

## **POVOS INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO**

ERNESTA ZAMBONI (UNICAMP), MARIA APARECIDA BERGAMASCHI  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS).

### **Resumo**

Num tempo que coloca os povos indígenas em evidência, remetendo à escola a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena por meio de uma lei, torna-se importante refletir como o Ensino de História tem se colocado diante desta questão. Referimos à lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que também assevera: "os conteúdos referentes à história e cultura [afro-brasileira e] dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras". O prenúncio de novas discussões reacende a necessidade de uma reflexão histórica sobre as imagens de povos indígenas construídas através de uma história registrada e contada por não-índios. A história e o seu ensino são responsáveis, junto a uma complexidade de situações, pela constituição de uma identidade nacional em que predomina a idéia de uma nação branca. A pluralidade étnica pode ser considerada em outros setores da vida social, porém na escola e, principalmente na vinculação dos saberes escolares, há um predomínio de parâmetros eurocêntricos e brancos. A produção historiográfica e as políticas curriculares que orientam o Ensino de História em diferentes contextos históricos, bem como as publicações didáticas e paradidáticas dirigidas às crianças, pouco fogem desse caminho, contribuindo sobremaneira para negar o caráter multiétnico e pluricultural da nação brasileira, situação que poderá ser revertida em outro contexto de ensino, considerando as produções dos próprios indígenas. Nesse trabalho, priorizamos olhar para dizeres e fazeres que conformaram práticas de ensino sobre esse tema considerando: as políticas do Estado em relação aos povos indígenas; a historiografia e as concepções veiculadas na literatura disponível para crianças; a imagem de povos indígenas nas diferentes propostas de ensino história, tendo como fonte principal de análise livros produzidos para ensinar história às crianças, localizados no século XX.

### **Palavras-chave:**

ensino de história, literatura infantil, povos indígenas.

### **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação**

O tema deste trabalho está diretamente relacionado as nossas investigações sobre o ensino de história e os movimentos da educação que se dedicam a refletir sobre os processos de rememoração dos grupos sociais silenciadas pelas políticas públicas de homogeneização a partir do modelo civilizatório da sociedade européia. Nesse movimento de rememoração que relações podemos pensar, traçar, elaborar para o estudo dos povos indígenas? Se consideramos que o conhecimento histórico sustentou a formação das identidades nacionais, como pensar, na atualidade, a temática indígena? É importante ponderar que no século XIX o indígena foi consagrado, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, símbolo da nascente nação, nesse movimento quais foram as vozes dissonantes que empalideceram a figura indígena havendo necessidade de 150 anos depois de se criar uma lei que obriga o estudo da história e da cultura dos povos indígenas?

Estamos considerando a lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que alterou o art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conferindo-lhe a seguinte redação: "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura [afro-brasileira e] indígena". Esclarece a referida lei que "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras". Consideramos que essa medida legal tem repercussão nas propostas de ensino e suscitam a necessidade de olhar e considerar com mais cuidado os povos indígenas, na perspectiva de que suas histórias se façam presentes nos estudos da história do Brasil. Se por um lado, a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas nos inquieta, também nos acalenta a idéia de um diálogo étnico-cultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação no respeito aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua história, sua cultura e os modos próprios de viver.

Zamboni (2008), ao referir alguns desafios que a educação no século XXI nos coloca, alerta para o fato de que os currículos escolares não expressam os paradigmas da cultura contemporânea e ainda não comportam práticas que considerem as diferenças sociais, culturais, étnicas, geracionais, de escolhas sexuais, religiosas, entre outras. Diz a historiadora que os ideais liberais que prometiam uma escola assentada em princípios democráticos, ainda não se realizou, embora remonte ao século XVIII. "A educação proposta na época atendeu às necessidades da nascente burguesia, forjou uma identidade nacional e contribuiu para a formação do Estado Nacional moderno. Um projeto único e homogêneo de educação significou, na prática, excluir, consolidar distinções e criar ambigüidades" (p. 245). Diante de tais constatações perguntamos como constituir espaços para pensar a pluralidade ético-cultural na escola e nos currículos de história? Pensamos que esta nova situação faz parte de um movimento que tem, por um lado o protagonismo e a luta dos povos indígenas, seus intelectuais, seus professores, suas lideranças; por outro lado observamos também uma tímida mudança nas práticas escolares, tocadas pela necessidade de considerar as diferenças étnico-raciais nas propostas e políticas educacionais.

