

## HISTÓRIA INDÍGENA PARA O ENSINO MÉDIO

Juliane Maria Puhl Gomes<sup>1</sup>

Profa. Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad<sup>2</sup>

**Resumo:** Apesar da sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à diversidade cultural como um tema transversal, bem como a Lei Federal n.11.465 (10 mar. 2008) que obriga o ensino dos povos indígenas na formação da sociedade nacional, essas temáticas ainda são pouco trabalhadas nas escolas e nos meios acadêmicos. Mesmo em disciplinas com relação supostamente mais direta com estas temáticas, como História, por exemplo, os povos indígenas brasileiros são pouco estudados e ainda vinculados ao período colonial. Atualmente temos diversas tribos que ocupam os espaços urbanos e não são reconhecidas pela sociedade como “índios verdadeiros”. Muitos deles- ocupam os bancos escolares e ocultam sua ascendência por vergonha dos demais colegas que ignoram a complexidade de formação social das localidades nas quais estão inseridos, considerando os indígenas como “outros”. O presente trabalho apresenta uma proposta de ensino de história indígena, através da abordagem do patrimônio e memória, aplicada a alunos de ensino médio de duas escolas (E.E.E.M. Capão Novo, RS e E.E.E..M. Açorianos, Viamão, RS), durante os anos de 2014 e 2015, baseada em oficinas temáticas articuladas aos Seminários de Integração. As oficinas proporcionaram o estudo de temáticas como populações indígenas, diversidade cultural, formação social e educação patrimonial.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas; Diversidade Cultural; Cidadania; Educação Patrimonial.

### *Indian History for Secondary Education*

**Abstract:** Despite the suggestion of the National Curriculum Standards in relation to cultural diversity as a cross-cutting issue, and the Federal Law n.11.465 (10 March 2008) requiring the teaching of indigenous peoples in shaping the national society, these issues are still some worked in schools and in academic circles. Even in disciplines with reportedly more directly related to these topics, such as history, for example, Brazilian indigenous peoples are poorly studied and even tied to the colonial period. We currently have several tribes that occupy

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio/UFSM.

<sup>2</sup> Profa. Orientadora do TCC e artigo final.

urban spaces and are not recognized by society as "real Indians". Many of them occupy the school benches, hiding their descent shame of other colleagues who ignore the complexity of social formation of the localities in which they live, considering the Indians as "other". This paper presents an educational proposal of indigenous history, through the heritage and memory approach, applied to high school students from two schools (EEEM Capão Novo, RS and EEE.M. Açorianos, Viamão, RS), over the years 2014 and 2015, based on thematic workshops to articulate Integration Seminars. The workshops provided the thematic study as indigenous peoples, cultural diversity, social education and heritage education.

**Keywords:** Indigenous Peoples; Cultural diversity; Citizenship; Heritage Education.

### **A problemática que nos levou ao estudo:**

Muitos são os trabalhos que vem questionando quem somos ou a que sociedades pertencemos após o advento da globalização. As redes sociais e os aplicativos de mídia virtual reduzem as distâncias físicas criando grupos de afinidades que trocam informações, fotos e interesses com uma rapidez impressionante. Porém, com olhar mais atento é possível perceber que esta realidade é de fato virtual, na medida em que no plano real (social) as diferenças e as intolerâncias estão cada vez aumentando mais. As trocas de informações são entre os “nós” e neste ponto criam-se, cada vez mais, “os outros”. Isto se deve, em grande parte, à falta de conhecimento em relação à história de formação das comunidades locais e regionais, não permitindo a ampliação do vínculo de pertencimento e o entendimento da diversidade.

A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.

Atualmente cabe à escola o domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência que possibilitam ao aluno, futuro cidadão, aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos.

A formação do estudante como cidadão, prepara-o para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir

os limites e as possibilidades de sua atuação, na manutenção ou na transformação da realidade histórica na qual se insere.

As atuais propostas de ensino sugerem que o professor problematize o mundo social de que ele e o estudante fazem parte, construindo relações entre os problemas identificados e as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História, o meio ambiente e a cultura brasileira, bem como suas relações com diferentes sociedades e culturas do mundo.

A cultura e o meio ambiente brasileiros são de uma riqueza imensurável e pouco conhecidos, inclusive, em nosso próprio país.

Nossa cultura não é divulgada, ou mesmo analisada no meio acadêmico como um todo e em menor escala ainda, nas escolas. Há muito tempo vem sendo estudada de forma fragmentada e isolada por diferentes áreas do conhecimento. Na maioria dos casos ela nos é apresentada em âmbito regional, próximo de períodos e datas comemorativas (Dia do Índio; Festa Junina; Farra do Boi; Semana Farroupilha; Carnaval; Semana da Consciência Negra; Cavalhadas, etc.)

