Exemplifique uma situação relacionada à temática indígena.

A **discriminação** é, neste sentido, um tratamento desfavorável dado arbitrariamente a certas categorias de pessoas ou grupos, que pode ser exercido de forma individual ou coletiva, sobre um indivíduo ou um

grupo de pessoas. A discriminação pode acontecer em dois sentidos: no trato desigual dado a indivíduos ou grupos que são iguais. Por exemplo, a discriminação que os negros sofrem no preenchimento de uma vaga de emprego, por haver candidatos brancos. E há também o trato igual dado àqueles aqueles que são desiguais. Ou, no caso de **uma escola que recebe uma clientela variada, e nivela todos os alunos pelo nível dos que têm uma condição socioeconômica melhor, ignorando aqueles que são carentes e considerando todos iguais** (YINGER, 1976, p. 430; 431).

Preconceito e discriminação são atitudes que acabam engendrando hostilidade de uma parte da população dominante sobre outros grupos étnicos ou minorias, gerando, muitas vezes, situações de conflito e de violência... Reflitamos, agora, sobre as causas do preconceito. O fato de os preconceitos estarem de tal forma disseminados pelo mundo, pode levar algumas pessoas a pensarem que estes são universais, naturais, e mesmo, que faz parte da natureza humana certa "antipatia frente ao que é diferente" (KLINEBERG, 1976, p. 423). Vejamos, a partir de algumas idéias geradas pela Antropologia, ciência preocupada com o estudo da natureza humana, como esta suposição pode ser refutada.

Em primeiro lugar, nunca é demais insistir no fato de que a humanidade é composta por uma rica variedade de grupos humanos. Todos estes grupos humanos têm uma capacidade específica para atribuir significados às suas experiências de vida, aos fenômenos da natureza ou da realidade social, às condutas dos animais e também das pessoas. Os significados atribuídos podem variar muito de grupo para grupo. O conjunto de significados explicativos da realidade compõe um código simbólico, que é próprio de cada cultura (LOPES DA SILVA, 1988, p. 6-8). Essa capacidade comum a todos os seres humanos de criar significados, é o que chamamos de cultura. E é a cultura que nos diferencia dos outros animais, criando uma igualdade entre todos os Homens.

Por outro lado, esta capacidade de atribuir significados não é algo parado no tempo. Assim como a realidade se transforma, o homem deve buscar novos símbolos que possam traduzir o significado que estas novas realidades têm para ele. É deste modo que as culturas vão se modificando, no processo histórico que transforma os próprios grupos humanos. É comum cada um destes grupos "considerar a sua própria visão das coisas como a mais correta; como aquilo que é realmente 'humano', 'civilizado', 'normal', 'natural'" (LOPES DA SILVA, 1988, p. 8).



- 1) Responda as seguintes questões:
 - Qual a relação entre preconceito-discriminação-avaliação escolar?
 - Como são vistos os povos indígenas frente a uma explicação científica que trabalha com conceitos como: “natural”, “civilizado”, “normal”?
 - Quais significados culturais foram agregados as populações indígenas segundo os conceitos acima?
- 2) Faça um comentário em torno das suas respostas.
- 3) Pesquise a temática indígena em livros didáticos, e registre as formas de avaliação (copie, relacione colunas, qual o nome, etc) e qual o conteúdo que fica “retido” conforme o que é solicitado na questão.
- 4) Você acha que predomina uma avaliação que reforça o preconceito e a discriminação, ou uma avaliação que promove uma visão social heterogênea sinalizando a diversidade cultural?

Ao afirmarmos isto, queremos chamar a atenção para o fato de que cada cultura vê o mundo, através de pressupostos que lhe são próprios. E muitas vezes, não só vemos, como também julgamos. E é neste momento, em que tomamos nossos pressupostos (significados que damos às coisas e aos acontecimentos, valores pelos quais nos guiamos e regras que pautam nossas condutas) como padrões para julgarmos ou entendermos as outras culturas, que tomamos atitudes etnocêntricas (centradas na nossa cultura) e preconceituosas. Quase

sempre, temos uma valorização positiva do nosso próprio grupo, aliado a um preconceito acrítico em favor do nosso grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais. Precisamos, assim, perceber que somos uma cultura, um grupo, e mesmo uma nação, em meio a tantas outras. Que nossas explicações são particulares, específicas e diferentes das de outros grupos, que também têm as suas. E que as nossas são importantes e fundamentais porque são nossas referências para entendermos as situações que vivemos e para nos orientarmos: a partir delas formamos nossos princípios morais, nossos padrões de comportamento e nossas opiniões. Neste sentido, podemos entender o preconceito como uma tendência presente em determinados agrupamentos humanos, mas não como algo constitutivo da própria natureza humana.

“A ausência de preconceitos entre as crianças, se bem que algumas destas possam adquiri-los em idade bem pequena como consequência do seu ambiente social, demonstra que é a aprendizagem e não a natureza humana que desempenha o papel dominante em seu desenvolvimento” (HARDING et al. 1954, citado por KLINEBERG, 1976, p. 423).

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 (KLINEBERG, 1976, p. 424). Preconceitos são assim adquiridos por diferentes processos e estão associados com idéias e atitudes presentes nas comunidades.

(GRUPIONI. In: LOPES DA SILVA, A. ; GRUPIONI, D. B. (Orgs.), 1995, p. 483-486)



- Registre os trechos grifados do texto;
- Registre trechos e idéias que você achou relevante;
- Organize e escreva um comentário relacionando: temática indígena, livro didático e avaliação.

Tendo como referência o seu estudo realizado até aqui, a leitura do texto e o seu comentário, seu conhecimento sobre a temática indígena e como avaliar o tema em sala de aula deve estar diferente. Que tal refletir sobre isso?



- Registre suas observações e idéias sobre o tema antes e depois do estudo;
- Destaque o que você percebeu que modificou em relação a sua compreensão sobre a temática preconceito e discriminação com as populações indígenas.

Pensamos que, diante do que foi exposto, você poderá se perguntar: o que eu, professor, posso fazer em relação a essa questão? De que maneira posso pensar uma outra forma de avaliar conteúdos escolares, e, conseqüentemente, participar da construção de uma outra visão de mundo, assumindo que o que eu sei é sempre provisório?

De qual visão de mundo estou falando? De uma visão de mundo na qual eu possa identificar a **unidade** da natureza humana e, ao mesmo tempo, a **diversidade** cultural. Identificar suas singularidades e diferenças sem enquadrá-las como sendo superiores ou inferiores; corretas ou incorretas; certas ou erradas. Enfim, escapar da forma como as diferenças culturais

foram tratadas a partir de um modelo tido como “universal”. Um modelo padrão para todos, que exclui tudo que nele não se encaixa. Qual modelo? O europeu. O que não se encaixa neste modelo? Citamos, por exemplo, as visões de mundo daquelas populações, grupos, classes sociais onde estão encontradas, majoritariamente, os pobres, as mulheres, os negros e os índios.

Você pode continuar se indagando. Como posso duvidar de determinadas afirmações tão enraizadas no imaginário social dos brasileiros, inclusive do meu? No caso dos povos indígenas, podemos citar várias afirmações impregnadas de preconceito e discriminação, tais como: “o índio é preguiçoso”; “eles são selvagens”, “não são gente” entre tantas outras.

Como posso trabalhar essa discussão? Sugerimos começar revendo como o tema tem sido abordado nos livros didáticos. Com certeza, outras indagações - problematizações - surgirão. Elas são o motor propulsor permanente das buscas, das pesquisas, para aqueles que querem conhecer e compreender sobre o tema, e não repetir “verdades” inquestionáveis. Ora, não esqueça que as verdades inquestionáveis são dogmas. Sabemos hoje, que as diversas ciências e os conhecimentos por elas produzidos são provisórios, questionáveis. No entanto, na nossa formação foi predominante uma visão de ciência fechada e inquestionável, regida por fundamentos da escola Positivista e

por princípios do Paradigma Clássico.



Faça uma pesquisa em livros didáticos e registre o que você encontrar sobre: “visão de ciência fechada e inquestionável” — Positivismo — Paradigma Clássico. Consulte:

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As Escolas históricas**. Lisboa: Europa-América, 2000.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

RIBEIRO JUNIOR. **O que é positivismo?** São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).



- Identifique as representações sociais negativas associadas às populações indígenas contidas nos livros didáticos e registre-as;
- Considerando as representações destacadas por você, faça um comentário indicando, por meio de um plano de aula, como é possível modificar o entendimento preconceituoso que se tem sobre as populações indígenas.

São diversas as interpretações generalistas registradas sobre o nosso país e suas gentes - pelos viajantes, pelos cientistas, etc. - e mantidas pelos brasileiros. Por exemplo: “Nessa terra se plantando tudo dá”; “Foram os europeus que trouxeram a civilização”, entre outras. No que se refere aos povos indígenas, uma foi e é bastante difundida: a do “índio genérico”. Veja o que diz o item a seguir.

1.3 O ÍNDIO GENÉRICO: UM CONCEITO EQUIVOCADO E A INCOMPREENSÃO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS

O que quer dizer “índio genérico?” Este conceito diz respeito à generalização que normalmente se faz sobre os índios como pertencentes a um tempo pretérito e a uma cultura “primitiva” e “exótica”.

Isto não é verdade, mas, quase sempre temos uma visão etnocêntrica¹⁰ e preconceituosa dos povos indígenas. Assim, muitos estereótipos sobre esses povos foram criados e continuam sendo veiculados e aceitos em nosso país, tais como: “os índios vivem nus na mata”, “moram em ocas e tabas”, “falam somente tupi e guarani” “usam cocares de penas”, “arco e flecha para caçar”, “cultuam o Deus Tupã”, entre tantos outros.

¹⁰Centrada na nossa própria cultura.

Deste modo, a noção de índio genérico continua reproduzindo a falsa idéia que as sociedades indígenas têm culturas idênticas e silenciando uma gama de particularidades.

É fato que, a partir de um conjunto de características comuns que lhes garantem identidade própria, as sociedades indígenas se diferenciam da nossa e de outras sociedades. Contudo, as sociedades indígenas são muito diversificadas entre si não apenas por possuírem uma história específica, viverem em diferentes *habitats* e se orientarem por lógicas distintas, mas também por experimentarem situações de contato e troca com outros grupos humanos.

A presença do índio no continente Americano¹¹ é marcada, por exemplo, com um único tipo de habitação: a habitação indígena disseminada nos filmes norte-americanos (filmes de faroeste onde os índios sempre são os “bandidos” e os não-índios são os “mocinhos”). Observe as imagens a seguir e redija um comentário sobre a seguinte problematização: “As habitações dos povos indígenas brasileiros seguem um padrão, ou não?”

¹¹Neste caderno abordaremos especificamente a questão indígena, no entanto, ressaltamos que a presença e o papel do negro na história do Brasil, também não são problematizados.

FIGURA 1 - ALDEIAMENTO



Foto: Lux B. Vidal

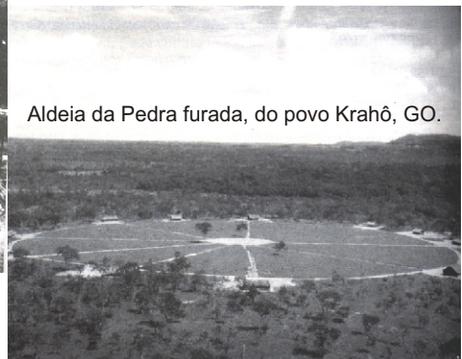


Foto: Benedito Prezia/CIMI



Aprendemos que são três os grupos formadores do povo brasileiro: brancos, negros e índios. Mas o que geralmente fazemos é situar o índio (assim como o negro) permanentemente no passado. Essa constatação aparentemente “simples” traduz a complicada manutenção das memórias registradas pelo branco colonizador. Memórias marcadas pela imposição violenta da sua maneira de ver e estar no mundo. Essas memórias passaram a:

- Valorizar e aceitar a cultura européia, ou seja, a visão eurocêntrica¹² de mundo: a religiosidade, o modelo da família nuclear; o jeito de vestir, de falar, de se comportar, etc.
- Desvalorizar e negar outras culturas, e, portanto, silenciar outras memórias, sobretudo, das mulheres, dos negros e dos índios no Brasil;
- “Fazer de conta” que essas memórias não existem e nunca existiram.

Nesse jogo perverso do fazer de conta que “os outros” não existem deu-se visibilidade cultural apenas para alguns povos europeus¹³. Essa postura de “superioridade” dos europeus diante “do outro” (inferior) teve e tem graves implicações nas nações por

¹²Valorização do homem e da cultura européia.

¹³Em especial aos ingleses e franceses.

eles colonizadas. Entre essas implicações podemos citar: a violência, o racismo e o preconceito¹⁴ (antigos e contemporâneos).

Ao privilegiar a história dos países de origem - as potências européias - os colonizadores não só negligenciaram como colocaram em segundo plano a historiografia dos demais povos formadores da nossa sociedade. Em outras palavras, relegaram índios e negros ao papel de coadjuvantes, privando-lhes da condição de sujeitos históricos.

Essa inferência dos ideais do colonizador ocorreu em diversos países. É o caso do Brasil. Portanto, constata-se que essa mentalidade, construída cultural e historicamente, interfere nas mais diversas instâncias da nossa sociedade, entre outras podemos destacar a família, a religião, e a escola - nosso foco de análise.



- Faça uma lista com o que você lembra que ouviu ou estudou sobre as populações indígenas;
- Você acha que, atualmente, a idéia que se tem sobre essas populações é diferente? Justifique

¹⁴A violência, os preconceitos e os racismos existem em todas as sociedades humanas. Mas, é fundamental entender como eles são engendrados em cada sociedade, para que possamos conhecer as suas especificidades.

- sua resposta;
- Faça a mesma reflexão com seus alunos;
 - Anote o que eles disseram ou escreveram;
 - Compare sua lista com as respostas dos alunos;
 - Ficaram diferentes? Semelhantes? Organize um comentário sobre essa atividade, refletindo: será que ainda é comum ouvirmos que “o índio é preguiçoso”, ou “que eles são selvagens”, ou “que são infantilizados”, ou “que suas tecnologias são inferiores às nossas”, entre tantas outras representações negativas a eles associadas;
 - Registre esse estudo.



Acompanhe a leitura para aprofundar seu conhecimento sobre o tema.

Um Pouco de História

No Brasil e em toda a América, antes da chegada dos invasores europeus, viviam apenas os Povos Indígenas. Eles eram milhões. Os povos que aqui viviam eram compostos por milhões de pessoas que construíam cotidianamente suas histórias. Cada povo possuía seu território, sua cultura, língua, organização social, política, econômica, religiosa e saberes milenares.

Em 1492 Cristóvão Colombo, um marinheiro espanhol que procurava riquezas pelas terras do mundo, chegou às terras que depois chamaram de América. Logo na chegada encontraram povos que há milhares de

anos ali habitavam. Naquele momento começou a destruição. Depois de Colombo vieram os exércitos para exterminar sociedades inteiras com o propósito de saquear as riquezas, de modo especial o ouro, a prata, a madeira e os diamantes.

Os livros de história contam que no ano de 1500, Pedro Álvares Cabral, marinheiro português que pretendia ir até a Índia, um país da Ásia, errou o caminho e chegou a um lugar que passaram a chamar de Brasil. Esse nome foi dado em função de uma madeira que eles encontraram e da qual extraíam uma tinta de cor vermelha, vermelha como brasa. Chamaram esta madeira de pau-brasil. Os povos com os quais se depararam chamaram de índios, porque eles imaginavam que haviam chegado à Índia. Depois de Cabral vieram os soldados de Portugal para dominar as terras e escravizar e destruir os Povos que aqui viviam.

Depois dos soldados, vieram os colonizadores e depois trouxeram os negros de seus países da África e os transformaram em escravos e vieram os missionários que trouxeram um novo Deus. Os soldados eram para defender o que Portugal havia roubado, os colonos para ocupar as terras, os negros para trabalhar na roça, e os missionários para catequizar e transformar a todos em cristãos do Deus ocidental. A destruição foi sendo cada vez mais brutal. Milhões de pessoas foram mortas, povos inteiros foram exterminados e todas as terras loteadas. Foram muitos anos de devastação.

Sobre a vida dos Povos Indígenas e a escravidão dos Povos Africanos construíram o Brasil de hoje.

(Texto extraído da Revista Mensageiro - Nov./Dez. de 2005 - Edição nº 154).



Você concorda que quando o Brasil foi “descoberto” a sociedade europeia estava no ápice do desenvolvimento humano e as sociedades indígenas, já que “primitivas”, estavam no início de seu desenvolvimento? *Esperamos que não!* Lembre-se, o conceito de **descoberta** só faz sentido dentro da perspectiva de história europeia,

pois, se o colonizador “descobriu” o continente e o Brasil (500/1492) o que dizer das primeiras levas de homens que saíram da Eurásia, passando pelo estreito de Bering, e que já se encontravam nestas terras há milhares de anos? Observe que, ao confrontar realidades históricas revela-se a desconsideração com a história do continente, do Brasil e de seus povos.



ALMEIDA, M. W. B. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, A. (Org.). **A questão indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-71.

CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LOPES DA SILVA, A ; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

PREZIA, B. **Terra à vista, descobrimento ou invasão**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

PREZIA, B.; HOORNAERT, E. **Essa terra tinha dono**. São Paulo: FDT, 1995.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Os índios e a civilização**. São Paulo:

Círculo do Livro/ Editora Vozes.

TELLES, N. A imagem do índio equivocada, enganadora. In: LOPES DA SILVA, A. (org.). **A questão indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Nossas sugestões de atividades, leituras e reflexões, nesta subunidade, possibilitam uma outra compreensão acerca dessas populações. Não temos dúvida de que o conhecimento é um dos instrumentos que permite pensar nossa sociedade como um todo complexo, no qual, - indígenas e não-indígenas - vivemos experiências históricas comuns.

Ao nos incluirmos nesse todo passamos a lutar conscientemente por conquistas sociais (o retrocesso da violência, do racismo, da intolerância...), nos tornamos, de fato, cidadãos brasileiros. Por que essa consciência cidadã é importante? Basta lembrarmos, por exemplo, dos episódios de violência urbana (narcotráfico, arrastões, seqüestros, etc.) e rural (ameaças e mortes de ambientalistas, líderes, participantes e simpatizantes de movimentos sociais rurais e de organizações que lutam pelos direitos dos povos das florestas, etc.).

1.4 BRASILEIROS, POPULAÇÕES INDÍGENAS E CIDADANIA

Se buscarmos no dicionário¹⁵ o significado da palavra cidadania, lá encontraremos que é a “qualidade ou estado de cidadão” e que cidadão é o “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”. Mas, como sabemos, o dicionário não basta, é muito importante entender a abrangência deste conceito em nossa prática diária, caso contrário, teremos apenas mais uma palavra solta em nosso vocabulário.

No Brasil, os direitos políticos dos cidadãos são fixados pela Constituição Federal que estabelece o sufrágio universal como princípio da participação popular no processo político nacional. Os direitos civis são orientados pelo Código Civil que tem por função regular os direitos e obrigações de ordem privada concernentes às pessoas, aos bens e suas relações.

Segundo a doutrina jurídica, a nacionalidade¹⁶ é um pressuposto da cidadania e a condição de ser cidadão permite ao indivíduo participar da vida política e intervir (direta ou indiretamente) na

¹⁵As citações são do dicionário Aurélio, mas você poderá encontrar outras definições para os conceitos de cidadão e cidadania em diversas fontes. Sugerimos consultar também o dicionário Houaiss e a wikipédia uma enciclopédia virtual livre e gratuita disponível em língua portuguesa no endereço: <<http://www.wikipedia.org>>.

