

## O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES INDÍGENAS

Circe Maria Fernandes Bittencourt\*

Apresentar o problema do ensino de História para populações indígenas é um desafio de proporções imensuráveis.

Primeiro, algumas indagações.

Por onde começar a discussão sobre este tema inexplorado por educadores, antropólogos e completamente ignorado por historiadores? Como apresentar propostas de ensino de história considerando a diversidade situada entre os dois interlocutores? De um lado, a cultura dominante, com sua concepção de história sedimentada e, do lado oposto, os grupos dominados, com registros e referenciais próprios. Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos dois grupos?

Para refletir e tecer algumas considerações sobre os problemas que envolvem a elaboração de propostas de ensino da história para grupos indígenas, partimos de uma perspectiva fundamental. Entendemos ser possível uma aproximação frutífera para ambos os grupos, considerando-se que, no processo de contato

\* Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), é professora de Metodologia e Ensino de História da Faculdade de Educação da USP.

e conhecimento das diversidades de situação, se estabeleçam trocas com enriquecimento mútuo. Tal perspectiva nos parece possível pela atual situação em que se encontram diversas aldeias indígenas que se têm defrontado com o processo de uma escolarização formal, configurando-se como uma instituição que tende a se expandir.

Existe uma solicitação por parte de vários grupos indígenas em torno da educação escolar, na qual se inclui a inserção das várias disciplinas escolares e não apenas o domínio da escrita e da leitura. Esta demanda de educação, segundo os padrões da cultura dos brancos, é um dado significativo pelo qual podemos identificar alguns aspectos do atual momento histórico das relações entre o grupo dominador e o dominado, relações cuja tônica tem sido marcada por desigualdades de trocas. Assim, um primeiro ponto a considerar é entender a natureza e o sentido dessa demanda por parte de grupos indígenas.

Nos últimos anos, tem sido desenvolvido pela maioria dos grupos indígenas um movimento pela manutenção de sua identidade social, cultural e étnica. Trata-se, no entanto, de uma forma de resistência diferenciada de outras épocas, verificando-se uma enorme capacidade desses povos em manter sua identidade sem se isolar do contato com os brancos mas, ao contrário, buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos da cultura dos grupos dominadores. Para a maior parte dos grupos indígenas que têm procurado a preservação de suas culturas, esta afirmação de identidade tem sido entendida por eles como uma forma de luta política para manutenção de suas terras e direitos de autodeterminação. O diálogo que pretendem travar com a sociedade nacional não é na condi-

ção de vítimas da história dos brancos, mas como agentes de uma ação integradora, de membros da própria sociedade nacional (cf. Turner, 1993).

Para o caso específico da demanda de uma educação escolar, a questão da preservação de uma identidade cultural e a apropriação das formas culturais dos brancos podem ser percebidas apenas de forma incipiente, mas tal demanda é bastante significativa quando apreendida no interior do atual processo de integração desencadeado por parcelas dessas populações. A introdução de uma instituição escolar nas aldeias indígenas não ocorre, no entanto, sem conflitos.

A escola, sendo uma instituição criada para moldar, divulgar e legitimar determinados conhecimentos e que, primordialmente, serve para a apreensão da cultura escrita, torna-se um complexo informativo de difícil identificação por parte da sociedade indígena, essencialmente ágrafa. Há uma clara compreensão da necessidade de dominar a escrita dos brancos, mas há uma certa inquietação em transformar suas antigas formas de comunicação também em registros escritos, criando signos escritos para sua língua nativa. O papel da escola é percebido, portanto, de forma ambígua e aparentemente contraditória. A escola pode servir como elemento que favorece e acelera a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas ela pode também servir para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngüe.

Quanto ao ensino de História, nas escolas indígenas, a questão tende a tornar-se em mais um dos pontos em que os conflitos

culturais se estabelecem, mas que ao mesmo tempo pode contribuir para a ampliação de seu universo cultural e político, servindo como aquisição importante em suas novas formas de lutas de resistência.