A evidente falta de materiais didáticos a respeito das temáticas mencionadas, ficou ainda mais agravada frente à sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s, 2000) em relação ao ensino de Temas Transversais (pluralidade cultural, meio ambiente, dentre outros).

Em 2003 foi sancionada a Lei Federal n.10.636 (09 jan.2003) que obriga as escolas públicas e privadas de todo território nacional ao ensino de temáticas como a história e cultura afro-brasileira. Essa Lei foi ampliada por uma segunda legislação, a Lei Federal n.11.465 (10 mar. 2008), que obriga o ensino não só da temática anterior, mas também a dos povos indígenas na formação da sociedade nacional.

Com o sancionamento e a necessidade de aplicação imediata da Lei, surgiu uma série de debates e questionamentos a respeito da ausência de embasamento, materiais e profissionais que dêem conta dos conteúdos a serem trabalhados. Pior ainda, é a falta de material didático com linguagem ou metodologias adequadas, para utilização direta e imediata em sala de aula. Fatos que mesmo após 7 anos ainda não mudaram muito.

As populações indígenas brasileiras são menos conhecidas que as áreas que produzem seus saberes (Arqueologia, Antropologia, Etno-História). Ainda existe a ideia romântica do índio genérico, na qual ele só pode habitar matas e florestas, viver

exclusivamente da natureza, principalmente da caça e da pesca, morando em ocas<sup>3</sup>, enfeitado por uma única pena na cabeça, pintura simétrica facial (três listras) e um tapa sexo retangular. Quando muito ele carrega um arco e flecha nas mãos e sua companheira, com um traje estilo Pocahontas<sup>4</sup>, carrega um cesto cheio de frutos coletados. Não vemos índios pescadores ocupando ambientes como a costa litorânea, os campos abertos, a região serrana, muito menos os que circulavam por mais de um destes espaços. A mídia construiu a imagem de índio que vemos difundida na maior parte do país, uma mistura confusa na qual prevalece a cultura de povos indígenas da América do Norte, ou seja, uma cultura única que tenta dar conta de centenas de grupos de todo território nacional (GOMES, 2010).

A temática indígena, mesmo após a Lei Federal n.11.465, entra nos currículos de graduação apenas como um item de estudo dentro da Pré-História geral, e normalmente não é mencionada em outros cursos que não o de História. Como exigir da área de Sociologia a inserção de uma temática que não foi aprendida? Como abordar a questão da diversidade e pluralidade cultural?

#### **Embasando a temática antes da aplicação:**

A questão da história do negro, do respeito à cultura afro-brasileira e da discriminação racial, já vem sendo abordada desde 2003 e muito tem crescido. Mas a temática indígena em sala de aula continua em aberto. Temos apenas duas grandes obras de referência teórica, amplamente analisadas e utilizadas em artigos que tratam do tema, uma delas é intitulada “*A temática indígena na escola*”, de autoria de Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni (2000), e a outra produzida por um indígena – Baniwa (Gersem dos Santos Luciano), intitulada “*O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*” (2006), produzida e distribuída pelo Ministério da Educação.

O estudo da história indígena precisa, antes de tudo, iniciar pela discussão do próprio termo em si: índios. Sabemos que estes povos não são oriundos da Índia e que também não são nativos, pois o povoamento da América se deu a partir de populações de diferentes traços biológicos não americanos<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Que nunca existiram tendo em vista que as casas coletivas são malocas e as demais formas de habitação são paraventos ou tendas.

<sup>4</sup> Tribo que ocupava parte da América do Norte, atual território dos EUA.

<sup>5</sup> Apesar da falta de consenso em relação a quando se deu o início do Povoamento das Américas, nem por onde foi o ponto de entrada, a comunidade científica aceita que nosso continente foi povoado por populações de diferentes traços biológicos (negróides e mongoloides). O termo correto seria “povos de cultura nativa”.

Segundo Jorge Eremites de Oliveira (2012, p.186) “[...] se no passado o termo ‘índio’ foi atribuído por engano aos habitantes nativos das Américas, hoje em dia expressa certa identidade comum ou indianidade para os povos originários que aqui habitam”.

Gersen Luciano Baniwa (2006) diz que o termo índio foi um “*erro náutico*” atribuído após a chegada dos portugueses ao Brasil. O autor ainda complementa que este termo genérico não denomina nenhuma tribo em si, pois cada etnia tem uma autodenominação específica.