¹⁶Nacionalidade é o vínculo jurídico de direito público interno entre uma pessoa e um Estado.

administração e nos negócios públicos do Estado do qual é membro.

Mas, será que todas as pessoas que nascem e vivem no Brasil possuem os mesmos direitos e deveres? No caso das sociedades indígenas, como elas se inserem no cenário nacional? Existem leis que garantem cidadania aos povos indígenas? Essas populações estão organizadas para reivindicar os seus direitos?



Observe as fotografias a seguir e responda as indagações do parágrafo anterior. Trata-se de um exercício de conhecimento e auto-conhecimento. Antes de continuar a leitura reflita sobre a “sua noção de cidadania”. Faça mentalmente uma relação dos seus principais direitos e deveres civis e políticos e, após a leitura deste item, compare esta relação com os direitos e deveres das sociedades indígenas. Esta reflexão também poderá ser feita no dia-a-dia, a partir de conversas com os colegas de trabalho, amigos, familiares... O objetivo é refletir e questionar diferenças e semelhanças entre a sociedade indígena e a sociedade envolvente.



No final dos anos 80, principalmente após a promulgação da nova Constituição brasileira, surgiram diferentes organizações e associações indígenas. Conquistando espaços na mídia, local e nacional, estas organizações possibilitaram o surgimento de novos líderes e novas oportunidades de alianças, assumindo a interlocução na discussão e no encaminhamento de reivindicações, junto a órgãos do governo e outros movimentos sociais (LOPES SILVA; GRUPIONI, 1995).

FIGURA2 - MANIFESTAÇÕES INDÍGENAS



Com objetivo de refletir sobre direitos civis e cidadania, a seguir faremos uma breve análise cronológica da legislação brasileira referente aos povos indígenas através dos três principais instrumentos jurídicos que dizem respeito a esta questão, são eles:

— o **Código Civil**;

— a Lei 6.001/73, conhecida como “**Estatuto do Índio**”;

— a **Constituição Federal**;

— de acordo com o **Código Civil de 1916**, os índios ou “silvícolas” são considerados como “relativamente capazes” e, em termos legais encontram-se na mesma categoria dos indivíduos maiores de 16 anos e menores de 21 e (em tese) podem fazer valer a sua vontade (ao contrário dos menores de 16 anos e doentes mentais). Segundo o **Novo Código Civil**, de 2002, a capacidade dos índios será regulada por lei especial, o intuito é garantir aos índios proteção especial do Estado, que deve assisti-los para que não sejam prejudicados, mas não pode impor sua vontade à dos índios. No decorrer dos anos, em muitas ocasiões, esta tutela traduziu-se em abuso de poder à revelia das autoridades indígenas, contudo, muitas populações indígenas estão sabendo usar a tutela do Estado para sua proteção;

— a **Lei nº 6001**, promulgada em 19/12/1973 é um código que regulamenta vários aspectos das relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios. Em linhas gerais, o

Estatuto do Índio orientou-se por princípios do Código Civil brasileiro de 1916, segundo o qual os índios são "relativamente capazes" e deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal¹⁷ até que fossem incorporados à sociedade brasileira. Conforme o próprio texto, deve-se observar "a situação dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunidade nacional".

Em vigor até os dias de hoje o chamado Estatuto do Índio preserva um código de direitos ultrapassados e apresenta pontos inconsistentes com a atual Constituição e precisa ser reformulado para expressar direitos já garantidos pela Constituição de 1988. A proposta de um novo Estatuto para as sociedades indígenas encontra-se em discussão no Congresso Nacional.

— A **Constituição de 1988**, em seu **Capítulo VIII (artigos 231 e 232**, além de artigos esparsos), traz pela primeira vez um capítulo inteiro dedicado às sociedades indígenas. Esta Constituição consolidou muitos dos princípios de respeito às terras indígenas presentes em todas as Constituições brasileiras desde a de 1934, explicitando definições e direitos essenciais.

¹⁷De 1910 até 1967 o órgão tutelar indígena chamava-se Serviço de Proteção ao Índio - SPI, após a extinção desta sigla passou-se a chamar Fundação Nacional do Índio - Funai.

Professor, você observou os trechos grifados no texto? Por que os grifamos? Ora, prestando atenção, você observará que, acompanhando a cronologia e os princípios que fundamentaram e fundamentam nossa legislação, eles influenciaram e influenciam nas formas de organizar os conteúdos dos livros didáticos sobre a temática indígena.



Para você identificar a correlação entre legislação e conteúdos escolares sugerimos o seguinte procedimento:

- retome os livros didáticos que você já pesquisou;
- identifique e registre os conteúdos relacionados à temática;
- organize um quadro (cartolina, papel pardo, etc.) com três colunas: na **1ª** registre o conteúdo, na **2ª** identifique os princípios da legislação que você associa ao conteúdo, e na **3ª** faça um comentário sobre a correlação entre legislação-conteúdo que você selecionou;
- utilize esse quadro para discussão com seus colegas e/ou alunos;
- registre os resultados do seu trabalho dando destaque a compreensão dos conteúdos, **antes** e **depois** da atividade.



Complemente a leitura do texto e aprofunde seus conhecimentos. Consulte:

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Direito dos índios**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DALLARI, D. A. Índios, cidadania e direitos (colaborador). In: **O Índio e a Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GAIGER, J. M.G. Direitos indígenas na Constituição Brasileira de 1988 e outros ensaios. Brasília/DF: CIMI, 1989; CIMI. **Novo Estatuto Direito dos Povos Indígenas**. Brasília/DF, 1998.

SANTILLI, J. (coord.). **Os direitos indígenas e a Constituição**. Porto Alegre: Fabris Editor, 1993.

Instituto Socioambiental. Disponível no *link* sobre legislação e povos indígenas: <<http://www.socioambiental.org/inst/leg/pib.shtm>>.



Antes de prosseguir, reflita sobre o que você conhece dos direitos das populações indígenas que vivem no Brasil? Você já se perguntou como esses direitos e como os povos indígenas são estudados em nossas escolas? Sugerimos a leitura de trechos da entrevista de Daniel Munduruku à revista Nova Escola e um texto do Instituto Socioambiental endereçado às populações indígenas para elucidar melhor estas questões.

Estude os índios começando por você

(por Ricardo Falzetta)

Revista Nova Escola — O que você acha do tratamento dado pelas escolas a essa data?

Daniel Munduruku — Acho que 90% delas continuam fazendo bobagem. Pintam as crianças com faixas verdes e amarelas de cada lado do rosto, vestem-nas com cocares, ensinam a gritar "ú, ú, ú", batendo na boca, a fazer uma roda e a pular feito cangurus. Nenhum índio faz isso. É uma descaracterização total. Uma mistura de diversas culturas que não leva a nada. Muitos professores, como grande parte da população, ainda acreditam na imagem de um só índio, que vive puro, feliz e alegre dentro da floresta. Desinformados, eles misturam culturas daqui com a dos índios americanos e usam apenas o 19 de abril para falar do assunto. Baseiam-se em livros ultrapassados e deixam de informar.

Revista Nova Escola — Qual seria a forma correta de o branco estudar o índio?

Daniel Munduruku — Em primeiro lugar, estudando suas próprias raízes. Os professores devem pedir aos alunos que comecem por estudar a si próprios. Se possível, deve fazer ele também o estudo de suas origens, junto com os alunos. De onde vêm? Quem são seus antepassados? Não será raro encontrar, na genealogia, a ascendência indígena ou negra. Feito esse levantamento, é preciso estudar os contextos em que suas famílias viveram e como vieram parar na cidade onde estão. Num terceiro momento, devem estudar a história da própria cidade onde moram. O que havia naquele local? Como se deu a expansão? Certamente, vão descobrir que muitos índios viviam ali. Conhecendo toda essa história, as crianças começam a entender e a respeitar suas raízes. A partir disso, podem começar a estudar os índios. Uma sugestão é dividir a turma em grupos e pedir que cada um escolha um povo, relacionado ou não com as raízes já estudadas (das próprias crianças ou do local em que vivem). Aí sim se pode pensar em fazer cartazes, representações, visitas a aldeias, pesquisa musical e tudo mais que a cultura indígena tem a oferecer. Obviamente, isso não se faz em apenas um dia. Deve ser encarado como um projeto de estudo.

(Veja entrevista na íntegra:

<http://www.novaescola.abril.com.br/ed/131_abr00/html/indios_exclusivo.htm>).

Os Índios não são Incapazes¹⁸

A atual presença da tutela no Estatuto do Índio é resultado da incapacidade dos brancos de compreender que os índios não são incapazes, mas culturalmente diferenciados.

Em 1916, os brancos fizeram uma lei chamada Código Civil (Lei 3.071/16) afirmando que "todo homem é capaz de direitos e obrigações na ordem civil". No entanto, esta lei considera que algumas pessoas não têm a mesma capacidade de exercer seus direitos. O art. 5º desta lei afirma que "são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 anos, os loucos de todo o gênero, os surdos-mudos, que não puderem exprimir sua vontade. Esta lei afirma também que são relativamente incapazes para certos atos "os maiores de 16 anos e menores de 21, os pródigos (pessoas que assumem comportamentos irresponsáveis) e os silvícolas", ou seja, os índios. E, como considera que os índios não são totalmente capazes de exercerem seus direitos, esta lei determina que eles sejam "tutelados" até que estejam integrados à "civilização do país".

Portanto, os índios são tutelados porque, pelas leis brasileiras, são equiparados a pessoas irresponsáveis ou que não têm condições de assumir integralmente suas responsabilidades.

Os brancos que fizeram esta lei consideraram os índios como incapazes por que não compreenderam que eles são, na verdade, diferentes culturalmente. Ou seja, os índios são plenamente responsáveis de acordo com os seus próprios padrões. Mas na época em que se escreveu o Código Civil, os brancos acreditavam também que os índios seriam extintos e, portanto, não precisariam de direitos para toda a vida. Na verdade, imaginava-se que os índios eram seres primitivos que iriam se reeducar e adquirir a cultura dos brancos até integrarem-se totalmente à sociedade brasileira, deixando, portanto de ser índios.

Quando os brancos escreveram o Estatuto do Índio, quase 30 anos atrás, pegaram esta mesma definição presente no Código Civil. Fizeram isso por que todo o esforço do governo era para que os índios se integrassem à sociedade dos brancos, deixassem suas terras, sua cultura, seu modo de ser, para trabalhar e viver nas cidades dos brancos. Por isso, o Estatuto do Índio foi pensado de modo a conceder direitos apenas por algum tempo aos índios, já que eles, um dia,

¹⁸Texto produzido pelo Instituto Socioambiental - ISA endereçado às comunidades indígenas. Site consultado:

<<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/estatutoindio/index.html>>.

deixariam de ser índios e perderiam suas tradições, cultura e o direito às suas terras.

Em algumas oportunidades, o Estatuto do Índio de 1973 foi útil para que indigenistas sérios pudessem defender os direitos e as terras dos índios, como ocorreu com a criação do Parque do Xingu. Mas também foi usado contra os índios que, por serem tutelados, não puderam defender estes direitos e ficaram na dependência da FUNAI, que muitas vezes defendeu mais os interesses do governo que dos índios. Só na primeira metade deste século, 83 etnias foram extintas em consequência de processos desastrosos de contato promovidos pelo Estado brasileiro, conforme demonstrou o antropólogo Darcy Ribeiro.

Nos últimos 30 anos, entretanto, a vida dos povos indígenas mudou. As relações das comunidades indígenas e de suas lideranças com o mundo dos brancos se tornou muito mais freqüente. Os índios passaram a compreender muito melhor como vivem os brancos e quais são suas leis. Os índios também criaram organizações e passaram a estar presentes em reuniões e eventos nacionais e internacionais para defender seus direitos. Hoje, muitas comunidades indígenas vêem televisão, ouvem rádio e acompanham o mundo que gira fora de suas aldeias. Muitos índios ocupam cargos importantes como funcionários da FUNAI. Talvez possamos afirmar que as mudanças nas relações entre índios e brancos nestes últimos 30 anos foram mais profundas que as dos 470 anos anteriores.

(Texto produzido pelo Instituto Socioambiental - ISA)



O que significa a expressão "relativamente capazes" que se encontra no Estatuto do Índio, de acordo com o texto que você leu? Observe o que diz o texto formulado para explicar esta questão às comunidades indígenas. Reflita e se posicione sobre esta questão.



A Constituição de 1988 criou um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas e ainda dedica ao tema outros dispositivos esparsos. Os direitos dos índios foram fixados no Capítulo VIII do texto constitucional, que reconhece direitos permanentes e coletivos, dentre os quais:

- reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições;
- direitos originários e imprescritíveis sobre as terras que tradicionalmente ocupam, consideradas inalienáveis e indisponíveis;
- posse permanente sobre essas terras;
- usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes;
- uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem;
- proteção e valorização das manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro.

Na medida em que os povos indígenas se organizaram e se organizam lutando pelos seus direitos, a legislação normatiza e legitima *algumas* de suas reivindicações. Mas, o reconhecimento e valorização das suas práticas culturais são recentes. Por quê?

As práticas culturais dos povos indígenas vêm sendo reconhecidas, em nível mundial, pelos cientistas, como decisivas para a sobrevivência das nossas sociedades, da biodiversidade e do planeta como um todo. Mas, entre as múltiplas questões que se colocam mediante a constatação da sobrevivência, uma delas é: como compatibilizar os conhecimentos tradicionais (chamados de não-científicos) aos outros conhecimentos existentes (científicos)?

1.5 CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E SABERES INDÍGENAS EM QUESTÃO

Os conhecimentos que possuem os povos indígenas não se enquadram nas categorias e subdivisões definidas pela nossa sociedade - a sociedade envolvente. Tais saberes sintetizam os modos de vida, as formas de pensar e de ver o mundo, próprios das **populações tradicionais**.



Segundo Diegues e Arruda (2001) as populações tradicionais dividem-se em indígenas e não-indígenas (seringueiros, quebradeiras de coco, caiçaras, caboclos/ribeirinhos, pescadores artesanais, amazônicos, caipiras/sitiantes, campeiros/pastoreio, jangadeiros, pantaneiros, praieiros, quilombolas, sertanejos/vaqueiros, e

varjeiros/ribeirinhos não amazônicos) e caracterizam-se por desenvolverem “modos de vida particulares que envolvem uma grande dependência dos recursos naturais, tecnologias patrimoniais, simbologias, mitos e até uma linguagem específica”, que traduzem um outro tipo de relação homem-natureza (DIEGUES, 1994, 1996).

Os **saberes tradicionais** produzem conhecimentos e inovações em diversas áreas. São exemplos as criações artísticas, literárias e científicas, tais como, desenhos, pinturas, contos, lendas, músicas, danças entre outros. Além desses importantes saberes, existem ainda os **saberes tradicionais associados à biodiversidade** que dizem respeito às

“técnicas de manejo dos recursos naturais, métodos de caça e pesca, conhecimentos sobre os diversos ecossistemas e sobre propriedades farmacêuticas, alimentícias e agrícolas de espécies e as próprias categorizações e classificações de espécies de flora e fauna utilizadas pelas populações tradicionais” (SANTILLI, 2005).

Os diversos tipos de conhecimentos ou saberes das populações tradicionais têm sido alvo de pilhagem desde a época da colonização, mas os conhecimentos associados à biodiversidade são os que atualmente despertam maior interesse devido os benefícios econômicos propiciados aos saqueadores. Estes

conhecimentos tradicionais associados adquiriram particular importância para a indústria da biotecnologia, principalmente de produtos farmacêuticos, químicos e agrícolas dos países de primeiro mundo.

Nos últimos anos os recursos da biodiversidade e conhecimentos tradicionais associados tornaram-se alvo de intensos debates e das mais diversas denúncias de **biopirataria**¹⁹, pois à inexistência de um regime legal de proteção favorece sua apropriação e utilização indevidas por terceiros, sem a repartição de eventuais benefícios econômicos com os detentores de tais conhecimentos.

Nas comunidades de origem, os conhecimentos tradicionais são produzidos e gerados de forma coletiva, a partir de ampla troca e circulação de idéias e informações, sendo transmitidos oralmente, de uma geração à outra. Ou seja, a produção destes saberes e inovações relacionados a espécies e ecossistemas dependem de um modo de vida estreitamente relacionado ao contexto local e de condições que assegurem a sobrevivência física e cultural dos povos tradicionais. Tal como demonstram as seguintes imagens:

¹⁹Segundo Santilli (2005) “é relativamente bem aceito o conceito de que a biopirataria é a atividade que envolve o acesso aos recursos genéticos de um determinado país ou aos conhecimentos tradicionais associados a tais recursos genéticos (ou a ambos) em desacordo com os princípios estabelecidos na Convenção sobre a Diversidade Biológica CDB”.

FIGURA 3 - PROCESSAMENTO DA MANDIOCA



Fotos: Paula Morgano



Processamento da Mandioca
entre os Wayana-Apalai, PA.

Para essas populações, os recursos da diversidade biológica têm um valor simbólico e espiritual muito maior que um valor de uso. Como assim? Ora, para os povos indígenas a produção de inovações e conhecimentos sobre a natureza não se motiva apenas por razões utilitaristas, como é comum acontecer na sociedade envolvente.

Engana-se quem pensa que as populações indígenas estão alheias a esse processo. Vejamos o que disseram a respeito lideranças indígenas brasileiras durante a 8ª Conferência das Partes da Convenção sobre Diversidade Biológica²⁰:

Há 14 anos os países discutem o uso dos conhecimentos tradicionais. Mas até hoje nossos conhecimentos permanecem desprotegidos da biopirataria” (Anísio Guate, do povo Candeiros, no Pantanal).

Nós, povos indígenas, temos um conhecimento tradicional sobre plantas e raízes. Queremos compartilhar estes saberes com a ciência moderna, mas para isso é preciso que haja um anteparo de proteção às aldeias, seja em relação à repartição dos benefícios gerados ou da garantia do direito a terra [...]

[...] Romper este sistema de preconceito e desconsideração não é um trabalho que começa e termina numa COP. É um processo longo e creio que avançamos bastante. Ainda alcançaremos nosso objetivo principal que é fazer com que o índio não seja apenas um detentor do conhecimento tradicional ou fonte de banco de dados, mas sócio de um novo mecanismo de qualidade de vida” (Marcos Terena²¹).

²⁰A Oitava Conferência das Partes (COP8) da Convenção sobre Biodiversidade Biológica (CDB) realizou-se em Curitiba-Paraná de 20 a 31 de março de 2006, para saber mais visite o site: <<http://www.cdb.gov.br/COP8>>.



Leia o texto a seguir e reflita. Qual sua opinião sobre estas questões?

Quando lembramos do Meio Ambiente, sabemos que tem sido grande a destruição de habitats estratégicos como as Águas e a Terra no Pantanal, na Amazônia e no Cerrado. Como Povos Indígenas e guardiões naturais, o assédio sobre nossos líderes e comunidades acontece com rapidez, sutileza e violência socioeconômica sobre nossos habitats sagrados. Tais situações requerem uma nova consciência ecológica. A filosofia indígena ensina que se não nos sentirmos parte da natureza, nosso compromisso se tornará apenas uma causa ou um sonho, por isso, é essencial um pacto ecológico, uma aliança forte entre negros, brancos e índios, principalmente o espírito guerreiro da juventude e a sabedoria dos anciãos! TERRA É VIDA - Marcos Terena.

(Disponível em: <<http://www.elianepotiguara.org.br/noticia55.html>>).



