

Representações de indígenas em diferentes fontes: desafios no ensino de história

Indigenous representations in different sources: history teaching challenges

Alina Nunes¹

Lara Lucena Zacchi²

Claricia Otto³

Camilo Buss Araujo⁴

RESUMO

Este relato é parte de uma experiência de estágio em História e objetiva socializar possibilidades de produção de conhecimento histórico escolar sobre povos indígenas por meio de fontes históricas, especialmente audiovisuais e História em Quadrinhos (HQs). Metodologicamente, para debater sobre representações a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições de povos indígenas, as aulas foram desenvolvidas pela via da construção de conceitos, quais sejam: civilização, etnocentrismo, eurocentrismo e alteridade. Conclui que a mobilização e problematização de diferentes fontes em sala de aula contribui na construção de conceitos de um ensino de História que leve a compreender diferentes pontos de vista. Apesar de existirem fontes impregnadas de preconceitos e de estereótipos, há também as que apresentam as populações indígenas como protagonistas e sujeitos históricos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado de História. Colégio de Aplicação da UFSC. Fontes históricas. Povos indígenas.

ABSTRACT

This report is part of a History teaching internship experience and it aims to socialize the possibilities of school historic knowledge production about native Brazilians (indigenous people) through historical sources, especially audiovisual and comic strips. Methodologically, in order to debate about past representations, identities, knowledge and traditions of indigenous people, the classes were developed throughout concept construction, which are: civilization, ethnocentrism, eurocentrism and otherness. The

1 Mestranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista FAPESC. Graduada em Bacharelado e Licenciatura em História pela mesma instituição. E-mail: alinanunes2@gmail.com

2 Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), bolsista CAPES. Graduada em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: larialucenaz1@gmail.com

3 Doutora em História. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: clariciaotto@gmail.com.

4 Doutor em História. Professor de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: camilobuss@gmail.com.

conclusion is that mobilization and problematization of various sources contribute to the construction of concepts of a History teaching practice that leads to the understanding of different points of view. Despite the existence of sources that are impregnated of prejudice and stereotypes, there are also those that introduce the indigenous population as protagonists as well as historic figures.

Keywords: Supervised internship of History teaching. Colégio de Aplicação of UFSC. History sources. Indigenous people.

Introdução

A prática do estágio supervisionado em História, composta pelas disciplinas de Estágio I e de Estágio II, foi realizada ao longo do ano letivo de 2018, na turma do 8º ano B do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA). Tal prática seguiu o princípio formativo da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, com o escopo de “levar o aluno-professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação, e mais, a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional” (ANDRÉ, 2001, p. 352-353).

Nessa perspectiva, o Colégio de Aplicação da UFSC, localizado em Florianópolis (SC), é uma instituição comprometida com a formação de novos professores na medida em que é,

[...] um Colégio Experimental onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino. O Colégio de Aplicação exerce também a função de campo de estágio supervisionado para acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Mas, acima de tudo, o Colégio de Aplicação é uma Escola que se propõe à produção, transmissão e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos, contribuindo também para a expansão de sua personalidade (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 8).

Nesse aspecto, consideramos o Colégio de Aplicação da UFSC como um lugar oportuno para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em História. Além de também corroborar com a filosofia do seu Projeto Pedagógico, o Estágio é organizado nos eixos da cultura escolar, dos saberes docentes e da pesquisa. Em outras palavras, dos processos de produção do conhecimento histórico escolar, especificamente via um Roteiro de Observação e Investigação, elaborado pela professora orientadora, responsável pelas disciplinas dos Estágios I e II. Por meio desse Roteiro, os estagiários são orientados a identificar um extenso conjunto de situações vividas no cotidiano escolar.

De modo específico e direcionado à observação dos processos educativos em sala de aula e como atividade do Estágio I, que ocorre sempre no primeiro semestre letivo, cada turma do CA recebe dois estagiários. Com o Roteiro em mãos e as devidas

orientações, cada dupla de estagiários passa a observar e a registrar os diversos aspectos das interações entre professor e estudantes, especialmente das categorias elencadas no Roteiro, de “gestão da matéria” e de “gestão da classe”, entre outras. Gauthier (1998, p. 196-197) ressalta que “a função pedagógica da gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação [...]. Engloba o conjunto de operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”. Em relação a “gestão da classe” Gauthier (1998, p. 240) diz: “a gestão da ordem consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem [...]. A definição da ordem muda segundo as atividades”.