Durante muitos anos falar em índio remetia, para muitos, uma denominação pejorativa (não humana em muitos casos)<sup>6</sup>, a grupos sem cultura, incapaz, preguiçoso, inferior. Por outro lado, poderia ser um “ser ideal” fruto da ideia romântica do mito do “bom selvagem” (LUCIANO, 2006).

Tal visão causa estranhamento e até mesmo reações negativas: as pessoas não pensam assim em pleno século XXI. No documentário produzido pela TV Escola “*Pluralidade cultural: Índios no Brasil quem são eles*” (2009)<sup>7</sup> são apresentadas diversas entrevistas nas quais transeuntes são abordados sobre o que sabem sobre índios e populações indígenas brasileiras. O resultado identifica bem o ponto de vista do senso comum de que “índios de verdade não existem mais”, “não há mais povos indígenas”, “não havia índios aqui”, “índios são espertos”, “moram lá no mato”, etc.

Ainda segundo Luciano (2006, p.30):

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

Quando pensamos na temática “história indígena” logo nos vem à mente três áreas do saber: História, Arqueologia e Antropologia. Infelizmente, apesar de terem os povos

---

<sup>6</sup> Nos trabalhos que aplicamos nas escolas (que serão descritos em outro momento) houve o questionamento, em mais de uma turma, se eram “índios” ou pessoas. Não houve em nenhum destes casos a intenção deliberada do preconceito, tanto que quando questionávamos sobre o que tinham acabado de dizer, ficavam muito envergonhados ao “ouvir” sua fala e se espantavam com o que haviam dito, perguntando a maneira correta de expressão para não repetirem o erro.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=7MBH2qRQVzk>

indígenas como uma das muitas temáticas, a relação entre estas áreas no intuito de entender a história e organização destas etnias, e mais importante ainda, a relação destas com as sociedades atuais, ainda está num lento processo de construção que fica restrito às produções acadêmicas.

Durante muitos anos a História tentou dar conta da inserção dos povos indígenas à história nacional, porém relegando estes grupos a segundo plano frente à chegada dos europeus. Faz pouco tempo que a História do Brasil passou a ser vista a partir da chegada dos grupos Paleoíndios que deram origem às etnias que povoaram nosso país, a no mínimo 15mil anos AP. Mesmo assim, para muitos, a história do Brasil ainda inicia em 1500 com a chegada de Cabral e sua esquadra.

A história do índio vista pela História tende a ser, na verdade, uma historiografia das produções que abordaram a temática. Normalmente iniciada com a carta de Caminha, colocando os índios, como já relatamos, numa perspectiva secundária frente aos europeus. A obra de maior relevância sobre o tema é “História dos Índios no Brasil” (1992) organizada por Manuela Carneiro da Cunha. Na introdução a autora afirma: “[...] a História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo “descobrimento”. São os “descobridores” que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — de serviço — no grande curso da História.” A mesma autora também afirma que os indígenas não apenas foram vítimas da eliminação física, mas também enquanto sujeitos históricos. Esta obra representa um marco na história indígena brasileira, pois abre caminho a outras (principalmente após os anos 2000) que deram aos grupos de cultura nativa o merecido destaque enquanto protagonistas da história.

A Antropologia em muito contribuiu para o conhecimento das etnias indígenas, porém, muitas vezes de forma dissociada, da História. Os métodos do fazer antropológico (observação direta) permitiram criar um rico panorama cultural indígena que nos permite inferir o quanto nosso país já era rico em diversidade cultural muito antes da chegada dos europeus. A Antropologia deu força às fontes orais que deram voz a povos então desconhecidos. Porém, a colaboração desta ciência, ainda mais do que a da história, se manteve restrita a ambitos acadêmicos.

A Arqueologia (ramo da Antropologia) iniciou tardiamente no Brasil, tendo como enfoque as sociedades ágrafas, conhecida como arqueologia Pré-Histórica. O próprio termo já define que a área era destinada a pesquisar as culturas materiais dos povos antes da história, ou seja, antes de 1500. A Arqueologia, ainda mais que a Antropologia, produziu inúmeros

trabalhos de cunho acadêmico, que até os anos 2000 não eram divulgados para além dos muros das Universidades<sup>8</sup>.

A Etno-história, ainda muito recente em nosso país, tem tentado articular estas diferentes áreas do saber, mesmo que o conceito propriamente dito ainda esteja sendo debatido e construído entre os diversos pesquisadores (OLIVEIRA, 2012; CAVALCANTE, 2011). Um dos caracteres apontados como foco central é a participação das comunidades indígenas na construção da história de seus povos. Para Manuela Carneiro da Cunha (2004) a verdadeira etno-história é a produzida pelos grupos de cultura nativa.

