

1

Introdução

No ano seguinte a minha graduação – 2014 -, ingressei como docente de história para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse período, senti grande dificuldade em realizar meu trabalho no sentido de manejar os saberes teóricos adquiridos na universidade e construir, juntamente com os alunos, um saber histórico, um saber escolar. Senti o fosso que existe entre a teoria adquirida na academia e a prática educacional. Percebi que, mais do que simplesmente transformar os conteúdos acadêmicos em conteúdos claros e objetivos para os alunos, havia uma grande necessidade de fazer com que tais conteúdos se aproximassem do aluno despertando nele um interesse maior em desenvolvê-los.

Entre os desafios da prática do ensino, surgiu o ProfHistória. Recém-graduada, me lancei naquela que, a meu ver, seria a grande oportunidade de crescimento profissional aliado ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. O ProfHistória para mim foi a junção da possibilidade de dar continuidade a minha formação acadêmica, mas voltada para uma área que eu necessitava aprimorar, que é o ensino de história.

Desta forma, ingressei no ProfHistória e pude desenvolver uma série de reflexões sobre diversos temas vinculados ao ensino de história, como educação patrimonial, história pública, material didático e universo virtual, ensino de história da África (este último me proporcionando as reflexões iniciais sobre o que eu queria trabalhar na dissertação). O contato com colegas de trabalho (alguns com vasta experiência em sala de aula) ajudava-me a perceber as dificuldades destes e a forma como conseguiram e continuam conseguindo superar tais dificuldades, o que foi muito importante para meu crescimento pessoal e profissional.

O contato com os professores do curso e as reflexões que traziam no decorrer das aulas levantou, dentro de mim, uma questão que estava esquecida desde a universidade: o professor também é pesquisador. Inúmeras vezes ouvi do professor Ilmar Rohloff de Mattos, durante a graduação, que a função de pesquisador também deve ser/estar inerente ao professor, mas confesso que eu não conseguia aproximar esses dois mundos, o acadêmico e o da sala de aula.

Através do ProfHistória consegui enxergar a importância desses dois fazeres – o pesquisar e o ensinar - como complementares e indissociáveis. “Fazer história é contar uma história”. Professores e pesquisadores de história, contam uma história. Ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores, ambos fazem História.

“(…) ao contarem uma história, se tornam historiadores: os escritores da história e os professores de História. Sublinhando o valor do ato de diferentes leituras para a autoria daquela aula, sublinha-se também a importância de um texto diferente na formação de novos leitores, aos quais é oferecida, em circunstâncias e situações diversas, a possibilidade de se tornarem autores de novas identidades, construtores da cidadania e de ressignificar a memória.¹”

O papel do professor/pesquisador é importante para garantir a realização desse “texto diferente”, como diz Ilmar Mattos, que vai tanger na formação de novos leitores/alunos, garantindo a própria construção de suas identidades, memórias, cidadania.

A proposta de avaliação do ProfHistória somou para a compreensão plena desse sentido do professor/ pesquisador, pois não estávamos presos à apresentação de uma dissertação monográfica, como no mestrado acadêmico, o que acredito, mais uma vez, ficaria mais distante das questões da sala de aula do professor da escola básica. A possibilidade de apresentar um produto, um material didático permite que destaquemos justamente essa prática de professor/ pesquisador, como um colocar a ‘mão na massa’, levando as questões que desenvolvemos para a sala

¹ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. In: *Tempo*, Vol.11, n.21, pp.5-16. 2006.

de aula de modo direto.

A proposta avaliativa também me ajudou na escolha temática, pois era a oportunidade de enfrentar uma dificuldade que, grande, não consegui equacionar no tempo da atuação docente. Um dos movimentos que me mobilizou para participar do ProfHistória foi a dificuldade que encontrei em trabalhar a lei 11645/2008 no que diz respeito aos indígenas. Na verdade tal dificuldade também perpassava pelo campo da história da África, mas eu sempre encontrei mais subsídios para trabalhar com essa temática do que com a temática indígena.

É verdade que alguns livros didáticos ampliaram suas referências, melhorando a situação do professor, mas além de ser apenas em alguns livros, a ampliação de conteúdos é reduzida. Inclusive, devo dizer que há um desequilíbrio grande em materiais e recursos para trabalhar com a questão da África e dos afrodescendentes e a questão indígena, onde o material voltado para esta última é muito menor. Deste modo, foi a dificuldade prática em sala de aula que inspirou meu trabalho. Considerando o pressuposto do ProfHistória e minha experiência docente, decidi elaborar um jogo que abordasse questões atuais sobre a situação dos indígenas no território brasileiro.

Escolhi elaborar um material didático que divulgasse conteúdos atualizados e sobre os indígenas atuais, ajudando ao professor a trabalhar com a temática, inclusive porque esse foi um dos problemas que enfrentei: o material disponível é majoritariamente sobre o período colonial, deixando no vácuo a realidade contemporânea dos indígenas. Mas, uma vez escolhido o modelo de trabalho - produção de material didático - e o tema com o qual gostaria de trabalhar no ProfHistória - indígenas -, era preciso escolher o tipo do material que eu desenvolveria, pois, as possibilidades são muitas.

Não gostaria de fazer um texto dissertativo acadêmico, pois estava interessada em criar algo que eu pudesse usar com meus alunos, algo que fosse um material que o professor pudesse dispor em sala de aula, uma intervenção didática. Mas essa definição ainda é muito aberta, sendo melhor elaborada com outro critério que veio a somar: o desejo de fazer algo que tivesse um modo lúdico de apresentar ou amadurecer o conhecimento que se pretende construir. Foi o que

me inspirou para construir um jogo.

Uma vez escolhido o tipo de material a ser produzido – o jogo –, foi preciso decidir o tipo de jogo a ser construído. Esse foi um grande desafio, pois na graduação ações dessa natureza - como a construção de material didático e, sobretudo, a construção de materiais lúdicos a partir de um conteúdo pragmático – não são desenvolvidas. Estava diante de algo que percebia ser uma boa ideia, mas que exigia esforços que eu nunca havia realizado antes.

Meu primeiro movimento foi o de conhecer o que eu estava me propondo fazer, ou seja, desenvolvi um levantamento de jogos existentes, de modo a identificar melhor o que era esse recurso. Investi, então, na reflexão sobre os diversos tipos de jogos disponíveis, seus objetivos, o caminho percorrido para alcançar os objetivos, etc. Foram alguns meses nesse trabalho, mas, após o exercício, algumas conclusões pessoais foram tiradas, direcionando o tipo do jogo que eu pretendia elaborar: (a) o jogo deveria ser **coletivo**, com a participação de vários jogadores e não apenas individual, pois dessa forma há o incentivo de interação entre a turma e a troca de experiência e aprendizado entre os alunos; (b) deveria ter algum caráter **colaborativo**, em que os alunos de algum modo pudessem ajudar aos outros, estimulando novamente a integração entre os alunos, evitando sentimentos de competitividade e disputas entre os participantes.

Após essa análise de jogos, o passo seguinte foi colocar a mão na massa e elaborar algum tipo de jogo. Uma espécie de ensaio, experimentação. Esse foi o movimento sugerido pela orientadora para que eu me apropriasse da linguagem dos jogos. Entretanto, apesar de ser um investimento que aconteceria de qualquer modo, tive a oportunidade de fazer a experimentação dentro de uma disciplina do ProfHistória, o que resultou na viabilidade de discuti-lo com outros colegas, num processo muito mais rico. Foi feito, então, um jogo de tabuleiro em sua forma mais básica, que é com percurso de partida e chegada. E eis que surge o primeiro e grande problema: como o aluno vai manejar os conhecimentos necessários sobre a temática indígena para jogar? O propósito do jogo é o de produzir algum conhecimento, não sendo apenas como divertimento, portanto, deveria acionar conteúdos, mas que a experiência da sala de aula me dizia que eram conteúdos ausentes. E a temática indígena não é um conteúdo simples de adquirir. Tema

silenciado por gerações e com um conjunto grande de estereótipos e desqualificações, na maior parte das vezes o professor não sabe sequer por onde começar. Então eu não poderia contar com o fato do professor mobilizar conhecimentos com os alunos antes de começar a jogar. A solução encontrada foi a de que o próprio jogo traria a informação, de modo que o aluno aprenderia jogando.

Mas aprender o que? Eu já sabia que desenvolveria algo contemporâneo, mas o leque era muito amplo. No caso, a pesquisa sobre os jogos ajudou a estimular o que eu lia e aprendia sobre os indígenas, pois simultaneamente a um material que apresentava um recorte espacial, eu ampliava minha referência sobre a importância da questão da terra indígena. A exigência de pensar tempo-espaço-agentes sociais para que o jogo fosse de fato um instrumento de reflexão histórica me conduziu ao Parque Indígena do Xingu, pois ele tanto poderia ser um elemento para restringir variáveis e criar um objeto de conhecimento, como era uma realidade de relativo fácil acesso por parte dos professores.

O Parque Indígena do Xingu foi escolhido como objeto de promoção de um conhecimento atual sobre indígenas, tanto por ser uma localização espacial para o jogo como por reunir variedade de grupos indígenas que pode ser trabalhada em sala de aula. A intenção é problematizar o Parque Indígena do Xingu (PIX) para pensar a atuação das populações indígenas e sua relação com o Estado nos dias atuais. O PIX é considerado uma forte referência de diversidade cultural e ambiental da Amazônia, sendo de grande importância para a conservação da paisagem, sendo assim, para além da questão das terras indígenas, o Parque é referência para refletir sobre a preservação da biodiversidade da fauna e flora de nosso país. Sob tais premissas é que ele foi estabelecido como espaço de realização do jogo, garantindo não apenas um ouvir dizer sobre esse espaço por parte dos alunos, mas um acúmulo de dados que permita consolidar referências básicas sobre a diversidade indígena e sua contemporaneidade bem como valores ecológicos.

A proposta do jogo é acessar alguns grupos indígenas que ali vivem, assim como a relação destes com a natureza, deles com o restante da sociedade e entre si. Desta maneira, o jogo pedagógico tem como objetivo fazer com que os alunos

percebam a multiplicidade que há entre os grupos indígenas, desassociando a ideia do “índio” como uma unidade, como se fossem “todos iguais”. Outro objetivo é explorar a historicidade, a percepção de mudança que envolve a condição em que os indígenas vivem, pois, além do PIX ser algo recente (os indígenas não viviam dentro desse conceito antes), a questão da negociação da terra com o Estado evidenciaria que são comunidades que mudam, não sendo realidades estáticas sobre as quais se decora algumas características imutáveis.

O PIX tem uma variedade étnica muito grande, não sendo possível trabalhar com todas, mas para atingir os objetivos de expor a multiplicidade e enfocar algumas questões sobre a convivência entre indígenas e não indígenas hoje, selecionei 6 grupos indígenas (Kamaiurá, Kayabi, Kisêdje, Kalapalo, Naruvôtu e Yudjá) que serão trabalhados no jogo, trazendo informações sobre seu cotidiano, seu modo de vida, mas também sua história e sobre os contatos, tanto entre indígenas como entre indígenas e não indígenas.