"A linearidade da história, esse fio vermelho que ela parecia desenrolar, está partido", diz Balandier (1997, p. 166), sob a constatação de que...

a sociedade se tornou complexa demais para que não haja fissuras, desvios e perversões em sua evolução. Mas esta explicação não é suficiente; a visão linear da história, portadora de uma certa idéia de progresso, se dissolveu a partir do momento que em que se impôs o reconhecimento da multiplicidade de culturas, e do fato destas elaborarem 'genealogias' diferentes. A concepção historicista unificadora explodiu sobre o terreno do pluralismo antropológico.

E o autor mostra que nas situações confusas, em que as "cartas parecem embaralhadas", há uma fecunda possibilidade de mudança, constituída no movimento ordem desordem[3]. Talvez, esse novo contexto, em que as identidades nacionais estão sendo desvalorizadas em detrimento de complexos processos de globalização, em que a pluralidade cultural se insurge para quebrar o pretenso monolitismo da história, o ensino de história também se atualize. Diz Zamboni (2007, p. 12), que "as complexas mudanças do presente têm afetado nossas vidas"

e, conseqüentemente, modificado os códigos valorativos. "A inclusão sócio-cultural de grupos étnicos e culturais que estavam alijados socialmente, o reconhecimento de suas identidades, a valoração de suas memórias e tradições forçou o reconhecimento e aceitação, por parte dos tradicionalmente incluídos, de outros modelos de conduta". E talvez seja nesse contexto que a história e a cultura dos povos indígenas desponte como possibilidade no horizonte escolar e coloque hoje outros desafios para o ensino de história.

Acompanhamos, também, um movimento político de valorização étnica que movimenta os povos ameríndios, por meio de um protagonismo histórico que inclui processos de escolarização específicos e diferenciados, consoante a diferentes cosmologias. Bengoa (2000) assevera a emergência indígena na América Latina como uma retomada dos movimentos afirmativos pelos próprios povos indígenas, inserindo a escola como componente importante nesse processo. Argumenta o autor que a unidade dos povos originários na América Latina, desdobrada na luta pelos direitos humanos fundamentais, se constrói na afirmação étnica de cada grupo, através de uma atitude política que busca na ancestralidade, nos fios da tradição que tecem o presente, a inspiração e as ferramentas para constituírem espaços de vida e ampliar seus direitos frente ao mundo ocidental. "La emergencia indígena que atraviesa el continente aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura" (BENGOA, 2000, p. 299).

Se durante mais de quatro séculos predominou entre os povos indígenas uma escola imposta por projetos colonizadores, que tinham entre suas diretrizes a cristianização dos povos originários e, posteriormente, sua integração na suposta comunidade nacional, contribuindo sobremaneira para o enfraquecimento e extinção de centenas de etnias, os movimentos mais recentes mudaram a direção da educação escolar. Apoiados por Universidades, Organizações não Governamentais, setores da igreja Evangélica e Católica afinados com disposições transformadoras, lideranças indígenas passaram a ter uma participação mais ativa na política nacional, intervindo principalmente na legislação. Desde a última Constituição Nacional (1988), seguida de outras leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - (1998), entre outros pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, têm assegurado legalmente a valorização das identidades étnico-culturais também por meio dos processos de escolarização.