Que tal discutir o assunto com seus alunos? Para esse estudo proponha a construção de um glossário com conceitos que estão intimamente relacionados às questões indígenas da atualidade, tais como: conhecimentos tradicionais, biopirataria, biodiversidade, biotecnologia, consciência ecológica, entre outros. Os textos podem servir de novas fontes de informação para o glossário, veja também as notas de rodapé.

²¹ Marcos Terena é líder indígena do Pantanal (MS), articulador do grupo de trabalho dos povos indígenas na ONU, coordenador geral dos direitos indígenas da Fundação Nacional do Índio (Funai) e foi Coordenador do Comitê Inter Tribal, durante a COP8. Disponível em:

<[Http://www.cdb.gov.br/COP8/cop_news/participacao-indigena-ainda-esta-longo-dizem-povos-tradicionais](http://www.cdb.gov.br/COP8/cop_news/participacao-indigena-ainda-esta-longo-dizem-povos-tradicionais)>.



CUNHA, M.; ALMEIDA, M. Populações tradicionais e conservação ambiental. In: CAPOBIANCO, J. P. R. et al (Orgs.). **Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição dos benefícios.** São Paulo: Estação Liberdade, Instituto Socioambiental, 2001.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo: NUPAUB/USP, 1994.

DIEGUES, A. C. S.; ARRUDA, R. S. V. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Brasília: MMA/NUPAUB-USP, 2002.

Para aprofundar os conceitos de populações tradicionais e saberes tradicionais consulte:

SANTILLI, J. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural.** São Paulo: Peirópolis, 2005.

UNIDADE 2: DESENVOLVENDO TEMAS, TRABALHANDO DIFERENTES LINGUAGENS, ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E POSSIBILIDADES AVALIATIVAS

Introdução

Metodologicamente, nossos propósitos, nesta unidade, constituem-se em:

- a) desenvolver os temas propostos em cada subunidade;
- b) conhecer o potencial didático de cada linguagem selecionada;
- c) associar conteúdos temáticos e o uso das linguagens através de atividades didáticas.

As atividades e os exemplos citados e/ou criados trazem informações (dados, estatísticas, notícias) e textos produzidos por indígenas. Para fundamentar as discussões, nosso ponto de referência e de partida, é o mundo contemporâneo e sua diversidade cultural. Portanto, nossos objetivos são:

- a) problematizar questões interligadas às culturas indígenas, como a diversidade, o multiculturalismo, a pluralidade cultural, a cultura das populações tradicionais, etc.
- b) associar violência urbana à violência dos mecanismos de exclusão a que estão sujeitos determinados grupos sociais (negros, índios, mulheres);

- c) identificar na questão indígena a construção histórica da exclusão dessas populações;
- d) indicar possibilidades metodológicas para trabalhar o tema na escola;
- e) rever possibilidades da avaliação escolar;
- f) indicar que, por meio da avaliação, se pode construir caminhos culturais diferenciados dos que conhecemos, e inferir nas mudanças sociais por meio da avaliação escolar;
- g) ressignificar o momento da avaliação como mais um dos momentos de ensino-aprendizagem;
- h) constatar, por meio dos temas selecionados, as múltiplas formas de organização das populações indígenas;
- i) destacar que se pode estudar história também pelas histórias das populações indígenas, entre outros grupos excluídos da memória brasileira;
- j) perceber as conquistas das organizações indígenas, sobretudo, a partir da Constituição de 1988.

2.1 ARTE E COTIDIANO INDÍGENA: TRADIÇÃO ORAL E PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Introdução

A tradição fundamentada na oralidade manteve e mantém vivas as identidades culturais das populações indígenas no nosso país.

Ela vem resistindo a todas as estratégias criadas pelos colonizadores, e, posteriormente, pelos grupos dirigentes do Estado brasileiro, excluindo vozes e experiências dos sujeitos pertencentes a essas comunidades.

Apesar da força da tradição oral ela foi considerada pelos cientistas como uma prática cultural “inferiorizada”. Por quê? Para entender essa lógica hierarquizada é necessário compreender como determinados conceitos como “sociedade simples” e “sociedade complexa”, entre outros, foram construídos.

Os conceitos criados pelos estudiosos - em especial os antropólogos²² - sobre as culturas indígenas como *arte, mito, lenda, produção material, produção não material, religiosidade* entre outros, foram construídos e classificados segundo uma

²²Cultura é o conceito central da Antropologia, uma ciência constituída e consolidada entre os séculos XIX e XX que buscava compreender as “sociedades primitivas” antes que se extinguissem. Criada por pesquisadores europeus e mantida, entre outros, por pesquisadores brasileiros, a Antropologia deu voz a conceitos que permaneceram inquestionáveis por muitas décadas. Foi assim por exemplo, que a interpretação de cultura manteve-se com um sentido evolutivo-linear. A partir dessa forma de interpretar a diversidade cultural se originaram muitos dos preconceitos em relação aos povos indígenas (negros, aborígenes, etc.). Esta visão reducionista e preconceituosa foi reproduzida pelos manuais didáticos, que perpassaram a formação da maioria dos professores de nosso país. Atualmente, a própria Antropologia, assim como outras ciências estão revendo alguns desses conceitos, os quais não retratam e não condizem com a realidade complexa e dinâmica dos povos tradicionais.

visão de ciência européia ocidental.

Tradição oral e identidade cultural também são conceitos criados pelos pesquisadores. E foi nessa construção de ciência que, entre os séculos XVIII e XX, os pesquisadores passaram a *registrar por escrito* suas formas de interpretar a diversidade cultural de outros povos não europeus. E, entre eles, os indígenas brasileiros.

Dessa forma de interpretar diferentes culturas, além dos conceitos citados, outros foram surgindo, na medida em que os pesquisadores precisaram explicar as diferenças culturais. Vejamos alguns exemplos.

Conceitos como “sociedade primitiva, simples e de tradição oral” (referindo-se às sociedades indígenas no caso brasileiro), e “sociedade moderna, complexa e de “tradição escrita” (às européias). Esta última seria o “modelo superior”, por se adequar aos princípios do “mundo moderno”. Aquelas que ainda não se enquadravam aos princípios da modernidade, ou do que se julgava moderno, passaram a ser consideradas como “inferiores”.

Nesse contexto, a questão da classificação das sociedades em primitivas ou complexas deu sentido a uma visão de mundo que

procurou homogeneizar todas as sociedades. Ou seja, mesmo “primitivas e simples”, um dia essas sociedades deveriam *evoluir* para “complexas e modernas”. Portanto, a visão de um mundo *linear e evolutivo*, no qual o progresso era uma premissa, se constrói e consolida nesse contexto. E, foi essa tradição científica que deu base para nossa formação acadêmica e cultural.

As interpretações classificatórias e hierarquizadas das diferentes culturas interferiram e interferem na organização dos conteúdos escolares, por meio dos manuais didáticos. E, conseqüentemente, nas formas de avaliar o processo ensino-aprendizagem, ao privilegiar a memorização dos conteúdos: a famosa “decoreba”. Essas formas de interpretar as sociedades indígenas foram repetidas exaustivamente ao longo de quase um século.



Professor! Estude os conceitos **grifados**. É essencial a compreensão desse contexto, inclusive, para compreender melhor a questão da avaliação escolar que também apresenta o viés de interpretação da diversidade cultural. Como assim? Ora, as formas de “cobrar” o “conteúdo transmitido” ratificam uma visão que classifica e hierarquiza as diferenças. Lembre-se que o conhecimento nos permite modificar, refazer e rever determinadas

interpretações que estudamos como “verdade”!



Você poderá encontrar uma boa fundamentação teórica nos autores indicados na sequência:

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Os estudos antropológicos clássicos são fundamentais para a compreensão das sociedades contemporâneas. Porém, os estudos contemporâneos, a partir do conceito de alteridade, refazem a visão estereotipada e preconceituosa das diferenças culturais.

Essa revisão é recente - em torno de 1950 aos nossos dias - e está chegando aos manuais didáticos lentamente. Portanto, entende-se o porque da movimentação em torno de conceitos como multiculturalismo, diversidade cultural, pluralidade cultural²³, entre outros. São conceitos ainda em constituição. E

²³Entre outros temas transversais da educação brasileira, pluralismo cultural é um deles, portanto, ele se insere nessa discussão do caderno.

mais, sabe-se como ainda é difícil ao professor rever conteúdos e formas de avaliar.

Professor! Você deve estar se perguntando: porque essa “volta ao mundo?” Para poder explicar que, conceitos como *mito*, *lenda* e *arte* entre outros, são conceitos próprios da sociedade envolvente. Mas, para as culturas indígenas não são significativos. Portanto, nesse nosso estudo, utilizamos os conceitos segundo as interpretações científicas. E, essa é a linguagem que nós conhecemos.

Nesta unidade, você tem a sua disposição uma série de textos, entre adaptados e copiados, que vão subsidiar seus estudos. Nós os selecionamos pensando no conjunto dos professores do Brasil, que em muitos lugares, ainda, não têm acesso aos livros e à Internet.

LEMBRANDO: Professor! As linguagens, os conteúdos, as possibilidades avaliativas, os encaminhamentos metodológicos, as derivações de atividade, a retomada dos conteúdos diante de objetivo(s) não atingidos **aqui indicados**, subsidiam:

- a) os seus estudos;
- b) a sua auto-avaliação;
- c) as avaliações que você pode desenvolver com seus alunos.

2.2 A ARTE INDÍGENA: TEMA E LINGUAGENS

A arte indígena, no seu conjunto, é composta por diversas linguagens. No texto do resumo deste tema sinalizamos através de grifos, a diversidade de linguagens que você ali identifica, tais como: *gesto, cerâmica, pintura, adornos, escultura, arte plumária e arquitetura entre outras*. Portanto, aproveitamos o próprio tema - a arte como conteúdo escolar e como linguagem -, aqui entendida como recurso didático.

Sugestões, encaminhamentos metodológicos e avaliação:

Tema: A Arte dos Povos Indígenas.

Resumo: A arte está presente na vida dos povos indígenas de modo marcante. Encontra-se a expressão da sua força em cada **gesto**, em cada ritual, em cada objeto, é expressão necessária que liga o seu mundo ao mundo mítico e espiritual. Cada povo tem a sua forma e habilidade de materializar em objetos de arte as necessidades do dia-a-dia ou dos rituais. Esta arte dá sentido ao ato criativo de transformar, por exemplo, o barro em **cerâmica**, ou transformar os arranjos com plumas em conceitos e mensagens que podem ser decodificados por quem está dentro da tradição indígena. A **pintura** não precisa justificar sua beleza, pois, a beleza está presente como atributo divino. A cerâmica, os **instrumentos musicais**, os **adornos**, a **arquitetura**, a **escultura**, a **arte plumária**, a **dança**, a **poesia**, a **música**, os

rituais... Toda a cultura dos povos indígenas está carregada de princípios e objetivos, de valores estéticos e sociais. “O talento do artista indígena está a serviço da manutenção da tradição do seu povo, da continuidade da sua identidade”.

(Adaptado do *site*: <<http://www.amoakonoya.com.br>>, grifos nossos).

ATENÇÃO PROFESSOR: observe que grifamos no texto as *linguagens* que você pode utilizar para desenvolver os conteúdos relativos às populações indígenas.

Objetivos: Compreender as possibilidades didáticas das linguagens utilizadas associadas aos temas desenvolvidos.

Você pode trabalhar com cada uma das linguagens, sinalizadas no texto acima, e associá-la ao(s) conteúdo(s) relativo(s) as populações indígenas que você escolheu para desenvolver. Conteúdos como:

- a) **trabalho e identidade cultural** (Sociologia, História, Geografia);
- b) **religiosidades e cidadania** (Antropologia, Ensino Religioso, Artes. Educação Física);
- c) **aspectos da vida cotidiana** (História. Geografia. Matemática);
- d) **a educação das crianças** (Sociologia, História);

- e) **rituais, valores e visão de mundo** (Artes, Educação Física, Física);
- f) **danças, ritmos e sons musicais e seus significados** (Artes, Matemática, Educação Musical, Ensino Religioso);
- g) **histórias de vida dos mais velhos** (Geografia, História, Língua);
- h) **a saúde e as plantas medicinais** (Biologia, Matemática, Geografia, História);
- i) **poder e hierarquia: como são tratadas as diferentes funções sociais nas comunidades** (Ensino religioso, História, Geografia, Matemática).

A cada uma das sugestões indicadas de conteúdos, você pode selecionar uma linguagem a ser trabalhada. **OBSERVE** que ao lado dos conteúdos tematizados indicamos em quais disciplinas eles podem ser desenvolvidos. Dessa maneira, você pode constatar que *A temática indígena na sala de aula* perpassa todas as disciplinas escolares. Portanto, ela é parte do tema transversal **Pluralismo Cultural** indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

O que avaliar:

Para verificar se houve aprendizado o professor terá como referência:

- a) a série na qual se encontra o aluno;

- b) o tema que foi selecionado para desenvolver como conteúdo escolar;
- c) os objetivos pensados.

Relacionando essas variáveis o professor poderá verificar se o aluno conseguiu:

- a) compreender que existem opiniões diversas sobre a arte indígena;
- b) observar que a arte, o mito, escultura, a arquitetura, etc. se misturam à vida cotidiana indígena;
- c) formular seus próprios questionamentos sobre o tema e emitir opiniões, provavelmente, já reformuladas em relação ao que conheciam antes do seu trabalho;
- d) perceber que o raciocínio matemático é cultural;
- e) identificar valores religiosos diferentes dos nossos;
- f) compreender que as diferenças são culturais e não devem ser entendidas como superior-inferior; certa-errada; boa-ruim;
- g) relacionar arte e religiosidade; religiosidade e noção corporal, etc.

Quando as respostas não atingem os objetivos pensados:

Se, apesar de todo o seu trabalho o aluno continuar com percepções preconceituosas:

- a) retome o conteúdo;
- b) organize outras atividades;

c) refaça a avaliação.



Professor! O resumo sinaliza múltiplas possibilidades para se discutir em sala de aula. Nós já indicamos algumas delas. Organize um **plano de aula** seguindo as etapas dos encaminhamentos metodológicos já indicados.

2.3 A LINGUAGEM POÉTICA COMO MEIO PARA DISCUTIR QUEM SÃO OS INDÍGENAS BRASILEIROS

Agora, professor, vamos exemplificar os encaminhamentos metodológicos, indicados no item anterior, por meio de um conteúdo e de uma linguagem específica: a **poesia**. Utilizaremos uma das poesias de **Eliane Potiguara**. Como demonstra o próprio nome, a autora é Potiguara.

Conteúdo: Quem são os indígenas brasileiros?

Resumo: No Brasil há uma diversidade de populações indígenas. Cada uma delas tem suas singularidades quanto à religiosidade, às características físicas, aos nomes de deuses, de nações, o jeito de: vestir, pintar o corpo, fazer seus cocares. E cada uma dessas singularidades traduz uma complexidade cultural única. Portanto, quando falamos de índios, não podemos esquecer que estamos falando de brasileiros como nós, mas,

com identidades culturais diferentes.

Objetivos:

- a) compreender que cada indivíduo, conhecido como indígena (nome dado pelos colonizadores aos povos que aqui encontraram), é um brasileiro, mas que, acima de tudo, pertence a uma comunidade específica;
- b) identificar aspectos que nos tornam semelhantes e diferentes deles;
- c) perceber a diversidade de nações indígenas que vivem no Brasil.

Assim como outras linguagens (documentário, charges, desenhos, filmes, etc.) a poesia retrata mensagens, códigos culturais, valores, enfim, formas de ser e estar no mundo.

Sugerimos ler as poesias com tempo, atenção e mais de uma vez. A cada leitura você encontrará novos aspectos da cultura indígena que não havia percebido anteriormente. Vamos trabalhar com esta linguagem? Para começar, apresentamos dois importantes representantes da literatura indígena.

Observe o que diz a poesia de Eliane Potiguara?

Que faço com a minha cara de índia ?
E meus cabelos
E minhas rugas

E minha história
E meus segredos ?

Que faço com a minha cara de índia ?
E meus espíritos
E minha força
E meu Tupã
E meus círculos ?

Que faço com a minha cara de índia ?
E meu Toré
E meu sagrado
E meus "cabôcos"
E minha Terra?

Que faço com a minha cara de índia ?
E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos ?

Brasil, o que faço com a minha cara de índia ?
Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro
Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só ...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantava
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo.

(Eliane Potiguara - do livro "Metade Cara, Metade Máscara").

O Estado de Paz

Quantas vezes as lavas dos vulcões incandescentes escorreram pelas costas das montanhas, ardendo passados dando lugar a uma nova e

magnífica natureza?

Quantas vezes os rodamosinhos e ventanias eclodiram no espaço, purificando os suaves e mornos ventos?

Quantas vezes os revoltos mares e trovões angustiantes desabrocharam nas puras ondas mágicas, levando o barco dos apaixonados?

É preciso observar a natureza, compará-la à essência humana para a conquista da PAZ.

A PAZ é conquistada porque é um ato político de compreensão e acordada entre as partes. A PAZ só existe porque existe a turbulência. A condição para se ter PAZ é observar e respeitar o ciclo da natureza e observar a dialética da própria vida. A PAZ, quando conquistada, é sinônimo de respeito, de cumplicidade, de solidariedade, enfim..., de amor. O Estado da Paz é a última etapa de um ciclo pós - guerra, seja essa guerra qual for. A PAZ é lutada, enfim, a PAZ é conquistada. E quando se atinge esse nível, o respeito e sabedoria são eternos!

(Eliane Potiguara - <<http://www.elianepotiguara.org.br>>).

E agora, preste atenção no poema de **Daniel Munduruku**:

Educar é como catar piolho na cabeça de criança.

É preciso que haja esperança, abandono, perseverança.

A esperança é a crença de que se está cumprindo uma missão;

O abandono é a confiança do educando na palavra;

A perseverança é a perseguição aos mais teimosos dos piolhos; é não permitir que um único escape, se perca.

Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho que o educador faz na cabeça do educando, estimulando-o pela palavra e pela magia do silêncio. Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos e só quem é capaz de oferecer o colo para que o educando repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas, pode fazer o outro construir seus próprios sonhos. E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários...

(Daniel Munduruku - <<http://www.danielmunduruku.com.br>>).

Observe, professor, quantas coisas pode-se trabalhar a partir

dessas poesias, relacionando o conteúdo aos objetivos. É possível discutir questões como:

- a) o genocídio das populações indígenas ao longo de 500 anos: **antes** porque os colonizadores exterminavam aqueles que pudessem impedir a realização de seus objetivos, **hoje**, o não cumprimento das políticas sociais voltadas para as populações excluídas continua exterminando: pela fome; pela ausência de atendimento médico, etc.
- b) a sobrevivência de diferentes culturas apesar do genocídio, discutindo movimentos sociais das populações indígenas; suas festas; seu trabalho; a educação e a manutenção dos valores e das culturas indígenas.

O que avaliar:

Considerando e verificando se nas diferentes respostas os alunos conseguiram compreender suas propostas indicadas pelos seus objetivos. Considere as respostas acertativas.

Quando as respostas não atingem os objetivos pensados:

Quando você percebe que alguns alunos não conseguiram ir além dos (pré) conceitos e informações que já tinham antes por meio de uma discussão prévia, o trabalho deve ser retomado com as mesmas e/ou com outras orientações e avaliações.