A etno-história apresenta-se como um método interdisciplinar e, segundo Cavalcante:

[...] é o melhor caminho para se compreender os povos de culturas não-ocidentais a partir de uma perspectiva histórica. Nesse sentido, é dada muita importância às tradições orais e às fontes arqueológicas, que podem oferecer dados bastante valiosos sobre essas culturas, as quais, em sua maioria advêm de tradições ágrafas (CAVALCANTE, 2011, p.359).

Mesmo que ainda sofra vários tipos de críticas em relação à problemática de comparativos temporais (continuidades e descontinuidades culturais), a etno-história – enquanto método, vem embasando excelentes trabalhos sobre a história indígena. Ela permite a possibilidade de ir além da simples leitura da cultura material.

Através do estudo da cultura material, podemos chegar a vários aspectos de uma determinada cultura, inclusive atitudes, crenças e redes de relações. Segundo Grinberg. et al (2000) isso pode parecer muito simples, mas às vezes é difícil imaginar formas de vida radicalmente diferentes das nossas, e por isso, se recorre a elementos da cultura material, que permitem liberar a imaginação em direção ao passado.

Aspectos da cultura material como utensílios, ferramentas, armas, habitações, dentre outros, podem nos remeter a áreas mais complexas como religiosidade e imaginário. Aspectos que nos parecem de interação natural quando observados exclusivamente em nossa vivência cotidiana.

Ao falarmos de diversidade surge outra questão fundamental: identidade ou seriam identidades? Para embasar esta problemática citamos Manuel Castells (2001, p.22-3):

[...] entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de

---

<sup>8</sup> O IPHAN determinou, a partir da normativa 0230 de 2002, aplicada a partir de 2013, que trabalhos de arqueologia de contrato deveriam obrigatoriamente seguir um Programa de Educação Patrimonial na qual os resultados obtidos seriam divulgados nas regiões de abrangência dos empreendimentos. Programas que deram origem a esta pesquisa.

significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa identidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. Isto porque é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjuntos de papéis. Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, frequentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organização da sociedade.

E que identidade(s) tem os alunos participantes das nossas oficinas?

### **As oficinas de Educação Patrimonial: propostas e resultados**

Aplicamos oficinas de História Indígena para quatro turmas de ensino médio, de duas escolas públicas: Turmas 201 e 301 (48 alunos) da E.E.E. Médio Capão Novo, situada no distrito de Capão Novo, Município de Capão da Canoas, RS, entre os dias 07 e 11 de julho de 2014; e Turmas 101 e 103 (70 alunos) da E.E.E. Médio Açorianos, Município de Viamão, RS, entre os dias 22 e 25 de junho de 2015. Estas escolas foram escolhidas para aplicação de Programas de Educação Patrimonial, como parte obrigatória do processo de licenciamento de empreendimentos imobiliários, exigido pelo IPHAN<sup>9</sup>.

Segundo Machado a aplicação de oficinas (2004, p.28),

[...] consiste na implementação de ações educativas de investigação, apropriação e valorização do patrimônio cultural. O trabalho com a produção cultural das gerações que nos antecederam permite reativar os processos de memória, descobrindo como nossos antepassados produziam a satisfação de suas necessidades, como resolviam seus problemas imediatos e como se organizavam socialmente. Um outro olhar sobre o seu fazer e saber pressupõe estabelecer elos com essa produção cultural. Esse processo de reconhecimento, atribuição de significado e de identificação nos faz entender o que somos hoje e construir coletivamente o nosso futuro.

Os programas foram pensados de forma a desenvolver junto aos alunos o entendimento de pertencimento as suas localidades através do estudo da história dos municípios de inserção das escolas. Neste intuito foram programadas atividades de Arqueologia, história indígena, história local e memória e patrimônio. Salientamos que durante os períodos de atividades todos os professores, independente das disciplinas ministradas, participaram das aulas, pois as temáticas foram cobradas de forma interdisciplinar nos seminários de integração.

Elaborar projetos educativos voltados para a disseminação de valores culturais, formas e mecanismos de resgate, preservação e salvaguarda, assim para a recriação e

---

<sup>9</sup> Em Capão Novo, RS o Condomínio Costa Esmeralda e a Estação de Tratamento de Efluentes Capão Novo; e em Viamão o Condomínio EcoVillage II.

transmissão desse patrimônio às gerações futuras é, sobretudo, um projeto de formação de cidadãos livres, autônomos e sabedores de seus direitos e deveres. (CASCO apud SIMÕES, 2015, p.48).

A Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área urbana, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (TOCCHETTO apud GOMES, 2014, p.25).