Além do conhecimento imediato sobre algumas etnias, objetiva-se que os alunos identifiquem os indígenas como participantes ativos da sociedade, evitando a reprodução da ideia de uma vida isolada do mundo não indígena. Existem indígenas urbanos, mas mesmo aqueles que vivem na floresta não estão ‘fora do mundo’. É importante viabilizar a percepção de que a escolha por modo de vida diferente do nosso não resulta do desconhecimento (como se eles necessariamente fossem preferir à modernidade, numa ideia de evolução) e que o acesso à tecnologia (que ocorre no Xingu) não representa o fim da condição indígena. A participação ativa na sociedade deverá ser expressa também nos trabalhos conteúdos relacionados às lutas políticas que enfrentam para garantir seus espaços e suas atuações de preservação, não apenas de seu ambiente, mas de todo o ecossistema.

1.1

A temática indígena

Como mencionei, a escolha da temática derivou da tensão entre a

experiência em sala de aula e a lei 11.645, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. É muito importante ressaltar que essa lei não vem de uma constatação, por parte do Estado, de que há uma fragilidade no sistema educacional no que diz respeito a esses assuntos. A lei vem de uma demanda de movimentos sociais que lutam contra as formas de discriminação e preconceitos.

Em relação à importância destes movimentos sociais neste cenário, os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho afirmam que não podemos negar o caráter social de quaisquer outras políticas educacionais, mais é preciso reconhecer que os espaços sociais as quais originam são determinantes na sua conformação². O que isso nos sinaliza é menos a negação de participação dos espaços acadêmicos e institucionais, mas que estes se mostram coadjuvantes diante da natureza política destes movimentos sociais.

É claro que a introdução das temáticas africanas e indígenas na educação estava vinculada com a movimentação que acontecia também dentro do ambiente acadêmico, mas o fator determinante para a instituição desta política foi a atuação de seus movimentos sociais.

A luta dos movimentos sociais negros e indígenas a institucionalização da lei coloca esses agentes sociais da história sob uma nova perspectiva: o reconhecimento de sua história, os colocando como atores relevantes na constituição da história e da nação brasileira. Desta forma, os currículos escolares são demandados a pensar a formação do mundo não apenas do ponto de vista eurocêntrico, tendo a Europa como a formadora da história. Há a intenção, com tal perspectiva, de que África e América são compreendidas anteriormente a sua conquista, desconstruindo a exclusividade da relevância dispensada à Europa. Assim, africanos, afrodescendentes e indígenas seriam entendidos como atores efetivos de suas histórias e, no caso, da formação da nacionalidade, sendo reconhecidas suas participações nos processos históricos que demarcam a

² COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Baía. “O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/2003”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). *O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro, FGV. 2015. Pág.285.

trajetória histórica brasileira³.

Desta forma, a introdução das temáticas em destaque – africana e indígena – propõe um redirecionamento da memória histórica não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade como todo, gerando uma mudança na compreensão das noções de pertencimento, na qual os agentes sociais estabelecem formas de identificação. Observo que a valorização de outros agentes na memória histórica constrói outro patamar para a relação entre tais grupos – afrodescendentes e indígenas – hoje. Tal redirecionamento, entretanto, exige o acionamento dos saberes acadêmicos, na construção de uma historiografia que incorpore processos históricos africanos e indígenas e, com isso, promover instrumentos para crítica ao senso comum, ao preconceito e à discriminação que acontece no universo escolar⁴.

E neste caso, acionar outra memória histórica permite que o passado seja revisitado e novas questões surjam a partir do presente, afetando memórias cristalizadas e produzindo novas histórias⁵. A respeito dessa ideia é preciso destacar que a memória não é algo puro, acabado, fechado, mas ela é seletiva. Segundo Fernando Catroga, a memória não é um armazém acumulativo de acontecimentos vividos, mas, retenção afetiva e quente do passado feita dentro da tensão tridimensional do tempo. Não é apenas um evocar do passado, mas um desejo de transformá-lo⁶.

Não sendo apenas o acúmulo de lembranças, envolvendo também esquecimento – o que gera uma necessidade de seleção -, a memória também não é completamente individual: ela sempre será a coexistência (tensional e nem sempre pacífica) entre diversas outras memórias (familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.). Mesmo que um indivíduo tenha a sua memória individual, esta não é exclusivamente sua, mas está fragmentada com memórias e experiências de outros indivíduos. Fernando Sanchez chama a atenção para o fato de que assim como não há uma memória individual pura, não há uma memória social única. A

³ Idem, p.286.

⁴ Ibidem.

⁵ MARTINS, Ismênia de Lima. “História e ensino de história: memórias e identidades sociais”. In: *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Ed Mauad X, 2007. P. 17.

⁶ CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001. P. 20.

sociedade não é um indivíduo que gere suas memórias, mas é composta por diversos indivíduos, cada um com seus relatos, suas memórias⁷.

"Entretanto, a memória só será preservada caso os indivíduos mantenham com ela uma conexão, uma identidade, o que promoverá um sentimento de preservação". Assim, como afirma Catroga, a memória tem um papel pragmático e normativo que visa inserir os indivíduos em cadeias de filiação identitária, distinguindo-os e diferenciando-os em relação a outros, exigindo deveres e lealdades. A identidade se torna então, um produto social, sempre em um processo de devir, no quadro de uma relação dialógica e temporal entre o eu e o outro. Escolher é silenciar, esquecer e excluir⁸.

Sob tais premissas é que a questão indígena, até então silenciada, com a lei, tem a possibilidade de ser acionada, adicionada à rede de memórias que tecem a formação da identidade, que como dito, ativa a memória nacional. Através do trabalho em sala de aula, com histórias e identidades indígenas, é possível problematizar as construções tradicionais e excludentes da memória nacional, reformulando-as.

Desta forma, a criação dessa identidade social nacional implica no movimento de escolha do que representar, do que dizer. E nesta construção, muitas histórias são silenciadas em nome da maioria homogeneizante. Um exemplo claro dessa construção seletiva de memória e identidade é justamente a questão indígena no espaço escolar, pois é apresentada em determinados momentos como parte da história nacional, mas é silenciada em outros, num movimento esquizofrênico onde, no período colonial, os indígenas aparecem, como uma das bases de formação da sociedade brasileira, e depois desaparecem na história da nação, sendo lembrados - de vez em quando - como uma parcela da sociedade que ainda existe em "algum lugar da Amazônia".

Porém, essa memória construída não permanece imutável, fixa. Michael Pollack afirma que:

⁷ COSTA, Fernando Sanchez. "La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva". *Revista de Historia Contemporánea*, n. 8, pp. 267-286. 2009. p.283.

⁸ CATROGA, Fernando. *Op.cit*, p. 13.

“(…) ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo⁹”.

Tal como essa memória construída não é imutável, ela também não é única. No âmbito da memória coletiva nacional, existem instrumentos e procedimentos para criação do pertencimento, criação de uma identidade que igualaria a todos, sugerindo algo comum a toda sociedade. Todavia, como explicitado anteriormente, tais instrumentos e procedimentos sempre esbarram no fato de os indivíduos não serem iguais, portanto, há um desnível entre as intenções dessa homogeneização e a memória social que reside em cada um: ela não é igual para todos, ainda que elementos comuns possam ser encontrados, fazendo-a sobreviver da negociação entre os seus atores.

Temos na sociedade uma memória que se coloca como a da maioria e, no mais das vezes, aparenta ser unânime, mas existem também as memórias subterrâneas, que acentuam o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Fazem um trabalho de subversão do silêncio. Temos então um cenário de disputas de memórias. E é exatamente neste contexto que os movimentos sociais vão atuar de modo a dar visibilidade e voz a essas memórias silenciadas, fazendo com que tais memórias sejam transformadas, reconstruídas.

Trazer para o ensino de história a discussão entre história e memória nos remete também para a questão do direito à memória como direito de cidadania. As diversas identidades sociais que se estabelecem na sociedade hoje em dia buscam sua legitimação através dos usos de memória. Ela tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda espécie. O conhecimento histórico produzido pela escola é de constituição híbrida, incorporando subsídios oriundos da

⁹ POLLACK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992. P. 5.

historiografia - tanto do ponto de vista teórico como dos novos conhecimentos produzidos - reelaborados para a mediação didática, os saberes (representações, referências, memórias) dos alunos, saberes, experiências, referências e valores dos professores, da cultura escolar e outros saberes que circulam na sociedade de forma ampla.

Segundo Ana Maria Monteiro, no contexto da aula e das atividades, o professor deve trabalhar o “pensamento histórico” de modo a questionar as verdades estabelecidas e buscar a compreensão da historicidade da vida social. Novos saberes são construídos pelos alunos, saberes estes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano, e ao incorporar a dimensão problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação, resistência. Mas pode também se manter como lugar para a legitimação de poderes instituídos, em perspectiva conservadora¹⁰.

Voltando à questão da instituição da lei, podemos pensar que estamos em 2016 e a lei é de 2008, nos fazendo supor a existência já de materiais para professores voltados para as temáticas, mas não é o que de fato encontramos. É verdade que muita coisa mudou, mas há dois pontos a serem considerados: o desequilíbrio entre os materiais que dizem sobre a África e afrodescendentes e os que dizem sobre indígenas, onde o número dos últimos é muito menor; e a fragilidade ou limitação dos materiais encontrados, pois a inclusão de dados novos em livros didáticos, por exemplo, não correspondeu a uma revisão completa e muitos materiais mantêm antigos estereótipos e lacunas. No fim das contas a transformação em sala de aula foi (e é) lenta, seja no que se oferta nos materiais didáticos - como o livro escolar -, seja na capacitação dos professores.

É possível perceber uma grande defasagem entre as conquistas dos movimentos negro e indígena, as pesquisas universitárias e aquilo que a escola oferece, ou seja, mesmo com uma preocupação com o atendimento da lei, ampliações e qualificações presentes em outros espaços não se realizam equivalentemente no espaço escolar. A vigência da lei não trouxe consigo

¹⁰ MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de História: entre História e Memória”. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva e; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. 1ed. Vitória(ES): GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1. P.16.

subsídios para sua realização plena e satisfatória. Através da luta de movimentos sociais que buscam garantir maior visibilidade de grupos afrodescendentes e indígenas, a lei foi elaborada, mas tanto o lugar dos movimentos sociais na escola não é bem equacionado – como na tensão entre os conteúdos programáticos que os professores devem trabalhar e os apelos da vida -, como é limitada a capacidade de atualização e diálogo dos docentes diante de novos estudos e pesquisas, já que somam a dificuldade de tempo e condições para esse processo com a fragilidade de suas formações anteriores que não desenvolviam tais temáticas. Então, seja como um produto que venha das ruas ou que venha das universidades, a questão indígena não é vista ou trabalhada como poderia/ deveria na escola.

Há necessidade de mais estudos e materiais sobre as temáticas, porém, há ainda outro problema, que é o desequilíbrio de materiais, recursos e reflexões entre esses dois universos, o negro africano/afrodescendente e o indígena americano, onde o primeiro tem em nossa sociedade muito mais visibilidade e investimento que o segundo. Evidência dessa mobilização está no fato da lei que institucionalizava o ensino de história e cultura africana - 10639/2003 – foi anterior àquela que institucionalizou o ensino de história e cultura indígena. O que podemos perceber é que, devido à grande visibilidade e forma dos movimentos negros, os estudos e materiais sobre essa temática são muito maiores e bem mais diversificados do que em relação aos estudos e materiais sobre a questão indígena. O que afirmo, portanto é que se ainda há muita reprodução de estereótipos e preconceitos e a falta de material didático para lidar com a lei vigente, essa realidade é mais grave no que tange aos conteúdos sobre os indígenas.