Ao se introduzir os estudos de História para as sociedades indígenas, surge obrigatoriamente a questão das formas de relações estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na maioria das vezes, por conflitos e violência. Assim, qualquer proposta educacional dessa área de ensino deve considerar os problemas dos dois grupos envolvidos, no sentido de possibilitar a construção de uma cultura escolar histórica, por intermédio da qual haja reciprocidade no processo do conhecimento em elaboração.

Do lado do grupo nacional, é preciso considerar os próprios desafios que o ensino de História tem enfrentado nos últimos anos. Vive-se nessa última década um momento de redefinição dos paradigmas que sustentam o conhecimento histórico, com a abolição dos temas legitimadores de determinados setores da sociedade, cujas seleções temáticas se fundamentavam em concepções positivistas sobre o tempo e seus referenciais de mudanças. As transformações no nível da história, enquanto área científica, têm sido transpostas para o ensino, afetando tanto os conteúdos como os métodos tradicionais de aprendizagem. As transformações do ensino de História não são provenientes exclusivamente das mudanças historiográficas, mas relacionam-se evidentemente com outras questões, incluindo a expansão escolar para um público culturalmente diversificado.

A aproximação da História com as demais ciências sociais, em especial com a Antropologia e a Etnologia, tem sido estimulante

e enriquecedora. Esta aproximação das duas áreas, notadamente, no decorrer do processo da luta anticolonial promovida por vários povos colonizados pelos europeus após a Segunda Guerra Mundial, colocou o problema da própria concepção de História como uma área de conhecimento que abrangia unicamente determinados povos detentores de cultura escrita. A luta dos povos dominados por se fazerem reconhecer como sociedades portadoras de uma história própria, voltando a ter posse sobre si mesmas, obrigou a uma revisão dos limites que uma concepção europeizante impunha ao próprio avanço do conhecimento histórico das sociedades. Assim, etnólogos e antropólogos defrontaram-se não mais com uma análise que identificava os "povos primitivos" apenas como uma espécie de relíquia, com um passado sempre presente, em um estado sempre "tradicional", mas como grupos sociais vivenciando intensos momentos de conflitos, de sociedades em movimento. Para os historiadores, surgiram novos enfrentamentos diante de fontes de investigação que não mais privilegiavam o registro escrito, devendo aprofundar leituras de documentos que registram as diferentes formas de comunicação que os homens têm desenvolvido. A comunicação dos homens entre si é oral, gestual, figurada, musical e rítmica além de escrita. Desta forma, as sociedades sem escrita têm deixado suas marcas com signos diferenciados e, principalmente, tem-se que considerar as tradições orais e a memória como fontes privilegiadas para estas sociedades.

A história dos povos indígenas das áreas do território brasileiro sofreu um percurso semelhante ao das demais histórias dos grupos tribais africanos ou da Oceania. Os povos indígenas ficaram à margem da história do Brasil embora, paradoxalmente, sempre estivessem presentes na programação curricular de ensino de História.

Os indígenas eram objeto de interesse de antropólogos ou etnólogos, desde o final do século XIX, surgindo nos livros didáticos de História como os "bons selvagens", como grupos exóticos ou então apareciam como representantes da grande aventura a que estavam submetidos missionários e conquistadores do território americano. Os índios eram sistematicamente apresentados nas ações selvagens que realizavam junto aos missionários e que possibilitavam, inclusive, o surgimento de mártires e heróis dentre os que conseguiam sobreviver ou conseguiam dominá-los. No decorrer do século XX, com a progressiva escolarização, o papel histórico dos indígenas não se modificou, e os livros didáticos limitaram-se a repetir as mesmas concepções generalizadas sobre os indígenas, ou seja, sobre o índio, considerado como uma entidade genérica, habitante primitivo, criador de obstáculos para a ação civilizatória branca. Em uma vertente mais antropológica que, paulatinamente, foi sendo introduzida nas obras escolares, o índio começou a ser apresentado como um elemento constituinte do "povo" brasileiro, seguindo os pressupostos anunciados pelo cientista alemão Von Martius em meados do século XIX sobre a especificidade da formação do brasileiro. O índio, com a introdução das correntes que preconizavam a existência de raças superiores, transformou-se em um dos principais responsáveis pela constituição de um povo mestiço, cujos traços culturais foram marcados por esta herança. O mestiço era o símbolo do "atraso" e da "indolência" por ter origens indígenas.