Denominamos de empreendimento arqueológico todo o local onde se encontram sítios arqueológicos e o mesmo sofrerá alguma intervenção total ou parcial. São desde áreas que serão alagadas devido a construções de barragens, abertura e pavimentação de ruas e estradas, construções de edificações e outros empreendimentos que intervenham nesse solo.

Os sítios são protegidos por Lei Federal 3.924/61, assim sendo faz-se necessário um arqueólogo para resgate e salvaguarda de evidências procedendo com todo o aparato metodológico.

“Atribuir significação a algo implica um valor. Portanto, a significação cultural de um bem pressupõe um valor estético, histórico, científico ou social a ele atribuído por gerações passadas, presentes ou futuras.” (IPHAN, 2006, p. 283)

Nosso objetivo principal era o de atribuir valor às culturas indígenas, para que a partir de sua compreensão fossem respeitadas e valorizadas.

Todas as cidades sejam elas, grandes ou pequenas, centros ou bairros históricos e seu entorno natural ou construído estão na condição de documento histórico, pois são expressões materiais da diversidade das sociedades ao longo do tempo (Carta de Washington – UNESCO, 1986)<sup>10</sup>.

Os vestígios arqueológicos encontrados nos sítios arqueológicos demarcando a sua ocupação por populações indígenas, são testemunhos da estruturação de aldeias e de toda uma rede de relações e organização cultural do espaço que antecede a ocupação europeia. Entendemos que estes vestígios marcam a diversidade da ocupação humana ao longo do tempo e são de fundamental importância para compreensão da complexidade cultural e étnica

---

<sup>10</sup> IPHAN – 1986. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Washington%201986.pdf>

que atualmente marcam nossa sociedade. Estes grupos deixaram apenas vestígios materiais de sua ocupação, e em alguns casos são parte de relatos de viajantes.

Estes povos formavam um mosaico cultural riquíssimo, aliás muito maior do que temos registro, pois infelizmente muitos grupos foram dizimados deixando, como já mencionado, apenas vestígios de sua cultura material. Perdemos cantos, crenças, danças, mitos, dentre outras tantas coisas importantes que nos diriam mais sobre estas populações. O uso da Etno-história é fundamental neste sentido, pois permite comparações com culturas vivas, que ainda falam sobre si e que nos permitem inferir a diversidade cultural aqui existente antes de 1500.

Algumas das culturas foram registradas pelos recém chegados à América (os europeus), que relataram o que viram, ouviram, bem como suas percepções do “Novo Mundo” e suas “gentes”. Porém, temos que ter cuidado com este olhar, pois ele é a visão “do outro”, daquele que naquele momento se vê como o portador de uma cultura superior frente aos “selvagens”, sem lei, rei e fé... (GOMES, 2014).

É neste cenário que ao utilizarmos a autora Cristina Costa (2005), que defende o uso da imagem como fonte de educação, como um dos pilares para aplicação desta oficina, pois elas exemplificam o modo de vida indígena facilitando a compreensão de um tema abstrato. Ao utilizarmos a abordagem pelas imagens, proposta pela autora, podemos desenvolver cidadania, formação dos indivíduos e linguagem de símbolos visuais comuns, que tangem o cotidiano de todos nós. Um processo que Oliveira e Wenceslau (2007) denominam de “alfabetização cultural”.

Cada geração redefine uma interpretação do patrimônio cultural a partir de diferentes relações entre os atores sociais e os bens tangíveis e intangíveis. Processo realizado por meio de um movimento permanente de reconstrução de valores: ora são abandonadas concepções acerca desses bens, ora são retomadas como elementos essenciais de identidade da dinâmica cultural (CABRAL apud FERREIRA, 2010, p.67).

Também utilizamos materiais arqueológicos (líticos, material arqueofaunístico e fragmentos de cerâmica) pertencentes ao acervo do Laboratório de Arqueologia da ULBRA Torres (LAUTOR) para mostrar aos alunos. Utilizando materiais concretos, acreditamos que esta oficina proporciona a aplicação das quatro etapas metodológicas da Educação Patrimonial sugeridas por Maria de Lourdes Horta et al (1999, p.6), a observação; o registro; a exploração e a apropriação:

Observação: refere-se ao que está sendo visto. Nesta etapa, são feitas as perguntas ao objeto que está sendo analisado para que se obtenha o máximo de informações a seu respeito.

Registro: neste momento, os indivíduos demonstram, de forma escrita, oral ou por meio de desenho, o que descobriram de mais significativo a respeito do objeto por elas analisado.

Exploração: consiste na análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão dentro do grande grupo, pesquisa em outras fontes, as dúvidas e opiniões de cada um sobre o objeto;

Apropriação: é o significado que ficou para cada pessoa do grupo a respeito do seu objeto, ou seja, o que cada um aprendeu sobre o objeto estudado.