É possível perceber tal informação em uma simples pesquisa de campo com pessoas comuns sobre suas memórias e experiências em relação a estes temas. Eunícia Fernandes, em seu artigo “Lembranças da escola: sentidos históricos e questão indígena” faz um levantamento desses dados através de um questionário respondido por alunos e ex-alunos de graduação em história. A autora investiga o saber sobre os indígenas junto a futuros historiadores e historiadores, muitos dos quais já professores atuantes. Em se tratando da questão do professor/pesquisador, essa investigação é pertinente para mensurar como o

conhecimento acadêmico sobre a temática tem sido tecido pelos historiadores e levada às salas de aula pelos professores.

A autora questiona que:

“(…) como alunos do Fundamental e do Médio, tais professores não teriam tido a oportunidade de um maior esclarecimento sobre as histórias indígenas ou as histórias do contato, porém, com a realização do curso superior, poderíamos imaginar a supressão do problema, já que os candidatos a professores de História acessariam os conteúdos necessários para sua atuação.

Minha questão é exatamente esta: será mesmo que os conteúdos universitários seriam capazes de suprimir o problema? Um excelente curso superior apresenta o que é necessário para a atuação desse professor no espaço escolar?¹¹”.

Refletindo sobre a questão levantada pela autora sobre os conteúdos universitários suprimirem o problema da escassez de informação sobre a temática indígena, podemos chegar à conclusão que apenas esse instrumento não é suficiente. A historiadora Maria Regina Celestino aponta que a temática indígena, até pouco tempo atrás, não tinha a atenção dos historiadores, mas que nas últimas décadas, os estudos sobre essa temática têm se multiplicado e contribuído para desconstruir visões equivocadas e preconceituosas. Nessas pesquisas, os indígenas aparecem como sujeitos ativos nos processos de colonização, agindo de formas variadas e movidos por interesses próprios¹². A autora salienta ainda que essa visão renovada da historiografia não é resultado apenas da descoberta de documentos inéditos, mas de novas interpretações fundadas em teorias e conceitos reformulados, a partir do momento em que historiadores e antropólogos passaram a dialogar e trocar experiências a respeito de seus temas e suas ferramentas de trabalho¹³.

A reflexão que a autora faz, aliada ao que foi tecido acima sobre os usos

¹¹ FERNANDES, Eunícia. B. B. “Lembranças da escola: sentidos históricos e questão indígena”. *Revista História Hoje*, v. 14, p. 206, 2014.

¹² ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro. FGV. 2010. P. 9-10.

¹³ Idem, P. 10.

da memória e da construção de novos saberes, me remetem às ideias do teórico Walter Mignolo em sua obra *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Nela, o autor discorre sobre o seu conceito de pensamento liminar afirmando que o objetivo deste é pensar a partir de ideias dicotômicas ao invés de organizar o mundo de forma dicotômica¹⁴. Essa alteração de modo de pensar oposições seria, para ele, estratégia para romper com a perspectiva hegemônica eurocêntrica e apresentar um ‘outro pensamento’ que não vai se estabelecer na oposição ao já existente, mas vai surgir como um ‘caminhar para outra lógica’¹⁵. Desta forma, os novos saberes que estariam desconstruindo antigos saberes na academia, não viriam para anular a história europeia ou a história tradicional já consagrada, mas para ‘trazer uma nova lógica’, um olhar com uma nova perspectiva dentro da historiografia, mantendo diálogo com o conhecimento já produzido.

Para mim, essa forma de pensar e produzir não deveria se limitar à historiografia, inserindo-se também em sala de aula. A perspectiva do pensamento liminar, que coloca o olhar sobre ideias diferentes, indivíduos diferentes para poder organizar o mundo é um excelente passo para trazer para o aluno a possibilidade de pensar o mundo a partir de pontos de vistas diferentes e de entender que o mundo pode ser construído através dessa pluralidade de diferenças. Não é preciso ter um ou outro, mas ambas as partes podem coexistir.

Há, hoje em dia, uma consistente pesquisa no meio acadêmico sobre a temática indígena a produção de materiais pedagógicos voltados para o auxílio do professor no cumprimento da lei, mas é preciso analisar a forma como esse conhecimento teórico tem sido transportado para a sala de aula e para a sociedade. O artigo de Eunícia Fernandes informa que os depoentes, ao serem indagados sobre o teor da lei 11.645/2008, em um total de 30 depoentes, dez disseram desconhecer-la totalmente e três disseram não saber, apesar de suporem ser a lei da obrigatoriedade de ensino de história e cultura indígena. E, mesmo entre os que sabiam o teor da lei, a ação diante dela se mostra frágil, pois quando indagados

¹⁴ MIGNOLO, Walter. “Pensamento liminar e diferença colônial”. In: *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003 P. 126.

¹⁵ Idem, p. 106.

“quais autores, livros, sites ou outros suportes procurar para buscar informações atualizadas e confiáveis sobre a vida atual dos índios no Brasil?”, 18 depoentes assumem desconhecer onde encontrariam tais recursos.

Fazendo uma pesquisa rápida na internet, por exemplo, uma vasta quantidade de informações aparece à disposição de qualquer um. O problema é o filtro que é feito entre a informação tida na internet e o indivíduo que a procura. Como este vai assimilar a informação? Quais são os pressupostos que ele vai trazer ao acessar tais informações e como vai lidar com as informações que tinha e o novo arsenal de informações recebidas? É preciso que haja uma problematização dessas informações, pois do contrário, pode haver um movimento contrário que resultará na reprodução de estereótipos e preconceitos. Ou seja, é preciso que a discussão que existe dentro do meio acadêmico e que ultrapassa o simples agregar de dados sobre os indígenas traga essa problematização para a sociedade, especialmente para a escola, de modo a combater a reprodução dos estereótipos. Não se trata apenas da aquisição e transmissão de conteúdos da universidade para as escolas e sociedade, mas a problematização desses conteúdos e questões.

O jogo educativo sobre as populações indígenas do Parque Indígena do Xingu atende a uma demanda do Estado no que tange a lei 11.645/2008 que exige, dentre outras coisas, o ensino de história e da cultura indígena – observo gostaria de retificar a lei com o plural, ou seja, histórias e culturas indígenas -, servindo como material didático para que professores trabalhem esse tema em sala de aula. Ele pretende tanto contribuir com o acesso a dados que não aparecem nos livros didáticos em geral, mas também a promoção de reflexões que questionam as verdades e estereótipos tradicionalmente associados aos indígenas, como eles não terem história, sendo do mesmo modo sempre. O jogo, deste modo, além de atender a uma demanda do Estado - ou seja, cumprir formalmente a lei -, atende a uma demanda social que se apresenta na vida cotidiana dos professores, pois nós necessitamos de materiais didáticos que problematizem os grupos indígenas e sua atuação como agentes históricos ativos.

Minha experiência em sala aula me mostrou a grande dificuldade de se cumprir a lei determinada pelo Estado e não somente pela ausência de materiais,

mas em função justamente dos estereótipos consolidados na sociedade. O professor que, qualificado e com recursos, procure trabalhar com a questão indígena com seus alunos, ainda vai se deparar com as desqualificações manifestas por seus alunos e suas famílias. Ainda há, por exemplo, uma visão muito forte da existência do “índio” como uma unidade, como se os diversos grupos indígenas se comportassem da mesma forma, não sendo percebida a diversidade das etnias indígenas, além de serem sempre vistos como inferiores. Essa identificação também foi um estímulo para a escolha do formato jogo, pois ele poderia promover alteração de perspectivas de forma mais sutil, sem gerar tantos enfrentamentos.

Algo que pode parecer detalhe insignificante para a sociedade em geral, por exemplo, é a forma como escolhermos chamar os indígenas. Em cada situação, as pessoas usam palavras sem estarem atentas ao fato delas representarem coisas diferentes. Usar ou não o plural, por exemplo, é transformador, pois de ‘povo indígena’ passamos a ‘povos indígenas’. Mas não só, chamar de povo ou etnia não é uma escolha inocente, havendo implicações conceituais na forma como classificá-los e a escolha por uma categoria tem grande importância política.

Povo, população, etnia. Cada uma dessas classificações possui seus contextos, acionando intenções distintas e diversas. O termo povo, por exemplo, mantém-se secularmente articulado à ideia de nação e de Estado e seu uso aparece como uma ameaça para aqueles que prezam o modelo tradicional de estado-nação, considerando impossível que indígenas tenham uma autonomia já que inseridos no Estado brasileiro. No entanto, nem todos pensam assim, em função de revisões desse modelo tradicional. Temos, portanto, além da tensão do uso do termo, a tensão do que ele pode significar de acordo com quem está falando. De um modo ou de outro, é preciso estar consciente dos desdobramentos que seu uso vai causar.

O termo etnia me parece o mais favorável para meu trabalho, pois ele aciona um conhecimento acadêmico que permite ver tanto as diferenças entre vários grupos, como as transformações de um mesmo grupo no tempo, a partir da

problematização das fronteiras étnicas realizada por Fredrik Barth.¹⁶ Como conhecimento acadêmico, ele amplia o repertório de conceitos do espaço escolar e evita tensões tais como as que acontecem com o uso de termo povo. Desta forma, farei uso da categoria etnia para evitar generalizações e estereótipos.

Além da perspectiva equivocada dos índios como uma unidade homogênea, o senso comum articula outros paradigmas que dificultam o trabalho do professor. Um importante é a identificação dos indígenas com a natureza, ou melhor, com uma determinada concepção de natureza, fazendo com que só possam ser compreendidos como índios aqueles que vivem em uma oca no meio da mata e que caçam e pescam. Essa é uma concepção perversa, pois além de fazer com que as pessoas fiquem cegas aos indígenas urbanos, interfere num outro paradigma, que compreende indígenas como povos sem história, sem mudanças, cristalizados no tempo. Em outras palavras, a suposição de que só sejam indígenas aqueles que moram nas florestas estabelece uma interpretação confusa que reconhece a existência de índios no século XXI, mas que espera o comportamento de alguém do século XVI. A relação com a natureza é vista como evidência de que sejam homens do passado e, como tais, não seriam capazes de lidar com objetos contemporâneos. A vinculação com a natureza, nesta chave, não permite que indígenas urbanos sejam vistos e aprisiona as sociedades indígenas ao passado, resultando na grande incompreensão, afinal se torna inimaginável o uso de celular ou de computador. Pensar nos índios usando tais recursos ou morando em cidades se torna uma sentença de descaracterização do “ser índio”, ou seja, se ele age dessa forma, para a maior parte da sociedade, ele já não é mais índio.

Um bom exemplo para pensar a ideia expressa acima é o relato que Maria Regina Celestino traz em sua obra “Os índios na história do Brasil”. Ela cita um episódio envolvendo conflitos e o julgamento sobre as terras da Reserva Raposa Serra do Sol, em Roraima, em dezembro de 2008. Nesta situação, 5 povos indígenas (Macuxi, Wapixana, Ingaricó, Patamona e Taurepang) lutam pela demarcação de sua terras na reserva a mais de 30 anos e tiveram seus direitos

¹⁶ BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”, In: *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

defendidos pela advogada indígena Joênia Batista de Carvalho¹⁷. O que é interessante de se destacar é que Joênia, índia wapixana, foi a primeira indígena a defender uma causa no STF e, além disso, atuou como defensora de seu próprio grupo, participando do julgamento com a toga (traje que a função exige) e o rosto pintado segundo as tradições de seu povo.