Uma corrente mais romântica de educadores e que permaneceu no decorrer do século XX, passou a conceber o índio de maneira mais positiva, embora servisse apenas como elemento que chegou a fornecer algumas contribuições para o mundo civilizado

do branco brasileiro: redes de dormir, hábitos alimentares e, principalmente, serviram para miscigenar. De qualquer forma, introduzir o povo indígena no ensino significava estabelecer a relação entre a formação e a constituição da população e a história nacional.

Recentemente, diante do quadro de mudanças no campo do ensino, apontam-se algumas mudanças quanto a este tema. Uma literatura mais recente incorporou a questão indígena junto às concepções de história do vencido, enfocando o caráter de dominação cultural imposta e problema da dizimação a que estes povos têm sido submetidos a partir do momento da chegada dos europeus no continente americano (cf. Silva, 1987; São Paulo, CENP, 1993). O que se pode verificar quanto às propostas de ensino das populações indígenas nos currículos de história, em linhas gerais, é a permanência do tema, apesar de enfoques diferenciados. Ao lado da introdução das lutas de resistência dos indígenas frente à conquista, tanto no período colonial quanto na atualidade, têm sido apontadas as diferenças entre os diversos grupos indígenas, começando a serem vistos em suas particularidades e não como um ser genérico e idêntico. Inicia-se, igualmente, a percepção de que os índios podem ser considerados como cidadãos brasileiros, com direitos à autonomia lingüística, à preservação de seus territórios e às suas formas de viver.

Este caminho de renovação dos estudos da história dos indígenas nas escolas dos brancos pode sofrer mudanças mais efetivas, se houver uma aproximação entre os dois grupos. O atendimento às demandas dos grupos indígenas para a aprendizagem do ensino da História em suas escolas é um procedimento que pode atender, assim, a uma dupla finalidade. A realidade sobre

as diferenças entre os grupos indígenas e a identidade dos índios, enquanto povo cultural e étnico diferente da sociedade branca, pode ser redefinida porque esta aproximação exigirá o aprofundamento de estudos e pesquisas nessa área.

Assim, somos concordes que o ensino de História para a escolas indígenas não pode ocorrer como mera adaptação de currículos estaduais ou municipais para os alunos brancos e que ele se insere em um processo dinâmico que afetará a cultura escolar nos dois grupos envolvidos. Resta, entretanto, esclarecer, mesmo que parcialmente, a pergunta crucial desta exposição: como introduzir o ensino de História para as populações indígenas?

Segundo dados obtidos junto a diversos grupos indígenas que participaram do Encontro de Educação Escolar Indígena organizado pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) com apoio de educadores da Faculdade de Educação da USP, nas aldeias onde a educação escolar formal foi introduzida há alguns anos, o ensino de História, para alunos das séries iniciais, tem seguido os mesmos pressupostos das escolas brasileiras. O caso dos Terena de Mato Grosso do Sul é exemplar dessa situação<sup>1</sup>.

A história dos Terena tem sido marcada por uma forte integração com a sociedade branca, influenciada por várias seitas religiosas, especialmente de missionários cristãos norte-america-

<sup>1</sup> Este Encontro de Educação Escolar Indígena promovido pelo centro de Trabalho Indigenista, coordenado por Maria Elisa Ladeira contou com seis grupos diferentes: Terena, Kadiweu, Guarani, Krahô, Gavião e Munduruku e se realizou no início de 1994 na Faculdade de Educação da USP.