Derivando atividades:

Se você trabalhou com atividades individuais escritas, aproveite-as derivando-as em outras como:

- a) trabalhos em grupos, duplas, equipes, etc.
- b) dramatização;
- c) jogral;
- d) jornal de notícias do dia;



Para subsidiar estas e outras linguagens, visite:

<<http://www.elianepotiguara.org.br>>;

<<http://fotolog.terra.com.br/elianepotiguara>>;

<<http://www.danielmunduruku.com.br>>;

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

LEMBRANDO: É você que deve organizar as atividades e direcionar os encaminhamentos. Tanto para as atividades desenvolvidas em sala de aula, quanto para aquelas que indicar para casa.

2.4 MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM EXERCÍCIO DE VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

A violência no mundo contemporâneo é um fato inquestionável. Basta lembrarmos os acontecimentos ocorridos, ao longo do primeiro semestre de 2006, em Paris, em São Paulo e no Rio de Janeiro. O que deu uma unidade a esses fatos? A violência entre os jovens. Motivos? Questões raciais, preconceitos e descompassos - desigualdades sociais - que permeiam as

relações entre continentes, países, pessoas, pobres e ricos.

Não vamos estudar aqui os porquês desses acontecimentos, cada vez mais comuns nos espaços urbanos e rurais, entre homens e mulheres, entre negros e brancos, entre índios e não-índios. Enfim, existe uma vasta literatura sobre o tema.

O que nos interessa aqui é pontuar esses acontecimentos e associá-los à questão das populações excluídas no Brasil. Entre as quais, encontram-se populações indígenas. E focar, as formas como esse tema foi e ainda é tratado nas escolas. E como as formas de avaliar o tema, acabam reiterando a exclusão, por meio de informações confusas, distorcidas, enfim, equivocadas sobre as populações indígenas

Vivemos em sociedades nas quais indivíduos considerados “diferentes” estão, quase que, permanentemente em contato com outros considerados “normais”. “Os diferentes” e “os normais” estão sujeitos ao encontro e à convivência. Esse convívio ocorre nas diversas instituições sociais, entre elas, as escolas.

Contrariando o modelo de uma explicação única e homogênea sobre a diversidade cultural existente nos cinco continentes, se constata que as sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses

contrapostos, classes e identidades culturais em conflito.

Nessa direção, entendemos que as idéias multiculturalistas discutem como podemos entender e até minimizar os problemas gerados pela lógica da concepção que visa uma heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, já que teremos que conviver de alguma maneira.

Stuart Hall (2003) identifica pelo menos seis concepções diferentes de multiculturalismo na atualidade:

1. Multiculturalismo conservador: os dominantes buscam assimilar as minorias diferentes às tradições e costumes da maioria.
2. Multiculturalismo liberal: os diferentes devem ser integrados como iguais na sociedade dominante. A cidadania deve ser universal e igualitária, mas no domínio privado os diferentes podem adotar suas práticas culturais específicas.
3. Multiculturalismo pluralista: os diferentes grupos devem viver separadamente, dentro de uma ordem política federativa.
4. Multiculturalismo comercial: a diferença entre os indivíduos e grupos deve ser resolvida nas relações de mercado e no consumo privado, sem que sejam questionadas as desigualdades de poder e riqueza.
5. Multiculturalismo corporativo (público ou privado): a diferença deve ser administrada, de modo a que os interesses culturais

e econômicos das minorias subalternas não incomodem os interesses dos dominantes.

6. Multiculturalismo crítico: questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas. Apóia os movimentos de resistência e de rebelião dos dominados.

O que esse estudo nos propicia? Ora, as diversas formas de interpretar o multiculturalismo nos ensinam que reconhecer a diferença é reconhecer que existem indivíduos e grupos diferentes entre si, mas com direitos correlatos. E mais, que a convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da idéia de compormos uma totalidade social heterogênea na qual:

- a) não poderá ocorrer a exclusão de nenhum elemento da totalidade;
- b) os conflitos de interesse e de valores deverão ser relativizados;
- c) a diferença deverá ser respeitada.

A política do reconhecimento e as várias concepções de multiculturalismo nos ensinam, enfim, que é necessário que seja admitida a diferença na relação com o outro. Isto quer dizer valorizar e conviver com aquele que não é como eu sou e não vive como eu vivo, e, que o meu modo de ser não deve significar que o

outro tenha menos oportunidades, atenção e recursos.

A democracia é uma forma de viver em negociação permanente tendo como parâmetro a necessidade de convivência entre os diferentes, ou seja, a tolerância. Mas para valorizar a tolerância entre os diferentes temos que reconhecer também o que nos une.

(Disponível em: <<http://www.scielo.br>>).

2.5 QUESTÕES PERTINENTES AO TEMA DO MULTICULTURALISMO: A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM ESCOLAR

Para trabalhar o tema *Multiculturalismo* e diversidade cultural, utilizaremos a fotografia, como linguagem e recurso didático. Mas, sabemos que ela é muito mais do que isso. Trata-se, também, de um recurso tecnológico muitíssimo utilizado nas sociedades contemporâneas.

A fotografia proporciona “momentos documentados” e suas correlações históricas, sociais, geográficas, étnicas e econômicas, entre outras. No entanto, se utilizada na educação como um simples aparato tecnológico não proporcionará a facilitação do processo ensino-aprendizagem. Será apenas um “enfeite” para agradar aos olhos.

O que é preciso fazer para mudar o enfoque do “enfeite”? É preciso que cada professor junte os recursos tecnológicos com os seus *conhecimentos* e *estratégias* de ensino, objetivando o conhecimento significativo.

Em outras palavras, é necessário **compreender a linguagem** - nesse caso a fotografia - traduzindo representações culturais que podem ser associadas aos conteúdos e objetivos pensados.

Sugestões de como explorar o uso da fotografia associado ao conteúdo escolar:

- a) peça que a turma traga para a sala de aula imagens fotográficas (pode ser fotografias retiradas de jornais, revistas, fotos da família, dos amigos, da vizinhança, da cidade, da escola, etc.).
- b) isso poderá ser feito, por exemplo, a partir da construção de um mosaico²⁴ de fotografias que retrate uma educação não machista, não elitista, não racista, não excludente, etc.
- c) a compreensão particular que cada aluno tem do mosaico propicia a produção coletiva do conhecimento proposto para o estudo.
- d) explore essa dinâmica conforme o olhar que você direcionou, neste caso, o olhar da diversidade cultural, demonstrando à

²⁴Um mosaico é formado por pequenas peças ou partes, que juntas formarão um desenho.

turma que a sala de aula é um espaço e um ponto de encontro social multicultural.

- e) amplie a noção de espaço como convivência multicultural: a família, a rua, o bairro, o Município, o país, o continente, etc.
- f) estabeleça comparações entre tempo e espaço. Por exemplo: o espaço da escola no qual o aluno se encontra e o espaço da escola dos pais, identificando questões multiculturais temporais.

Relacionando o Tema à Linguagem

Professor! Em qualquer atividade você tem de explicar as etapas do trabalho para os alunos, indicando: tema, bibliografia, seleção de material, se o trabalho é individual ou em grupos, etc. Nesse processo você orienta e coordena as atividades. E, ao final, apresenta os resultados das atividades. Observe o exemplo a seguir:

- a) Solicitar aos alunos para trazer as fotografias de casa para construir um “Mosaico de Fotografias” com o formato do mapa do Brasil (o formato poderá variar).
- b) Avisar que para essa atividade as carteiras deverão estar reunidas em um círculo, propiciando o maior espaço livre possível no centro da sala:
- c) Informar que vai sortear um nome da lista de chamada para iniciar a construção do mosaico, e que o aluno sorteado

indicará um colega para dar continuidade à montagem do mosaico e assim sucessivamente.

- d) Informar que cada aluno será responsável por duas fotografias, sendo que ninguém poderá mexer na fotografia do outro.
- e) Explicar que o mosaico deverá refletir um trabalho conjunto, pois como já dissemos, o desenho deverá ter o formato do mapa do Brasil.
- f) Lembrar ao aluno que deverá ficar bem atento à sua própria tarefa, mas, sem descuidar do trabalho dos colegas, caso contrário, o desenho não terá significado algum.
- g) Solicitar que façam o trabalho com atenção, pois o mesmo será exposto para visitação dos colegas de outras salas.

Encaminhamento Metodológico

Tema: Multiculturalismo e diversidade cultural.

Resumo: O multiculturalismo ou pluralismo cultural está relacionado à existência de múltiplas culturas numa mesma comunidade, cidade ou país, considerando a separa o geográfica e de convívio, sem que haja predominância de uma cultura sobre as demais. No contexto da sociedade global o multiculturalismo cultural pode ser compreendido como uma espécie de “mosaico cultural”, onde as rela es sociais são intensificadas a partir de culturas dinâmicas que se transformam ao mesmo tempo em que são transformadoras. Portanto,

podemos utilizar o conceito para estudar as populações indígenas no Brasil.

Objetivos:

- a) Refletir criticamente sobre o multiculturalismo no contexto educacional;
- b) Introduzir princípios norteadores visando práticas pedagógicas multiculturais;
- c) Problematizar a visão simplista que temos sobre as populações indígenas utilizando o conceito de multiculturalismo.

Relacionando os objetivos à linguagem

Utilizando o conceito de multiculturalismo e como tema a questão indígena, veja como a fotografia poderá ser utilizada como recurso didático.

Observe as fotografias retratando professores e alunos indígenas:

FIGURA 4 - EDUCAÇÃO

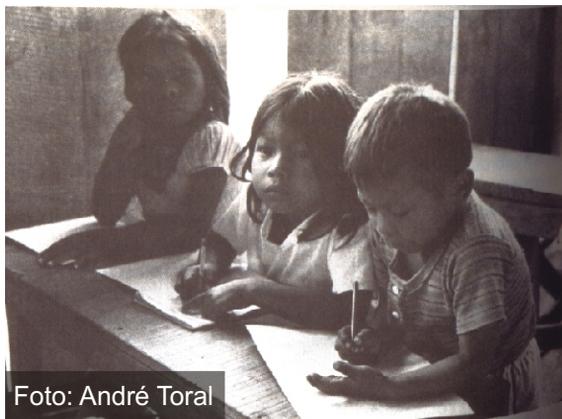


Foto: André Toral

Crianças Ticuna
assistem aula na
escola indígena.



Foto: Paulo Porto

Professor Guarani -
Aldeia de Capoeirão - SP
Disponível em:
<<http://www.djweb.com.br/historia>>.



Foto: Jussara Gruber

Mulher Avá-Canoeiro
desenha aviões que
sobrevoadam seu
território.

Agora, reflita: como uma criança ou jovem não-indígena entenderia esse momento? É provável que, acostumadas com escolas construídas de outra maneira, ao observar as imagens das escolas retratadas acima, certamente as estranhariam. Por quê? Tais imagens de escolas pertencem a um universo alheio à sua realidade urbana ou rural. Por outro lado, imagine o que uma criança ou um jovem indígena poderá pensar das escolas, dos professores e do cotidiano escolar da sociedade envolvente.

Então professor, preste atenção! Quando abordamos a mesma situação sob diferentes óticas (conforme os valores, os princípios e as regras do contexto cultural onde se inserem), apontam-se situações diversas localizando suas especificidades. Damos voz ao *outro*²⁵, em especial aqueles que não tiveram voz. Ou melhor, têm voz mas ela é silenciada.

Portanto, temos que tratar o que é diverso nas suas singularidades. Nessa lógica, é possível colocar como desafio o reconhecimento da diversidade, o encontro com a alteridade, que nada mais é que a compreensão do “outro” como ser humano pleno, com direitos como os nossos.

²⁵Segundo Giddens (1991) “este é um mundo em que o 'outro' não pode mais ser tratado como inerte”. Ou seja, o problema não está só em reconhecer a existência do 'outro' mas, em aceitá-lo como igual a nós, com as singularidades que lhe são próprias.

Através de imagens fotográficas como essas por nós selecionadas, incentive os alunos a discutir a diversidade na escola e a sugerir formas mais democráticas de tratar a diferença e o “outro” no cotidiano escolar.

Professor, ao utilizar outras linguagens, como a fotografia, por exemplo, organize encaminhamentos metodológicos que estabeleçam conexões entre as imagens, através de atividades problematizadoras.

O que avaliar:

Para verificar se houve aprendizado o professor terá como referência:

- a) a série na qual se encontra o aluno;
- b) o tema que foi selecionado para desenvolver como conteúdo escolar, neste caso: multiculturalismo e cultura indígena;
- c) os objetivos pensados.

Relacionando as variáveis apontadas o professor poderá verificar se o aluno conseguiu:

- a) compreender que existem interpretações diferenciadas sobre uma mesma situação;
- b) observar que o ensino faz parte do cotidiano das sociedades indígenas e das sociedades não-indígenas;
- c) formular seus próprios questionamentos sobre o tema e emitir

opiniões, provavelmente, já reformuladas em relação ao que conheciam antes do seu trabalho;

d) compreender que as diferenças são culturais e **não** devem ser entendidas como superior-inferior; certa-errada; boa-ruim.

Quando as respostas não atingem os objetivos pensados:

Se, apesar de todo o seu trabalho o aluno continuar com percepções preconceituosas:

- a) retome o conteúdo;
- b) organize outras atividades;
- c) refaça a avaliação.



ÂNGELO, F. N. P. A educação e a diversidade cultural. **Cadernos de Educação Indígena**. Barra dos Bugres, 2002, v.1, n 1, p. 34-40.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2000, n111, p.135-150.

_____. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1999, v. 24, n2, p. 89-102.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação**

e **Sociedade**, Campinas, 2001, n 77, p. 207-227.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, set./dez. 2002, n 21, p. 61-74.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GURAN, M. **Linguagem fotográfica e informação**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

GRIN, M. **O desafio multiculturalista no Brasil**. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado), Universidade Pública do Estado do Rio de Janeiro (UPERJ).

HALL, S. **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LAJOLO, M. **Nós e os outros: histórias de diferentes culturas**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MASON, R. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado Aberto, 2001.

MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de**

Educação, São Paulo, mai./ago., 1996.

MOREIRA, A. F.; CANEN, A. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001.

MORIN, E. Ensinar a condição humana. In: OS SETE saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, 2000.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SIVÉRIO, V. R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista Brasileira de Cultura**, Petrópolis, v. 94, n.5, p.83-100, 2000.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

_____. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, A.; SANTOS R. (Orgs.). **Multiculturalismo**: as mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e

do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nov. 2002, n 117, p. 29- 52.

2.6 TEXTOS SELECIONADOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA: SUBSÍDIOS PARA O PROFESSOR, ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E SUGESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO

É fundamental que, você professor, faça a leitura dos textos selecionados. Por quê? Sinalizamos na introdução dessa unidade porque pensamos nessa seleção — retome o texto introdutório e releia. Temos certeza que essa seleção permitirá que você amplie e reveja seus conhecimentos sobre a temática.



- A cada texto que você ler, exercite suas funções como professor organizando aulas em torno dos temas, de acordo com as etapas sugeridas nos encaminhamentos metodológicos.
- Em seguida, aplique seus planos de aula com os alunos, registrando os resultados do seu trabalho, antes e depois do desenvolvimento do conteúdo que se propôs desenvolver.

Professor! Conheça os textos que selecionamos para você tendo como referência a reflexão proposta. Leia com atenção fazendo o

fichamento de cada um dos textos, e destacando as idéias significativas para o seu estudo.

1) O conceito de arte e os índios:

Arte é uma categoria criada pelo homem ocidental. E, mesmo no Ocidente, o que deve ou não deve ser considerado arte está longe de ser um consenso. O que não dizer da aplicação desse termo em manifestações plásticas de povos que nem ao menos possuem palavra correspondente em suas respectivas línguas?

O assunto é complexo e, a despeito da inadequação do termo, muitas obras indígenas têm impactado a sensibilidade e/ou a curiosidade do “homem branco” desde o século XVI, época em que os europeus aportaram nas terras habitadas pelos ameríndios. Nesse período, objetos confeccionados por esses povos eram colecionados por reis e nobres como espécimes “raros” de culturas “exóticas” e “longínquas”.

Até hoje, certa concepção museológica dos artefatos indígenas continua a vigorar no senso comum. Para muitos, essas obras constituem “artesanato”, considerado uma arte menor, cujo artesão apenas repete o mesmo padrão tradicional sem criar nada novo. Tal perspectiva desconsidera que a produção não paira acima do tempo e da dinâmica cultural. Ademais, a plasticidade das obras resulta da confluência de concepções e inquietações coletivas e individuais, apesar de não privilegiar este último aspecto, como ocorre na arte ocidental.

Confeccionados para uso cotidiano ou ritual, a produção de elementos decorativos não é indiscriminada, podendo haver restrições de acordo com categorias de sexo, idade e posição social. Exige ainda conhecimentos específicos acerca dos materiais empregados, das ocasiões adequadas para a produção etc.

As formas de manipular pigmentos, plumas, fibras vegetais, argila, madeira, pedra e outros materiais conferem singularidade à produção ameríndia, diferenciando-a da arte ocidental, assim como da produção africana ou asiática. Entretanto, não se trata de uma “arte indígena”, e sim de “artes indígenas”, já que cada povo possui particularidades na sua maneira de se expressar e de conferir sentido às suas produções.

Os suportes de tais expressões transcendem as peças exibidas nos museus e feiras (cuíás, cestos, cabaças, redes, remos, flechas, bancos, máscaras,

esculturas, mantos, cocares...), uma vez que o corpo humano é pintado, escarificado e perfurado; assim como o são construções rochosas, árvores e outras formações naturais; sem contar a presença crucial da dança e da música.

Em todos esses casos, a ordem estética está vinculada a outros domínios do pensamento, constituindo meios de comunicação entre homens, entre povos e entre mundos e modos de conceber, compreender e refletir a ordem social e cosmológica.

Nas relações entre os povos, os artefatos também são objeto de troca, inclusive com o “homem branco”. Ultimamente, o comércio com a sociedade envolvente tem apontado uma alternativa de geração de renda por meio da valorização e divulgação de sua produção cultural. A Arte Baniwa, marca criada por índios Baniwa do Alto rio Negro (AM), é um exemplo bem sucedido dessa empreitada.

(Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>).



VAN VELTHEN, L. H. **Em outros tempos e nos tempos atuais: arte indígena** - Catálogo Artes Indígenas - Mostra do Redescobrimento. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

VIDAL, L. (Org.) **Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética**. São Paulo, EDUSP/Nobel, 2001.

2) Somos Parte da Terra e Ela é Parte de Nós.

Os olhos e as mentes intelectuais da humanidade começaram no séc. XX a reconhecer os povos nativos como culturas diferentes das civilizações oficiais e vislumbraram contribuições sociais e ambientais deixadas pelos guerreiros que tiveram o sonho como professores. Mas a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna de si. A Tradição do Sol, da Lua e da Grande Mãe ensinam que tudo se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de

relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo. O pulsar de uma estrela na noite é o mesmo que do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada um. Quando o humano das cidades petrificadas largarem as armas do intelecto, essa contribuição será compreendida. Nesse momento entraremos no Ciclo da Unicidade, e a Terra sem Males se manifestará no reino humano.

3) A Visão Indígena Brasileira.

O que é índio? Um índio não chama nem a si mesmo de índio esse nome veio trazido pelos colonizadores no séc. XVI. O índio mais antigo desta terra hoje chamada Brasil se autodenomina Tupy, que significa "Tu" (som) e "py" (pé), ou seja, o som-de-pé, de modo que o índio é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma.