Para muitos, o fato de Joênia ser advogada a enquadraria na condição de não ser mais índia. Como afirma a autora:

“(...) Importa reconhecer que os movimentos indígenas da atualidade evidenciam que falar português, participar de discussões políticas, reivindicar direitos através do sistema judiciário, enfim, participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos¹⁸.”

Essas generalizações podem ser explicadas na forma como a historiografia tratou a construção da história nacional e a participação (ou não) desses atores, mas, sobretudo na perpetuação de estereótipos dentro das escolas. Essa construção homogeneizante estava presente nos livros didáticos de forma absoluta e hoje começa a ser desconstruída, mas necessita ainda de grandes avanços. Retomando o que chamei de “ideia esquizofrênica” da história dos indígenas no Brasil, onde os mesmos aparecem como primeiros habitantes do território nacional e simplesmente desaparecem da história após a chegada da mão de obra escrava africana, voltando a ser citados brevemente nos dias atuais, como se em um passe de mágica eles tivessem ressurgido, sem explicação. Ainda hoje, na maioria dos livros didáticos, a história indígena termina no período colonial e em algum quadro temático de pé de página vai aparecer um pequeno texto falando sobre os índios dos dias atuais, sem a menor problematização sobre a trajetória desses grupos ao longo da história.

Maria Regina Celestino aponta para a explicação desse suposto

¹⁷ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro. FGV. 2010. P. 19.

¹⁸ Idem, p. 20.

desaparecimento do indígena da história. A autora afirma que se trata da ideia de que os índios, ao se entregarem à colonização iniciaram um processo de aculturação, na qual a assimilação à cultura europeia provocou a perda da identidade étnica. Assim:

“(…) as relações de contato com as sociedades envolventes e os vários processos de mudança cultural vivenciados pelos grupos indígenas eram considerados simples relações de dominações impostas aos índios de tal forma que não lhes restavam nenhuma margem de manobra, a não ser a submissão passiva a um processo de mudanças culturais que os levariam a serem assimilados e confundidos com a massa da população¹⁹”.

A autora diz que desde a década de 1970 esse conceito de aculturação vem sendo repensado e visto como processo de mão dupla na qual ambas as partes se transformam. As ideias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais adequadas. Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais os índios passam a serem vistos como agentes ativos desse processo. Porém, esse princípio revisto no espaço universitário não ganhou ainda o espaço escolar e, apesar dos limites conceituais do termo aculturação, é ainda ele que gerencia a maior parte das explicações do senso comum, invisibilizando as negociações indígenas e, sobretudo, definindo a perda das identidades originárias quando no contato ou consumo de produtos não indígena.

Difícilmente se vê em materiais didáticos a problematização deste conceito de aculturação. Pode ter sido reduzida a veiculação da ideia de que o índio se assimilará à sociedade e deixará de ser índio no contato com o não indígena, mas algumas imagens ou ações ainda aparecem de forma marcante como capazes de quebrar a identidade indígena: por exemplo, a ideia de um indígena morar na cidade e ir à universidade, usando um notebook gera dúvidas sobre a permanência daqueles indivíduos como indígenas. Atualmente é comum vermos em livros didáticos uma imagem de indígenas com computadores ou usando celular, mas além de muitas dessas imagens manterem os indígenas nas suas aldeias, elas não

¹⁹ Ibid.. P. 14.

costumam vir acompanhadas de uma discussão sobre o fato, não permitindo uma reflexão aprofundada sobre uma possível descaracterização de sua condição de indígena.

1.2

Jogos

Acredito que a maior parte dos alunos e dos professores quando menciona o termo aula não tem em mente uma atividade lúdica como um jogo. Mais regular talvez seja a imagem da sala de aula, com suas carteiras enfileiradas, o quadro de giz e o professor palestrante que exige que os alunos reproduzam suas informações e fiquem em silêncio. É verdade que esse modelo tem mudado – ainda bem! -, mas não tenho dúvida ser ele ainda dominante.

Essa lembrança me ajuda a iniciar a conversa sobre as qualidades e pertinências na proposta de fazer um jogo como material didático, pois, de imediato, ele rompe com os padrões de ação na escola, sendo só isso já uma grande vantagem para quem deseja trabalhar com temas carregados de estereótipos. A proposta de jogar em lugar de ‘assistir aula’ cria, na realidade contemporânea, outras dinâmica e sensibilidade. É como se criasse um intervalo e, na ideia desse intervalo, subentendem-se permissões ausentes no ‘assistir aula’. A mudança de disposição na sala, a alteração no papel do professor (e sua consequente quebra de formalidades) e a exigência de engajamento dos alunos constroem, juntas, uma condição diferenciada e certamente mais aberta para a revisão de verdades. Mas não só.

Considero o uso de um jogo como material didático uma estratégia bastante eficiente, pois auxilia no processo de aprendizado do aluno na medida em que interage com o ambiente social. O jogo permite que os alunos assumam identidades diversas, ao lidarem com seus personagens, e a relação dessas identidades estabelecidas unida a dinâmica do jogo podem fazer com que o aluno faça conexões mais apuradas e aproximadas com o conteúdo aprendido. Para além do conhecimento do conteúdo temático, o uso do jogo promove interatividades

capazes de produzir outros conhecimentos para além dos conteúdos programáticos das disciplinas, conhecimento de vida, de mundo. O material permite trabalhar diversas aprendizagens, como conciliar interesses com os colegas e enfrentar dificuldades. Além disso, o jogo pode promover interação entre a turma.

Penso ser o jogo um excelente mecanismo para promover o aprendizado de um determinado assunto, exatamente pelo envolvimento que exige dos participantes e da dinâmica social que estabelece. A partir de um instrumento lúdico, que desperte interesse no aluno de buscar um conhecimento para realizar a ação de jogar, o aluno pode ser capaz de interagir de maior e melhor forma com o conteúdo, transformando o aprendizado adquirido em um saber para além do âmbito escolar.

Por outro lado, para além de sua potencialidade mobilizadora e didática, fundamentais no espaço escolar, também no campo da história encontramos reflexões sobre o vigor do jogo. O historiador Johan Huizinga em sua obra *Homo Ludens* discorre sobre a questão da seriedade do jogo, afirmando que muitos a retiram do jogo, por defini-lo apenas como divertimento, mas ao fazê-lo são impedidos de ver a importância do mesmo. Ele diz que tanto adultos como crianças, ao jogarem com seus personagens, assumem e lidam com uma identidade de forma perfeitamente séria, mesmo sabendo que é uma brincadeira. Há um comprometimento com a ação do jogo que é séria, do mesmo modo como esportistas jogam com fervoroso entusiasmo mesmo tendo consciência de ser um jogo, ou como atores quando nos palcos, deixam-se envolver no jogo da representação teatral²⁰. Essa seriedade, portanto, estabelece um tipo de comprometimento desejável nas relações de ensino e aprendizado, pois mobiliza a cognição e o sentimento dos jogadores que passam a dispor de seus referenciais para além da situação do jogo em si.

O autor afirma ainda que o jogo é algo livre e criador de ordens. O querer humano está limitado no âmbito do jogo porque são suas regras e ordens, articuladas às circunstâncias nas quais os jogadores se veem lançados durante a partida disputada, que nortearão e impulsionarão as ações de cada um dos

²⁰ HUIZINGA, J. *Homo ludens*. O jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 7ª ed. São Paulo. Perspectiva, 2012 P. 16

jogadores em cada jogada. Conhecer um jogo é aprender uma nova regra, jogar um jogo é mobilizar um saber dentro da regra, duas ações fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

O jogo pode ser visto como dinâmica, uma vez que, enquanto a partida se desenrola, tudo é alternância, é um vai e vem de personagens, de identidades. Ao nos lançarmos, por exemplo, em um jogo de RPG²¹, nós ganhamos a identidade de guerreiro, mago, ladrão, etc., em função da relação que estabelecemos com os outros jogadores que conosco disputam a partida. Essa relação, estabelecida em função da identidade assumida (por exemplo, a identidade de mago dentro do jogo de RPG), por sua vez, deverá surgir articulada à própria ordem que se impõe entre as diferentes identidades (de guerreiro, ladrão, etc.) e, também, entre os diferentes significados que as coisas (habilidades, poderes, missões, etc.) assumem durante o jogo.

O jogo é um fenômeno que não é passível de ser previamente determinado, quantificado e manipulado por qualquer que seja o instrumento e noção criados pelo homem, pelo contrário, é o jogo que pré-determina a identidade daquele que joga, cabendo ao jogador somente ouvir o ritmo que pulsa em cada partida. A aleatoriedade das identidades a ser trabalhada no jogo pode fazer com que uma temática escolar seja melhor trabalhada e mais atrativa para o aluno. Acessar uma informação ou um conhecimento sobre tribos indígenas em um jogo pode ser mais instigante do que uma simples pesquisa escolar, por exemplo, onde o aluno teria que simplesmente buscar informações para ganhar alguns pontos na matéria, retomando a ideia de comprometimento antes mencionada.

É impossível se repetir uma mesma partida, uma vez que cada partida é única, assim como a circunstância que dele advém. O que dá ao jogo o seu mistério, o seu tom próprio é a imediatez, a instantaneidade das relações que na partida surgem e faz com que o jogo escape de uma definição rigorosa e estática. Desta forma, a imediatez, o mistério e a indeterminação do jogo podem ser componentes que atraem o aluno para manejar um conteúdo escolar de forma

²¹ Role Playing Game: estilo de jogo em que as pessoas interpretam seus personagens, criando narrativas, histórias e um enredo guiado por uma delas, que geralmente leva o nome de mestre do jogo.

lúdica, o que no âmbito rígido e estático de uma aula normal talvez não obtivesse o mesmo alcance por parte do aluno. E no caso do saber histórico agregar sentidos caros, como a indeterminação da vida que as narrativas com começo, meio e fim, no controle das ações dos agentes, acaba por apagar.

Os conteúdos de história formatados como jogo incorporam estas características, o que acredito ser especialmente feliz em função da temática tratada, pois se trata de um assunto pouco conhecido pelos alunos e com fontes limitadas de informações. Acredito que, com o jogo, o interesse dos alunos em se aprofundarem no que diz respeito às tribos indígenas trabalhadas e suas problemáticas seja mais aguçado. Como mencionei antes, os conteúdos sobre indígenas americanos sofrem o peso de inúmeros estereótipos difíceis de serem eliminados. No caso do jogo, a dinâmica circunstancial das identidades e a impossibilidade de manipulação/ mensuração absoluta, deixam em aberto e estimulam o caráter fluído das relações, o que pode ser uma estratégia interessante no enfrentamento da cristalização de estereótipos.

Quanto ao âmbito do ensino de história, o jogo se apresenta de forma eficaz, pois pode ser entendido e pensado como possibilidade de se problematizar a memória no ensino de história e a construção da consciência histórica. Como já explicitado anteriormente, trabalhar com a memória na questão indígena é trabalhar com os silenciamentos produzimos ao longo dos séculos sobre os indígenas e sua atuação na sociedade a luta destes grupos hoje em dia de garantirem sua visibilidade. O jogo pode manejar conteúdos que tragam essa visibilidade para os alunos, construindo outro tipo de consciência história.