nos. Esse grupo, bastante numeroso, considerando os demais grupos indígenas brasileiros, tem sido pressionado em seu território, devendo conviver nem sempre de forma amistosa com os proprietários rurais da região, estando forçados, há alguns anos, a servir como mão-de-obra em períodos de corte de cana-de-açúcar ou outras atividades agrícolas. As aldeias estão relativamente próximas de centros urbanos, situação que acarreta contatos diários, inclusive com a escolarização formal. As escolas em aldeias indígenas desses grupos são uma realidade, havendo professores indígenas com experiência profissional de vinte anos. O ensino de História em tais escolas é semelhante ao desenvolvido pelas demais escolas rurais e urbanas próximas, onde prevalece o ensino oficial, uma história forjada por comemorações e festejos de datas cívicas, destacando os acontecimentos de um passado nacional estabelecido oficialmente. Esta prática escolar, no entanto, não parece satisfazer à totalidade dessa população. No decorrer do curso no referido Encontro, por exemplo, alguns professores índios perguntaram sobre a omissão da participação dos Terena na Guerra do Paraguai nos livros didáticos de História. A atuação dos Terena nessa guerra, segundo relato de vários deles, correspondeu a um momento de transformações significativas entre eles porque se viram obrigados a se defrontar entre si, dependendo do lado que estavam, ou do Paraguai ou do Brasil. Este acontecimento foi tão significativo para os Terena que vários conflitos de lideranças atuais têm suas raízes nas formas de participação realizadas no decorrer da Guerra do Paraguai.

Em uma situação oposta à dos Terena, o grupo Kraho da região de Tocantins tem na educação escolar laica uma experiência mais recente. Este grupo mantém um relativo distanciamento

dos brancos, vivendo atualmente sem grandes conflitos pela posse e preservação territorial, situação que favorece uma relativa estabilidade em sua organização tribal e formas mais autônomas quanto às transformações ou preservações de seus traços culturais. Eles desconhecem como ocorre o ensino dessa disciplina nas escolas dos brancos, e as indagações de alguns dos professores Kraho, sobre a história, referem-se aos problemas vivenciados pelas aldeias no contato com o branco. Para eles, a escola deve ensinar a história dos brancos para que a aldeia possa estar mais informada sobre o mundo da cidade e possa estabelecer trocas, em todos os níveis, em uma situação de maior igualdade. Identificaram temas específicos que devem ser esclarecidos pela história, tais como a história da escrita, história do dinheiro, história das doenças. Assim, desejam conhecer a história dos brancos relativa a problemas vivenciados pelo grupo, necessitando aprofundar o conhecimento sobre eles para poder enfrentá-los.

Para os Munduruku, grupo do interior do Pará, que vive distanciado de áreas urbanas e com relativa tranquilidade quanto ao espaço territorial, a situação é, por seu lado, diversa dos Terena e dos Kraho. Embora afastados momentaneamente de maiores pressões do mundo branco, os Munduruku sofreram um longo processo de catequese por parte, principalmente, de missionários salesianos, tendo desta forma, uma certa familiaridade com o processo de escolarização. Um representante Munduruku levantou alguns questionamentos que nos pareceram bastante significativos quanto aos perigos de uma postura tradicional do ensino da História. Uma de suas indagações referia-se à importância de incluir a história dos grupos indígenas nos currículos e sobre a possibilidade dos próprios índios escreve-

rem sua história, partindo dos documentos escritos pelos brancos, destacando as representações do mundo "civilizado" sobre eles, mas ainda utilizar, como fonte básica para esta reconstrução, os seus mitos através dos quais se pode conhecer a origem e as transformações sofridas pelos Munduruku, a partir da chegada dos europeus.

Pela análise de tais depoimentos, acrescida de leituras Complementares fornecidas pela literatura didática produzida para e ou pelos grupos indígenas, pudemos estabelecer alguns pontos que indicam possibilidades para começar um trabalho pedagógico, considerando dois procedimentos como mais evidentes.

O primeiro deles se refere ao método de construção de propostas de ensino para as populações indígenas cujos princípios de elaboração não são diferentes dos procedimentos que devem presidir os das escolas nacionais em geral.

A diversidade de experiências educacionais dos grupos deve ser, obviamente, o primeiro ponto a ser analisado. E, ao lado da diversidade das experiências escolares juntam-se as diferentes expectativas frente ao processo de dominação da cultura escolar que estão vinculadas às suas próprias realidades históricas, constituindo-se em grupos étnicos e culturais variados. Deve-se ainda estar atento à história dos contatos com a sociedade branca e as marcas de transformação deixadas nesse processo. Começar um trabalho educacional requer, desta forma, uma construção que aponte para a diversidade de propostas, respeitando a diversidade cultural e histórica de cada grupo.