Nesse sentido, o Roteiro de Observação e Investigação constitui-se em um caminho metodológico para auxiliar no necessário olhar atento dos estagiários sobre o conjunto de variáveis presentes no cotidiano da sala de aula. Além disso, favorece para identificar os diversos aspectos das interações entre professor e estudantes e as formas de produção do conhecimento histórico escolar. Esses aspectos são fundamentais para subsidiar o processo de planejamento das aulas a serem ministradas pelos estagiários no Estágio II, ou seja, no segundo semestre letivo do respectivo ano. A prática pedagógica entrelaça esses e outros elementos, desafiando o estagiário que, investiga o currículo em ação, movido pelo desejo de compreender o amálgama dos saberes docentes no ensino da história escolar (TARDIF, 2006).

Em relação aos eixos mencionados, da cultura escolar, dos saberes docentes e da pesquisa, o Roteiro elenca um amplo conjunto de estratégias a ser observado pelos estagiários. Como exemplo, no Quadro 1, apresentamos uma síntese de elementos em torno da “gestão da matéria” e da “gestão da classe”.

Quadro 1 – Estratégias pedagógicas observadas pelos estagiários em sala de aula

Na Gestão da Matéria:
a) A organização e a gestão do tempo e do espaço.
b) O início e o final da aula: como o professor estabelece a ligação com a aula anterior e como a encerra.
c) As estratégias que o professor utiliza para relacionar o conteúdo em estudo com as experiências sociais dos estudantes e/ou conteúdos já trabalhados.
d) Como ocorre o trabalho com o conteúdo: o ponto de partida é uma problematização prévia, um conjunto de questões ou segue uma sequência linear de exposição.
e) As características da exposição didática.
f) Como o professor utiliza o quadro e outros recursos.
g) As metodologias utilizadas: o passo a passo, os procedimentos ao realizar a leitura e discussão do texto, ao analisar mapas, entre outros.
h) Como é feita a utilização de perguntas pelo professor.
i) Como são as atividades em sala e as encaminhadas para serem desenvolvidas em casa.
j) As estratégias didáticas que visam desenvolver o conhecimento histórico escolar: categorias fundamentais de tempo, espaço, sujeito, entre outras.
k) Atividades de análise de fontes históricas.

Quadro 1 – Estratégias pedagógicas observadas pelos estagiários em sala de aula (continuação)

Na Gestão da Classe:

- a) As características da turma em diferentes momentos da aula.
- b) As estratégias do professor para criar ou manter uma rotina.
- c) Diferenciações no tom de voz e gestos do professor.
- d) Explicitação ou não dos objetivos do trabalho: a ser realizado durante o desenvolvimento das diferentes estratégias.
- e) Utilização de perguntas pelo professor.
- f) As estratégias de controle da turma: de manutenção das condições favoráveis para o ensino e aprendizagem.
- g) Atitudes e comportamentos de comunicação manifestados pelo professor: entusiasmo, expressividade oral, atitudes corporais, contato visual.
- h) Como os estudantes utilizam e interagem com os materiais didáticos apresentados pelo professor.
- i) Como ocorre a relação com práticas de leitura e escrita.
- j) Como os estudantes interagem nas atividades em grupo.
- k) Como os estudantes realizam as atividades propostas, qual o nível de adesão e abstenção.
- l) Os mecanismos de produção do conhecimento histórico escolar: se os estudantes dialogam com o professor, se utilizam exemplos, analogias, se conseguem interagir com os exemplos fornecidos pelo professor.
- m) Como os estudantes se distribuem pela sala, como circulam pelos diversos espaços.

Fonte: Roteiro de Observação e Investigação do campo de estágio. Florianópolis, 2018.

