

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

Lilium Faria Porto Borges - UNIOESTE
Paulo Humberto Porto Borges - Faculdades Assis Gurgacz

Resumo : O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* é um documento publicado em 1998 pelo Ministério de Educação e do Desporto, através de sua Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas, documento que tem como objetivo a discussão e orientação didática junto a professores indígenas e assessores não-índios na construção e elaboração de práticas escolares em conjunto com as sociedades indígenas do Brasil. Este texto analisa criticamente o conteúdo específico ao Ensino de História e sua perspectiva para os povos indígenas.

O documento intitulado *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, logo em suas primeiras páginas, afirma que não tem a pretensão de ser um modelo ou uma receita (e acreditamos que realmente não o seja) para o fazimento de escolas indígenas ou projetos escolares pertinentes a estes grupos, seu objetivo é dotar a política escolar indigenista – em especial junto às secretarias municipais e estaduais de ensino – de mínimos referenciais políticos e pedagógicos. O texto tem o inegável mérito de consolidar esta discussão em níveis oficiais, destacando da letra morta da lei o direito dos povos indígenas a uma escolarização específica e construída em seu próprio contexto educativo, tratando com respeitosa cautela a riqueza cultural dos diversos povos indígenas do Brasil.

Publicado na esteira dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o *Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas*, em seu capítulo relativo ao ensino de História – área do conhecimento que será analisada especificamente - carrega a mesma marca historiográfica dos PCNs: uma proposta pautada na Segunda Geração dos *Annales* que, se traz a vantagem de permitir e promover o trabalho com distintas fontes históricas, o que é fundamental para se pensar a historicidade indígena, também alimenta uma opção pela perigosa longa duração, a temporalidade das permanências, possibilitando a construção de uma história pouco combativa.

O capítulo referente ao ensino de História inicia sua explanação elaborando algumas perguntas que, segundo o texto, seriam fundamentais para a formação do professor de História indígena:

O que é História? Quais as relações entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e o ensino de História? Por que a História faz parte do currículo escolar? Qual importância da sua aprendizagem na formação do aluno? Qual o papel do estudo da História na relação que os alunos estabelecem com a sua sociedade e com outros povos do presente e do passado (MEC, 1998: 195).

Respondendo à primeira questão posta, o documento, define o que seria História: “(1) tudo o que realmente aconteceu, envolvendo a ação humana e (2) um campo de produção do conhecimento” (MEC, 1998: 195).

Através desta definição, pode-se ler que, desde o seu enunciado, a História não é vista ou entendida como um instrumental teórico que permite avaliar e promover transformações, ou, ao menos, esta característica não está privilegiada neste enfoque. Mas, como “um campo que de produção de conhecimento”, e contextualização do aluno frente a outras sociedades humanas e períodos históricos.

Ao discutir a categoria *Tempo* o RCNEI confirma sua ênfase no estudo das *relações* entre determinados acontecimentos históricos em detrimento de uma reflexão mais política:

Para os historiadores, é importante estabelecer quando um fato aconteceu para compreender suas relações com outros fatos. Assim, podem caracterizar e distinguir: 1) os contextos históricos em que se dão essas relações entre os acontecimentos; 2) as transformações da realidade social ao longo do tempo; 3) a continuidade ou a interrupção e retomada de um modo de vida, de ações e de lutas sociais promovidas por indivíduos, grupos ou povos. (MEC, 1998:195)

Esta ênfase nas relações históricas, na importância de saber contextualizar-se historicamente e, conseqüentemente postar-se perante as coisas do mundo, repete-se amiúde em todo o texto:

Atualmente, dependendo do contexto de cada escola, é preciso repensar que tipo (s) de identidade (s) está sendo formada através do currículo escolar, e qual a sua importância para cada realidade social. Nesse sentido, no estudo da História, dependendo das escolhas pedagógicas feitas pelo professor, pode-se possibilitar aos alunos refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com as problemáticas históricas de seu grupo, de sua localidade, de sua região e da sociedade nacional e mundial.(MEC, 1998: 197)