Para aplicação das oficinas, dividimos as atividades em etapas, que totalizaram 18h/a (por turma), sendo: 5h/a para arqueologia, 5h/a destinadas à história indígena, 5h/a para estudo da história local, memória e patrimônio e 3h/a saída de campo com visita a locais históricos dos municípios escolhidos pelos professores/alunos<sup>11</sup>. As atividades previstas intercalaram momentos teóricos e práticos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes leituras e abordagens em relação às temáticas estudadas. Ao final os alunos produziram um “jornal” no qual destacaram os principais aspectos aprendidos.

Temos por objetivo descrever e analisar, neste trabalho, apenas as atividades da oficina de história indígena, apesar de ter planejado e executado a parte de Arqueologia nas duas escolas, e a de memória e patrimônio em Viamão.

Denominamos o primeiro momento da oficina de história indígena como “sondagem”. Entregamos aos alunos um questionário dirigido composto por 6 perguntas objetivas e duas dissertativas, no intuito de avaliar o que sabiam da temática indígena, bem como da relação desta com o Município em que moravam e com a história do nosso estado. Dos 118 respondentes (48 Capão Novo e 70 Açorianos) 94 afirmaram não conhecer a história dos povos indígenas do RS, e os 24 que responderam conhecer, não sabiam nominar nenhum destes grupos. Os 118 afirmaram não conhecer a ocupação indígena nos seus municípios. A etnia mais citada como formadora da população do RS foi Portuguesa/açoriana<sup>12</sup> (97 respostas), seguida por alemães/italianos (13 respostas) e africanos (8 respostas). Todos os alunos (118) afirmaram que os índios não faziam parte da formação de sua história.

Após a aplicação da sondagem iniciamos a explanação da história da ocupação indígena do Rio Grande do Sul, bem como do desenvolvimento das culturas nativas no sul do

<sup>11</sup> Na escola Capão Novo, RS os professores votaram nos locais a serem visitados, e os alunos incluíram outros que achavam importantes. Na escola Açorianos os professores de História, Geografia e Sociologia escolheram os locais para visita pensando que os alunos o fariam a pé, quando houve a possibilidade de contratação de um ônibus, os pontos foram ampliados.

<sup>12</sup> Temática muito trabalhada em uma das escolas cujo nome identifica a origem citada – açorianos.

Brasil de forma expositivo dialogada com uso de recursos (Power point e duas pequenas animações<sup>13</sup>). Posteriormente disponibilizamos aos alunos vários objetos arqueológicos que foram coletados em sítios arqueológicos do RS, como bola de boleadeira, pontas de projétil, machado de mão, enxós e fragmentos de cerâmica). Enquanto os alunos manuseavam os instrumentos realizávamos a explicação relacionando o grupo que os produziu com o ambiente a que faziam parte.

Os alunos, de modo geral, ficaram muito impressionados ao saber que a origem do chimarrão, o uso de bolas de boleadeira, o hábito de comer churrasco, dentre outros tantos aspectos culturais tão presentes no nosso cotidiano, eram de origem indígena. Da mesma forma quando explicamos a noção de tempo indígena, bem como o entendimento que faziam a cerca do uso de recursos, os alunos fizeram muitas perguntas e nitidamente a ideia reproduzida por anos e anos de escravização (de que os índios eram preguiçosos) foi se rompendo.

Um aspecto muito debatido e questionado foi o dos índios urbanos. A ideia romântica do índio vivendo de forma “natural” no mato ainda é muito arraigada. Projetamos o conceito de identidade de Castells (2001, p.22-23), já exposto neste trabalho, e discutimos com os alunos o(s) sentimento(s) de pertencimento.

Não é porque os índios ocupam áreas urbanas que não são mais índios. Toda cultura é dinâmica, portanto o uso de roupas, de telefones celulares, o fato de irem às escolas regulares, ou mesmo às universidades não os torna menos índios. Nas duas oficinas este, sem dúvida, foi o momento mais significativo de nossa prática de ensino.

Aproveitamos a sensibilização dos alunos para adentrar na temática da valorização dos bens produzidos por estes grupos, usando o conceito de bem cultural de Machado:

***Bem cultural*** é o resultado da ação do homem, fruto da relação que estabelece com a natureza e com os outros homens. Quando o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, através do trabalho, ele produz objetos, cria instrumentos e utensílios, estabelece normas, elabora regras de convivência, expressa seus sentimentos e emoções, lida de diferentes formas com os elementos extra-humanos e organiza ritos e celebrações para expressar suas crenças.