Nos limites deste texto não é possível aprofundar as questões e estratégias recortadas e indicadas no Quadro 1, mas é importante mencionar, ainda, que o CA desenvolve uma série de projetos vinculados à pesquisa e extensão, como, por exemplo, o Projeto Córdoba, desde 1992. Tal Projeto promove intercâmbio com a *Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano*, de Córdoba, Argentina. No processo de consolidação do Projeto Córdoba, em 1998, começou a ser gestada a disciplina de Estudos Latino-Americanos, implantada no currículo do CA, em 2003, destinada aos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio, em substituição à então disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Dentre outras questões, a disciplina de Estudos Latino-Americanos busca estimular o rompimento de estereótipos e preconceitos existentes a respeito de si e do outro latino-americano. Souza e Veríssimo (2003, p. 9), na época professoras de História no CA, assim se referem: “Estes jovens que estão anualmente indo e vindo das nossas escolas são sujeitos fundamentais neste processo de desconstrução deste comportamento cultural estereotipado e preconceituoso”. Nesse sentido, a disciplina ELA foi constituindo-se por “um discurso crítico ao eurocentrismo e favorável ao respeito às diferentes culturas [...], fazendo emergir o conhecimento significativo sobre as sociedades do continente” (SOUZA; VERÍSSIMO, 2003. p. 9 e 12). Assim, a disciplina de Estudos Latino-Americanos estuda as diferentes representações que são “portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam

sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão” (PESAVENTO, 2005, p. 41).

Em sintonia com essas perspectivas, ao longo do primeiro semestre de 2018, concomitante à observação e pesquisa no CA, elaboramos o projeto de ensino que culminou na docência no segundo semestre daquele ano, conforme já mencionado anteriormente. Na primeira seção, discorremos a respeito do aporte teórico e metodológico que fundamentou as aulas. Ou seja, do estudo sobre a historicidade dos conceitos de civilização, etnocentrismo, eurocentrismo e alteridade para o planejamento e uso de fontes históricas na produção de conhecimento histórico sobre indígenas. Na segunda seção, relatamos parcela da experiência do planejamento e regência das aulas. O foco neste recorte é o uso de fontes audiovisuais e de História em Quadrinhos (HQs) para tratar sobre diferentes representações dos povos indígenas.

Novas perspectivas no estudo de culturas indígenas, pelo uso de documentos e legislação

As alterações curriculares promovidas por políticas educacionais de cada época propiciam, também, mudanças relativas às concepções de material didático e de fontes documentais no ensino de História. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, resultam dessas políticas e apresentam uma visão ampliada do que passa a ser considerado documento histórico: “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos” (BRASIL, 1998, p. 83).

Nesse alinhamento, o ensino de História, na contemporaneidade, sinaliza para que o conhecimento histórico escolar esteja relacionado às fontes documentais que, do mesmo modo, são portadoras de historicidade. Os PCNs ressaltam que o professor, ao utilizar documentos históricos em sala de aula, desenvolve um trabalho que exige “conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 83).

No que se refere a “abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História”, vale lembrar que somente a partir de década de 1970 houve uma guinada no sentido de não mais se escrever a história tão somente do ponto de vista eurocêntrico. Assim, o enfoque dado pelas teorias pós-coloniais e decoloniais foi na direção dos sujeitos até então considerados subalternos, de latino-americanos, asiáticos e africanos, por exemplo, para uma compreensão desses povos como sujeitos históricos.

Todavia, mesmo com o desenvolvimento dessas correntes que possibilitaram novos olhares na produção historiográfica, a perspectiva baseada num olhar euro e etnocêntrico cristalizou-se no imaginário da sociedade, definindo, por séculos, a historiografia, e, da mesma forma, o ensino da História. Esse imaginário refere-se a um conjunto de ideias, imagens e representações, assim definido por Pesavento (2005, p. 43):

O imaginário é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real. Essa construção de sentido é ampla, uma vez que se expressa por palavras/discursos/sons, por imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos performances. O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social [...] produzindo a coesão ou o conflito.

A partir da segunda metade do século XX e predominantemente no século XXI, abordagens etnográficas e historiográficas influenciaram a historiografia e o ensino da História Indígena no Brasil. A exemplo da obra de Krenak (1992), “Antes, o mundo não existia”, passaram a ser produzidas obras sobre os povos indígenas como agentes de sua própria história, desvinculadas da perspectiva euro e etnocêntrica. Também a Lei n. 11.645/2008, a respeito da obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos públicos e privados, nos ensinos fundamental e médio, veio contribuir nessa perspectiva (BRASIL, 2008).⁵ Assim, é importante considerar a necessidade de se refletir sobre as muitas histórias e os diferentes povos para não cairmos no perigo de contar uma única história, como bem salienta Adichie (2009, p. 3-5):

É assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará [...]. A ‘única história’ cria estereótipos [...]. Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Nesse direcionamento de Adichie, de trazer também para a sala de aula um conjunto de estratégias em que sejam contadas e produzidas muitas histórias de diferentes grupos sociais, sob diferentes pontos de vista, no Estágio, foram articuladas diferentes fontes, conforme exposto na próxima seção.