Sobre o conceito de consciência histórica, há um grande debate dentro da historiografia sobre esse assunto. Assumo a consciência histórica como a forma através da qual o indivíduo compreende a dimensão de sua própria história, através de seu desenvolvimento no tempo e no espaço. Luis Fernando Cerri afirma que tal conceito não é algo comum a todos que o utilizam, mas que muitas das vezes é referido a realidades muito diferentes e até mesmo excludentes entre si. Para Agnes Heller, a consciência histórica se dá em diferentes estágios. Diferentemente de Heller, Hans-Georg Gadamer acredita que somente nossa visão atual sobre a história pode ser tomada como consciência histórica, não existindo,

portanto, estágios anteriores ou mesmo outras consciências. Marc Ferro chama atenção para a possibilidade de coexistirem, num mesmo grupo social, múltiplos focos de consciência histórica. De acordo com Antonio Gramsci, aquilo que as pessoas pensam é fruto de uma sedimentação da história, onde valores, ideias e imagens de períodos anteriores não desaparecem com a desestruturação de seus períodos, pelo contrário, tais fragmentos permanecem, com intensidade variável, sobre a forma dos indivíduos se definirem e compreenderem o mundo²².

Uma grande parte dos teóricos atuais se baseia na ideia do historiador alemão Jorn Rüsen²³ que diz que não existe uma única consciência histórica e que esta se elabora de diferentes formas e não apenas no ensino escolar de história, mas no cotidiano, no contato com a família, etc. Apesar de achar que essa conceituação de Rüsen não atende a plenitude deste conceito, utilizo esse ponto de vista do historiador alemão para pensar no jogo como material didático. Assim, o aluno chega à sala de aula com sua própria consciência histórica e o jogo é uma ferramenta que permite trabalhar o diálogo entre a consciência que já se tem e a que o professor quer construir.

Vamos refletir sobre a seguinte situação: Quando o professor trabalha em sala de aula com um jogo de temática indígena, por exemplo, os alunos já chegam com perspectivas do que é ser indígena, uma imaginação sobre como ele vive, sobre seus hábitos. O objetivo do professor pode ser o de apresentar outro olhar sobre a ideia do que seja ser indígena. Neste caso, o jogo pode colocar o aluno para atuar como um personagem indígena que vai ter que lidar com outros indígenas (personagens) e até mesmo com não indígenas. Sob a orientação do professor, o aluno pode compreender melhor o conteúdo e lançar, na prática, um novo olhar sobre o que venha a ser o índio na sociedade atual ou sobre as dinâmicas das relações sociais ao longo da história.

Gostaria ainda de acrescentar que a escolha de uma jogo garante que, ao serem trabalhadas questões sobre o PIX, será possível manejar conhecimentos não apenas do campo histórico, mas de outras áreas, como geografia e ciências, por

²² Os exemplos citados são de CERRI, Luis Fernando. “Ensino de História e Nação na Propaganda do ‘Milagre Econômico’”. *Revista Brasileira de História*, Vol. 22, no 43, 2002.

²³ Sobre esse assunto ver a obra: RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB Universidade de Brasília, 2010.

exemplo, promovendo um trabalho de interdisciplinaridade. Além disso, será possível que se perceba a forma como as populações indígenas se colocam diante destas questões que a sociedade vive atualmente, descaracterizando a ideia estereotipada de que os índios estão isolados do restante da sociedade, pois mesmo no meio das florestas, caçando e plantando, podem ter acesso e recurso a materiais e conhecimentos que não estão presos a tais condições. Pelo contrário, o índio será visto como ator político e social, se envolvendo em questões como a luta pela preservação do meio ambiente e administração de seus territórios, o que representa uma necessária perspectiva abrangente do que ocorre hoje na sociedade. A pretensão deste trabalho é a de dar maior visibilidade - entre alunos do Ensino Fundamental - aos indígenas e suas questões atuais, de modo promover a percepção de que eles são atores contemporâneos da sociedade brasileira.

Para concluir, quero utilizar as reflexões de Jerome Bruner sobre a educação e a aprendizagem para arrematar a ideia da importância e necessidade da utilização de materiais didáticos em vários formatos – como o jogo – para o processo de ensino/aprendizagem do aluno. O autor afirma que o aprendizado é um processo ativo, no qual os alunos constroem novas ideias ou conceitos baseados em seus conhecimentos passados e atuais. Desta forma, é preciso despertar as experiências do aluno para que este se predisponha a aprender. A melhor forma de fazer isso, segundo o autor²⁴, é propondo apresentar um mesmo assunto sob diversas formas, com diferentes modos de representação e em diferentes níveis de profundidade, ou seja, as informações iniciais apresentadas se adequam a capacidade de compreensão do indivíduo e vão gradativamente se tornando mais e mais complexas à medida que este se desenvolve, fazendo com que o aluno construa continuamente sobre o que já aprendeu.

Desta forma, o uso de diversos recursos didáticos permite que o aluno lide de forma variada com o mesmo assunto. No caso deste trabalho que lida com o jogo e o ensino de história indígena, ao serem apresentados e desenvolvidos conteúdos sobre o Parque Indígena do Xingu em uma aula expositiva e, em seguida, o mesmo conteúdo ser trabalhado no formato de jogo, permite que o aluno acione os conhecimentos recentes, desenvolvidos na aula, a outros mais

²⁴ BRUNER, Jerome. *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. Rio de Janeiro. Bloch, 1976. P.57.

antigos e muitas vezes não sistematizados, conhecimento da vida que já articulavam sua consciência histórica e, como resultado, construa um novo cabedal de aprendizagem. Para terminar:

“Instruir alguém não é levá-lo a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção do conhecimento: ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas, mas para fazer o estudante pensar, para si mesmo, considerar os assuntos como o faria o historiador, tomar parte no processo de aquisição de conhecimento. Saber é um processo e não um produto.²⁵”

1.3

“Parque Indígena do Xingu: um jogo para a lei 11645/2008”

A proposta deste trabalho é elaborar um jogo que, na função de material didático, trabalhe com a temática indígena e, ao mesmo tempo em que amplie as informações sobre indígenas contemporâneos, possa quebrar alguns estereótipos. Em função de minha inicial investigação sobre modelos de jogos e da definição de que o material que eu gostaria de desenvolver seria de um jogo coletivo e colaborativo, encontrei no jogo norte americano “Forbidden Island” recursos e inspiração para a composição de meu próprio material.

Para que a temática indígena construísse um conhecimento histórico com os alunos era necessário identificar e limitar tempo, espaço e agentes sociais. Eu já avaliava o trabalho com indígenas amazônicos pela pluralidade étnica encontrada, foi quando Forbidden Island foi trampolim para pensar o Parque Indígena do Xingu como recorte: o fato do jogo americano se passar em uma ilha e esse espaço estar ameaçado gerou uma associação, definindo o PIX como tempo/ espaço/ agência, mas também em ter como motivação para a jogabilidade, as ameaças que o Parque sofre em função da política de terras.

Foi preciso fazer uma pesquisa sobre o assunto, pois eu não tinha bagagem

²⁵ Idem, p.89.

suficiente para falar sobre o Parque. As informações que eu tinha eram bastante superficiais, idênticas às que o senso comum tem. Durante a pesquisa, vi o quão interessante é sua história e quanto poderia me ajudar a pensar os desafios do jogo, pois a criação deste não foi uma demanda dos grupos indígenas que ali viviam, mas uma política por parte do Estado para tutelar aquelas populações, ou seja, estava em evidência a relação entre indígenas e não indígenas.

O primeiro contato europeu registrado com a região do Xingu data de 1884, quando Karl Von Den Stein veio por meio de uma expedição científica alemã. Ele chegou ao Xingu pelo rio Culuene. No início da década de 1940, no governo do presidente Getúlio Vargas, é iniciada a Marcha para o Oeste, movimento que visava desbravar e ocupar o centro oeste do país, expandindo as fronteiras do interior do Brasil, na perspectiva de sua modernização. Em função desse projeto é criada a Expedição Roncador-Xingu, organizada pela Fundação Brasil Central (FBC). A missão dessa expedição era abrir estradas, construir campos de pouso, dar as condições logísticas para viabilizar a rota aérea Rio de Janeiro-Manaus e explorar o potencial mineral da nação. A expedição Roncador-Xingu, foi a primeira expedição de integração nacional no contexto da Marcha para o Oeste.

Em 1946, a Expedição Roncador-Xingu chegou às cabeceiras do rio Culuene e foram abertas duas pistas de pouso (Garapu e Sete de Setembro). Um convênio assinado entre a FBC e o Museu Nacional do Rio de Janeiro possibilitou a presença de pesquisadores na Expedição, que incluiu também o Instituto Oswaldo Cruz e o Departamento de Zoologia da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. Participantes da Expedição desde o seu início, os irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas acabaram se destacando e liderando os trabalhos, incluindo as frentes de contato com os povos da região²⁶. Além dos irmãos Villas Bôas participaram do grupo o marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, Heloísa Alberto Torres – então diretora do Museu Nacional, Café Filho - então vice-presidente da República, brigadeiro Raimundo Vasconcelos de Aboim,

²⁶ Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo, Instituto Socioambiental. 2011. P.40-41. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Darcy Ribeiro e José Maria da Gama Malcher - diretor do Serviço de Proteção aos Índios e o médico sanitário Noel Nutels.

Interrompida por falta de apoio político e, portanto, de recursos, a Roncador-Xingu foi retomada, a partir de 1951, quando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)²⁷ e os irmãos Villas Bôas receberam mais apoio logístico para o trabalho. É importante dizer que o projeto de modernização que criara a 1ª Expedição, aos poucos se transformara, pois o contato, especialmente dos irmãos Villas Bôas com os indígenas da região os motivou a defenderem condições de permanência dos indígenas, o que não era a intenção inicial. No caso, vale inclusive destacar que a ocupação sequer não se deu por conta da Expedição, sendo posterior - nos anos 70 -, através da política de abertura das estradas de rodagem BR163 (oeste da bacia) e BR158 (leste da bacia), ou seja, uma ação voltada para o princípio modernizador.

É interessante também indicar que a liderança conquistada pelos irmãos Villas Bôas - inexistente no início da Expedição - transformou o caráter militarista da Marcha para o Oeste. Baseada na filosofia do Serviço de Proteção ao Índio (diga-se, do Marechal Rondon) de "morrer, se preciso for, matar nunca", a perspectiva de ações violentas para retirada dos nativos e incorporação efetiva do território aos projetos de modernização nacionais, tornou-se uma expedição de contato e pacificação para com os diversos povos indígenas da região centro-oeste brasileira²⁸.

Uma das consequências desse modelo de ocupação que acabou se efetivando é que ele não previa e não se mobilizou em prol de garantias territoriais para os índios, deixando campo aberto para a especulação, grilagem e invasão de áreas antes de ocupação exclusiva de indígenas. Preocupados com esse desdobramento da empreitada colonizadora, é que os irmãos Villas Bôas - aliados a universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, bem como aliados a outras lideranças políticas mais progressistas - passaram a cogitar a delimitação de um espaço reservado para os povos indígenas ameaçados. A ideia, porém, encontrou

²⁷ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

²⁸ Site do AXA - Articulação Xingu Araguaia. Disponível em: <http://www.axa.org.br/anexo/nponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

resistência de setores interessados no mercado de terras, principalmente daquelas em poder do governo federal²⁹.