Segundo o RCNEI, o que se prioriza na formação dos alunos é capacidade destes entenderem-se enquanto seres históricos, aguçando a possibilidade de sentirem-se integrantes da grande epopéia humana na medida que são resultado de um processo que é igual ou diferente de outros grupos e coletividades. Em nenhum momento o texto, a sua proposta historiográfica, privilegia a ação, o conhecimento histórico como lugar de revolução, de transformação. É como se o conhecimento tivesse um fim em si, como se o papel da História (e do historiador) fosse apenas produzir e armazenar conhecimento quase que em seu estado puro. Não se trata de um conhecimento para a ação, mas para a constatação, a fim de reforçar um sentimento de pertencimento ao mundo. Um sentimento que é importante para a formação identitária de qualquer grupo, mas não deve justificar-se por si mesmo.

Ao reduzir o saber histórico à construção e reconhecimento de identidade, não se compreende as possibilidades deste mesmo saber enquanto “mar revolto”, enquanto instrumento de transformação e superação. Pois, ao optar pelo reconhecimento como forma de aproximação ente o passado e o presente a partir da relação entre os personagens do passado e os alunos não há um amadurecimento para outro tipo de olhar, que considere os homens em relações sociais mais ampliadas, em grupos ou classes que tenham alguma identidade social ou sócio-econômica. A diluição das relações sociais dos nossos antepassados está garantida pela perspectiva do individual, das permanências ou transformações nas ações particulares que nos fazem homens, mas não sujeitos históricos na concepção marxista, por exemplo, do homem construtor de um edifício histórico e conseqüentemente construtor de si mesmo. A posição desse sujeito preso nas ações cotidianas é, geralmente, a do homem resultado, prisioneiro neste edifício. Nos Referenciais, a historicidade do ser humano está posta pela permanência muito mais que pela transformação e, quando esta aparece no texto, geralmente encontra-se vinculada a ações individuais. Tais mudanças parecem menos a ação consciente do homem do que a reorganização das ações movidas por forças não muito explícitas, afinal, o aluno, estudando essa História percebe o que é igual e o que difere de seu antepassado mas não toma necessariamente uma atitude ou sente-se movido a isso. Essa História não o convida a agir, mas a perceber permanências e transformações. Compara e constata. Entende-se histórico por perceber que um percurso temporal trouxe resquícios para sua vida cotidiana daquilo que era a vida cotidiana de homens em outros tempos e espaços.

O Referencial, ao contrário, ao discutir sobre as possibilidades de conhecimento que o trabalho com o Currículo de História poderia trazer aos alunos, é enfático em afirmar que sua

principal contribuição histórica é justamente permitir a reflexão sobre as “diferenças e semelhanças” de um grupo para o outro:

O Currículo de História, combinado com outras áreas de conhecimento, irá permitir que os estudantes reflitam sobre:

- a) as diferenças e as semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades;
- b) a permanência de obra, de modos de viver e de pensar de outras épocas no presente e suas transformações no tempo;
- c) confrontos, contatos e identidades construídas por seu povo nas relações com os grupos e povos do presente e do passado; e
- d) os compromissos e motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica. (MEC, 1998: 200).

A referência à “participação ativa da construção do cotidiano” reforça nossa argumentação sobre o descolamento da totalidade em favor do fragmentário e particular, pois, mesmo que haja referência ao conhecimento histórico como construção o seu limite é o espaço do cotidiano na perspectiva do indivíduo que o vivencia. Nesse sentido, ao abandonar o conceito de totalidade enquanto ferramenta fundamental para a transformação da realidade e focalizar o homem apenas nas suas relações cotidianas (bem a gosto da Nova História), em recolocá-lo nas malhas mais gerais e mais largas da estrutura sócio-econômica, possibilita a desmaterialização desse homem como sujeito histórico em inúmeros personagens determinados por uma impossibilidade de reconhecimento enquanto grupo social, enquanto classe social.

A proposta historiográfica do RCNEI em apostar na *comparação* como forma de se entender e apreender História, mereceu um subtítulo no corpo do texto, denominado *A Importância da Comparação*, no qual, novamente, se reforça esta opção:

Na história, é importante estudar o modo de vida de sociedades diferentes. O estudante pode reconhecer, nas diferenças, aquilo que é específico de seu povo. O estudo da história de sociedades que, de alguma modo, compartilham com seu problemáticas o elementos culturais comuns, também pode ser interessante. Neste caso, o aluno pode projetar as suas vivências cotidianas em diferentes tempos e espaços (MEC, 1998: 203).