⁵ A Lei n. 11.645/2008 foi uma alteração da Lei n. 10.639/2003, que focava tão somente o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Retratos da experiência no uso de fontes no ensino de História indígena

Como eixo central para as doze aulas do estágio, ministradas no segundo semestre de 2018, elegemos o título, “(Des)encontro de civilizações: a chegada dos europeus na América”. Num panorama geral, os planos de aula trataram acerca da História Indígena latino-americana e, conseqüentemente, brasileira. Os desdobramentos do respectivo eixo norteador foram organizados nos seguintes temas: (1) a constituição dos povos ameríndios do atual território da América Latina no período pré-colombiano; (2) o (des)encontro entre europeus e povos ameríndios: relações coloniais, de violência e heterogeneidade cultural; (3) o debate em torno dos conceitos de etnocentrismo, eurocentrismo e alteridade; (4) as relações de poder e resistência entre colonizadores e colonizados; (5) os desdobramentos e continuidades da colonização europeia e suas implicações na desterritorialização indígena nos dias de hoje: comunidades indígenas na América Latina e Brasil; e (6) as representações de indígenas no século XX e XXI.

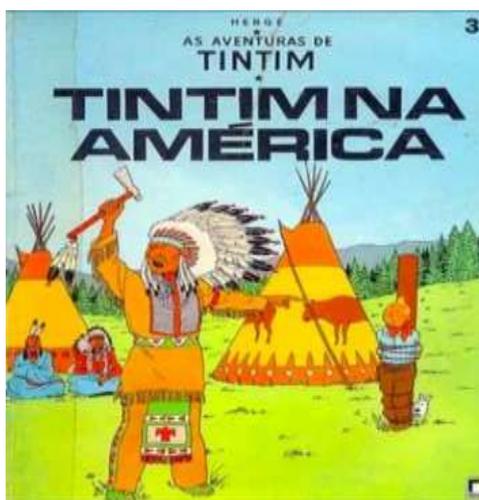
Na elaboração dos planos de aula, seguimos a perspectiva de Schmidt e Cainelli (2004) acerca da valorização do uso de distintas fontes históricas para um melhor processo de ensino e aprendizagem na produção do conhecimento histórico. Foram utilizadas fontes escritas, como a carta de Cristóvão Colombo, de 1493, poemas, músicas e textos; fontes visuais, como a pintura “A invasão de Teocali” por Cortez e suas tropas, de Emanuel Leutze, de 1847, fotografias, cartazes; e, principalmente, fontes audiovisuais e Histórias em Quadrinhos (HQs), conforme salientado neste texto.

Dentre as produções audiovisuais estão: (a) Martírio (2017), de Vincent Carelli, Ernesto Carvalho e Tita Almeida, que trata dos desafios contemporâneos do grupo indígena Guarani Kaiowá da região do Mato Grosso do Sul. Esse documentário foi utilizado, principalmente, para pensar nas diferentes violências que os grupos indígenas sofrem na contemporaneidade. Igualmente, a escolha do documentário se relaciona com a possibilidade de percepção das rupturas e reminiscências históricas vivenciadas pela população indígena; (b) Índios do Brasil: quem são eles? (1999), também produzido por Vincent Carelli, foi utilizado para compreender as diferenças culturais entre as comunidades indígenas e a sociedade urbana contemporânea; e (c) Índios, quadro publicitário produzido pelo posto Ipiranga (2015), utilizado no contexto do debate sobre a produção de estereótipos acerca das populações indígenas.

As HQs também foram empregadas no sentido de levar os estudantes a compreendê-las como fontes históricas e nelas identificar as representações a respeito dos indígenas, no passado e no presente. Após aula-expositiva, na qual se contextualizou cada uma das HQs selecionadas, foram desenvolvidas atividades em grupos. Cada grupo de estudantes recebeu uma HQ para analisar e socializar, com a turma, os resultados da análise.