Qual a origem dos índios? Conforme o mito Tupy-Guarani, o Criador, cujo coração é o Sol, tataravô desse Sol que vemos, soprou seu cachimbo sagrado e da fumaça desse cachimbo se fez a Mãe Terra. Chamou sete anciães e disse: 'Gostaria que criassem ali uma humanidade'. Os anciães navegaram em uma canoa que era como cobra de fogo pelo céu; e a cobra-canoa levou-os até a Terra. Logo eles criaram o primeiro ser humano e disseram: 'Você é o guardião da roça'. Estava criado o homem. O primeiro homem desceu do céu através do arco-íris em que os anciães se transformaram. Seu nome era Nanderuvuçu, o nosso Pai Antepassado, o que viria a ser o Sol. E logo os anciães fizeram surgir da Águas do Grande Rio Nanderykei-cy, a nossa Mãe Antepassada. Depois eles geraram a humanidade, um se transformou no Sol, e a outra, na Lua. São nossos tataravós.

Esta história revela o jeito do povo indígena de contar a sua origem, a origem do mundo, do cosmos, e também mostra como funciona o pensamento nativo. Os antropólogos chamam de mito, e algumas dessas histórias são denominadas de lendas.

Arquitetura

Taba ou Aldeia é a reunião de 4 a 10 ocas, em cada oca vivem várias famílias (ascendentes e descendentes), geralmente entre 300 a 400 pessoas. O lugar ideal para erguer a taba deve ser bem ventilado, dominando visualmente a vizinhança, próxima de rios e da mata. A terra, própria para o cultivo da m a n d i o c a e d o m i l h o . No centro da aldeia fica a oca, a praça. Ali se reúnem os conselheiros, as mulheres preparam as bebidas rituais, têm lugar as grandes festas. Dessa praça partem trilhas chamadas *pucu* que levam a roça, ao campo e ao bosque.

Destinada a durar no máximo 5 anos a oca é erguida com varas, fechada e coberta com palhas ou folhas. Não recebe reparos e quando inabitável os ocupantes a abandonam. Não possuem janelas, têm uma abertura em cada extremidade e em seu interior não tem nenhuma parede ou divisão aparente. Vivem de modo harmonioso.

Pintura Corporal e Arte Plumária

Pintam o corpo para enfeitá-lo e também para defendê-lo contra o sol, os insetos e os espíritos maus. E para revelar de quem se trata, como está se sentindo e o que pretende. As cores e os desenhos 'falam', dão recados. Boa tinta, boa pintura, bom desenho garantem boa sorte na caça, na guerra, na pesca, na viagem. Cada tribo e cada família desenvolve padrões de pintura fiéis ao seu modo de ser. Nos dias comuns a pintura pode ser bastante simples, porém nas festas, nos combates, mostra-se requintada, cobrindo também a testa, as faces e o nariz. A pintura corporal é função feminina, a mulher pinta os corpos dos filhos e do marido.

Assim como a pintura corporal a arte plumária serve para enfeites: mantos, máscaras, cocares, e passam aos seus portadores elegância e majestade. Esta é uma arte muito especial porque não está associada a nenhum fim utilitário, mas apenas a pura busca da beleza.

A Aldeia Cabe no Cocar

A disposição e as cores das penas do cocar não são aleatórias. Além de bonito, ele indica a posição de chefe dentro do grupo e simboliza a própria ordenação da vida em uma aldeia Kayapó. Em forma de arco, uma grande roda a girar entre o presente e o passado. "É uma lógica de manutenção e não de progresso", explica Luis Donisete Grupioni. A aldeia também é disposta assim. Lá, cada um tem seu lugar e sua função determinados.

A Floresta

O **verde** representa as matas, que protegem as aldeias e ao mesmo tempo são a morada dos mortos e dos seres sobrenaturais. São consideradas um lugar perigoso, já que fogem ao controle dos Kayapó.

Os Homens

A cor mais forte (**vermelho**) representa a casa dos homens, que fica bem no coração da aldeia. É a "prefeitura" Kayapó, presidida apenas por homens. Aí eles se reúnem diariamente para discutir caçadas, guerras, rituais e confeccionar adornos, como colares e pulseiras.

FIGURA 5 - DISPOSIÇÃO E AS CORES DAS PENAS DO COCAR

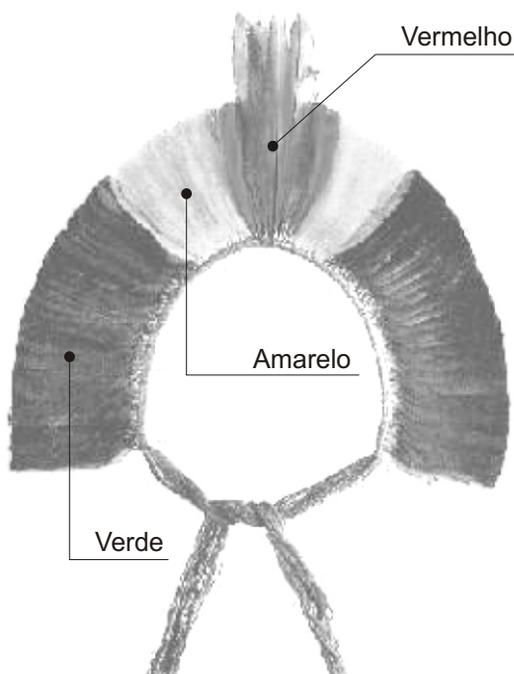


Foto: Luiz Roberto Pereira

As Mulheres

O **amarelo** refere-se às casas e às roças, áreas dominadas pelas mulheres. Nesses espaços, elas pintam os corpos dos maridos e dos filhos, plantam, colhem e preparam os alimentos. Todas as choças têm a mesma distância em relação à casa dos homens.

Trançados e Cerâmica

A variedade de plantas que são apropriadas ao trançado no Brasil dá ao índio uma inesgotável fonte de matéria prima. É trançando que o índio constrói a sua casa e uma grande variedade de utensílios, como cestos para uso doméstico, para transporte de alimentos e objetos trançados para ajudar no preparo de alimentos (peneiras), armadilhas para caça e pesca, abanos para aliviar o calor e avivar o fogo, objetos de adorno pessoal (cocaes, tangas, pulseiras), redes para pescar e dormir, instrumentos musicais para uso em rituais religiosos, etc. Tudo isso sem perder a beleza e feito com muita perfeição.

A cerâmica destacou-se principalmente pela sua utilidade, buscando a sua forma, nas cores e na decoração exterior, o seu ponto alto ocorreu na ilha de Marajó.

(Texto reproduzido do sítio:

<<http://www.historiadaarte.com.br/arteindependente.html>>).

4) A arte da Pré-história brasileira e Arte indígena brasileira.

4.1 A arte da Pré-História brasileira

O Brasil possui valiosos sítios arqueológicos em seu território, embora nem sempre tenha sabido preservá-los. Em Minas Gerais, por exemplo, na região que abrange os municípios de Lagoa Santa, Vespasiano, Pedro Leopoldo, Matosinhos e Prudente de Moraes, existiram grutas que traziam, em suas pedras, sinais de uma cultura pré-histórica no Brasil. Algumas dessas grutas, como a chamada Lapa Vermelha, foram destruídas por fábricas de cimento que se abasteceram do calcário existente em suas entranhas. Além dessas cavernas já destruídas, muitas outras se encontram seriamente ameaçadas.

Das grutas da região, a única protegida por tombamento do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) é a gruta chamada *Cerca Grande*. Ela é considerada importante monumento arqueológico por causa de suas pinturas rupestres e de fósseis descobertos em seu interior, indicadores de antigas culturas existentes em nosso país.

4.2 Naturalismo e Geometrismo: as duas faces da arte rupestre no Brasil

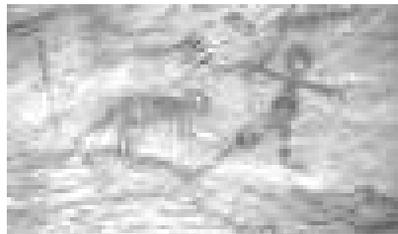
No sudeste do Estado do Piauí, município de São Raimundo Nonato, há um importante sítio arqueológico onde, desde 1970, diversos pesquisadores vêm trabalhando.

Em 1978, uma missão franco-brasileira coletou uma grande quantidade de dados e vestígios arqueológicos. Esses cientistas chegaram a conclusões esclarecedoras a respeito de grupos humanos que habitaram a região por volta do ano 6 000 a.C., ou talvez numa época mais remota ainda. Segundo as pesquisas, os primeiros habitantes da área de São Raimundo Nonato - provavelmente caçadores-coletores, nômades e seminômades - utilizavam as grutas da região como abrigos ocasionais. A hipótese mais aceita, portanto, é a de que esses homens foram os autores das obras pintadas e gravadas nas grutas da região.

Os pesquisadores classificaram essas pinturas e gravuras em dois grandes grupos: obras com motivos naturalistas e obras com motivos geométricos. Entre as primeiras predominam as representações de figuras humanas que

aparecem ora isoladas, ora participando de um grupo, em movimentadas cenas de caça, guerra e trabalhos coletivos.

FIGURA 6 - DESENHOS EM CAVERNAS



No grupo dos motivos naturalistas, encontram-se também figuras de animais, cujas representações mais freqüentes são de veados, onças, pássaros diversos, peixes e insetos.

As figuras com motivos geométricos são muito variadas: apresentam linhas paralelas, grupos de pontos, círculos, círculos concêntricos, cruces, espirais e triângulos.

A partir do estudo dos vestígios arqueológicos encontrados em São Raimundo Nonato, os estudiosos levantaram a hipótese da existência de um estilo artístico denominado Várzea Grande). Esse estilo tem como característica a utilização preferencial da cor vermelha, o predomínio dos motivos naturalistas, a representação de figuras antropomorfas e zoomorfas (com corpo totalmente preenchido e os membros desenhados com traços) e a abundância de representações animais e humanas de perfil. Nota-se também a freqüente presença de cenas em que participam numerosas personagens, com temas variados e que expressam grande dinamismo.

As pesquisas científicas de antigas culturas que existiram no Brasil, a partir das descobertas realizadas no sudeste do Piauí, abrem uma perspectiva nova tanto para a historiografia como para a arte brasileira. Esses fatos nos permitem ver mais claramente que a história de nosso país está ligada à história do mundo todo, e que as nossas raízes são muito mais profundas do que o limite inicial de uma data, no tão próximo século XV.

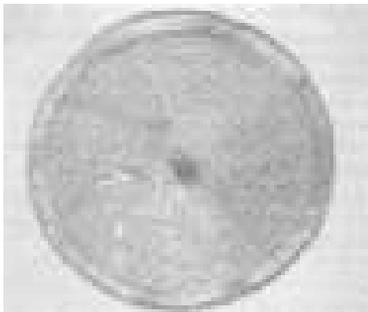
4.3 A arte dos índios brasileiros

Na época do descobrimento, havia em nosso país cerca de 5 milhões de índios. Hoje, esse número caiu para aproximadamente 200 000. Mas essa brutal redução numérica não é o único fator a causar espanto nos pesquisadores de povos indígenas brasileiros. Assusta-os também a verificação da constante - e agora já acelerada - destruição das culturas que criaram, através dos séculos, objetos de uma beleza dinâmica e alegre.

4.4 Uma arte utilitária

FIGURA 7 - OBJETOS INDÍGENAS

A Primeira questão que se coloca em relação à arte indígena é defini-la ou caracterizá-la entre as muitas atividades realizadas pelos índios. Quando dizemos que um objeto indígena tem qualidades artísticas, podemos estar lidando com conceitos que são próprios da nossa civilização, mas estranhos ao índio. Para ele, o objeto precisa ser mais perfeito na sua execução do que sua utilidade exigiria. Nessa perfeição para além da finalidade é que se encontra a noção indígena de beleza.



Desse modo, um arco cerimonial emplumado, dos Bororo, ou um escudo cerimonial, dos Desana podem ser considerados criações artísticas porque são objetos cuja beleza resulta de sua perfeita realização.

Outro aspecto importante a ressaltar: a arte indígena é mais representativa das tradições da comunidade em que está inserida do que da personalidade do indivíduo que a faz. É por isso que os estilos da pintura corporal, do trançado e da cerâmica variam significativamente de uma tribo para outra.

4.5 O período pré-cabralino: a fase Marajoara e a cultura Santarém

A Ilha de Marajó foi habitada por vários povos desde, provavelmente, 1100 a.C. De acordo com os progressos obtidos, esses povos foram divididos em cinco fases arqueológicas. A fase Marajoara é a quarta na seqüência da ocupação da ilha, mas é sem dúvida a que apresenta as criações mais interessantes.

4.5.1 A fase Marajoara

A produção mais característica desses povos foi a cerâmica, cuja Modelagem era tipicamente antropomorfa. Ela pode ser dividida entre vasos de uso doméstico e vasos cerimoniais e funerários. Os primeiros são mais simples e

geralmente não apresentam a superfície decorada. Já os vasos cerimoniais possuem uma decoração elaborada, resultante da pintura bicromática ou policromática de desenhos feitos com incisões na cerâmica e de desenhos em relevo.

FIGURA8 - OBJETO INDÍGENA

Dentre os outros objetos da cerâmica marajoara, tais como bancos, colheres, apitos e adornos para orelhas e lábios, as estatuetas representando seres humanos despertam um interesse especial, porque levantam a questão da sua finalidade. Ou seja, os estudiosos discutem ainda se eram objetos de adorno ou se tinham alguma função cerimonial. Essas estatuetas, que podem ser decoradas ou não, reproduzem as formas humanas de maneira estilizada, pois não há preocupação com uma imitação fiel da realidade.

A fase Marajoara conheceu um lento, mas constante declínio e, em torno de 1350, desapareceu, talvez expulsa ou absorvida por outros povos que chegaram à Ilha de Marajó.



4.5.2 Cultura Santarém

Não existem estudos dividindo em fases culturais os povos que ao longo do tempo habitaram a região próxima à junção do Rio Tapajós com o Amazonas, como foi feito em relação aos povos que ocuparam a Ilha de Marajó. Todos os vestígios culturais encontrados ali foram considerados como realização de um complexo cultural denominado "cultura Santarém".

A cerâmica santarena apresenta uma decoração bastante complexa, pois além da pintura e dos desenhos, as peças apresentam ornamentos em relevo com figuras de seres humanos ou animais. Um dos recursos ornamentais que mais chama a atenção é a presença de cariátides, isto é, figuras humanas que apóiam a parte superior de um vaso.

FIGURA9 - OBJETO INDÍGENA

Além de vasos, a cultura Santarém produziu ainda cachimbos, cuja decoração por vezes já sugere a influência dos primeiros colonizadores europeus, e



Estatuetas de formas variadas. Diferentemente das estatuetas marajoaras, as da cultura Santarém apresentam maior realismo, pois reproduzem mais fielmente os seres humanos ou animais que representam.

A cerâmica santarena refinadamente decorada com elementos em relevo perdurou até a chegada dos colonizadores portugueses. Mas, por volta do século XVII, os povos que a realizavam foram perdendo suas peculiaridades culturais e sua produção acabou por desaparecer.

4.6 As culturas indígenas

Apesar de terem existido muitas e diferentes tribos, é possível identificar ainda hoje duas modalidades gerais de culturas indígenas: a dos silvícolas, que vivem nas áreas florestais, e a dos campineiros, que vivem nos cerrados e nas savanas.

Os silvícolas têm uma agricultura desenvolvida e diversificada que, associada às atividades de caça e pesca, proporciona-lhes uma moradia fixa. Suas atividades de produção de objetos para uso da tribo também são diversificadas e entre elas estão a cerâmica, a tecelagem e o trançado de cestos e balaios.

Já os campineiros têm uma cultura menos complexa e uma agricultura menos variada que a dos silvícolas. Seus artefatos tribais são menos diversificados, mas as esteiras e os cestos que produzem estão entre os mais cuidadosamente trançados pelos indígenas.

É preciso não esquecer que tanto um grupo quanto outro conta com uma ampla variedade de elementos naturais para realizar seus objetos: madeiras, caroços, fibras, palmas, palhas, cipós, sementes, cocos, resinas, couros, ossos, dentes, conchas, garras e belíssimas plumas das mais diversas aves. Evidentemente, com um material tão variado, as possibilidades de criação são muito amplas, como por exemplo, os barcos e os remos dos Karajá, os objetos trançados dos Baniwa, as estacas de cavar e as pás de virar beiju dos índios xinguanos.

A tendência indígena de fazer objetos bonitos para usar na vida tribal pode ser apreciada principalmente na cerâmica, no trançado e na tecelagem. Mas ao lado dessa produção de artefatos úteis, há dois aspectos da arte índia que despertam um interesse especial. Trata-se da arte plumária e da pintura corporal, que veremos mais adiante.

4.6.1 A arte do trançado e da tecelagem

FIGURA 10 - ARTE INDÍGENA

A partir de uma matéria-prima abundante, como folhas, palmas, cipós, talas e fibras, os índios produzem uma grande variedade de pe, cestos, abanos e redes. Da arte detrançar e tecer, Darcy Ribeiro (1985) destaca especialmente algumas realizações indígenas como as vestimentas e as máscaras de entrecasca, feitas pelos Tukuna e primorosamente pintadas; as admiráveis redes ou maqueiras de fibra de tucum do Rio Negro; as belíssimas vestes de algodão dos Paresi que também, lamentavelmente, só se podem ver nos museus.



4.6.2 Cerâmica

FIGURA 11 - CERÂMICA

As peças de cerâmica que se conservaram testemunham muitos costumes dos diferentes povos índios e uma linguagem artística que ainda nos impressiona. São assim, por exemplo, as urnas funerárias lavradas e pintadas de Marajó, a cerâmica decorada com desenhos impressos por incisão dos Kadiwéu, as painéis zoomórficos dos Waurá e as bonecas de cerâmica dos Karajá.



4.6.3 Plumária

FIGURA 12 - PLUMÁRIA

Esta é uma arte muito especial porque não está associada a nenhum fim utilitário, mas apenas à pura busca da beleza. Existem dois grandes estilos na



Criação das peças de plumas dos índios brasileiros. As tribos dos cerrados fazem trabalhos majestosos e grandes, como os diademas dos índios Bororo ou os adornos de corpo, dos Kayapó.

As tribos silvícolas como a dos Munduruku e dos Kaapor fazem peças mais delicadas, sobre faixas de tecidos de algodão.

FIGURA 13 - PLUMÁRIA

Aqui, a maior preocupação é com o colorido e a combinação dos matizes. As penas geralmente são sobrepostas em camadas, como nas asas dos pássaros. Esse trabalho exige uma cuidadosa execução

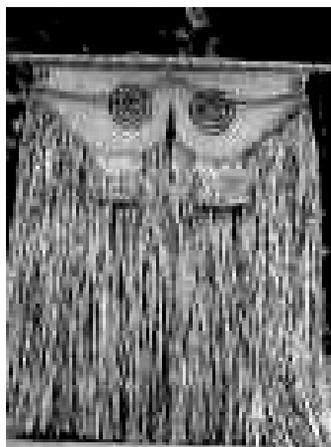


4.6.4 Máscaras

FIGURA 14 - MÁSCARA

Para os índios, as máscaras têm um caráter duplo: ao mesmo tempo em que são um artefato produzido por um homem comum, são a figura viva do ser sobrenatural que representam.

Elas são feitas com troncos de árvores, cabaças e palhas de buriti e são usadas geralmente em danças cerimoniais, como, por exemplo, na dança do Aruanã, entre os Karajá, quando representam heróis que mantêm a ordem do mundo.