Não se questiona a importância da comparação na construção do conhecimento histórico, entendemos que ela é fundamental em qualquer concepção historiográfica, o grande porém deste documento é que ele não ousa avançar além disto. E ficamos nos perguntando, qual a operacionalidade deste conhecimento histórico acumulado, elaborado e produzido por alunos de povos conquistados por uma economia e sociedade absolutamente hegemônicas? Afinal, para além da constatação da diferença é fundamental para a formação de sujeitos históricos a possibilidade de estabelecimento de relações e análises que considerem a contradição, movimento em que a comparação é seu primeiro momento e não um fim.

Há que se pensar em como o ensino de História proposto pelo mundo não-índio, em conjunto com o saber tradicional de um determinado grupo, possa contribuir para a busca da autonomia deste mesmo grupo – caso contrário, não passará de um exercício puramente intelectual, ou a manutenção de um exercício de dominação.

Afirmar que nenhum povo está excluído da história (...) é afirmar que cada povo tem o direito a um devir que lhe seja próprio. Um devir que, portanto, não seja definido de fora, por outros, através de noções-armadilhas como a aculturação ou o subdesenvolvimento, todas contaminadas por imperialismo econômico e cultural. Para definir esse devir, cada povo tem direito a um passado que lhe é próprio, e tem necessidade dele. Mas quem exerce esse direito e quem afirma essa necessidade – simultaneamente – de futuro e passado? (...) Mais uma vez, como definir a ligação entre o saber intelectual, mesmo os de boa vontade, e as lutas populares? *Se não se chega a essa questão, a pluridisciplinaridade não passa de um jogo de salão para os fabricantes de cursos e tecnocratas da pesquisa científica.* (CHESNEAUX, 1995: 183).

O ensino de História deve ser espaço privilegiado de embate e transformação, de reafirmação de projetos políticos para as diversas sociedades indígenas em seu confronto cotidiano com as amarras hegemônicas da cultura não-índia, o que deve ser perseguido no momento em que se lança mão de um determinado referencial teórico. Na direção do que afirma Chesneaux, o discurso pela diversidade étnica e cultural passa ser puro jogo de salão já que tal diversidade não está orientada para as reais transformações necessárias à dignidade e sobrevivência desses povos, ou seja, limita-se a ser um objetivo em si e como se isso por si só garantisse o êxito de seus projetos históricos. Ainda que o RECNEI aponte para saberes históricos que “podem existir aqueles que contribuam para a

construção e consolidação da história das lutas políticas dos povos nativos pela reivindicação do direito a diversidade étnica e cultural e à cidadania na sociedade brasileira”(MEC, 1998: 200), isso não passa de uma noção-armadilha contaminada pelo conceito de que a cidadania brasileira é o justo modelo de sujeito histórico para os indígenas. Uma padronização cultural e econômica que, com certeza, não dá conta da real diversidade dos 240 povos do Brasil.

O RCNEI, de maneira explícita, ignora quase que por completo o ensino de História e a própria História como possibilidade de mudança; esta tendência se cristaliza nos *Temas de Estudo* sugeridos aos professores indígenas (*Modos de Viver, A História do nosso Povo, O Direito à Terra e à Cidadania e A História de Outros Povos*), dos temas propostos, dois tem como objetivo uma história comparativa e apenas um, ao menos em seu título, promete uma história mais crítica e reflexiva acerca da atual situação destes povos em seu contexto político na sociedade não-índia.¹ Porém, em seus objetivos lê-se:

A proposta é que se estude:

- . à luz dos direitos coletivos, *o que é particular de sua comunidade e o que faz o seu povo diferente dos outros povos,*
- . as relações que a sua comunidade mantém com sociedades indígenas vizinhas, com o Estado e com outros povos indígenas do Brasil e das Américas, tanto nos dias de hoje como em outras épocas. Pode-se escolher alguns povos para caracterizar suas *particularidades e desenvolver debates sobre suas diferenças e semelhanças,* considerando as lutas e conquistas legais; e
- . os primeiros povos da América, as teorias de como chegaram ao continente, de onde vieram, como são desenvolvidas as pesquisas no sítios arqueológicos e os documentos que os cientistas utilizam *para conhecer o modo de vida de povos que já desapareceram.* (MEC, 1998: 214)