A ideia de criação do Parque tomou forma numa mesa-redonda convocada pela Vice-Presidência da República em 1952, da qual resultou um anteprojeto de um Parque muito maior do que o que veio a se concretizar, em função de interesses mobiliários. A categoria de "Parque Nacional" deveu-se ao duplo propósito de proteção ambiental e das populações indígenas que orientou sua criação, estando a área subordinada tanto ao órgão indigenista oficial quanto ao órgão ambiental. Foi apenas com a criação da FUNAI (em 1967, substituindo o SPI) que o "Parque Nacional" passou a ser designado "Parque Indígena", voltando-se então primordialmente para a proteção da sociodiversidade nativa³⁰.

Mas nem todos defendiam a criação do Parque. Os interesses mobiliários faziam forte oposição e argumentavam sua posição na crítica ao tamanho do mesmo: consideravam desproporcional a relação população X área do parque, sedimentada na expressão “muita terra para pouco índio”. Como a lógica que presidia tal posicionamento não era indígena e era altamente capitalista, pensando em rendimentos ‘per capita’, criava-se a imagem de que a população dos grupos já contatados a partir da entrada da Expedição Roncador- Xingu, era reduzida³¹.

Desta forma, os pares de oposição que entram em questão são: superfície x população; desenvolvimento x preservação natural e índios (“bugres”) x brancos (“homens”). Maria Lucia Menezes observa que, dentro dessa ótica, era muito mais assimilável pela opinião pública - principalmente a classe média urbana, aspirando a modernização do pós-guerra - a ideia de que o índio era um impedimento ao desenvolvimento. Muito mais do que grandes latifúndios improdutivos, pois uma área com “tanta terra” para tão “pouco índio” constituía um entrave no jogo de interesses regionais, que buscava naquele momento

²⁹ Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo, Instituto Socioambiental. 2011. P.41-42. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

³⁰ Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

³¹ MENEZES, Maria Lucia Pires. *Parque Indígena do Xingu. A Construção de um Território Estatal*. São Paulo. UNICAMP. 2000. Pág. 111

ampliar o mercado de terras e expandir a fronteira agrícola³².

Em 1953 foi redigido o primeiro anteprojeto de Lei que criava o Parque do Xingu, com uma área de 20.575.000 hectares, um parque cinco vezes maior do que ele é hoje. Os interessados por terras mato-grossenses se posicionaram contra a sua constituição. O Projeto de Lei nº 14/53, que tratava da criação do Parque começou a tramitar, ao mesmo tempo em que o governo do Mato Grosso promovia a concessão de terras tratadas como devolutas para empresas colonizadoras do sul do Brasil. Extensos territórios doados pelo Estado passaram a se sobrepor às áreas de ocupação tradicional dos povos xinguanos, parte delas previstas na proposta de delimitação do Parque³³.

No final da década de 50, a disputa de terras em área pretendida para o parque acirrou-se de tal forma que, segundo a autora Maria Lucia Menezes, se impôs a criação do Parque do Xingu, muito mais em função de uma mediação ao conflito existente, resultado das diversas disputas de interesses locais, regionais e nacionais, do que ao reconhecimento e coroamento de uma dada vertente da política indigenista, que colocasse em questão os interesses dos indígenas³⁴.

Essa situação perdurou até o início dos anos 1960, quando o governo do presidente Jânio Quadros fez ressurgir a disposição de criar o Parque do Xingu, uma figura administrativa e jurídica com dupla finalidade e dupla gestão administrativa: ser um território destinado à proteção ambiental e à sobrevivência social, política e comunitária das populações indígenas que habitavam a região, cuja responsabilidade seria do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e ao mesmo tempo proteger as paisagens e diversidade ambiental, pela qual respondia o Serviço Florestal, ambos os órgãos na época subordinados ao Ministério da Agricultura. Assim, em 14 de abril de 1961, através do Decreto nº 50.455, foi criado o Parque Nacional do Xingu com “um polígono irregular com área aproximada de 22 mil quilômetros quadrados”, ou seja, 2,2 milhões de hectares (dez vezes menos do que a área estipulada inicialmente).

O desenho atual do Parque Indígena do Xingu não é o mesmo do Parque

³² Idem, p. 228.

³³ Idem, p.184.

³⁴ Idem, p. 111.

Nacional do Xingu. Regulamentado em 31 de julho de 1961, o decreto federal de criação do Parque foi alterado várias vezes desde então. Em 1968, o Decreto Federal nº 63.082 fixou seus limites oficialmente. Já o Decreto nº 68.909, de 1971, alterou os limites, pela primeira vez, para excluir a porção norte (território tradicional dos Kayapó), que fora cortada pela rodovia BR-80. Em 1984, os Kayapó conseguiram o reconhecimento desta porção, que passou a ser denominada TI Capoto-Jarina³⁵. O parque contemplou a territorialidade integral de algumas etnias, mas deixou fora parcelas significativas de território tradicional de povos que lá habitavam. Os Panará, Ikpeng, Kisêdjê e os Kayabi, que habitavam fora do parque, perderam territórios na sua ida para o Xingu. Eles estavam debilitados pelas epidemias decorrentes dos contatos com as frentes de expansão³⁶.

Como André Villas Boas afirma, a criação de uma área de proteção com a presença do Estado, dentro daquele contexto de disputas, pode ser considerada como uma grande conquista. Naquela época, a sociedade percebia os índios como algo do passado e não do futuro, que em algum momento iria se extinguir, assim, mesmo sem ter como prioridade uma política indigenista, o PIX protegeu efetivamente alguns índios. Exemplar é a situação dos Kayabi: há diferenças perceptíveis em termos de manutenção da língua e dos aspectos culturais entre os Kayabi que ficaram fora do parque e os que foram para dentro. Os que ficaram fora tiveram que enfrentar as frentes de expansão com perdas populacionais e culturais.³⁷ Cabe ainda dizer que os seus limites não foram discutidos com os índios, como acontece hoje. A sua demarcação foi uma interpretação daqueles que tinham contato com os índios, especialmente sertanistas e antropólogos.

A criação do PIX foi benéfica para algumas etnias, mas para outras, entretanto, houve perdas territoriais. Várias etnias contabilizam perdas de partes de seus territórios ou de territórios inteiros a partir do momento em que foram

³⁵ Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo, Instituto Socioambiental. 2011. P.42. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

³⁶ Site do AXA - Articulação Xingu Araguaia. Disponível em: <http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

³⁷ ENTREVISTA ANDRÉ VILLAS BOAS Ver: <http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

retiradas de sua área original e deslocadas para o PIX. Esse deslocamento se deu por diversos motivos, como conflitos com etnias vizinhas, conflitos com agentes internos como fazendeiros, posseiros, empresas seringalistas, etc. Atualmente, muitos grupos que vivem no PIX reivindicam a anexação de seus antigos territórios à área do PIX.

Em relação às características atuais do Parque, localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira. Ao sul do Parque estão os formadores do rio Xingu, que compõe uma bacia drenada pelos rios Von Den Stein, Jatobá, Ronuro, Batovi, Kurisevo e Kuluene; sendo este o principal formador do Xingu, ao se encontrar com o Batovi-Ronuro.

Tendo em vista as 16 etnias que lá habitam, pode-se dividir o Parque Indígena do Xingu em três partes: ao norte (conhecida como Baixo Xingu), na região central (o chamado Médio Xingu) e ao sul (o Alto Xingu). No sul ficam povos muito semelhantes culturalmente, compreendendo a área cultural do Alto Xingu, cujas etnias são Aweti, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukuá, Naruvôtu, Waurá e Yawalapiti, atendidas pelo Posto Indígena Leonardo Villas Bôas. No Médio Xingu ficam os Trumai, os Ikpeng e os Kaiabi, atendidos pelo Posto Pavuru. Ao norte estão os Suyá, Yudjá e Kaiabi, atendidos pelo Posto Diauarum. Cada Posto apoia a logística de projetos e atividades desenvolvidas no Parque, como educação e saúde, havendo em todos eles uma UBS (Unidade Básica de Saúde), onde trabalham agentes indígenas de saúde e funcionários da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), conveniada com a Funasa. Existem ainda onze Postos de Vigilância nos limites do território, às margens dos principais rios formadores do Xingu³⁸.

É datado da década de 80 o início dos conflitos com os agentes externos ao Parque – leia-se o não índio. Neste período, começaram as primeiras invasões de pescadores e caçadores no território. Ao final dos anos 90, as queimadas em fazendas pecuárias localizadas à nordeste do Parque ameaçavam atingi-lo e o avanço das madeireiras instaladas à oeste começou a chegar perto dos limites físicos definidos pela demarcação. Além disso, a ocupação do entorno começava a

³⁸ Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

poluir as nascentes dos rios que abastecem o Parque e que ficaram fora da área demarcada. Segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), o Parque vem sendo cercado pelo processo de ocupação de seu entorno e já se evidencia como uma “ilha” de florestas em meio ao pasto e a monocultura na região do Xingu³⁹.

Segundo informações do ISA, dentre os problemas contemporâneos enfrentados pelos moradores do Parque, os maiores talvez decorram desse processo de ocupação predatória de seu entorno. Considera-se “entorno do PIX” a região do estado de Mato Grosso que se estende ao redor dos principais formadores do rio Xingu, desde suas cabeceiras. Correndo paralelas ao rio Xingu, duas grandes rotas rodoviárias funcionam como eixos de ocupação: a oeste do PIX, a Cuiabá-Santarém (BR-163); a leste, a BR-158. Nesse contexto regional adverso, os recursos naturais e a sociodiversidade do Parque são ameaçados de múltiplas formas ao longo de cerca de 900 km de perímetro.

Tais preocupações têm mobilizado os indígenas e estimulando um conjunto significativo de novos pleitos territoriais. Dois deles, atendidos, resultaram nas Terras Indígenas Wawi e Batovi, respectivamente dos Suyá e dos Wauja, homologadas em 1998. Somado a elas, a extensão do Parque chegou a 2.797.491 hectares. Atualmente os Ikpeng vêm se articulando para reivindicar parte de seu território tradicional na região do Rio Jatobá, que ficou fora da demarcação. Os Wauja também estão negociando para que a região denominada Kamukuaká, considerada sagrada e localizada numa fazenda vizinha ao Parque, seja transformada numa área de preservação ambiental.

A questão da fiscalização do território é presença certa na agenda dos assuntos políticos do Parque, sendo discutida tanto em encontros de lideranças e assembleias da ATIX (Associação Terra Indígena Xingu) como na interlocução com a FUNAI e os órgãos ambientais federal (IBAMA) e estadual (Fundação Estadual do Meio Ambiente - Fema). Para tanto, foi montada uma infra-estrutura dos citados onze postos de vigilância para proteger as áreas que propiciam um acesso direto ao Parque, como a intersecção dos principais rios com os limites do

³⁹ Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

PIX e o ponto em que a BR-080 margeia esses limites.

Desta forma, podemos ver como a questão da criação do Parque Indígena do Xingu, em seu momento inicial, não está relacionado com a busca do Estado por políticas indigenistas que valorizassem os diversos grupos indígenas e os colocassem como atores políticos de nossa sociedade. Pelo contrário, o processo de criação do PIX começa por uma ação política de expansão de território com interesses de futura modernização (Expedição Roncador-Xingu) que se depara com a necessidade de lidar com os povos ali habitados e, em um segundo momento, é permeado por disputas de território entre membros do governo municipal, estadual e federal. Depois de muitos anos e muitas disputas, o Parque finalmente é criado com a intenção de preservação da fauna e flora brasileiras e proteção aos grupos indígenas de modo a preservar sua cultura.

