Marcas de violência e resistência: as representações sobre os povos indígenas nos currículos de Argentina e Brasil

Emerson Vinicius Silva Soliz (PIBIC/CNPq/FA/UEM), Jean Carlos Moreno (Orientador). E-mail: ra98578@uem.br.

Universidade Estadual de Maringá, Departamento de História, Maringá, PR.

Ciências Humanas / **História**

Palavras-chave: Ensino de História; decolonialidade; representações

RESUMO

Nas Américas, a ideia de raça foi fundamental para legitimar a violência praticada pelos colonizadores contra os povos originários ao longo do período da colonização. Com as independências, essas práticas não foram rompidas, mas transfiguraram-se em um colonialismo interno. Essa situa de maneira diferente na Argentina e no Brasil. No primeiro caso, assumiu a forma de um projeto de modernização do Estado, com violência sistematizada contra os povos indígenas e negação de sua contribuição para a formação da sociedade. No Brasil, essa violência se deu de maneira mais sutil, a partir da homogeneização no ideário romântico do bom selvagem. A partir da década de 1970, houve, em ambos os países, a união de diversas lideranças indígenas e o fortalecimento da luta por outras representações desse grupo. Desse modo, o presente trabalho buscou analisar crítica e comparativamente os currículos da Argentina e do Brasil, objetivando compreender o espaço ocupado pelos povos originários nos conteúdos históricos contidos nesses documentos e mapear como a narrativa historiográfica se inter-relaciona com as lutas por representatividade desses grupos. Para a análise, foram utilizados conceitos desenvolvidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, assim como o conceito de representações, de Roger Chartier. A análise apontou para mudanças em relação ao relato historiográfico tradicional, fruto do protagonismo da luta dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que se mantém o sentido geral excludente da narrativa centrada na formação do Estado Nacional.

INTRODUÇÃO

Durante o período da colonização, como forma de legitimar a violência e a dominação praticadas pelos conquistadores contra os povos originários, foi construída a ideia de *raça*. A partir dessa noção, construíram-se representações de inferiorização dos povos conquistados, tendo seus traços físicos, religiosidade, saberes e demais aspectos culturais subalternizados a partir de uma perspectiva

eurocêntrica, como aponta Aníbal Quijano (2005). Para Mignolo (2005), essa diferença colonial permaneceu no período pós-independência, evoluindo para um colonialismo interno, seja na América anglo-saxônica ou ibérica.

Os discursos historiográficos das nações recém-independentes cumpriram papel fundamental ao legitimar tais perspectivas. Nesse sentido, Argentina e Brasil são exemplos emblemáticos das diferentes formas que esses relatos assumiram. Na Argentina, a narrativa oficial passou a representar os povos indígenas como violentos, além de omitir sua presença na formação da sociedade argentina. No Brasil, a narrativa oficial buscou homogeneizar a presença indígena em um ideal romântico, encarnado na figura do bom selvagem, gradualmente extinto ou integrado.

Na década de 1970, ambos os países viram, no entanto, o fortalecimento do movimento indígena. Esses movimentos passaram a lutar por diferentes representações quanto ao lugar ocupado pelos povos indígenas na história de ambos os países.

Dessa forma, essa pesquisa buscou compreender de que maneira o conhecimento a respeito dos povos indígenas está sendo proposto nos currículos da Argentina e do Brasil, assim como entender de que maneira as lutas indígenas se inter-relacionam com os avanços contidos nos documentos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Embora, em um primeiro momento, houvesse sido projetado analisar também os materiais didáticos recentes produzidos nos dois países, as dificuldades de acesso aos livros didáticos argentinos fizeram-nos concentrar os esforços da análise nos currículos, entendendo-os como os principais documentos norteadores da cultura escolar.

Foram utilizados como objetos de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente os anos finais do Ensino Fundamental (11-14 anos), nos quais a temática indígena é mais detalhada, para o Brasil, e os Núcleos de Aprendizagens Prioritários (NAP), para a Argentina. Destes, foram analisados os NAP do segundo ciclo da Educação Primária e os ciclos “Básico” e “Orientado” da Educação Secundária. Contudo, para um entendimento mais preciso, foi necessário também compreender as concepções gerais de educação presentes em ambos os currículos.

A análise se deu de maneira quantitativa, contabilizando o número de menções à temática indígena, e qualitativa, avaliando de que maneira essa temática aparece inserida na narrativa histórica central dos currículos, assim como o período em que os povos originários são mencionados e sua proporção em relação a outros conteúdos. Para isso, tomamos por base conceitos desenvolvidos por autores como Walter Mignolo e Aníbal Quijano, do Grupo Modernidade/Colonialidade, aliados às contribuições de Roger Chartier (2002) e seu conceito de representações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em ambos os currículos, é possível perceber mudanças e permanências em relação à forma como a temática indígena é trabalhada. Na Argentina, é possível compreender essas transformações por meio da presença de menções aos povos indígenas que habitam o território argentino ainda hoje. Tal concepção rompe com a narrativa historiográfica tradicional, que consolidou a invisibilização dos povos originários. Apesar disso, as menções aparecem de maneira tímida, relacionadas principalmente aos primeiros habitantes, reforçando a ideia de povos remanescentes como sociedades congeladas no tempo.

Em relação ao Brasil, por mais que se indique trabalhar mais intensivamente a temática indígena, acrescentando-se sua presença em alguns períodos da história nacional, de maneira geral, o rumo, ou eixo central, da narrativa histórica escolar permanece sendo o desenvolvimento do Estado nacional. Os indígenas, citados antes da chegada dos portugueses e posteriormente a partir de relações de resistência ou submissão aos europeus, não aparecem como capazes de mover essa história que, gradualmente, de estágio em estágio — colônia → império → república —, alcança a iluminação e se torna uma nação moderna.

CONCLUSÕES

Como resultado principal, podemos mencionar o questionamento acerca de uma narrativa que, apesar de se propor crítica, mantém recortes tradicionais e um relato historiográfico centralizado na colonização e na construção do Estado Nacional como processos homogeneizadores. A partir do que alguns autores apontam como o colapso da modernidade, além do colapso ambiental, ao fim da pesquisa, propomos uma reflexão sobre a necessidade de uma nova maneira de produzir conhecimento, não mais pautada na europeidade, mas a partir de uma perspectiva decolonial.

AGRADECIMENTOS.

Agradeço à Fundação Araucária pelo financiamento e apoio à realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. 2. ed. Algés: Difel, 2002.

LENTON, D. I. et al. Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina. **Conceptos**, Buenos Aires, n. 493, 2015. p. 119-142.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do**

saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.