A trajetória da atuação indígena no cenário das políticas públicas aqui relatadas são algumas evidências de que a lei 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas na escola, está ligada a uma crescente consciência histórica dos povos originários. Além de vislumbrarem a necessidade de inserir outras imagens de povos indígenas na história ensinada, reivindicam também a autoria para escreverem a sua história a partir dos seus conhecimentos e saberes, das suas memórias e tradições.

### **Povos indígenas na historiografia e no ensino de história**

Sobre essas novas situações, ponderamos oportuno retomar a reflexão acerca da contribuição da História, tanto a produção historiográfica, quanto o seu ensino, para a formação de uma identidade nacional e das concepções de índios subjacentes até presente, retomando algumas questões: como aparecem na história? Como são representados na literatura escolar? Num estudo preliminar sobre a produção historiográfica no século XIX, especialmente durante o Império, em que a presença

indígena foi fortemente vinculado para a construção de uma identidade nacional, constatamos que esse movimento esteve relacionado a atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB. No livro *A confederação dos tamoios*, publicado em 1856, D. Pedro II anuncia sua intenção de "organizar moralmente a nacionalidade", ação que previa pensar em um projeto civilizacional nacional que alinharia o Brasil às demais nações, projeto "calcado em uma cultura particular e distante de tudo o que lembrasse escravidão" (Schwarcz, 1998, p. 124), destacando uma memória e uma cultura nacional, baseada no exotismo de um país tropical. Nesse contexto, o indígena, o mais legítimo representante da cultura local, foi eleito como símbolo da nascente nação. Nesse sentido, é destaque a atuação do IHGB, que tomou para si a atribuição de inventariar as "originalidades locais". Segundo Schwarcz,

no século XIX sabia-se muito pouco a respeito dos indígenas, mas na literatura ferviam os romances épicos que traziam chefes e indígenas heróicos, amores silvestres com a floresta virgem como paisagem. Os antigos dicionários de nossas línguas nativas feitos pelos jesuítas passaram a ser estimados, pois neles se escolhiam termos indígenas que poderiam ser entremeados às estrofes dos novos poemas (p. 131).

Idealizado, o indígena é representado a um só tempo como herói e vítima, "nascido livre, morto em liberdade". Assim, a literatura romântica do século XIX selecionava origens para a nação, exaltando um indígena heróico, de espírito indomável, modelo de honra a ser seguido, sacrificado em nome da civilização. As fronteiras entre ficção e história nacional apareciam muito tênues e o que sobrepujou naquele momento foi a idealização do antigo, imagem evocada do século XVI, pois de fato, os indígenas do século XIX eram considerados como "degenerados". Derivam dessa concepção, muitas narrativas que abordam os povos indígenas como representantes do passado, os primeiros habitantes do Brasil, porém, é importante considerar que a vinculação desse tema nos compêndios escolares foi quase inexistente: "geralmente eram apresentados pelo título genérico índios nos capítulos iniciais das obras escolares, na fase final da colonização, e depois desapareciam da história do Brasil" (Bittencourt, 2008, p. 37).

Na passagem do Império para a República, desloca-se o olhar que havia construído o indígena tropical como símbolo da nação e novas representações elegeram figuras de mulheres vinculadas a nascente República. Sobre os povos indígenas o silêncio! O patriotismo, associado ao nacionalismo, predominantes nas primeiras décadas do século XX, sedimentaram "uma história nacional com passado homogêneo, sem conflitos e único para todos os brasileiros", como afirma Bittencourt (2008, p. 38). Temos assim uma história que considera os povos originários segundo interesses e necessidades das elites nacionais: segundo Lima (1995) o nativo era, para a coroa portuguesa durante os séculos XVI a XVIII, o "catecúmeno cristão", portanto, ações eram planejadas e executadas em consonância com a premissa de cristianizá-los. No século XIX, como súdito do Imperador, visava-se à civilização para o nativo, pois como civilizado poderia fazer parte da monarquia. Já no século XX, o nativo é idealizado como cidadão nacional, patriota, consciente de seu pertencimento à nação brasileira, integrado e dissolvido na imaginada sociedade nacional, porém, contraditoriamente submetido ao poder tutelar. Afirma ainda o autor (p. 199) que "o advento da República colocaria a necessidade de se definirem e codificarem as novas bases para o exercício da cidadania". Em função disso, o índio idealizado como cidadão foi submetido ao