Nenhuma proposta curricular poderá se efetivar sem um trabalho de investigação da realidade social de cada população, em

seu viver na aldeia, que deve tornar-se o centro de uma pesquisa de campo, analisando o "lugar" onde o processo educativo se efetivará. O conhecimento das comunidades indígenas está, nesse contexto, vinculado a uma forma de conceber o papel de um currículo escolar e o saber que se constrói e se legitima a partir dele. Uma proposta curricular não é um produto acabado, feito por um corpo de especialistas que se tornam responsáveis por uma visão unilateral, homogênea e incontestável de determinados conhecimentos e que é apresentado como "pacote" pedagógico, um objeto definitivo e pronto para ser consumido.

Contrariamente a esta visão, uma proposta curricular de qualquer área do conhecimento escolar deve ser entendida como um processo, um fazer e refazer que envolve o conjunto de agentes educacionais: especialistas, autoridades institucionais, professores, comunidade escolar, ou seja, os pais e os alunos. A uniformização de propostas curriculares para áreas indígenas torna-se impossível, assim como é impossível limitar a elaboração desse conhecimento a especialistas distantes da realidade desses povos.

Um trabalho coletivo, entendido como uma troca e diálogos constantes, torna-se o método da construção desse processo educativo. Deve-se elaborar propostas conjuntas com uma efetiva participação dos professores indígenas e, preferencialmente, com os professores brancos que atuam nas áreas indígenas. Este trabalho em conjunto pode permitir trocas sobre o conhecimento histórico difundido pelos indígenas e pelos próprios brancos, constatando-se a existência de outras versões sobre acontecimentos considerados legítimos pela história oficial. A atuação em conjunto é ainda a única forma de garantir uma

efetiva assessoria de especialistas da área e educadores de centros de pesquisa porque fornece os elementos para se repensar os conteúdos e métodos a serem elaborados. As problemáticas a serem introduzidas na construção do ensino e aprendizagem da história escolar só poderão ser apreendidas e incorporadas pelos alunos se, efetivamente, estiverem integradas à sua vivência e, portanto, não poderão se originar exclusivamente dos elementos de outra cultura, como uma doação de um setor especializado para um grupo menos apto, repetindo-se, assim, de maneira camuflada e mais sofisticada novas formas de dominação cultural.

A análise de materiais didáticos nos mostrou que este percurso tem sido já esboçado, significando que esta não é uma postura inovadora. Algumas questões entretanto, permanecem. Como e onde esse processo tem ocorrido? Limita-se à construção de materiais didáticos ou nesse processo reformulam-se conteúdos e métodos de trabalhos pedagógicos? Existe um acompanhamento das práticas escolares?

A preocupação de um trabalho dessa natureza significa estabelecer um cronograma de acompanhamento. A elaboração de propostas curriculares e de subsídios que auxiliem as práticas em sala de aula nem sempre significam o final do percurso. A transposição do saber proposto para o saber efetivamente ensinado e apreendido pelos alunos sofre clivagens que devem ser avaliadas e compreendidas para que possam ser reformuladas. Para o caso específico de um processo educativo em que interação grupos com culturas diferentes e, muitas vezes, divergentes, a situação requer aprofundamento maior deste diálogo e que certamente envolverá a ampliação da área epistemológica.

Um outro procedimento que podemos propor, à guisa de introdução a futuros debates, refere-se às especificidades do ensino de História. Pensar a construção de conteúdos para a História envolve três aspectos. Existe a necessidade de se refletir sobre a história local ou do grupo, sobre a história do conjunto dos grupos indígenas e sobre a história dos brancos que deve abranger, por seu lado, a história dos contatos e relações entre índios e brancos e a da história ocidental cristã.

Apesar da diversidade dos grupos indígenas, a construção das propostas curriculares devem se ater à análise de algumas noções básicas do ensino de História. Embora não sendo exclusivas, destacaremos as noções de *tempo e espaço*, de *identidade* e de *diferença* que merecem ser consideradas em suas dimensões mais amplas e perpassar os vários temas, enfoques e abordagens históricos.