***Bem cultural*** é todo aquele vestígio da ação humana que possui uma *significação cultural* (MACHADO, 2004, p.12)

---

<sup>13</sup> "Tolerancia" (<https://www.youtube.com/watch?v=FrjQrXc80cY>- de Ivan Radaman-Bósnia) para trabalharmos questões de tolerância cultural; e a segunda "The Potter" (O Oleiro), de Josh Burton (EUA) para refletirmos sobre cultura imaterial. (<https://youtu.be/PLPk5va1ygg>)

Ulpiano Bezerra de Meneses ,conceitua **valor cultural** como:

[...] a capacidade de atender a uma necessidade humana - qualquer necessidade, de qualquer tipo ou gradação - servindo de intermediação e impregnando-a com os atributos de sentido, significado. (MENESES apud GOMES, 2014, p.35)

Segundo o IPHAN, “Atribuir **significação** a algo implica um valor. Portanto, a **significação cultural** de um bem pressupõe um valor estético, histórico, científico ou social a ele atribuído por gerações passadas, presentes ou futuras.” (2006, p.15)

Depois destas atividades teórico-práticas os alunos fizeram uma saída de campo visitando os principais pontos históricos dos seus municípios. Neste ponto fazemos importante destaque às turmas de Capão Novo. Os alunos foram levados a visita de locais considerados como patrimônio para a comunidade (Igrejas de diferentes credos, a lagoa, o mar, o farol, a praça central, etc.), e além destes foram conduzidos até o sambaqui Capão Alto (Xangri-Lá), que apesar de ser em outro município, é considerado como um dos maiores patrimônios culturais do RS.

Visitar um local de ocupação indígena foi sem dúvida o melhor recurso que poderíamos utilizar. Nenhum dos 48 alunos conhecia o sambaqui que fica apenas a 15min. da escola<sup>14</sup>.O impacto de visualizar um “morro” de 4m de altura produzido pelo descarte de comida, objetos e estruturas humanas a mais de 2mil anos AP., deixou todos os alunos muito admirados e sensibilizados<sup>15</sup>. Esta foi a temática mais lembrada e relatada nos trabalhos do seminário de integração.

Já em Viamão a relação com os povos indígenas se deu a partir do reconhecimento de uma grande reserva da etnia Guarani que há no município. Os alunos relataram episódios que, de alguma forma, tinham sido significativos em relação a este grupo indígena, mas que até então não haviam dado “valor”. O pre-conceito em relação a questões de religiosidade, cheiro, horários, alimentação foram aos poucos sendo vistos e viraram apenas conceitos, vistos – pela maioria – com respeito e entendimento de uma forma diferente de ver o mundo.

### **Os frutos do projeto:**

Quebram-se mitos, desconstruem-se estereótipos e com isso as populações indígenas passam a ser mais conhecidas e respeitadas, há o reconhecimento de outras fontes de pesquisa

<sup>14</sup> Em 2013 fizemos esta mesma atividade com 480 alunos de uma escola municipal de Capão da Canoa (distante 800m do mesmo sambaqui) e apenas 3 alunos o conheciam.

<sup>15</sup> Os sambaquis são semelhantes a concheiros e daí deriva o termo “marisqueiro”, que atualmente é pejorativo e ainda utilizado por veranistas para designar os moradores do litoral. Entender o real significado do termo foi mais um dos grandes ganhos desta oficina.

histórica e os documentos escritos passam de atração central a coadjuvantes. A arqueologia vai além do fascinante personagem Indiana Jones e ganha seu merecido papel de ciência metódica e trabalhosa, que escava histórias de diferentes tempos e sociedades. Ela se torna um excelente recurso para estudar realidades muito distantes no tempo, cujos vestígios são fragmentados e difíceis de entender. Mas sozinha ela não “fala” e em conjunto com a história e principalmente a etno-história, as vozes dos povos indígenas são ouvidas novamente.

Os alunos trazem “de casa” uma série de questões a serem trabalhadas, inclusive de preconceitos em relação às populações indígenas, muitas delas de cunho religioso e moral. Não tivemos a pretensão de acabar com todos os estereótipos e preconceitos que envolvem a questão indígena, mas temos certeza de que muitos deles foram revistos e reavaliados pelos alunos, que se tornaram multiplicadores dos novos saberes aprendidos.