Preocupa-se em estudar o que é “particular de sua comunidade e o que faz seu povo diferente dos outros”, em desenvolver debates sobre “diferenças e semelhanças” e, por fim, em reconhecer “modos de vida de povos que já desapareceram”. Nos conteúdos e objetivos didáticos que encontramos, porém, algumas referências a formação de sujeitos críticos e atuantes, quando o texto afirma que tem por finalidade “debater e organizar o conhecimento adquirido e propor sugestões para os problemas enfrentados por seu povo e pelos demais povos indígenas, por meio de conversas, desenhos, mapas, painéis e textos”.(MEC, 1998: 214) A reação às condições do cotidiano não

bastam para um projeto de sociedade, pois o particular só pode ser entendido e transformado enquanto elemento de uma totalidade.

A opção por uma história pautada nos tempos da longa duração, nas diferenças e semelhanças entre as diversas sociedades e seus cotidianos, aparece de maneira clara nos outros temas de estudo:

Pode, ainda, estudar os instrumentos de trabalho, como são feitos ou adquiridos, qual o material utilizado, como são obtidos os materiais, como as pessoas aprendem a fazê-los. Pode, também, estudar os trabalhos de outras épocas e as transformações e as permanências ao longo do tempo”.(MEC, 1998: 206)

“(…) o professor pode, então, realizar, com seus alunos, estudos sobre estas relações com os ‘outros’ que se apresentam como ‘estranhos’, ‘diferentes’, mas que estão próximos, que estabelecem algum tipo de convivência ou que interferem nos acontecimentos da sua comunidade”.(MEC, 1998: 215)

“(…) reconhecer as permanências e as mudanças nas relações entre a sociedade nacional, o Estado e as comunidades indígenas. (MEC, 1998: 217)

Curiosamente, o texto do *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* ignora a principal reivindicação dos próprios professores indígenas, reivindicações estampadas nos mesmos Referenciais em forma de citações, como fala do professor Bruno Kaingang, que em seu parecer sobre os Referenciais afirma a necessidade de uma História militante e que aponte novas formas de atuação e transformação política:

Quero que seja incluído como objetivo:

Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade que possibilitem novas formas de atuação.

É neste questionamento que alunos e de modo geral as pessoas daquela comunidade vão tornar-se sujeitos capazes de atuarem na transformação da sua realidade e ter uma compreensão maior dos problemas que as comunidades enfrentam. (MEC, 1998: 200)

E este objetivo é justamente o que o RCNEI relativo ao ensino de História não privilegiam. A História proposta pelo Referencial não tem a transformação como prioridade, mas, sim, as permanências que encontramos nas particularidades do cotidiano e na história das gerações precedentes, como por exemplo, a culinária, vestuário, jogos entre outros elementos culturais comuns que perpassam diferentes povos em diferentes épocas. Não entendemos que seja impossível fazer ou mesmo pensar história dessa forma, sequer acreditamos que seja esta a questão, a pergunta é: nos interessa fazer história dessa forma? Ou ainda, é esta a forma de fazer histórico que interessa as populações indígenas, populações “ocupadas militarmente” nos dizeres de Wilmar D’Angelis? É ingênuo apresentar uma historiografia pautada na comparação e nas permanências a sociedades que antes de tudo necessitam e clamam por transformação. Sociedades politicamente minoritárias, confrontadas com uma sociedade intolerante nestes quinhentos anos de conquista e com seus territórios tradicionais ocupados por uma cultura intolerante e hegemônica. Não se discute a importância de se trabalhar e promover a reflexão acerca das diversas relações históricas, de se compreender o estreito vínculo entre o passado e o presente, mas, de que vale este instrumental se não entendemos a História como um campo de disputa política? Afinal, se para estes povos, a História não for dotada de palavras “carregadas de perigo e de morte”,(WHITMAM, 1987: 84) do que ela servirá?