A noção de tempo, base do ensino de História, e que não pode ser concebida separadamente da noção de espaço, nos parece que deve ser enfrentada em toda sua complexidade. O tempo histórico disseminado pelo ensino tem se calcado na noção de tempo cronológico, com uma postura evolutiva segundo paradigmas positivistas ou, mais recentemente, pela introdução das noções de temporalidades que indicam a relação entre o tempo vivido individualmente e o tempo social inserido em durações diversas, tempo de permanências e mudanças, acontecimentos do dia-a-dia e acontecimentos conjunturais e estruturais.

Nas sociedades indígenas podemos verificar, sem que aqui tenhamos a pretensão de generalizar situações que devem ser entendidas em suas particularidades, que sua história se funda

no tempo mitológico, ou seja, em um tempo qualitativamente diferente do tempo histórico estabelecido pelas sociedades ocidentais. O amálgama entre tempo mítico, explicador das origens, o tempo da natureza e o tempo cíclico, ordena a vida quotidiana e manifesta as relações entre passado-presente-futuro. Considerando as noções de espaço, existem também diferenças fundamentais em relação às sociedades dos brancos. Sem que seja comum e igual para todos os grupos com quem tivemos contato, o espaço da aldeia centraliza a posição do grupo social em suas relações com a natureza, fundando-se em uma cosmologia mais universal que ordena as demais relações espaciais. Desta forma, embora estejam apenas esboçadas, sem maiores detalhamentos, as questões que envolvem as diferentes formas de conceber o tempo e o espaço entre as duas sociedades, queremos acentuar a necessidade de se iniciar uma reflexão e estudos nessa direção.

E fundamental que se indague sobre a possibilidade de apresentar os ritmos temporais de uma sociedade baseada no tempo cronológico, na lógica do tempo da fábrica, para grupos sociais, vivendo sob outra estrutura temporal e espacial, mas que têm enfrentado, ao longo dos últimos séculos, relações constantes e com tendência a acentuar tais contatos.

Evidentemente que, ao situarmos e priorizarmos o trabalho com as noções de tempo e espaço, devemos nos preparar para desenvolver investigações em uma área cuja essência do tratamento é multidisciplinar. Nesse sentido, os estudos dessas noções e suas implicações pedagógicas corresponderão em realizar trabalhos de natureza interdisciplinar, envolvendo História,

Geografia e Antropologia assim como as áreas das ciências pedagógicas, especialmente da Psicologia social e cognitiva.

Além das noções de tempo e espaço, o conhecimento histórico está intrinsecamente relacionado à construção da noção de *identidade*. Para o ensino de História, a construção de uma identidade social e, mais especificamente, a construção de uma identidade nacional, está sendo entendida como um dos seus objetivos primordiais.

Para a sociedade brasileira da atualidade, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões mais abrangentes, uma vez que vivenciamos um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda de identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não podemos avaliar. Dentro desta perspectiva, o ensino de História tem se voltado para uma nova visão do papel do seu ensino, buscando não apenas se deter em seu objetivo de formação de uma identidade nacional mas, sobretudo, introduzir as questões que envolvem a atuação e o papel do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo com quem convive, suas afetividades, seu viver e sua participação no coletivo. Acreditamos que estas dimensões da concepção da identidade e sua inserção na área do ensino de História não se colocam diferentemente para as áreas indígenas, mas apresentam outros tipos de desafios.

A problematização da identidade dos grupos indígenas relaciona-se a duas questões. Uma delas é a história do próprio grupo e de

como ocorreram, ou têm ocorrido transformações em seu processo histórico a partir do contato com a sociedade dos brancos. A outra questão, não menos importante, refere-se às formas de identidade entre os diversos grupos indígenas, na construção de uma identidade indígena em contraponto aos brancos.