A partir das décadas de 1960 e 1970, as mudanças no estudo da antropologia e etnologia promovem a mudança de olhar sobre essas sociedades, colocando-as no centro da luta política e nos anos 80 os próprios índios passam a se mobilizar através de organizações e associações para lutarem coletivamente por seus interesses. Hoje a Terra Indígena do Xingu defronta-se com a realidade da consciência da autodesignação e com o desafio de uma autogestão tutelada. Diante do desequilíbrio ecológico que resultam no desmatamento e contaminação das águas e no avanço da exploração econômica sobre seus limites, com disputas de terras e ameaças de invasões por parte de seringueiros e madeireiros, os grupos indígenas desta região já não precisam ficar à mercê da espera de ação do poder estatal, mas se colocam como atores ativos de suas lutas sociopolíticas.

Elemento fundamental na consolidação do PIX como objeto de um jogo foi o fato dele poder apresentar um dilema comum aos indígenas, que é a questão da terra. Fundamental tanto de modo imediato, para sua integridade e sobrevivência, mas também porque aciona a problematização da ideia de terra, abrindo espaço para a percepção de que o mesmo termo abriga compreensões diferentes entre indígenas e não indígenas. É de suma importância destacar que há um entendimento diferenciado entre o Estado e os grupos indígenas quanto a questão da posse da terra. A diferença que deve ser evidenciada gira em torno do conceito jurídico de Terra Indígena contida na Constituição de 1988 e

compreensão antropológica dos fundamentos da ocupação e territorialidade indígena.

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reconhece aos índios os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Segundo o texto constitucional, tal ocupação tradicional deve ser lida levando-se em conta os “usos, costumes e tradições” de cada grupo. Assim, uma Terra Indígena para ser definida – identificada, reconhecida, demarcada e homologada – deve levar em conta quatro dimensões distintas, mas complementares, que remetem às diferentes formas de ocupação, ou apropriações indígenas de uma terra: as terras ocupadas em caráter permanente; as utilizadas para suas atividades produtivas; as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural⁴⁰. Desta forma, a noção de Terra Indígena diz respeito a este processo jurídico, conduzido sob a política do Estado.

Dominique Gallois afirma que os antropólogos procuram evidenciar a existência de diferentes lógicas espaciais que promovam articulações entre as distintas dimensões de uma Terra Indígena, buscando, por exemplo, correspondências entre categorias indígenas e noções ocidentais que embasam o direito constitucional, num gerenciamento de negociação que seja o menos danoso possível para os indígenas. Porém, não há correspondência semântica, não sendo possível enquadrar as concepções indígenas de apropriação de território à que esta presente na legislação. O jogo, ao colocar em evidência a luta pela terra permite, inclusive, que o professor trabalhe com essa tensão.

Desta forma, se para o Estado, a posse da terra está ligada com a concepção de delimitação de um espaço, para os indígenas tal concepção é muito mais complexa. A noção de território para os indígenas remete às especificidades culturais e de contexto aos quais estão inseridos, como por exemplo, relações de parentesco e aliança, que se desdobram para além do confinamento territorial prescrito pelos limites de uma Terra Indígena, mas que envolvem diferentes

⁴⁰ GALLOIS, Dominique Tilkin. “Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?” In: RICARDO, Fany (Org.). *Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza*. O desafio das sobreposições territoriais. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2004. P.2.

comunidades. Compreender essas lógicas espaciais diferenciadas nos permite falar de território indígena fora dos parâmetros da etnicidade ou do Estado-nação. A noção de território para os indígenas deve levar em conta contextos específicos, historicamente localizados e não se limitar a tomar como dado que limites étnicos correspondem a limites territoriais⁴¹.

A exemplo do que temos no Parque Indígena do Xingu e no restante das áreas indígenas brasileiras, praticamente todos os grupos indígenas perderam grandes porções de seus territórios, que foram fragmentados em parcelas que são reivindicadas e demarcadas, num parcelamento que gera novas reivindicações, assentadas no direito constitucional que enfatiza os “direitos originários” dos índios sobre suas terras, independentemente da demarcação. Dominique Gallois diz que:

“Tal equação não é suficiente. Território não é apenas anterior à terra e terra não é tão somente uma parte de um território. São duas noções absolutamente distintas. Como expuseram vários estudos antropológicos, a diferença entre “terra” e “território” remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial⁴².”

Tal diferenciação é de extrema importância para entender a luta por parte dos grupos indígenas quanto à posse de terra. No caso do PIX, tem-se a demarcação de um território na qual muitos grupos indígenas foram inseridos, mas ainda há uma luta muito grande por parte desses grupos em reivindicar novas demarcações e inclusões de território. Enquanto o senso comum reproduz a ideia do “muita terra para pouco índio”, ao pensarmos na forma como os índios vêm e lidam com a terra, entendemos que sua luta não está baseada apenas na delimitação de áreas físicas fixas, mas é nesse território que estão suas relações

⁴¹ Idem, p.7.

⁴² Idem, p.5.

com os outros povos, seu passado e seu presente.

Diante do que foi exposto sobre a história da criação do PIX e a situação atual deste, compreendi que havia ali um assunto riquíssimo a ser estudado. Desde o início optei por trabalhar com a questão atual dos indígenas, pois a experiência dizia que era o conteúdo pouco ou nada explorado no espaço escolar e com menos recursos didáticos disponíveis. Meu desafio era construir com o aluno a ideia de que eles estão inseridos na sociedade atual e possuem atuação ativa nesta sociedade. E para trabalhar essa questão da atuação indígena, escolhi utilizar o viés do conflito territorial entre os agentes externos ao Parque e os índios xinguanos.

O jogo **Parque Indígena do Xingu** foi pensado para alunos de 6º a 7º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental II. São séries em que é possível inserir a temática indígena de forma mais simples porque ela já está inserida no conteúdo curricular. Porém, não vejo nenhum problema em jogá-lo com 8º e 9º ano. Feito para grupos de até 6 pessoas, foi todo ele elaborado pensando no professor que possui poucos recursos materiais para trabalhar, pois infelizmente esta é a realidade de muitos professores no nosso país.

Muitas escolhas tiveram que ser feitas baseado nessa prerrogativa de custo do material. Por exemplo, a ideia inicial de elaboração do tabuleiro era a de que este fosse um grande mapa da região do PIX e as peças se sobrepusessem a ele. Mas para isso era preciso que o tabuleiro tivesse um tamanho muito grande, sendo exigido que fosse impresso em tamanho A2 (420mmx594mm). Isso inviabilizaria a produção para professores que não possuem recursos financeiros, pois demandaria uma impressão em gráfica que além de ser caro, dependendo da região do país pode ser difícil ter uma gráfica por perto. A opção foi fazer a impressão em tamanho A3 (297mmx420mm) que corresponde a 2 folhas A4 coladas e redimensionar a estrutura do tabuleiro. Logo, o jogo pode ser reproduzido desde em materiais bem simples como cartolina e papel cartão à materiais mais elaborados, como folha imantada e papel fotográfico ou até mesmo reproduzido em gráficas.

Neste jogo os participantes se revezam movendo seus peões em torno do

PIX. À medida que o jogo avança, as peças que compõem o tabuleiro - que representam áreas específicas do PIX - são ocupadas e a pressão psicológica do tempo aumenta, pois a ideia é desocupá-las. É exigida dos jogadores a criação de um conjunto de estratégias para reunir um conjunto de ações que, em cartas, significam as missões a serem cumpridas, pois somente realizando-as integralmente e chegando até o posto da FUNAI, que se ganha o jogo. No processo, os jogadores precisam pegar cartas de conflito, que geram ocupações e dificultam a meta, aumentando a emoção. É importante ratificar que as estratégias devem salvar a todos, caracterizando a colaboração entre as escolhas individuais.

Sobre o desfecho do jogo, que está centrado na figura da FUNAI como aquela que vai pleitear as reivindicações das aldeias com o Congresso Nacional, tal mecanismo pode sugerir que não há possibilidade autônoma de resolução por parte dos indígenas, sendo necessária a interferência de outras instâncias, contrariando o dispositivo constitucional que supõe a autonomia societária dos indígenas. Porém, mesmo tendo consciência de tal situação, optei por trabalhar desta forma por entender que o processo de regulamentação das disposições constitucionais tem sido lento e os mecanismos efetivos de regulação da autonomia indígena estejam a meio caminho.

Sendo assim, a principal característica do jogo é o fato dele ser colaborativo, ou seja, preza pela ideia de os jogadores se articularem de modo a criar estratégias em conjunto para alcançar o objetivo, que é o de impedir que o território do PIX se retraia em tamanho, sendo invadido e ocupado por agentes como madeireiros, fazendeiros, posseiros, etc. A proposta é que através da circunstância do perigo externo, os alunos mobilizem as informações que o jogo traz e desenvolvam táticas para alcançar o objetivo. Esse processo de receber informações, criar estratégias e agir é, para mim, o processo em que a informação se transforma em conhecimento para o aluno.

Além disso, cabe ressaltar a importância deste caráter colaborativo, pois exige que o aluno planeje sua estratégia baseado no outro e não em si mesmo. Acredito que esse talvez seja o caráter mais difícil neste jogo em termos de jogabilidade, pois o habitual é estabelecermos meios para fazer o outro perder e nós ganharmos. O caráter de colaboração foi algo que fiz questão de desenvolver

no meu jogo, pois acredito ser importante incentivar, em um espaço escolar, a relação de proximidade, de alteridade, de se colocar no lugar do outro e de pensar no outro. A sociedade já está saturada de sentimentos de individualismo e competitividade e cada vez mais tem sido necessário estimulá-los a percorrerem o caminho contrário a esse.

Para começar o jogo, as peças deverão ser colocadas de acordo com as imagens contidas no tabuleiro. São peças com imagens de elementos da área do Parque, que são: Volta grande do Xingu, agricultura, bambuzal, Posto Indígena Pavuru, Margem do Rio Xingu, seringal, Lagoa Piyulaga, Roça de batata doce, posto da FUNAI, Buriti, Lagoa Ipavu, horta, plantação de algodão, aguapé, roça de mandioca, margem do rio Curisevo, pequizal, margem do rio Kuluene. Além dessas, há ainda mais 6 peças que representam aldeias das etnias a serem trabalhadas: Yudjá, Kayabi, Kisedjê, Kamaiurá, Kalapalo e Naruvôtu.

Faz-se necessário expor aqui uma importante informação sobre a questão do uso de imagens no jogo e a questão do direito autoral. As imagens que serão utilizadas foram extraídas de dois locais: do *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*, criado pelo ISA e da internet. Já no período da qualificação dessa dissertação foi levantado pela banca a questão do uso dessas imagens e seus direitos e para tentar resolver essa questão, entrei em contato com o ISA e tive acesso a um material elaborado por eles, que esclarece sobre o direito de imagem e direito autoral nas imagens disponibilizadas pelo Instituto. Esse material ressalta a prevalência do interesse social em sobreposição ao interesse particular, ou seja, haveria licença de uso quando as imagens fossem utilizadas em caráter cultural/ educacional e sem fins lucrativos, pois, no caso, o direito coletivo se sobreporia ao direito individual. É exatamente o meu caso, o que me garantiu certa tranquilidade no uso. Entretanto, é importante o alerta quando da disponibilização do material produzido por mim, numa necessária avaliação institucional do ProfHistória para casos assim.