Estado Nacional, ao qual se vinculava através do poder tutelar, afirmado pelo Código Civil de 1928, cuja "condição de órfão e incapacidade civil relativa" se estendeu até o final do século XX. Essa tutela regulou por muito tempo, através da mediação de um poder estatizado, a participação dos povos indígenas nos processos políticos da nação.

Na escola, afirmava-se a superioridade branca, justificando assim todas as ações integradoras e assimilacionistas implementados pelo Estado, por meio do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, órgão governamental indigenista criado para esse fim e mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI (1967). Uma amostra de como eram tratadas as questões étnico-raciais na escola pode ser observar no conteúdo veiculado pelo Atlas Geográfico Curso Elementar para uso das escolas (1923), que alimenta uma mentalidade de inferiorização ao se considerar indígenas [e negros]. Explicando as características das raças que compõem os "Povos da Terra", diz:

A raça branca tem pelle branca, rosto oval, cabellos finos e macios, intelligencia muito desenvolvida; *sua civilização é a mais adiantada*; a raça amarella tem pele amarella, rosto achatado, cabellos tesos e pouca barba; sua civilização estacionária até hoje, parece agora desenvolver-se; a raça preta tem pelle preta, beijos grossos, cabellos encarapinhados; sua civilização é a mais atrasada; a *raça americana tem pelle cor de cobre e alta estatura; já se identificou com a raça branca que a domina*.

Como se dividem os povos no que diz respeito á civilização?

Dividem-se em três classes: civilizados, bárbaros e selvagens.

(...)

*Os povos selvagens vivem em deploravel estado de degradação; possuem só idéias confusas de religião, desconhecem os vínculos sociaes e, ás vezes, devoram os prisioneiros que fazem nas suas incessantes guerras* (grifos das autoras).

Reconhecemos que essas idéias decorrem de um ensino pautado predominantemente por parâmetros eurocêntricos que contribuíram sobremaneira para negar o caráter multiétnico e pluricultural da nação brasileira e, de certa forma, é compreensível, embora não justificável, a mentalidade que ainda predomina, responsável por atitudes preconceituosas e discriminatórias.

### **Imagens indígenas na literatura escolar**

Analisamos na seqüência, duas obras literárias produzido na primeira metade do século XX em que às referências aos povos indígenas evidenciam concepções, em parte coincidentes com a literatura do século XIX. Dirigimos-nos a este tipo de leitura pelo seu caráter formativo e as pesquisas realizadas sobre praticas de leitura das crianças apontam as mães e as escolas como os principais agentes orientadores dos livros a serem lidos. Falamos primeiro do livro "Porque me ufano do meu país" (1900), obra que Afonso Celso dedicou a seus filhos e às crianças em geral. Enumerando os motivos que um jovem teria para se orgulhar do seu país, o autor refere-se a "excelência dos elementos que entraram na formação do tipo

nacional" e cita "o selvagem americano, o negro africano e o português" (p. 31). Evoca os povos indígenas da época do descobrimento e, numa posição contrária ao conflito, dissimula qualquer desencontro ou então as atribui a crueldade localizada de alguns grupos, como os que devoraram D. Pero Fernandes Sardinha. Faz uma lista de "homens notáveis" entre os indígenas, destacando seus feitos: Tibiriçá, Araribóia, Cunhambebe, Juraguari, Poti, além de mulheres, como Catarina Paraguaçu e Moema, reconhecidas pelo autor como "figuras lendárias". Num item específico destaca "Costumes curiosos dos índios do Brasil", onde reconhece a contemporaneidade de alguns grupos: "Notam-se particularidades muito interessantes nos costumes das várias tribos de índios ainda existentes no Brasil" (p. 34), elencando costumes exóticos, como, por exemplo, o nomadismo, a prática de rituais estranhos, a habilidade com animais, entre outros.