Quando pensamos na operacionalização de atividades pedagógicas no sentido de introduzir a questão da identidade, o início delas está centrado na história dos nomes dos alunos. Ora, este exemplo de trabalho com alunos, para levá-los a uma reflexão sobre suas origens, indica algumas das dificuldades para a efetivação de um trabalho junto às crianças e jovens índios. O nome e seu nascimento na população indígena são investidos de uma dimensão histórica cujos significados ultrapassam uma simples forma de identificação no grupo. Muitas vezes, e daí novamente a necessidade de um profundo conhecimento do universo cultural dos diversos grupos indígenas, o nome está ligado a configurações do mundo cósmico estabelecido, em suas relações homem-natureza, em que se inclui uma dimensão temporal mítica e com um tempo da predestinação, do papel do homem frente ao destino e ao seu papel de sujeito de sua própria história. Acreditamos que, apesar de um tempo de catequese bastante longo e com atividades bastante desenvolvidas nessa linha, ainda pouco se conhece exatamente sobre a efetiva transformação que a religiosidade cristã conseguiu realizar junto a estas comunidades. Nesse sentido, como trabalhar com a identidade a partir do nome cristão e do nome da aldeia, com o qual se relaciona com seus iguais?

Para o trabalho histórico da construção de uma identidade social mais ampla, fundada no passado comum que os congrega,

surtem outros problemas. A identidade histórica dos grupos indígenas tem sido preservada com registros orais, sendo o componente lingüístico fundamental para a transmissão de um passado, de uma forma de pensar o tempo, as raízes culturais, suas origens, as visões de mundo e das relações sociais. Nesse sentido, a memória dos grupos indígenas com suas peculiaridades no processo de transmissão colocam questões para os educadores acostumados com meios de transmissão histórica registrada sob forma escrita. O trabalho pedagógico requer o estudo de novos materiais pedagógicos, introduzindo estudos de objetos, de danças e música, de narrativas, enfim de uma gama de documentos que deverão se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.

A introdução do ensino de História para tais grupos sociais, partindo da reflexão da própria identidade social e histórica poderá, entretanto, desencadear uma série de transformações cujo alcance é importante avaliar. Poderá o ensino de História afetar algumas das formas tradicionais de transmissão do passado? Escrever os relatos dos mais velhos sobre o passado da aldeia, de seus mitos, de suas festas, poderá levar a quais tipos de conflitos entre o próprio grupo, e como serão estabelecidas as novas relações entre o saber histórico tradicionalmente transmitido, com o saber histórico desenvolvido pela cultura escolar?

Por outro lado, deve-se refletir sobre a importância que o registro escrito da história pode fornecer para determinados grupos mais integrados à sociedade dos brancos cuja identidade tem sido ameaçada e que têm sido constantemente forçados a convívios onde predomina o preconceito frente aos elementos nativos. Ao se recuperar, junto com a escola, essa memória histórica,

parcialmente esquecida ou omitida, o saber histórico deverá desempenhar um outro papel na vida da comunidade. Sem dúvida, poderá haver uma contribuição no sentido de valorizar um passado que tem sido desprezado tanto no nível local quanto pela própria historiografia oficial, omissa quanto ao papel desempenhado pelos grupos indígenas na história da formação brasileira, como ocorreu com a participação dos Terena na Guerra do Paraguai.

Não foi ao acaso que surgiram depoimentos de professores Terena no referido Encontro do ano de 1994, no sentido de se construir a história escrita desse grupo e o relato sobre o início de um trabalho de criação de um centro de preservação da história terena, compreendendo os vários registros existentes sobre eles, englobando relatos de viajantes, estudos de antropólogos, vídeos, fotografias.

A questão da identidade dos diversos grupos indígenas apresenta-se ainda sob outro prisma. O fato de se considerar índio, membro de uma entidade mais ampla que seu próprio grupo, parece ser uma necessidade política cujo alcance pode ser entendido com relativa facilidade pelas lideranças indígenas, mas que é percebida com certa dificuldade pelo conjunto das populações nativas portadoras de línguas próprias, com prováveis disputas e guerras em seu passado e que possuem, na realidade, poucas informações sobre os demais grupos nativos. Poucos deles, por exemplo, ouviram falar sobre os maias, os quéchuas, os aymarás ou quaisquer outros grupos do continente americano. A identidade étnica parece ser o componente agregador da especificidade do índio, mas esta referência é apreendida no con-

tato com os brancos e não exatamente por relações interétnicas em condições normais e quotidianas.