Destaco um trecho deste material que diz:

“O direito à informação, portanto, é um fator limitante ao exercício do direito de imagem (notadamente o direito

patrimonial). Ele se manifesta, porém, não apenas nos casos de notícias jornalísticas, como exemplificado acima, mas também em outros casos, como na publicação de livros de cunho didático, histórico ou científico, ou seja, nos casos de difusão cultural. Assim, por exemplo, um livro destinado aos alunos do ensino médio não precisa de autorização para publicar a foto de uma aldeia indígena, se esta foto estiver conectada ao texto explicativo de caráter educacional”.⁴³

Desta forma, como a utilização das imagens será para fins educacionais e não há interesse de comercialização, é permitido seu uso sem autorização de seus legítimos proprietários. O mesmo se aplica às imagens retiradas da internet, pois não são imagens que representam uma pessoa em específico, mas imagens genéricas, como uma roça de mandioca ou a imagem de um pequi.

Em relação ao tabuleiro, este traz uma arrumação de modo que as cartas não sejam colocadas de forma aleatória, para que o aluno tenha uma visão, mesmo que de forma superficial, de como o PIX está distribuído. O parque está dividido em Alto, Médio e Baixo Xingu e o tabuleiro procura reinventar tal concepção em seu formato, já que as casas estão alocadas em 3 partes diferenciadas e os dados referentes a elas são aqueles que constam das respectivas áreas do Parque. É uma visão superficial, pois não representa a exata distribuição do PIX, - com a localização precisa de cada aldeia, rios e lagoas, ou até essa divisão de Baixo, Médio e Alto Xingu e outros componentes - pois, se assim o fizesse, a diagramação do tabuleiro ficaria muito grande e seria mais trabalhoso e oneroso para o professor reproduzi-lo. Mas, mesmo trazendo uma visão espacial superficial, ela garante ao aluno/jogador entender ao menos a localização aproximada das aldeias, rios e lagoas do Parque.

O jogo é composto por 24 peças tabuleiro, que são as peças descritas anteriormente e vão compor o tabuleiro. Além disso, tem as Cartas de Missões, que são 4 objetivos que vão auxiliar na realização do objetivo principal, que é a preservação do território. As missões são: (a) conseguir apoio de uma ONG internacional, (b) criar um canal no Youtube para disponibilizar materiais feitos

⁴³ BAPTISTA, Fernando Mathias; VALLE, Raul Silva Telles do. *Os povos indígenas frente ao direito autoral e de imagem*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. P. 48.

pelos próprios indígenas, (c) conseguir junto ao Congresso Nacional a demarcação de uma área reivindicada e (d) criação de uma organização indígena. Desde modo, os jogadores terão que alcançar essas 4 missões que estão dispostas pelo tabuleiro.

As missões são elementos que dão legitimidade à luta das etnias xinguanas. O apoio de uma ONG internacional garante uma visibilidade maior das questões, saindo do campo nacional e abrangendo âmbitos mundiais. A criação de um canal na internet como o Youtube garante que qualquer pessoa tenha acesso às questões indígenas, até mesmo nossos alunos. O apoio do Congresso Nacional com a demarcação da uma área reivindicada fortalece e consolida a luta pela preservação do PIX e a criação de uma organização indígena mostra como os indígenas tem se organizado e atuado politicamente, além de descaracterizar a ideia de índios passivos e ignorantes. Tais elementos permitem que o aluno compreenda múltiplas possibilidades de atuação dos indígenas, até mesmo fazendo uso da tecnologia, como o caso da criação de canal no Youtube.

Para dar uma complexibilidade ao jogo, expressando dinâmicas sociais, há ainda as Cartas de Conflitos. Essas cartas formam um baralho com as mesmas peças do tabuleiro, mas que trazem um problema de ocupação que no jogo é um conflito por disputa de território. Em cada rodada o jogador tem que tirar do baralho uma determinada quantidade de cartas de conflito que colocarão em risco a permanência da respectiva carta no tabuleiro. Caso a carta receba esse problema de ocupação o jogador precisa resolvê-lo antes que essa peça do tabuleiro seja atingida novamente por um novo problema de ocupação. Caso a peça do tabuleiro contenha um problema de ocupação por 2 vezes seguidas, a peça será retirada do tabuleiro e o jogador terá dificuldades em se deslocar por ele. O que determina a quantidade de Cartas de Conflito a serem tiradas é o nível de conflito, identificado por uma régua com marcações de 2 a 5. O nível de conflito é equivalente ao nível do jogo: Fácil, Normal e Difícil. No baralho existe uma carta chamada Aumento de Conflito! Cada vez que essa carta aparece, o nível do jogo deve aumentar e mais Cartas de Conflitos serão retiradas. Se o nível chegar até a marcação vermelha com a inscrição DERROTA, no topo da régua, o jogo acabou e todos perdem. É esse marcador de nível de conflito que vai controlar o tempo do jogo,

que em geral dura, no máximo, 30 minutos, portanto, viável de ser realizado em um tempo de aula.

No jogo, foram selecionados 3 tipos de problemas de conflito territorial: presença de madeiras, posseiros e construção de pequenas centrais hidrelétricas (PCH) nos rios formadores do Xingu. As madeiras comprometem a biodiversidade da região no que tange à extração de madeira de forma ilegal, causando vasto desmatamento ao território em torno do PIX. A presença de posseiros - indivíduos que ocupam um local que não está sendo utilizado sem possuir o título de propriedade desta área – compromete as áreas às quais as etnias estão a reivindicar, além de comprometer as áreas no entorno do PIX, quando usadas de forma inadequadas (provocando desmatamento, poluição da terra e dos rios, queimadas, etc.). A construção de pequenas centrais hidrelétricas (autorizadas e patrocinadas pelo governo) provoca grande impacto sobre os rios, de modo a comprometer a atividade pesqueira e a navegação. Tais conflitos permitem ao aluno compreender melhor os problemas territoriais que os indígenas enfrentam, percebendo de que modo os agentes externos podem interferir na vida e cotidiano dos indígenas e a forma como o Estado lida e contribui com a situação.

O jogo possui ainda 2 tipos de Cartas Coringas que permitem operações especiais por parte dos jogadores. São as cartas: “Apoio Aéreo”, que permite que o jogador possa se deslocar para qualquer lugar do tabuleiro, e a carta “Intervenção”, que permite ao jogador desvirar a peça que está ocupada, solucionando o problema daquela região em determinada rodada.

Por fim, há ainda as Cartas Personagens, que são cartas que descrevem o personagem na qual o jogador irá se tornar e expõe a habilidade especial que ele terá no jogo. Os personagens e suas habilidades são:

Kisêdje (Xamã): Desocupa 2 áreas em 1 ação.

Naruvôtu (Agente): Move-se através de uma área ocupada.

Kamaiurá (negociante): Move outro jogador 2 casas em 1 ação.

Yudjá (Canoeiro): Move um jogador para qualquer rio ou lagoa do Parque.

Kalapalo (Mensageiro): Passa Cartas de Missões para qualquer jogador.

Kayabi (Explorador): Move-se na diagonal.

Vários foram os critérios para a seleção das etnias que participariam do jogo. Primeiro critério foi a escolha de etnias das 3 áreas do parque – Baixo, Médio e Alto Xingu – garantindo maior representação de todo o Parque. Outra motivação foi a de apresentar etnias que garantissem diversidade de costumes e ações, para desconstruir a ideia de que índios são todos iguais, se comportando de mesma forma. Além dessas motivações, a quantidade de informações sobre as etnias também foi um critério de escolha, já que foi preciso de uma riqueza de detalhes para a construção da lógica do jogo.

Cada jogador representará uma etnia diferente e cada uma dessas etnias possui, no jogo, uma habilidade especial. Isso é interessante, pois mostra ao aluno diversas possibilidades de ser índio. Apesar dos jogadores assumirem a identidade de um indígena, cada jogador atuará de modo diferente, evidenciando 6 possibilidades de ser índio, e evidenciando que, assim como nós, enquanto não índios, somos todos iguais mas temos nossas particularidades, os indígenas também o são. A escolha pelas habilidades de cada etnia se deu através da escolha de uma característica de cada etnia. Desta forma, temos⁴⁴:

- **Kĩsêdjê** (Xamã): Em seu universo cosmológico, os Kĩsêdjê cantam porque através do cantar eles podem restaurar alguns tipos de ordem em seu mundo, e também criar novos tipos de ordem nele. Como experiência do corpo e da pessoa social, o canto é um modo essencial de articular as experiências das vidas individuais com os processos sociais. Numa sociedade em que todos fazem música, "fazer música" é também dançar, fazer política e é comunicar algo sobre si mesmo.

⁴⁴ As informações sobre as características das etnias se encontram em: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. 2011. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

- **Naruvôtu** (Agente): Pelo fato de terem vivido em aldeias Kalapalo e Matipu, os Naruvôtu são grandes conhecedores das baías e lagoas dos estuários dos rios Sete de Setembro e do Alto Culuene. Possuem assim, profundo conhecimento da geografia, permitindo que esse povo transite em qualquer lugar.
- **Kamaiurá** (negociante): o *moitará*, palavra Kamaiurá que se refere à troca comercial de bens entre anfitriões e convidados por ocasião dos encontros para festas e cerimônias, é uma prática que marca a interdependência social, econômica e política dos grupos altoxinguanos, mesmo com a introdução de bens industrializados e o constante fluxo de índios assalariados dirigindo-se às cidades para fazer compras.
- **Yudjá** (Canoeiro): Na tradição, os Yudjá são exímios canoeiros. Para eles, esse fato lhes confere um status importante.
- **Kalapalo** (Mensageiro): possuem um ideal de comportamento ético chamado *ifutisu* que pode ser definido como uma ausência de agressividade pública – por exemplo, ser habilidoso para falar em público e não provocar situações que causem desconforto aos outros – e pela prática da generosidade – como a hospitalidade e a predisposição para doar ou partilhar posses materiais. Os Kalapalo acreditam que a viabilidade da sociedade depende do cumprimento desse ideal.
- **Kayabi** (Explorador): Hoje, os Kawaiweté estão empenhados em um movimento de recuperação de suas áreas de ocupação tradicional nos rios Teles Pires e dos Peixes. Nesse sentido, vem há vários anos solicitando à FUNAI a constituição de um Grupo de Trabalho para identificar oficialmente as áreas em que estavam antes da mudança para o PIX. Cansados de esperar pelo órgão oficial, realizaram por conta própria expedições para avaliar a situação em que se encontram suas terras.

Cada jogador pode fazer até três ações que podem ser: movimentar de forma adjacente (apenas o explorador - Kayabi - pode andar na diagonal), desocupar uma carta adjacente, dar uma carta para outro jogador e trocar cartas por uma missão. Isto feito, ele pega duas cartas do baralho das Cartas de Missões (verde) e, por fim, tira cartas do baralho das Cartas de Conflitos (preta) que vai depender do nível em que está o conflito no jogo, pois a quantidade de cartas aumenta de acordo com o nível de conflito.

De forma resumida, os jogadores perdem se: (a) Ambas as regiões que contém a mesma missão forem ocupadas e a missão ainda não foi realizada; (b) Se a carta do “Posto da FUNAI” for ocupada; (c) Se o Nível de Conflito alcançar o marcador DERROTA no topo da régua; (d) Se algum personagem estiver numa região ocupada e não houver uma região adjacente para a qual ele possa ir. Os jogadores vencem se: (a) Encontrarem as 4 missões e após isso, levarem-nas até o “Posto da FUNAI”.