Ao contrário do propõe os Referenciais ao privilegiar os estudos e comparações com permanências e povos passados, para Marx, a grande contribuição sobre a temporalidade é a primazia do presente sobre o passado:

(...) em suas obras de maturidade Marx deliberadamente estudou a História na ordem inversa, tomando o capitalismo desenvolvido como seu ponto de partida. O “homem” era a chave para a anatomia do “macaco”. Claro que não se trata de um procedimento anti-histórico. Implica que o passado não pode ser entendido exclusiva ou primordialmente em seus próprios termos: não só porque ele é parte de um processo histórico, mas porque somente esse processo histórico nos capacitou a analisar e compreender coisas relativas a esse processo e ao passado. (Hobsbawm,1998:173)

Esse pressuposto é bastante revolucionário no sentido de fazer da História um espaço adequado à práxis, já que “apenas o presente impõem e permite mudar o mundo. Retorna-se à originalidade fundamental de Marx: é o adulto que permite compreender a criança; e o homem, o macaco – porque são o adulto e o homem *que possuem o controle sobre seu futuro.*”ⁱⁱ Essa inversão

historiciza a História, pois é a partir das questões postas pelo nosso presente que podemos pensar o que nos interessa olhar no passado e a reconstrução deste vai estar sempre pautada pelo contexto presente. E, além de historicizar e politizar a produção histórica, temos necessariamente uma determinada intenção ao construirmos uma narrativa sobre o passado. Não basta nos limitarmos à idéia de que conhecemos o passado para entendermos o presente, mais que isso, entendemos o passado pelo presente e, por ele podemos pensar a transformação desse presente, daí a importância da memória popular, por exemplo. Por outro lado, podemos ter a construção histórica legitimadora do *status quo*, sobretudo nos apelos à tradição, usados de forma a conservarem e manterem as coisas como estão, impossibilitando a perspectiva de novas alternativas para a vida. A consciência sobre movimentos populares, a apreensão dessa memória tende a facilitar a mobilização de grupos que se identifiquem seja de qual forma for, com os sujeitos estudados. Os homens atuam no tempo construindo sua História – práxis. Recuperar essa História é um caminho feito a contrapelo. Nasce sempre do momento e das questões postas pelo homem a seu presente e é, na possibilidade de refletir sobre a materialidade das relações a que está imerso, que os homens buscam o passado como forma de sedimentar saberes que os identifique ou que dê alguma legitimidade para a situação em que vivem. Mas o caminho não é linear. O tempo histórico é, portanto, um tempo descontínuo, fragmentado; às vezes mais às vezes menos acelerado, às vezes periodizado num fluxo homogêneo, às vezes escrito por avanço e recuos. A construção do historiador se conforma ao recado que este quer elaborar na sua construção, sem dúvida adequado às fontes – que ele evidentemente também escolhe de maneira não aleatória – e mesmo submetido a rigores científicos, a temporalidade histórica não é o tempo cósmico, nem o tempo do relógio. Esse ponto de vista é uma postura política e admitir essa temporalidade remete a claras opções de definição do homem como um sujeito crítico e senhor de seu destino.

A proposta historiográfica contida no Referencial traz problemas em sua essência, seu pressuposto teórico limita a formação de um agente histórico transformador, comprometendo a discussão da história como prática social dos homens. Não se trata de rejeitar a proposta de um Referencial, pois, sua publicação teve um efeito benéfico junto aos órgãos de ensino estaduais e municipais ao colocar a educação escolar indígena de forma concreta e oficial, porém, é necessário que saibamos quais suas limitações e decorrências para os projetos históricos das comunidades indígenas.

NOTAS

ⁱ A autora do documento utiliza diversas vezes a categoria sociedade brasileira quando se refere a sociedade não-índia. Ou seja, para a autora as sociedades indígenas não estão inseridas na sociedade brasileira, contrariando a principal reivindicação do movimento indígena, que é a luta por referendar as sociedades indígenas como parte integrante de uma sociedade brasileira pluriétnica.

ⁱⁱ Chesneaux, 1995:62.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Referencial curricular nacional paras as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo, Editora Ática, 1995.

WHITMAM, Walt. *Folhas de Folhas na Relva*. São Paulo, Brasiliense, 1987.