Além de um resumo, o material didático entregue aos grupos continha em torno de cinco a seis trechos imagéticos selecionados da respectiva HQ e perguntas como identificação de fonte e problematização de como as HQs representam grupos indígenas e suas culturas. O objetivo também foi realizar comparações entre as diferentes HQs após a socialização de cada grupo. Alguns exemplos desse processo de ensino e do material entregue aos estudantes estão nas Figuras 1, 2 e 3. A Figura 1 mostra o terceiro volume de “As aventuras de Tintim na América”. Conta a história do repórter belga Tintim e seu cachorro Milu, os quais viajam à América. Ao perseguir um gângster, Tintim estabelece contato com diferentes povos indígenas norte-americanos.

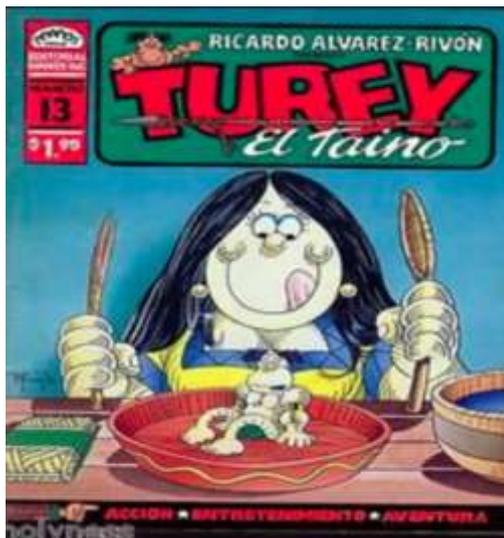
Figura 1 – Capa da HQ, Tintim na América (1946)



Fonte: HERGÉ. Tintim na América. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

Na Figura 2, trazemos trechos das HQs escritas pelo porto-riquenho Ricardo Álvarez-Rivón. As HQs “Turey el Taíno” foram publicadas entre 1989 e 1995 e circularam em jornais do mundo todo. Contam a história do personagem Turey, pertencente ao grupo indígena dos Taínos, presentes na região de Porto Rico, havendo diferentes personagens em suas histórias.

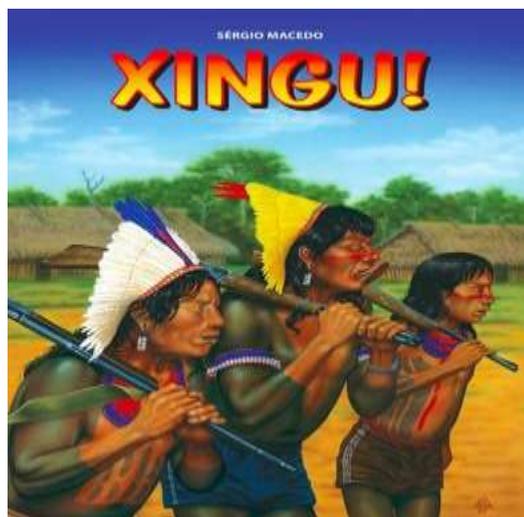
Figura 2 – Capa da HQ, Turey el Taíno (1989)



Fonte: ÁLVAREZ-RIVÓN, Ricardo. Turey el Taíno. Puerto Rico: Editorial Manos, 1989.

A Figura 3 apresenta a HQ “Xingu!”, produzida por Sérgio Macedo após conviver, em 1987, com índios Kayapó do Parque Nacional do Xingu, em Mato Grosso. Lançada em 2005, a trama tem início com a tentativa de convívio do aventureiro gringo Vic entre os índios Kayapó, liderados pelo cacique Raoni. Maravilhado com as belezas da flora e da fauna do Xingu, Vic toma conhecimento da ameaça do homem branco que põe em risco a segurança e a liberdade dos povos indígenas e da própria natureza.

Figura 3 – Capa da HQ, Xingu! (2007)



Fonte: MACEDO, Sérgio. Xingu! São Paulo: Devir, 2007.

Com os resumos, textos e imagens de cada HQ, o roteiro aos grupos para que trabalhassem em sala, consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Roteiro para análise de fontes históricas

Identifique as informações a respeito da História em Quadrinho:

- a) Título da obra
- b) Autor
- c) Ano de lançamento
- d) País de origem

Responda:

- a) Cite, por meio de exemplos, pelo menos três características ligadas à aparência física utilizadas para representar o indígena na HQ.
- b) Indique três características relacionadas com a atitude do indígena como ser social, representadas na história. Dê exemplos dos momentos em que elas acontecem.
- c) Como os indígenas foram representados?
- d) Além dos indígenas, quais outros sujeitos estão presentes nesta HQ? Como são representados?
- e) Quais as semelhanças e/ou diferenças entre a HQ analisada pelo grupo e o filme Martírio?