4.6.5 A pintura corporal

As cores mais usadas pelos índios para pintar seus corpos são o vermelho muito vivo do urucum, o negro esverdeado da tintura do suco do jenipapo e o branco da tabatinga. A escolha dessas cores é importante, porque o gosto pela pintura corporal está associado ao esforço de transmitir ao corpo a alegria contida nas cores vivas e intensas. São os Kadiwéu que apresentam uma pintura corporal mais elaborada.

FIGURA 15 - PINTURA CORPORAL

Os primeiros registros dessa pintura datam de 1560, pois ela impressionou fortemente o colonizados e os viajantes europeus. Mais tarde foi analisada também por vários estudiosos, entre os quais Lévi-Strauss (citado por PROENÇA, 1990), antropólogo francês que esteve entre os índios brasileiros em 1935.



De acordo com Lévi-Strauss, "as pinturas do rosto conferem, de início, ao indivíduo, sua dignidade de ser Humano; elas operam a passagem da natureza à cultura, do animal estúpido ao homem civilizado. Em seguida, diferentes quanto ao estilo e à composição segundo as castas, elas exprimem, numa sociedade complexa, a hierarquia dos status. Elas possuem assim uma função sociológica."

Os desenhos dos Kadiwéu são geométricos, complexos e revelam um equilíbrio e uma Beleza que impressionam o observador. Além do corpo, que é o suporte próprio da pintura Kadiwéu, os seus desenhos aparecem também em couros, esteiras e abanos, o que faz com que seus objetos domésticos sejam inconfundíveis.



(Texto reproduzido do sítio: <<http://www.arteducacao.pro.br>>).



PROENÇA, G. **História da arte**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. **Descobrimo a história da arte**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

Para finalizar:

- retome os encaminhamentos solicitados na introdução desta subunidade na qual consta a seleção dos textos;
- registre os resultados do seu trabalho;
- organize uma exposição desses resultados para professores e alunos, enfatizando a questão da avaliação sobre esse tema.

Sugestões que podem ser incluídas nos seus planos de aulas:

- a) aproveite as imagens dos textos;
- b) muitos trechos de textos são de fácil compreensão para os alunos, portanto, selecione aqueles que você achar melhor e utilize-os;
- c) estabeleça comparações entre uma imagem e outra;
- d) relacione as imagens aos conteúdos do texto, por meio da problematização do conteúdo desenvolvido;
- e) trabalhe com maquetes; paródias; feitura de instrumentos musicais, cocares sempre direcionando e associando aos conteúdos desenvolvidos;
- f) organize um museu na escola com os trabalhos desenvolvidos com os alunos;
- g) sugira e solicite exemplos para dinamizar sua aula.



- Registre seus planos de aula e os resultados do seu trabalho com os alunos;
- Organize suas anotações;
- Discuta seus resultados, em grupos de estudo, com seus colegas.



- Destaque trechos que você considerou relevante para o seu estudo;
- Justifique suas escolhas fazendo um comentário para cada uma delas.

UNIDADE 3: PESQUISANDO O TEMA: SUGESTÕES METODOLÓGICAS E POSSIBILIDADES AVALIATIVAS

INTRODUÇÃO

Em qualquer disciplina escolar, o trabalho pedagógico do professor requer um constante estudo e pesquisa sobre os temas específicos da sua área. E, ao mesmo tempo, exige permanentemente, (re)visões e (re)criações das atividades didáticas que desenvolve, e das formas de avaliar o processo ensino-aprendizagem.

Pensando nessa questão, selecionamos um material para você aprofundar seus estudos sobre a temática indígena indicando:

- a) livros didáticos: aplicação escolar;
- b) livros paradidáticos: entre a informação e a diversão;
- c) livros acadêmicos: literatura sobre o tema;
- d) filmes e documentários: produção visual.

Tanto os livros quanto os filmes e documentários são voltados para um amplo público: aqueles interessados nos assuntos ali considerados. Mas, cada uma dessas formas de produção de conhecimento possui uma natureza específica, e sobre cada uma delas existe uma vasta literatura que explica suas singularidades.

Consideramos pertinente saber identificar as diferentes características que compõem essas formas de produção chamada genericamente de livros, filmes e documentários. Mas, para essa proposta de estudo achamos relevante destacar as seguintes diferenças:

- a) os livros didáticos e paradidáticos são pensados e produzidos a partir de uma revisão de literatura existente sobre os temas escolhidos para compor os conteúdos escolares selecionados, e são voltados para um público específico: alunos do ensino fundamental (básico e médio);
- b) os paradidáticos, assim como os didáticos, têm como referência a revisão de literatura sobre um tema, e são pensados, em especial, para professores e alunos;
- c) a diferença entre um e outro é que enquanto nos livros didáticos os temas são diversos, nos paradidáticos o tema é específico;
- d) os livros - clássicos e/ou contemporâneos - que fazem parte da literatura existente sobre tema(s) que se quer contemplar, são produzidos por meio da pesquisa acadêmica;
- e) os filmes e documentários são produções visuais - didáticas ou não didáticas - pensadas para diversos públicos;
- f) quem torna didático, esses recursos, é o professor ao focar o tema de interesse propondo encaminhamentos metodológicos adequados às etapas e as modalidades de ensino.

3.1 METODOLOGIA

Essa seleção trata de **produções** realizadas por pesquisadores índigenas e não-índigenas: professores, alunos da pós-graduação - especialização, mestrado ou doutorado. Na maioria do material selecionado você vai encontrar uma **referência** (resumo, sinopse, etc) sobre o tema abordado no livro, filme, vídeo ou documentário indicado.

No início de cada subunidade identificamos o conteúdo ali tratado, e **ao final** organizamos uma série de sugestões de atividades sugerindo uma orientação de leitura que propicia reflexões sobre:

- 1) encaminhamentos metodológicos;
- 2) formas avaliativas em torno dos temas .

Se você precisar ou quiser dar continuidade às suas pesquisas sobre o tema, cada livro indicado tem referências bibliográficas. Você pode verificar, também, que alguns dos paradidáticos citados fazem parte de uma coleção ou série²⁶.

²⁶É o caso da Coleção História em documentos da Atual Editora e da Série Princípios da Editora Ática.

Nestes casos, é possível encontrar outros livros, das mesmas coleções ou série, que tratem de temáticas voltadas aos estudos das populações indígenas. Basta dar o primeiro passo e você encontrará a vasta produção existente sobre o tema. Nesse processo de busca - um exercício contínuo de todo professor-pesquisador - é que se constrói a *autonomia do professor*.

3.2 LIVROS DIDÁTICOS: APLICAÇÃO ESCOLAR

Você já parou para pensar o que é um livro didático? Por que o utilizamos em sala de aula? Qual a função do livro didático? Por que ele tem se mantido como recurso didático mais utilizado? Bem, vamos buscar algumas respostas para essas questões.

Entre as grandes polêmicas no campo da Educação, aquelas que envolvem as discussões dos livros didáticos e do seu uso entre professores. Conforme Circe Bittencourt (2004) “o livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas”.

Para a autora **o livro didático** é um

objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas

famílias, assim como em encontros acadêmicos.
(BITTENCOURT, 2004)

No entanto, o livro continua sendo o instrumento didático mais utilizado pelos professores em sala de aula. E, em muitos casos, o único. E, em muitas situações²⁷, ele é, inclusive, o único livro de pesquisa do professor e do aluno.

Mesmo sendo considerado um produto de segunda categoria entre muitos educadores e intelectuais - em especial entre 1980-2000 - segundo Bittencourt (2004), a utilização do livro didático é um fato. Nesse sentido, percebe-se um outro movimento no interior dessa polêmica.

Um movimento no qual se constata diversas pesquisas que buscam analisar os livros didáticos nas mais diversas perspectivas, com ênfase nos aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. Com essas considerações, concordamos com Wander Soares (2002). Para o autor

o livro didático surgiu como um complemento aos grandes livros clássicos. De uso restrito ao âmbito da escola, reproduzia valores da sociedade, divulgando as ciências e a filosofia e reforçando a aprendizagem centrada na memorização. [Mas, atualmente] o livro didático ampliou sua função precípua. Além de transferir os

²⁷ Entre outras variáveis, podemos citar: cidades de difícil acesso nas quais não existe biblioteca nem Internet; os altos custos dos livros comparados aos baixos salários dos professores.

conhecimentos orais à linguagem escrita, tornou-se um instrumento pedagógico que possibilita o processo de intelectualização e contribui para a formação social e política do indivíduo. O livro instrui, informa, diverte (SOARES, 2002).

Sabemos que o livro didático continua repassando os valores da sociedade na qual se insere, mas, sem dúvida, ele mudou. Em muitos deles, em todas as áreas do conhecimento, encontramos uma diversidade maior de informações; uma preocupação em rever os encaminhamentos metodológicos e as formas de avaliação. Nessa direção, a memorização dos conteúdos passa a ser considerada como um dos elementos que compõem o processo avaliativo, deixou de ser a avaliação em si.



- 1) Após a leitura deste texto, retome as questões acima, responda e anote as respostas;
- 2) Em seguida, junte as respostas que você anotou e organize um comentário sobre o tema: “O uso do livro didático em sala de aula: possibilidades e limites”;
- 3) Tendo o comentário como referência você pode organizar um grupo de estudo na escola (com seus colegas de trabalho) para debater o tema. A discussão no grupo poderá iniciar com uma pesquisa sobre livros didáticos novos e antigos, observando e analisando:
 - se nos livros consta ou não a temática indígena;

- quando ela aparece e como é abordada;
 - se os conteúdos dos livros se aproximam da concepção que fundamenta os temas que foram abordados neste caderno;
 - as formas de avaliação abordadas.
- 4) Organizem a discussão através de painéis;
 - 5) Exponham o que vocês produziram com exemplos de conteúdos (da História, da Geografia, da Sociologia, da Matemática, da Biologia, etc.);
 - 6) Utilizem essa produção de material didático nas aulas.



Professor, nesta subunidade nossa preocupação foi direcionada para que você possa parar e pensar sobre livros didáticos. Sugerimos que, à medida que for estudando, faça uma lista dos livros que você encontrou, compartilhe a lista com seus colegas, e juntos ampliem a lista daqueles que vocês analisaram contendo as suas observações.

3.3 LIVROS PARADIDÁTICOS: ENTRE A INFORMAÇÃO E A DIVERSÃO

Professor! O que você sabe sobre livros paradidáticos? Qual a

relevância deles para a pesquisa do professor? Quais as diferenças e semelhanças que você identifica entre livros didáticos e paradidáticos? Tendo como referência esses questionamentos leia o texto a seguir.

Paradidáticos são livros que apresentam temas informativos, mas, também possuem narrativa literária, que contribuem e complementam os conteúdos específicos e podem ser utilizados como apoio nas diversas disciplinas trabalhadas em sala de aula.

Os livros paradidáticos recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os livros didáticos, ou seja: sem serem propriamente didáticos, estes livros são utilizados com esta finalidade. Neles encontramos, inclusive, aspectos mais lúdicos que os didáticos, sendo, por esse motivo, considerados eficientes do ponto de vista didático-pedagógico.

A importância dos paradidáticos nas escolas aumentou principalmente no final da década de 90, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - 9394/96 -, que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania.

Dessa forma, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras para serem utilizadas em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade.

A linguagem utilizada nos livros paradidáticos resulta da fusão de duas intenções básicas: ensinar e divertir. Este tipo de material pode ser utilizado em atividades realizadas durante o horário escolar ou não - depende da orientação da escola ou do professor. Os livros paradidáticos dividem-se em: lúdicos e conceituais.

- 1) Paradidáticos lúdicos: são aqueles que transmitem informações através de jogos, a partir de atividades ou experiências que estimulam as três esferas de vivências do ser: a) das sensações (produzidas pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato, paladar); b) das emoções (sentimentos de felicidade, medo, prazer, etc.); c) da razão (inteligência, capacidade de raciocinar, avaliar, analisar, escolher, refletir, sintetizar, etc.)
- 2) Paradidáticos conceituais: são aqueles que têm objetivo pedagógico e, neste sentido, podem ser usados para complementar informações no âmbito das disciplinas (de História, Geografia, Ciências, Matemática, Artes, Português,

etc.). O que os diferencia dos livros didáticos é o uso da linguagem ficcional, é a utilização do imaginário como suporte ou manipulação do conceitual²⁸.

3.3.1 Sugestões de livros paradidáticos

Dentre as sugestões de paradidáticos você encontrará livros de autores indígenas. Poderá, portanto, constatar a seriedade e a beleza dessa produção. Mesmo sabendo que nosso foco é voltado para o ensino de 5^a a 8^a série, os livros aqui indicados podem ser utilizados em qualquer etapa ou modalidade de ensino.

1) RAMOS, A. **Sociedades indígenas**, Editora Ática, Série Princípios, São Paulo, 1986, 96 páginas.

Resumo: Através de considerações sobre o território, a economia, o parentesco, a organização política e a religião, a autora fornece uma visão geral das sociedades indígenas no continente sul-americano, apresentando as semelhanças entre diferentes sociedades indígenas.

2) FERNANDES, J. **Índio** - esse nosso desconhecido. Cuiabá:

²⁸Texto adaptado de COELHO, N. N.; SANTANA, J. L. A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. In: COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Quíron, 1983.

Editora da UFMT, 1993; 149 páginas.

Resumo: Escrito em linguagem acessível, a autora procurou combater várias idéias equivocadas sobre os índios, ao mesmo tempo em que fornece informações precisas sobre o modo como as sociedades indígenas estão organizadas.

- 3) PREZIA, B.; HOORNAERT, E. **Esta terra tinha dono**; São Paulo: Cehila Popular/CIMI/FTD, 1991, 184 p.

Resumo: Trata-se do primeiro livro didático escrito com o objetivo de recuperar a presença dos índios em toda a história do Brasil, do descobrimento aos dias de hoje.

- 4) CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI) - **Porantim** - em defesa da causa indígena.

Resumo: Jornal editado mensalmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), trazendo notícias e denúncias sobre a situação dos diversos grupos indígenas brasileiros.

- 5) VIDAL, L. (Coord.). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983, 100 páginas.

Resumo: O livro reúne artigos que pensam os índios como cidadãos brasileiros, analisando a relação destes com o conjunto da nação. Mostra como a manutenção dos territórios indígenas é condição fundamental para a sobrevivência destas sociedades.

6) ARANHA, G.; VALADÃO, V. M. **Senhores destas terras:** Os povos indígenas no Brasil; da colônia aos nossos dias, São Paulo: Atual Editora, 1991, 82 páginas. Coleção História em Documentos.

Resumo: O livro mostra como se constituíram e se transformaram as relações do Estado brasileiro com as sociedades indígenas, de 1500 aos dias de hoje.

7) SAMPAIO, A. R. **O Enigma dos portais.** Rio de Janeiro: Editora Planin, 2001.

Resumo: Este livro é um projeto de Educação Ambiental que utiliza a literatura como instrumento de apoio à conscientização de crianças e adolescentes sobre a importância da preservação de nosso planeta. Neste livro, os heróis vivem uma aventura repleta de magia na Terra Primeira, mundo real, onde todos têm a sabedoria divina revelada e sabem que são filhos da Grande Mãe, a Mãe Terra. Nesta aventura caminham à procura da mãe de todas as águas. Precisam encontrar, descobrir quem é Yakacy. A missão das crianças é fazer com que Ela - a Senhora de Todas as Águas - volte a cantar a criação para que o bicho homem se recorde que ele é também filho da Grande Mãe e tudo aquilo que ocorre a Ela ocorre a seus filhos, sejam animais, plantas, pedras... Este livro surgiu de uma necessidade interior de discutir a questão ambiental, incluindo-a como um segmento da cultura

nacional. A mata e suas criaturas estão no dia-a-dia ou no imaginário de todos os brasileiros.

- 8) SAMPAIO A. R. **Enigma dos portais em Yakacy**: o mistério da senhora das águas. Rio de Janeiro: Editora Planin, 2004.

Resumo: este livro transmite a crianças e jovens, sob a forma de uma aventura, a versão dos índios guaranis sobre o elemento sagrado Água, dentro do princípio de que somos todos filhos da Grande Mãe - o Planeta Terra. O livro faz parte de uma coleção sobre os quatro elementos da natureza, traz um caderno de Educação Ambiental para facilitar a abordagem do tema por professores e demais multiplicadores. Este livro é um projeto de Educação Ambiental que utiliza a literatura como instrumento de apoio à conscientização de crianças e adolescentes sobre a importância da preservação do nosso planeta.

(Fonte: <<http://www.submarino.com.br>>).

- 9) MUNDURUKU, D. **O Segredo da chuva**. São Paulo: Ática 2003.

Resumo: Lua é apenas um menino. Mas tem coragem suficiente para enfrentar os temíveis seres alados e outros perigos. Afinal, é preciso agir sem demora. Há tempos não cai nenhuma gota do céu. A aldeia, a floresta e todas as formas de vida estão ameaçadas. Lua e seus companheiros - um

macaco, uma onça e uma capivara - vão atrás de uma solução. Será que vão descobrir os segredos da chuva? Esta aventura às vezes parece um mito indígena, daqueles contados à beira do fogo desde que o mundo é mundo. Mas, ao contrário desse tipo de história, que ninguém sabe ao certo quem inventou, "O segredo da chuva" tem um autor: O paraense Daniel Munduruku. Há anos vivendo entre cidades e aldeias, Daniel ajuda índios e não-índios a se conhecerem melhor. Seu talento é reconhecido internacionalmente²⁹.

10) MUNDURUKU, D. **A velha árvore**: uma história de amor pelos idosos, São Paulo: Salesiana, 2002.

Resumo: a velha árvore parecia estar condenada à morte, mas, apareceu à turma do SOS Árvore -Teia e chamou todo mundo para uma conversa. A obra trata, com delicadeza, da defesa da natureza e do respeito aos mais velhos. É uma homenagem aos idosos da nossa terra e do nosso planeta.

²⁹Daniel Munduruku, da tribo dos Munduruku, de Belém do Pará cresceu ouvindo as histórias de seu povo, foi morar no interior de São Paulo, estudou em universidades e deparou-se com as idéias preconceituosas que o mundo dos brancos criou sobre ele e seus companheiros. É formado em Filosofia, com licenciatura em História e Psicologia, com mestrado em Antropologia Social (USP), escritor e vice-presidente do Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas (IDETI). Foi professor na rede estadual e na rede particular de ensino e atuou como educador Social de Rua pela Pastoral do Menor em São Paulo, capital. Professor de mestrado em Educação em Valores Humanos (Unicapital/SP e Uniube/MG) desenvolve oficinas pedagógicas e culturais para a formação das crianças e dos valores humanos. Esteve na Europa como conferencista da cultura indígena e participando de oficinas culturais.

Na tradição indígena este tema está associado à sabedoria, à memória ancestral e continuação da nossa existência.

- 11) MUNDURUKU, D. **O diário de Kaxi**: um curumim descobre o Brasil. São Paulo: Salesiana, 2001.

Resumo: A cidade grande é meio assustadora até para quem vive nela. Imagine agora para uma criança indígena, pela primeira vez no meio de um monte de prédios, automóveis, gente que não acaba mais. Uma grande aventura! Com desenhos das crianças Munduruku, o livro trabalha com temas transversais como pluralidade cultural-ética.

(Fonte: <<http://www.editorasalesiana.com.br>>).

- 12) MUNDURUKU, D. **O banquete dos Deuses**. Rio de Janeiro: Angra, 2000.

Resumo: é uma 'conversa' sobre a origem da cultura brasileira. Uma viagem pela alma indígena, como subsídio para o melhor entendimento das contribuições culturais das sociedades indígenas.