Embora predomine na literatura uma generalização dos indígenas, o autor singulariza alguns povos, entre eles os coroados, os bororós, os caiapós de espírito industrioso, os apinangés, os caraiás, os exímios cavaleiros guaicurus, destacando qualidades heróicas e idílicas, porém, sempre colocados numa posição de inferioridade ante o europeu:

Alguns não conhecem os metais, e para eles o cão não é um animal doméstico. Trazem os corpos cobertos de pitorescas tatuagens. Entretêm outros grande familiaridade com os animais, tornando as aldeias verdadeiros jardins de aclimação. As onças são aí inofensivas. Serpentes gigantescas guardam as cabanas.

Várias hordas servem-se de uma linguagem simbólica. A justaposição de certos objetos significa uma narrativa ou uma mensagem. Não raro, empregam esse meio para ameaçar os brancos (p. 35).

Outra obra aqui analisada é "História do Brasil para crianças" de autoria de Viriato Corrêa, publicado em 1934, com edições sucessivas datadas até os anos 60 do século XX. A temática indígena tem espaço em ilustrações, onde homens caracterizados como indígenas aparecem como guerreiros, ou crianças em atitudes passivos, na companhia de jesuítas, pessoas colocadas em relação direta com a natureza, sempre nus ou usando tangas e cocares. É evidente nas imagens a concepção de um indígena genérico, romanticamente idealizado, exótico nos sinais diacríticos como tangas e cocares, entre outras idéias que a força das ilustrações pode suscitar no leitor, coladas às narrativas que seguem.

No quinto capítulo começam as referências aos habitantes da terra das palmeiras: descreve o lugar onde os indígenas moravam quando da chegada dos portugueses, destaca a propriedade coletiva e deixa bem saliente que eram pessoas de muita paz. Idealiza o "bom selvagem" que vive numa comunidade sem conflitos e elenca as "principais tribus", porém, ao caracterizá-los, também os generaliza: "elegiam o guerreiro mais forte, o mais valente da tribu"; "a valentia foi a virtude mais estimada pelos tupis"; "cada tribu vivia na santa paz" (p. 31). Descrevendo os hábitos alimentares dos povos originários a partir da idéia de civilização cunhada na modernidade européia, Corrêa diz que "a mesa dos indígenas era muito pobre", deixando claro que ao falar mesa está se referindo à alimentação, "porque esse móvel os silvícolas não possuíam. Para fazer as suas refeições eles sentavam no chão, e no chão colocavam suas vasilhas de comida (...) Os alimentos quase não variavam ... Mesa pobre, como vocês estão vendo" (p. 35).

Ao tratar da "gente da Pindorama" e descrevendo a cultura material dos povos indígenas, a escassez é a principal característica, dando ênfase ao que esses povos não tinham, referenciados sempre no passado: "Não tinham vaca, nem cabra, nem ovelha"; "Açúcar eles não tinham. Ovos também não, porque não tinham galinhas"; "Não conheciam nem mesmo o cachorro e o cavalo" (p. 38). Seguindo a enumeração do que faltava aos povos indígenas, o trecho que segue mostra a concepção do autor no que diz respeito à educação ameríndia:

– E tinham escola?

– Não. Os ovos de Pindorama eram selvagens e os selvagens não sabem o que é instrução.

– Então não sabiam ler, nem escrever, nem contar?

– Ler e escrever não. Contar sabiam, muito pouco, pois só contavam até dez. Todo o que passava de dez chamavam muito. Também não designavam o ano, o mês, a semana, o dia.

Mas não pensem que não tivessem inteligência e habilidade. O faro, o instinto, como que lhes supria a ignorância. De ouvidos no chão percebiam as zoadas a longas distâncias; sentiam no ar cheiro que nós nunca sentiríamos; distinguiam nas folhas, na areia, nos galhos, etc., sinais que passariam despercebidos a qualquer um de nós.