Nas escolas, o maior problema enfrentado na aplicação das oficinas é o pequeno tempo que elas dispõem para o projeto. Na maioria das vezes, os professores querem apenas um fragmento de oficina, próximo ao dia do índio, ou então na época entre provas (que foi o caso das duas oficinas aplicadas) quando estão em processo de fechamento de notas e não querem iniciar novos conteúdos. Mesmo com a participação de todos os professores em sala de aula, vimos que a grande maioria não pretendia continuar a temática em suas disciplinas. Com isso não é possível chegar aos objetivos propostos originalmente, de discutir a questão da diversidade cultural e formar um panorama étnico do RS. Mais difícil ainda é conseguir que haja uma visão interdisciplinar da proposta, pois os professores de fato envolvidos eram de história (que ministra também sociologia) em uma escola e o de história e sociologia na outra, ou seja, os conteúdos não são socializados com outras áreas do conhecimento, o que limita bastante seu potencial educativo.

A Lei Federal n.11.465 (10 mar. 2008), que obriga o ensino dos povos indígenas na formação da sociedade nacional, ainda está em fase de absorção nas escolas. Esperamos que assim como a temática afro-brasileira, ela gradativamente ganhe espaço não apenas nas escolas, mas também nos ambientes acadêmicos de formação de professores. Com isso os projetos que abordam estas temáticas ganharão mais espaço dentro dos cursos e aos poucos terão seus objetivos ampliados e resignificados, contribuindo para a formação de professores atuantes e proponentes de uma nova postura didática, independente da área de formação.

**Referências:**

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas Transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 3551**, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 7 ago. 2000. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. Diálogos desde a In-disciplina: para além da diversidade, a diferença. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos; SOUZA, Magali Dias de (Orgs.) **Inclusão Escolar: práticas & teoria**. Porto Alegre: Redes editora, 2008.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História** (São Paulo) v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. EDUSC, 1998.

CUNHA, Manoela Carneiro da. Imagens de Índios do Brasil: O Século XVI. In.: **Estudos Avançados**, v.4, n.10, São Paulo: USP, p.91-110, set/dez, 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v4n10/v4n10a05.pdf> Acesso em 12/12/15.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manoela Carneiro da. O futuro da questão Indígena. **Estudos Avançados**, vol.8, n.20, São Paulo, Jan./Apr.,1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000100016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100016) Acesso em 12/12/15.

FERREIRA, Rebeca Campos. Cultura Imaterial e Educação Patrimonial: Notas sobre Museus e o Valor Educativo do Patrimônio Intangível. In.: **Museologia e Patrimônio**, v.3 n.2, p.63-74, jul/dez de 2010. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus> Acesso em 12/12/15.

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

GOMES, Juliane Maria Puhl. Arqueologia na Sala de Aula: resignificando conceitos. **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Juliane Maria Puhl Gomes. **Projeto Arqueológico Interventivo e Projeto de Educação Patrimonial em Área de Instalação do Condomínio EcoVillage II**, Viamão, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **O que é Educação Patrimonial**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/index.htm>>, Acesso em 12/12/15.

IPHAN. **O Registro do Patrimônio Imaterial**: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. 4.ed. Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

JESUS, Zeneide Rios de. **Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito**. Disponível em:

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 21.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf) Acesso em 12/12/15.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação Patrimonial**: orientações para professores do ensino fundamental e médio. Caxias do Sul: Maneco Livr. & Ed., 2004.

MARTINS, Clerton. (Org.). **Patrimônio Cultural**. Da memória ao Sentido do Lugar. São Paulo: Roca, 2006. p. 39-50.

NUNES, Eduardo Soares. **Aldeias Urbanas Ou Cidades Indígenas?** Reflexões Sobre Índios e Cidades. Disponível em: [seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/8289/7642](http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/8289/7642)

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Sobre os Conceitos de Etnoistória d História Indígena: Uma Discussão Ainda Necessária. **Anais da ANPUH** (XXII Simpósio Nacional de História), João Pessoa, 2003.

OLIVEIRA, Fabiana de; WENCESLAU, Franclin F. Educação Patrimonial e a pesquisa arqueológica do sítio “Casa de David Canabarro” em Santana do Livramento, RS”. In: SOARES, André L.R.; KLAMPT, Sérgio C.(orgs). **Educação Patrimonial**: Teoria e Prática.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. A História Indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 178-218, jul./dez. 2012. Disponível em: [seer.ufrgs.br](http://seer.ufrgs.br) > Acesso em 12/12/15.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Sobre os Conceitos de Etnoistória e História Indígena: Uma Discussão Ainda Necessária. **Anais ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa**, 2003. Disponível em: [anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.341.pdf](http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.341.pdf) Acesso em 12/12/15.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 3.ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000.

SIMÕES, Rodrigo Lemos. **Projeto de Educação Patrimonial para Projeto Arqueológico de Prospecções Intensivas**, Condomínio Costa Esmeralda, Capão Novo. RS. 2013.