*Ser índio*, um texto que está incluído no livro didático *Aprendendo Português nas Escolas das Florestas*, produzido pela CPI do Acre, Setor Educação, é bastante significativo quanto aos problemas que envolvem a construção dessa identidade. Neste texto, o autor apresenta uma igualdade indígena quanto às origens — primeiros habitantes do Brasil —, uma semelhança quanto aos caracteres físicos, tais como cabelos lisos, ausência de pêlos, algumas aproximações sobre as relações sociais e de poder pela organização de comunidades rurais, diferente das urbanas. Fica explícito que se trata de determinantes de identidade segundo o referencial do branco, ou melhor, no confronto com a cultura nacional e não exatamente por características de suas próprias culturas.

A inclusão da construção da identidade nas propostas educacionais para o ensino de História merece, portanto, um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e papel nas aldeias, quer se trate dos grupos indígenas em suas relações interétnicas e com a sociedade nacional.

Do trabalho com a *identidade* decorre, evidentemente, a questão da construção da noção de *diferença*. Nesse aspecto, é importante a compreensão do "eu" em uma sociedade com características igualitárias, com laços familiares sedimentados, e a percepção do "outro", do estranho, que se apresenta como inimigo ou como simplesmente alguém diferente em sexo e idade. Para se levar à compreensão do "outro", os estudos devem co-

meçar por identificar as diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os pais e o "outro" exterior, o "estrangeiro" que fala outra língua, que se veste diferentemente, o branco em suas contradições de explorador ou de protetor, do que estabelece trocas comerciais. Novamente nos defrontamos com situações complexas na configuração de programas escolares que possam situar as diferenças entre os indivíduos e as diferenças entre as diversas sociedades.

Como ponto para reflexão, a questão básica poderia ser relacionada aos tópicos que envolvem as relações entre os brancos e os povos indígenas no decorrer do processo de ocupação territorial até os dias atuais. O estudo dos momentos dos confrontos pode ser de importância fundamental para desmitificar a idéia de que as mudanças ocorreram a partir da chegada de Cabral e subsequente domínio do governo português. As formas de contato variaram no tempo e no espaço assim como as dimensões dos conflitos, dependendo dos sujeitos e do jogo de interesses presentes no momento do encontro. O papel dos jesuítas, do exército, do marechal Rondon ou dos irmãos Vilas Boas se incluem nesses conteúdos. Temas como guerras e doenças, trabalho e escravidão, extermínio e mestiçagem tornam-se conteúdos fundamentais para a apreensão das diferenças culturais. A questão de ser considerado "inferior" ou "superior" insere-se na constatação da diferença que gera, por outro lado, a idéia da igualdade. Onde se encontra, afinal, a semelhança do que se denomina de gênero humano?

Quando um professor Krahô indagava sobre as condições que geraram a formação das classes sociais entre os brancos, a

questão fundamental que permeava tal pergunta residia na necessidade de explicitar a permanência de uma sociedade fundada nas desigualdades, na existência de enormes diferenças entre os próprios brancos e como as pessoas podiam sobreviver a elas.

Um ponto que é importante esclarecer sobre o conhecimento do "outro" é a possibilidade de aumentar o conhecimento sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas sociedades. Conhecer o outro significa comparar situações, e nesse processo comparativo o conhecimento sobre si mesmo e sobre seu grupo aumenta consideravelmente.

Essas são apenas algumas considerações que têm por finalidade maior introduzir o debate sobre as formas, métodos e conteúdos de história para escolas de aldeias indígenas. Dentro desta expectativa, permanece a afirmação inicial — o ensino de história para as populações indígenas é um enorme desafio para qualquer um que pretenda enfrentar esta árdua, mas atraente tarefa.

### Referências bibliográficas

SÃO PAULO. Secretaria do Estado de Educação. CENP. *Prática pedagógica: atividades para o 1º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1993.

SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de I e II graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TURNER, Terence. De cosmologia a História: resistência e consciência social entre os Kayapó. In: CASTRO, E. Viveiros de, CUNHA, Manuela Carneiro da (Orgs.). *Amazô-*

*nia: etnologia e história indígena*. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP/FAPESP, 1993. p.43-66.