Em "O Banquete dos Deuses", o autor brinda o leitor com fábulas indígenas, discorre sobre a história do nosso país, questionando o termo "descobrimento", e oferecendo uma sugestiva reflexão sobre a riqueza da cultura nativa brasileira.

Seja contando histórias, seja tratando de conceitos científicos, é um excelente narrador, mesclando humor e sabedoria, encanto e ironia. Os poderes dos pajés, a educação da criança indígena, o índio na cidade são alguns dos temas do autor cuja missão é servir de elo entre esses dois mundos. Afinal, como ele diz, "quem é livre quer que o outro também o seja; quem pára para ouvir a voz do silêncio, é capaz de ensinar ao outro a 'palavra silenciosa': a voz que ressoa dentro da gente". Um livro instigante que, lançando uma ponte entre diferentes culturas, amplia o nosso conhecimento da própria natureza do homem.

(Resenha de Patrício Bentes disponível no *site*:
<<http://www.submarino.com.br>>).

13) MUNDURUKU, D. **Coisas de índio**. São Paulo: Callis, 2000.

Resumo: Daniel Munduruku, autor desse bonito panorama sobre as comunidades indígenas do Brasil, é índio e gosta de ser índio. Ou seja, acha fundamental o resgate do orgulho indígena, tão em baixa desde que os brancos aqui aportaram. Tanto que a expressão "coisas de índio" tem valor negativo, querendo dizer: "coisas de gente esquisita, de ignorante". Mas, desde que conduzidos pela mão certa, basta uma rápida olhada na cultura e na história dos povos indígenas para vermos que não é bem assim. Coisas de Índio é um livro para

pesquisa, acessível, interessante e muito atraente, capaz de fazer com que o leitor sensível compreenda toda a riqueza e pluralidade das coisas dos nossos índios.

- 14) MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 1997.

Resumo: Neste livro “o leitor fica sabendo que nem tudo o que pensam e falam de índio é verdade. Primeiro, através de um lindo conto que mostra um menino como qualquer outro, sendo preparado para um dia se tornar pajé. A seguir, o autor narra suas experiências engraçadíssimas no interior de São Paulo e na capital paulista, onde foi morar. O final fica reservado para falar dos costumes, músicas e lendas de seu povo, e a difícil situação que os índios enfrentam atualmente. Ainda há um glossário com diversas palavras indígenas usadas nos textos e belíssimas ilustrações de Laurabeatriz³⁰”.

Na primeira parte o livro traz um conto da cultura munduruku. "O menino que não sabia sonhar" fala de Kaxi, um garoto como outro qualquer, exceto pelo fato de o pajé tê-lo escolhido como seu sucessor. Para ser iniciado nos segredos da pajelança, o pajé lhe ensina que é preciso sonhar, pois nos sonhos residem os grandes mistérios da vida. Aqui, talvez

³⁰Resenha de Miriam Scavone disponível no *site*: <<http://www.submarino.com.br>>.

pela primeira vez no Brasil, a cultura indígena é apresentada do ponto de vista de um dos seus integrantes. Em seguida, o autor relata com bom humor suas experiências no "mundo dos brancos" e comenta a situação dos povos indígenas no Brasil. A edição inclui desenhos de crianças indígenas e fotos de aldeias mundurukus.



1. Retome os questionamentos do início (3.2);
2. Organize um comentário a partir das suas respostas o que você entendeu sobre as diferenças e semelhanças entre livro didático e paradidático;
3. Tendo como referência o seu comentário: 3.1) selecione um aspecto da temática indígena; 3.2) verifique como ela é abordada no livro didático e no paradidático anotando os textos; 3.3) identifique o encaminhamento metodológico de um e outro explicitando as diferenças; 1.4) com base em um e outro livro organize um plano de atividades como: dramatização, jogral, júri-simulado;
4. Trabalhe o seu plano em sala de aula;
5. Considerando as respostas dos alunos coloque em painéis: 5.1) as respostas acertativas e 5.2) aquelas que serão retomadas;

6. Refaça o plano de atividades iniciais comentando a questão da avaliação que você fez com seus alunos;
7. Compare os planos de atividades antes e depois da concretização do plano inicial em sala de aula identificando o que você acha que avançou no segundo plano em relação ao inicial;
8. Registre suas anotações buscando incentivar um estudo sobre o processo ensino-aprendizagem, por meio da avaliação, com seus colegas de trabalho.

3.4 LITERATURA SOBRE O TEMA: LIVROS ACADÊMICOS

Conforme indicações repassadas na introdução desta Unidade 3 indicamos os livros a seguir:

- 1) MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1983.

Resumo: Escrito em linguagem acessível, este livro apresenta informações fundamentais para a compreensão de como funcionam as sociedades indígenas. Em quinze capítulos o autor procurou fornecer dados básicos sobre os índios como rituais, política, arte, parentesco, mitos e suas relações com segmentos da nossa sociedade. Pode ser considerado um dos melhores livros de divulgação sobre índios já escritos.

2) LOPES DA SILVA, A. **Índios**. (Coleção Ponto-Por-Ponto), São Paulo: Ática, 1988.

Resumo: O livro apresenta informações básicas sobre as sociedades indígenas e sua problemática, além de alguns conceitos-chaves da antropologia, úteis na compreensão de como estão organizadas as sociedades indígenas no Brasil. Cada capítulo vem acompanhado de roteiros para pesquisa e discussão e bibliografia comentada.

3) RIBEIRO, B. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

Resumo: Neste livro são apresentadas algumas das contribuições indígenas à cultura brasileira na área da botânica, da zoologia, da cultura material, da arte e da linguagem.

4) RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

Resumo: Este é o único livro que existe sobre as línguas indígenas faladas no Brasil hoje. Apresenta informações sobre a classificação das línguas em troncos e famílias, mostrando as semelhanças e diferenças que existem entre algumas línguas.

- 5) RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1982.

Resumo: O autor analisa a história dos índios no Brasil através de antigos documentos do S.P.I., mostrando as frentes de contato e seus impactos sobre as populações indígenas.

- 6) GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis: Vozes, 1988.

Resumo: Analisando as relações das sociedades indígenas com o Estado brasileiro, desde o tempo da colônia até os dias atuais, o autor mostra como nos últimos anos os índios estão crescendo numericamente.

- 7) JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1991.

Resumo: Mostrando como o conhecimento de outras culturas pode nos auxiliar no entendimento de nossa própria sociedade, a autora apresenta uma série de características culturais básicas das sociedades indígenas brasileiras.

- 8) LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Resumo: O livro divide-se em duas partes. Na primeira, faz-se uma crítica dos livros didáticos e de obras literárias que versam sobre os índios, revelando as limitações ou vícios que por ventura apresentem. Na segunda parte, há vários textos com informações sobre como são organizadas as sociedades indígenas hoje e sobre o processo de contato dos índios com os brancos. Há, ainda, um amplo levantamento de fontes de informação sobre as populações indígenas do Brasil.

- 9) CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (CEDI). **Aconteceu Especial:** povos indígenas no Brasil. São Paulo: CEDI, 1987-1990.

Resumo: Descreve os principais acontecimentos de 1987 a 1990, que foram veiculados pela imprensa. Esta publicação permite uma boa compreensão da realidade indígena contemporânea. Traz, ainda, informações sobre populações indígenas e a situação de seus territórios, apresentando fotos e mapas.

- 10) CARNEIRO DA CUNHA, M. **Os direitos do índio.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

Resumo: Mostra a história dos direitos indígenas no Brasil até antes da promulgação da Constituição de 1988, comparando-a com a de outros Países e alertando para a distância que existe entre o que a lei estabelece e o que

acontece na prática em nosso país.

- 11) RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 1983.

Resumo: O livro divide-se em duas partes. Na primeira, a autora mostra o lugar do índio na história do Brasil, da colônia aos nossos dias. Na segunda parte, apresenta as contribuições indígenas à nossa cultura.

- 12) TELLES, N. A. **Cartografia brasilis ou esta história está mal contada**. (Coleção Espaço), São Paulo: Edições Loyola, 1984.

Resumo: A autora mostra como os livros didáticos de História trazem conceitos equivocados que levam os alunos a terem uma idéia deturpada do processo da colonização e dos povos indígenas.

- 13) VIVEIROS DE CASTRO, E. **Araweté: o povo de Ipixuna**. São Paulo: CEDI, 1992.

Resumo: Trata-se de uma das poucas monografias escritas para um grande público sobre uma sociedade indígena específica: os Araweté do Pará. Enfoca aspectos centrais da vida de povo indígena: cosmologia, parentesco, contato, etc.



1. Escolha um dos livros da lista para estudar;
2. Faça um resumo de cada capítulo destacando conceitos e idéias desenvolvidas pelo(s) do(s) autor(es);
3. Organize um comentário a partir do seu resumo;
4. Tendo como referência o seu comentário faça um plano de aula³¹ sobre a temática indígena, destacando as formas de avaliação que você vai utilizar para verificar se houve compreensão do(s) conteúdo(s) proposto(s);
5. Aplicar o plano com seus alunos;
6. Registrar suas observações.

O uso de textos escritos foi e tem sido predominantemente utilizado pelos professores em sala de aula. No entanto, no contexto educacional contemporâneo são visíveis os avanços tecnológicos, e conforme Vani Moreira Kenski (2001), esses avanços

reorientam a leitura na escola para outros textos e imagens. O ato de ler se transforma historicamente. Não mais apenas a leitura obrigatória dos densos compêndios clássicos das ciências ou dos herméticos textos cheios de erudição, alguns clássicos incompreensíveis para os seus jovens leitores.

³¹Indicando o(s) Conteúdo(s): O que trabalhar?; o(s) Objetivo(s): Por que trabalhar? e a(s) Metodologia(s): Como trabalhar.

Continuando, a autora enfatiza a necessidade da escola de hoje “investir na formação de leitores por diversos caminhos e linguagens”. Ela reafirma sua posição frente à utilização de outros textos, afirmando que a escola precisa também “ampliar suas concepções de linguagem, de leitura e de escrita para incorporar as mediações textuais feitas a partir do uso das tecnologias digitais”.

Nessa concepção da autora, os recursos da oralidade também são considerados como linguagem a ser utilizada pela escola. Nesse caso, essa concepção de texto inclui a forma de comunicação oral, e, portanto, valoriza a tradição oral das populações indígenas (e negras).

3.5 FILMES E DOCUMENTÁRIOS: PRODUÇÃO VISUAL

3.5.1 Documentários

Inicialmente apresentamos dez episódios da série de vídeos *Índio no Brasil*, cuja realização é da TV Escola, da Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação, com produção da ONG Vídeo nas Aldeias³² e direção do premiado documentarista Vincent Carelli.

Índio no Brasil: construindo imagens e desconstruindo estereótipos.

Nesta série, a cultura indígena na visão dos próprios índios é apresentada pelo líder indígena Ailton Krenak. *Índio no Brasil* faz um painel dos costumes, valores e perspectivas de índios de nove povos dispersos no território nacional, escolhidos entre mais de 200 etnias: os Ashaninka e Kaxinawá do Acre, os Baniwa do Rio Negro no Amazonas, os Krahô de Tocantins, os Maxacali

³²O site da ONG Vídeo nas Aldeias: <<http://www.videonasaldeias.org.br/home.htm>>, descreve que há vários anos o Projeto Vídeo nas Aldeias promove o encontro do índio com a sua imagem. A proposta é que o vídeo seja um instrumento de expressão da identidade indígena, refletindo o olhar do índio sobre si mesmo e sobre o mundo. Neste projeto, a formação de realizadores indígenas foi feita, inicialmente, de aldeia em aldeia, produzindo registros para o uso interno. Através de oficinas nacionais e regionais, os realizadores indígenas aprendem e discutem, juntos, como falar da sua realidade para o seu povo e para o mundo. Todos os documentários produzidos tratam de temas que as comunidades consideram importantes. O acervo do projeto conta com um conjunto de excelentes documentários produzidos pela equipe de formadores e pelos realizadores indígenas.

de Minas Gerais, os Pankararu de Pernambuco, os Yanomami de Roraima, os Kaiowá do Mato Grosso do Sul e os Kaingang do sul do país.

Além do narrador, Ailton Krenak e dos depoimentos de brasileiros espalhados pelo território nacional, os entrevistados da série são professores ou líderes de organizações indígenas e, por isso, bastante convincentes e articulados. Em suas falas transparece a recusa em encaixar-se nos modelos construídos ao longo de 500 anos de invasões, exploração e, não raro, etnocídio.



sobre os protagonistas da série:

- Azelene Inácio, socióloga Kaingang que trabalha em Brasília mediando conflitos, apresenta a trajetória histórica dos povos do sul e de seus professores, que reescrevem o dicionário da língua Kaingang;
- O professor Joaquim Maná, do povo Kaxinawá, um dos pensadores da nova escola indígena, mostra como o ensino diferenciado está sendo desenvolvido na sua escola da floresta acreana;
- Francisco Pinhanco, do povo Ashaninca, conduz uma experiência de desenvolvimento sustentável na floresta acreana com a extração de óleo de coco e outras essências;

- Dona Quitéria Maria de Jesus, índia Pankrararú do sertão pernambucano, há anos milita em Brasília pelos direitos dos índios nordestinos ao reconhecimento e assistência do governo;
- Davi Kopenawa, líder indígena conhecido internacionalmente, e, como muitos yanomami, um xamã, defensor espiritual de seu povo;
- José Bonifácio, do povo Baniwa, presidente da FOIRN, uma federação de mais de 200 organizações indígenas de 23 etnias no Alto Rio Negro, a única região do país onde o índio é maioria;
- Daniel Kaiowá, enfermeiro que lidera a luta incansável dos Kaiowá pela reconquista de suas terras;
- Derlindo Honkop, jovem professor que apresenta aos visitantes o ritual de iniciação dos meninos Krahô.

Conheça os 10 episódios:

1) Quem são eles?

O primeiro programa da série traz a tona, por meio de entrevistas com pessoas de diversas partes do país, idéias e valores arraigados no senso comum sobre a realidade indígena, os quais estão na base do processo de discriminação sofrido por essas

comunidades. Os nove personagens escolhidos para representarem seus povos rebatem esses equívocos. A conclusão é que a população indígena brasileira não está fadada ao desaparecimento como muitos pensam.

2) Nossas Línguas

O episódio apresenta a língua como fator de resistência cultural. Relata a repressão histórica às línguas indígenas praticada ao longo destes 500 anos pelas missões religiosas, funcionários de governo ou pela população não índia.

Contudo, ainda são faladas mais de 180 línguas indígenas no Brasil. A Constituição de 1988 finalmente lhes reconheceu o direito à diferença e ao ensino de suas línguas, como vemos na Escola da Floresta do professor Joaquim Kaxinawá (AC).

3) Boa Viagem Ibantú!

Para vivenciarem a diversidade cultural, quatro jovens, com diferentes perfis sociais e de diferentes regiões do Brasil, são convidados a viajarem até a aldeia dos Krahô (TO). Os jovens chegam cheios de expectativas e idéias preconcebidas. A experiência oferece a oportunidade não só de estranhar a cultura do outro, mas também de criar identidades. Os jovens participam das cerimônias e dos trabalhos realizados na aldeia; têm o corpo pintado com urucum e genipapo; são batizados e recebem nomes

indígenas. A despedida é pura emoção.

4) Quando Deus Visita a Aldeia

Os mesmos jovens visitam a aldeia dos Kaiowás (S), esperando encontrar algo similar à aldeia dos Krahô. Mais uma vez suas expectativas caem por terra. Já nas primeiras impressões, os jovens sentem as diferenças: as casas dispersas, já não existem mais matas ao redor e as pessoas estão maltrapilhas. Para além das aparências, eles descobrem a intensa vida religiosa dos Kaiowá e a opressão de que são vítimas por parte dos colonos que tomaram as suas terras. No final, eles observam que cada povo indígena é único, tão diferente entre si como o povo japonês do alemão.

5) Uma outra história

O Brasil foi descoberto ou invadido? O filme de Humberto Mauro de 1937 dá a sua versão do "Descobrimento do Brasil". Mas os índios são unânimes em afirmar que o Brasil foi invadido porque eles já estavam aqui. Os índios contam suas versões da história do Brasil. A cartilha de história das escolas indígenas do Acre, por exemplo, divide a história do Brasil em quatro períodos: o *tempo das malocas*, antes da chegada de Cabral; o *tempo das correrias*, quando os índios foram caçados para a ocupação dos seus territórios; o *tempo do cativo*, quando eles foram usados como mão-de-obra escrava no corte de seringa; o *tempo dos direitos*,

quando finalmente conquistaram o direito a terra e à sua cultura.

6) Primeiros Contatos

O processo de conquista iniciado por Cabral prossegue neste século, com a ocupação do Planalto Central na década de 50 e da Amazônia na década de 70. Retratados em imagens históricas, a "pacificação" dos índios Xavante (*no filme Entre os Índios do Brasil Central*, de Genil Vasconcelos), e dos índios Cinta Larga em Rondônia e Parakana no sul do Pará (*no filme Guerra de Pacificação na Amazônia*, de Yves Billon), assistimos à catástrofe do contato que dizima as suas populações. Finalmente assistimos ao caso de pequenos grupos atropelados pelo desenvolvimento no sul de Rondônia, até um único sobrevivente de um povo que se recusa ao contato no ano 2000.

7) Nossas Terras

Nos últimos 20 anos, a maior parte das notícias sobre os índios foi sobre a questão de terras, o maior problema existente na relação entre índios e "brancos". Muita gente diz que "índio tem muita terra". Os grandes territórios indígenas encontram-se na região amazônica, e correm o risco em algumas décadas de tornarem-se as únicas reservas florestais deste país. Em compensação, nas áreas mais colonizadas, os índios perderam quase tudo e travam uma luta incessante para a reconquista de um espaço mínimo necessário ao crescimento de suas populações.

8) Filhos da Terra

Como os índios relacionam-se com os seus territórios ancestrais? O uso sustentável dos recursos da natureza é um conceito milenar dessas populações. Agora, ingressando na economia de mercado, muitos povos desenvolvem experiências de desenvolvimento sustentável com a exploração não predatória dos recursos da floresta, inspirada na filosofia dos seus antepassados.

9) Do outro lado do Céu

A religiosidade e o sentido místico da cultura indígena, tendo como referência as tribos Yanomami (RR), Pankararu (PE) e Maxacali (MG). No caso da tribo Maxacali, o índio José Ferreira discorre sobre o conceito de religiosidade para a sua etnia. Acreditam em seres espirituais bons, que vivem acima do céu, e ruins, que vagam pela terra. Os xamãs da aldeia Yanomami, verdadeiros "médicos espirituais", tratam da relação do mundo dos homens com as forças da natureza. Também são mostradas as festas realizadas pela tribo Pankararu, onde os índios invocam os espíritos encantados que os protegem.

10) Nossos Direitos

Depoimentos sobre os direitos já conquistados e legitimados pela Constituição atualmente vigente: o direito à terra, à saúde, ao ensino de suas línguas e à livre organização de suas

comunidades. Lideranças indígenas reiteram a necessidade de respeitarem-se os direitos conquistados pelos povos indígenas. Há depoimentos do líder da federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Pedro Garcia, e lideranças das tribos indígenas Kaiowá, Kaxinawá, Yanomami, Ashaninka e Kaingang.



Dowload de vídeos e documentários:

<<http://www.redepovosdafloresta.org.br/drupal/?q=node/3>>;

<<http://www.redepovosdafloresta.org.br/drupal/?q=taxonomy/term/44>>;

<http://www.amazonia.org.br/guia/index.cfm?cat_id=96&siteid=2>.