Fonte: Plano de aula das estagiárias Alina Nunes e Lara Lucena Zacchi. Florianópolis, 2018.

Tal como as HQs, os filmes, segundo Bittencourt (2004, p. 353), “não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações”. Tomaim (2006, p. 4) sugere que o filme documentário deve ser “posto no sentido de uma construção, de um fazer artístico que é, concomitantemente, um executar e um inventar, que equivale dizer que compreende uma objetividade e uma subjetividade intrínsecas ao processo”. Ranzi (2007, p. 3) ressalta que “trabalhar com cinema exige muito mais do que simplesmente escolher o melhor filme para a aprendizagem de determinado conteúdo. É necessário partir de um problema, questionando o filme como qualquer documento utilizado no ensino de História”.

Portanto, como os audiovisuais são produtos sociais, contextualizamos essas fontes antes da reprodução delas para a turma, explicitando os diferentes contextos de produção, informações sobre o diretor, entre outros aspectos. Do longa-metragem “Martírio” (Figura 4), foram selecionados apenas quarenta minutos, nos quais indígenas da etnia Guarani-Kaiowá que habitam o centro-oeste do Brasil, notadamente o estado do Mato Grosso do Sul, são protagonistas das narrativas. O diálogo com os estudantes, após a exibição do trecho de “Martírio” foi estabelecido com atividades conforme indicado no Quadro 3.

Figura 4 – Capa do longa-metragem Martírio



Fonte: Martírio (2017).

Quadro 3 – Atividade realizada após a exibição de 40 minutos do longa-metragem Martírio (2017)

- a) Em que estado do Brasil o documentário se passa?
- b) Quais os sujeitos que aparecem no documentário?
- c) Quais os diferentes pontos de vista desses sujeitos em relação à terra?
- d) Compare dois desses pontos de vista.
- e) Quais os principais desafios enfrentados pelos indígenas na atualidade?
- f) Por que o nome é Martírio? Qual a relação desse nome com as lutas indígenas?
- g) Onde se localizam os indígenas no Brasil? De que forma são vistos no espaço sociopolítico brasileiro?

Fonte: Plano de aula das estagiárias Alina Nunes e Lara Lucena Zacchi. Florianópolis, 2018.

No curta-metragem “Índios no Brasil”, as narrativas são de indígenas de diversas etnias e pessoas não indígenas que habitam grandes cidades do país. Essa fonte também foi contextualizada em diálogo com os estudantes, ocasião em que falamos sobre o projeto “Vídeo nas Aldeias”, para introduzir o assunto sobre a demarcação das terras indígenas.⁶ A escolha, tanto desse documentário quanto de “Martírio” se deu objetivando a percepção dos desdobramentos dos (des)encontros dos povos indígenas e não indígenas na contemporaneidade, refletindo acerca dos problemas, resistências e lutas, evidenciando estereótipos ainda (re)produzidos.

Já o quadro publicitário do posto de gasolina Ipiranga foi utilizado para debater sobre o ponto de vista do colonizador e a generalização acerca dos povos originários. Trata-se de uma produção que desconsidera a subjetividade das populações indígenas. A

⁶ Fundado em 1986 por Vincent Carelli, é um projeto que visa à formação de cineastas indígenas. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php>. Acesso em 19 nov. 2018.

propaganda é movida do início ao fim calcada em estereótipos em relação aos indígenas e às suas culturas. Após a exibição da propaganda, objetivando identificar as representações dos indígenas na contemporaneidade, lançamos o questionamento sobre como os estudantes interpretam tal propaganda. Em geral, os estudantes compreenderam a complexidade étnica e sociocultural dos diversos povos indígenas. Por exemplo, foram capazes de localizar que o quadro publicitário apresentava determinado grupo indígena estadunidense, apesar de a propaganda, supostamente, se passar no Brasil.