A partir das sinopses dos episódios da série “Índios no Brasil” reflita e responda as seguintes questões:

1) O que os vários trabalhos do projeto Vídeo nas Aldeias têm em comum? 2) Que relação existe entre os documentários produzidos e a realidade indígena? 3) Que relação existe entre os documentários produzidos e a realidade não-indígena?

Professor, a seguir, apresenta-se cinco documentários:

*Ameríndia Memória, remorso e compromisso no V Centenário, Yndio do Brasil, Terra dos Índios, República Guarani e Xingu Terra*³³. Os documentários selecionados retratam o índio e sua saga: da colonização à consciência histórica da cidadania, a liberdade de expressão, a religião e a intolerância.

1) Ameríndia Memória, Remorso e Compromisso no V Centenário

Sinopse: Ameríndia é um testemunho em torno do habitat, da história e da evangelização da América Indígena. Um filme contemplação para "branco" ver, sentir e agir solidariamente realizado às vésperas do Quinto Centenário do mal-chamado "Descobrimento". Os índios dão depoimentos e também se expressam através da sua arte. As imagens inéditas ou redescobertas mostram a pureza dos povos do Xingu, captadas por Jesco Von Puttkamer; os rituais dramáticos do Altiplano, o massacre nas minas; a velha e contestada evangelização dos povos indígenas. Branco não fala neste filme. Fala o índio, falam as flautas nativas e a arte singular música de Marluí Miranda e o cálido conjunto Tarancón. Fala Deus também e Ele tem a última palavra.

2) Yndio do Brasil

Sinopse: colagem de dezenas de filmes nacionais e

³³Maiores informações sobre os documentários citados encontram-se disponíveis no site: <<http://www.fundacaoastrojildo.org.br>>.

estrangeiros de ficção, cinejornais e documentários, revelando como o cinema vê e ouve o índio brasileiro desde quando foi filmado pela primeira vez, em 1912. São imagens surpreendentes, emolduradas por músicas temáticas e poemas, que transportam o espectador a um universo idílico e preconceituoso, religioso e militarizado, cruel e mágico. Um resgate da História do país, sob múltiplos olhares, e também, em certa medida, da própria História do Cinema.

3) Terra dos Índios

Sinopse: As condições de existência de algumas tribos indígenas do Brasil: os caingangue do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina; os guarani do Paraná e Mato Grosso do Sul; os kadiwéu, os xavantes, os terena e os cajabi do Mato Grosso do Sul. Um prólogo de Darcy Ribeiro coloca historicamente o confronto entre o índio e a civilização branca. Um índio guarani, Marçal, analisa as condições de vida dos índios matogrossenses do sul. Através dos três episódios a questão indígena é debatida: a) a invasão de colonos e fazendeiros nas terras dos índios caingangue, no Rio Grande do Sul; b) a emancipação defendida pela FUNAI e contestada por líderes indigenistas, por Dom Tomás Balduino, presidente do CIMI, e também pelo antropólogo Darcy Ribeiro; c) cantos, danças e festas são mostrados como forma de dominação ou resistência cultural. Neste último episódio o filme mostra que,

apesar de séculos de opressão e da proximidade da chamada civilização, os índios que sobrevivem permanecem índios.

4) República Guarani

Sinopse: Entre 1610 e 1767, ano da expulsão dos jesuítas das Américas, numa vasta área dominada por índios Guarani e parcialidades lingüísticas afins, e drenada pelos rios Uruguai, Paraná e Paraguai, vingou um discutido projeto religioso, social, econômico, político e arquitetônico, sem equivalência na história das relações conquistador-índio. Essa sociedade *sui-generis*, criada por jesuítas com sucessivas gerações de Guarani, cujo número final estimado é de meio milhão de pessoas, desde os seus primórdios nunca deixou de provocar uma contundente polêmica. Trezentos e cinqüenta anos depois, ainda mantido o indígena na condição inferior, é possível identificar uma nostalgia daqueles tempos, com novo Verbo, novas técnicas pedagógicas e maior sofisticação ideológica. Ante as similitudes com o passado flagrantes e assustadoras, República Guarani é a retomada do debate, quando menos, uma advertência.

5) Xingu Terra

Sinopse: O Parque Indígena do Xingu é um arquipélago onde se tolera que as culturas autóctones ali instaladas dêem continuidade às suas seculares tradições. Dá seqüência a uma

extensa série de observações documentais que a realizadora vem efetuando atentamente na região desde 1974. O cotidiano da aldeia indígena Mekmaku do Alto Xingu: a plantação e a colheita de mandioca, a pesca, a preparação da tinta de urucu, a modelagem de cerâmica doméstica. A divisão de tarefas entre homens e mulheres, a terra coletivizada, a ausência de noção de temporalidade, o chefe conselheiro da tribo, o relacionamento entre pais e filhos: apresentação do sistema de valores que mantém o equilíbrio entre o homem, a aldeia e a natureza. Motivado por um depoimento de um índio que relembra os tempos matriarcais, reproduzem-se os rituais da tribo: os preparativos, o cerimonial de casamento para o homem e a mulher, o intercâmbio de uma aldeia com outra, a grande celebração da Festa do Yamuricumã. A purificação pela sangria, a pintura corporal totêmica que distingue as diversas tribos, a reprodução pelas mulheres do antigo espírito guerreiro das matriarcas, as competições masculinas intergrupais: sinais evidentes da liberdade que a civilização branca abandonou ao distinguir o mito da realidade cotidiana.

3.5.2 Filmes

1) Avaeté, Semente da Vingança

Sinopse: encenação de uma ocorrência verídica: o extermínio de uma tribo indígena comandado pelo empresário de uma

firma agropecuária na região centro-oeste do País; o apoio de um cozinheiro arrependido a um menor sobrevivente do massacre e o desejo de revanche deste, mesclando seus anseios de vingança ao choque cultural por que passa em sua adolescência e juventude, sobretudo quando chega à metrópole São Paulo.

2) Brava Gente Brasileira³⁴

Sinopse: no século 18, o Brasil ainda é um território desconhecido para Portugal, cheio de mistérios e habitantes desconhecidos. A coroa já tem noção de suas dimensões continentais, mas precisa mapeá-lo. Em 1778, uma caravana é mandada ao Pantanal para fazer um levantamento topográfico da região, aos cuidados de Diogo, astrônomo, naturalista e cartógrafo em direção ao Forte Coimbra, permanentemente assediado pelos índios cavaleiros da tribo Guaicurus, com quem Portugal tenta um acordo de paz. No caminho encontram um grupo de mulheres índias que são estupradas pelos soldados. Três personagens se destacam: Pedro, que chefia o grupo e é particularmente feroz; Antônio, que leva consigo um mapa de prováveis minas de prata e Diogo, que terá de confrontar sua formação "ilustrada" com a dura realidade da colônia. Diogo impede a morte da índia Ánote e todos seguem para o forte onde o comandante vive com uma

³⁴Confira maiores informações sobre o filme 1 e 2 no site: <<http://www.fundacaoastrojildo.org.br>>.

índia aculturada. A relação de Diogo e Ánote expressa a síntese do conflito entre os dois mundos, assim como as tentativas do comandante em conciliar a civilização indígena e a portuguesa, ambas se desagregando no choque cultural. Nos 500 anos de descobrimento do Brasil, o filme mostra cruamente como se desenvolveram as relações entre os invasores portugueses e os nativos.

3) Tainá³⁵

Sinopse: Tainá, acompanhada de seu macaquinho Catu, vai ao encalço de Catiti, e usa suas habilidades guerreiras, a destreza com o arco e flecha, o instinto e métodos de comunicação da floresta, para enfrentar os perigos da metrópole. Lá as meninas e o macaquinho Catu passam por engraçadas aventuras, se defrontando com o terrível trânsito, a rotina das ruas, aprontando no shopping center e conhecendo as diferentes tribos que habitam a cidade, sempre resolvendo os problemas com seu eficiente jeito selvagem. Ao encontrar enfim as pilhas, Catiti descobre que as pessoas civilizadas não são tão desenvolvidas assim, ao descobrir que o magnata das pilhas, Dr. Strudel, dono da empresa que é uma das maiores poluidoras do Rio Tietê. Catiti tenta convencer o menino Tuco, mimado filho do empresário, a salvar o rio. Com

³⁵ Confira maiores detalhes sobre os filmes Tainá 1 e 2 no *site*:
<<http://www.taina.com.br/index.htm>> e
<http://www.taina.com.br/index_taina2.htm>.

a ajuda de Tainá, as duas unem forças em sua luta ecológica, tentando fazer com que as pessoas respeitem a natureza, assim como elas amam a floresta onde vivem.



Depois de se tornarem sucesso nos cinemas do Brasil, Tainá uma Aventura na Amazônia e Tainá 2 - A Aventura Continua, vem sendo utilizado como ferramenta pedagógica de Projetos Educacionais, em parceria com grandes empresas, MEC e Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. No sentido de utilizar a imagem como apoio escolar - especialmente para o corpo docente, Tainá tem uma apostila impressa. Este guia indica muitos assuntos abordados pelo filme, a serem debatidos pelos alunos após a exibição da cópia em vídeo nas salas de aula. Realizaram-se milhares desses eventos no Brasil. Elaborada por uma equipe de educadores de alto nível, a cartilha ajuda os professores a motivar e orientar os alunos a debater e alargar sua visão sobre ecologia, preservação ambiental e ética social. Tainá vem provando que é tanto um atraente entretenimento como uma poderosa ferramenta educacional para a conscientização ecológica das crianças. O filme Tainá Uma Aventura na Amazônia já conquistou 10

prêmios internacionais e 4 nacionais.

Faça *downloads* de músicas do filme:

<http://www.taina.com.br/taina_downloads.htm>.

4) O descobrimento do Brasil³⁶

Sinopse: reconstituição da viagem de Pedro Álvares Cabral, da partida do Tejo à realização da primeira missa na nova terra, de acordo com os relatos de Pero Vaz de Caminha. “O descobrimento do Brasil é a Carta de Pero Vaz de Caminha em figuras com admiráveis cenas, especialmente as que exibem multidão. Aí estão os fidalgos cobertos de veludo e seda, a marujada descalça, a nau perdida, a chegada da Santa Cruz, a missa, a dança dos índios, a excelente música de Villa-Lobos”. Graciliano Ramos.



Confira na seqüência texto transcrito do catálogo da Mostra Humberto Mauro, de julho de 1984³⁷, que faz uma análise do filme “O Descobrimento do Brasil”.

O descobrimento do Brasil, o filme

Embora em sua essência o filme seja a visualização do descobrimento

³⁶ Sites: <<http://www.instituto-camoes.pt/revista/filmshistoria.htm>>, <<http://www.fundacaoastrojildo.org.br>>.

³⁷ Disponível em: <<http://www.cinemabrasil.org.br/hummauro/index.html>>.

tal como visto pelos manuais escolares da História do Brasil, Humberto Mauro fez questão de deixar claro que não foi por "casualidade" que a frota de Pedro Álvares Cabral chegou ao novo continente. Enriqueceu, com detalhes antropológicos colhidos nos filmes realizados entre os índios pelas equipes de Cândido Rondon, o relacionamento dos descobridores com o povo indígena.

Completadas as filmagens e uma primeira montagem, Humberto mostrou os copiões para Villa-Lobos, que concordou em fazer a trilha musical. As gravações foram realizadas no estúdio de som de Fausto Muniz, e Villa-Lobos participou ativamente na pesquisa de ruídos para a trilha sonora: o som do mar, em alguns momentos, foi obtido esfregando-se papel sobre uma superfície áspera, e a queda da enorme maçaranduba que seria transformada na cruz da Primeira Missa, foi acompanhada por um som combinado de feijões caindo nas costas de uma guitarra e folhas-de-flandres sendo balançadas.

O lançamento de *O descobrimento do Brasil* foi cercado de publicidade nos jornais, exibições para autoridades, etc, mas o filme não alcançou propriamente um grande sucesso, nem no Brasil nem em Portugal, onde foi exibido pouco depois. Apesar da relevância do episódio na história dos dois países, não havia propriamente um enredo que atraísse o público, e os poucos diálogos do filme eram, na maior parte, em tupi.

As matérias publicadas na época tinham, sobretudo um tom patriótico e poucas analisavam os valores cinematográficos apresentados por Humberto: a atmosfera mística em que se desenrola o contato com a Terra Nova, a procissão da cruz, a primeira missa, a alternância desses episódios mais sérios com cenas mais leves, como a dança coletiva dos índios com os acrobatas portugueses.

A força do filme era tal, porém, que, numa crítica publicada na época, Graciliano Ramos elogiava as "admiráveis cenas" de *O descobrimento do Brasil* ao mesmo tempo em que se espantava de o contato entre os indígenas e os portugueses se processar no filme com a maior cordialidade, quando a História posterior demonstrou que os exploradores aqui tinham aportado para "escravizar e assassinar o indígena".

5) História do Brasil

Sinopse: o filme apresenta uma história crítica e dialética do Brasil, desde a época de Cristovão Colombo. Desembarque

dos Portugueses; Bartolomeu Dias enterra uma cruz e uma espada na praia. Cartas geográficas, povos e animais. Divisão territorial em capitanias. Missionação: Nóbrega e Anchieta. Companhia das Índias Ocidentais. Escravização dos indígenas. O Aleijadinho. Conjura do Tiradentes. Os bandeirantes; garimpeiros de Minas Gerais. Garibaldi em Santa Catarina. Latifúndios. O Século XX e a colonização americana duma "sociedade luso-africana".



Feito no exílio entre 1971 e 1974, com imagens do arquivo das cinematecas de Cuba e da Itália, *História do Brasil* faz uma revisão crítica de momentos marcantes da vida do país, desde a chegada dos portugueses até a época do filme. Trata-se de uma obra didática destinada à televisão, escolas, colégios e universidades. Os fatos principais da história do país são narrados em *off* em ordem cronológica dos acontecimentos. A montagem, no entanto, é dialética: as imagens não têm uma ligação direta com o que está sendo dito e cabe ao espectador tirar suas próprias conclusões a partir do que vê e ouve. As imagens escolhidas são seqüências de filmes do cinema brasileiro, atualidades cinematográficas e reproduções de gravuras, fotografias e pinturas. Este filme é uma

realização de Glauber Rocha e Marcos Medeiros e foi censurado no Brasil, tendo a sua exibição proibida em território nacional, onde o lançamento só ocorreu em 1985³⁸.

Durante a **Ditadura** das décadas de 60, 70 e meados de 80, várias instituições ligadas ao então governo militar foram criadas e instruídas a rastrear, censurar, punir e investigar os **movimentos considerados subversivos, revolucionários e esquerdistas**. Artistas, formadores de opinião, cidadãos que não concordavam com o atual sistema, ou que manifestavam publicamente eram o alvo então dessas instituições. Órgãos como o **D.O.P.S.** mantinham informações sigilosas atualizadas diariamente. Qualquer movimento era severamente observado e se necessário, a força era utilizada como **instrumento moderador**. Os veículos jornalísticos do período que desejavam sobreviver às perseguições tinham que adaptar muitas de suas notícias tornando-as tendenciosas e nos próprios relatórios podem ser vistas, **distorções conceituais** em relação ao que hoje chamamos de **liberdade** de expressão e liberdade artística³⁹.

³⁸Disponível em:

<<http://www.tempoglauber.com.br/glauber/Filmografia/historia.htm>>.

³⁹Disponível em: <<http://www.tempoglauber.com.br/principal/dossie.htm>>.



Se você quer conhecer mais sobre essa temática confira:

COUTO, C. R. **História indiscreta da ditadura e da abertura**. Brasil: 1964-1985. Rio de Janeiro, Record, 1998.

MIR, L. **A revolução impossível**. São Paulo: Best Seller/Círculo do Livro, 1994.

Sites:

<<http://www.memoriacinebr.com.br>>

<<http://www.tempoglauber.com.br>>.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. **Em Foco**: História, produção e memória do livro didático - Educação e Pesquisa, 2004.
- BUARQUE DE HOLANDA, A. F. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2.ed., rev. e ampl., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. **Direito dos índios**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. (Org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARNEIRO DA CUNHA, M.; ALMEIDA, M. Populações tradicionais e conservação ambiental. In: CAPOBIANCO, J. P. R. et al (Orgs.). **Biodiversidade na Amazônia brasileira**: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição dos benefícios. São Paulo: Estação Liberdade, Instituto Socioambiental, 2001.
- CIMI - **Revista Mensageiro**. Ed. n 154, Publicação do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Nov./Dez. de 2005.
- COELHO, N. N.; SANTANA, J. L. A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. In: COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Quíron, 1983.
- DALLARI, D. A. **Índios, cidadania e direitos**. In: DALLARI, D. A. (Colab.). **O ÍNDIO e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo, NUPAUB/USP, 1994.

_____. O mito do paraíso desabitado. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n 24, p. 141-151, 1996.

DIEGUES, A. C. S.; ARRUDA, R. S. V. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, São Paulo: USP, 2001.

GAIGER, J. M. G. **Direitos Indígenas na Constituição Brasileira de 1988 e outros ensaios**. Brasília/DF: CIMI, 1989; (CIMI. Novo Estatuto Direito dos Povos Indígenas. Brasília/DF, 1998).

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GUELFI, W. P. **A sociologia como disciplina escolar no secundário brasileiro: 1925-1942**. Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

GUELFI, W. P.; DECKER, A. M. **Teoria e prática de ensino na educação de jovens e adultos - EJA**. Curitiba/PR: IBPEX, 2004.

GUELFI, W. P.; BUENO, S. M. A. Cultura e Educação. In: KALÓ, L. J.; GUELFI, W. P. **Processos avaliativos, cultura e educação: práticas educativas apreendidas no cotidiano escolar**. Curitiba: UFPR/NEAD, 2001.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG/Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

KENSKI, V. M. Múltiplas linguagens na escola. In: MAZOTTI, A. J.

et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.**

Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KLINBERG, O. "**Projuicio**" in **Silis**. (Enciclopédia Internacional de las Ciências Sociales, vol. 8), Madrid: Aguilar Ediciones, 1976, p. 422-429.

LOPES DA SILVA, A. **Índios**. (Coleção Ponto por-Ponto), São Paulo: Editora Ática, 1988.

LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. (Série Antropologia e Educação), São Paulo: Global, 2001.

MARANGON, M. **Proposição de um sistema de indicadores de sustentabilidade para comunidades locais: estudo de caso da comunidade de Serra Negra, Área de Proteção Ambiental de Guaraqueçaba/PR**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2006.

MARANGON, M.; PERALTA AGUDELO, L. P. A inserção do tradicional na sociedade hegemônica: o caso de Serra Negra, APA de Guaraqueçaba/PR. In: II SIMPÓSIO DE ÁREAS PROTEGIDAS, CONSERVAÇÃO NO ÂMBITO DO CONE SUL, 2, 2003, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2003, p. 289-295.

MUNDURUKU, D. **Sobre piolhos e outros afagos: conversas**

ao pé da fogueira sobre o ato de educar(se) São Paulo: Callis, 2005.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1990.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1985.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. (Coleção Primeiros Passos), São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTILLI, J. (Coord.). **Os direitos indígenas e a constituição**. Porto Alegre: Fabris Editor, 1993.

_____. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SOARES, W. **O livro didático e a educação**. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=154>>. Acesso: 10/10/2002.

YINGER, M. "Discriminación Social" in Silis. Madrid: Aguilar Ediciones, 1976, p. 430-432. **Enciclopédia Internacional de las Ciências Sociales** Vol. 8 .

Sites Consultados:

<<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em: 27-09-2006;

<<http://www.riosvivos.org.br>>. Acesso em: 18-09-2006.