Considerações finais

Ao utilizar diferentes fontes, audiovisuais e HQs, entre outras, como componentes do processo de ensino e aprendizagem de História, ressaltamos a necessária caracterização e contextualização dessas fontes por parte dos professores. Além disso, na sequência do processo didático-pedagógico, compreendemos a importância de os próprios estudantes construir análises e perceberem, ao mesmo tempo, esses elementos por meio de atividades variadas. Nesse quesito, estagiários e estagiárias estiveram diante de um desafio que é a elaboração de material didático apropriado, fundamental para o processo de ensino.

No trabalho sobre os diferentes sujeitos históricos envolvidos na temática indígena, os estudantes identificaram a existência de pontos de vista que produzem diferentes representações, além de constatarem que o próprio audiovisual e HQ são também representações, produzidas sob determinados pontos de vista. Dessa forma, compreenderam que as narrativas históricas podem ser múltiplas, e que se deve questionar as narrativas tidas como oficiais e trazer à tona os sujeitos marginalizados por essas narrativas, neste específico, determinados povos indígenas, a fim de não continuarem figurando como mero apêndice da história de perspectiva eurocêntrica.

Diversas estratégias docentes devem ser, diariamente, construídas a fim de superar tais versões oficiais e naturalizadas. Além de audiovisuais e HQs, outra metodologia didática significativa, utilizada no Estágio, foi a utilização de narrativas produzidas pelos próprios indígenas. A disponibilidade dessas fontes é diversa e numerosa: objetos produzidos pelas civilizações ameríndias, poemas de autoria dos povos originários, pesquisas acadêmicas de pesquisadores indígenas, textos jornalísticos assinados por jornalistas indígenas, vídeos e depoimentos nos quais o ponto de vista dos indígenas seja ressaltado e vídeos produzidos por indígenas. A utilização dessas fontes, em sala de aula, é importante para que os estudantes compreendam os indígenas como agentes históricos que produzem suas próprias narrativas.

Por fim, concluímos que a significativa experiência do estágio ultrapassa os aspectos selecionados e apresentados neste relato. Foi gratificante observar que os

estudantes puderam interpretar documentos históricos e localizar diferentes pontos de vista. Ademais, localizaram o preconceito em narrativas, socialmente construídas, e ainda presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, a experiência do estágio supervisionado em História possibilitou uma primeira prática na mobilização de saberes docentes. Oxalá, que se produza, cada vez mais, uma História Indígena que consiga argumentar que as sociedades são plurais. E que a História e o seu ensino contemplem tal pluralidade.

Referências

ADICHIE, C. **O perigo de uma única história**. 2009. Tradução: Erika Barbosa. Disponível em:
<http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em 24 nov. 2018.

ÁLVAREZ-RIVÓN, R. **Turey el Taino**. Puerto Rico: Editorial Manos, 1989.

ANDRÉ, M. Autores ou atores? O papel do sujeito na pesquisa. In LINHARES, C; FAZENDA, I; TRINDADE, V. (org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 351-367.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26a. Acesso em 16 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HERGÉ. **Tintim na América**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

ÍNDIOS: Campanha Ipiranga 2015. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DmHTzwJ-xsg>. Acesso em 20 out. 2018.

ÍNDIOS NO BRASIL, **Quem são eles?** Direção: Vincent Carelli. Produção: TV Escola. 17 min, cor. 1999. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nx3DxJ_mlik. Acesso em 22 jun. 2018.

KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1992, p. 201-204.

MACEDO, S. **Xingu!** São Paulo: Devir, 2007.

MARTÍRIO. Direção: Vincent Carelli, Ernesto Carvalho e Tita Almeida. 160 min, cor. 2017.
Disponível em: <https://youtu.be/BUhburoaPeA>. Acesso em 28 jun. 2018.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PROJETO Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

RANZI, S. M. F. **Cabra marcado para morrer**: uma experiência com cinema na formação continuada de professores de História. XXIV Simpósio Nacional de História, ANPUH, 2007.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo, 2004.

SOUZA, I. S.; VERÍSSIMO, M. S. **Proposta de Inclusão da disciplina de Estudos Latino-americanos para o Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFSC, 2003**. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/ela/Proposta DeInclusao.htm>. Acesso em 4 abr. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOMAIM, C. S. Para pensarmos o lugar do filme documentário ou de não-ficção nos estudos de história e audiovisual. **O olho da História**. Salvador, ano 12, n. 9, dez. 2006.

Recebido: 12.09.2020
Aprovado: 27.05.2021