(...)

– Não nos envergonhemos dos nossos antepassados indígenas. Eles não tinham culpa do estado selvagem em que viviam. E, apesar de selvagens, possuíam virtudes que nós hoje, com a nossa civilização, não possuímos (p. 38-39).

O autor ainda explica que viviam em família, que tinham uma moral bastante elevada, deixando evidente a figura ambígua de herói e perdedor. Segundo Corrêa, os povos de Pindorama eram festeiros e, "apesar de selvagens", eram hospitaleiros, obedeciam "religiosamente os pais" e tinham os velhos "como figuras quase sagradas e os moços seguiam-lhes cegamente os seus conselhos" (p. 39). O autor inicia a narrativa da história do Brasil pela apresentação de "três belas mulheres selvagens: Bartira, Paraguaçu e Maria do Espírito Santo Arcoverde, as três primeiras mães brasileiras" (p. 51). São as mulheres indígenas que casam com portugueses e "dão os primeiros filhos civilizados ao país". Conforme o livro, são "princesas", filhas de morubixabas que apaixonaram-se por homens europeus: "Ao pisarem no Brasil os europeus não conquistaram apenas a terra. Conquistaram principalmente o coração das moças selvagens. Todas elas viviam sonhando com um homem branco para esposo" (p. 59), mascarando, de forma inescrupulosa, o abuso a que foram submetidas muitas mulheres indígenas, conquistadas violentamente pelos homens europeus. Já se aproximando do final do livro há uma passagem que merece destaque, pois em poucas palavras nega a existência de sociedades indígenas antes da chegada dos europeus: "o Brasil civilizado tem 300 anos de idade", e, ao mesmo tempo nega a contemporaneidade desses povos, ao dizer que o final do século XVIII o Brasil "não é mais a terra dos tupis e dos tapuias" (p. 164), restringindo a presença indígena ao período colonial. Na seqüência, Viriato Corrêa descreve a história do Brasil no século XIX e início do XX com um profundo silêncio que apaga a existência dos povos ameríndios da história mais recente de nosso país.

E, numa análise ainda preliminar, podemos constatar que, tanto na historiografia, como na literatura escolar por nós apreciada, situadas nos séculos XIX e XX, predominam as seguintes concepções: 1) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada; 2) índio exótico, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente; 3) índio romântico, vinculada à idéia do bom selvagem, apresentado sempre no passado como uma figura ambígua, de herói e perdedor; 4) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional. E, embora ainda predomine um silêncio ao se tratar de povos originários, vislumbramos, em tempos mais recentes, o indígena histórico, concepção que enfatiza a historicidade e o protagonismo das sociedades ameríndias.

Sobre o silêncio em relação aos povos indígenas, tomamos as palavras de Orlandi (2008, p. 69), que afirma a sua eficácia: "é claro que esse silêncio, uma vez estabelecido, volta sobre o mundo com toda a sua violência". Reconhece a autora que partindo do apagamento, o passo seguinte é o extermínio: "desde o assassinato puro e simples até a exclusão do índio da discussão de problemas que o afetam diretamente". Podemos então estabelecer uma relação entre o silêncio do livro que ensina a história do Brasil e as políticas públicas que também silenciam diante dos povos indígenas, negando direitos humanos fundamentais. Diante destas formas de escrever e ensinar história que se pronuncia a lei 11.645/2008, forçando para que a escola transgrida em frente ao instituído, tomando uma atitude respeitosa e de reconhecimento aos povos originários.

### Fontes

CELSO, Afonso. **Porque me ufano do meu país**. Rio de Janeiro: La & C. liveiros - editores, 1908. Fonte digital versão para o eBooksBrasil, 2002.

CORRÊA, Viriato. **História do Brasil para crianças**, 21ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

Geographia Atlas: **Curso Elementar para uso das escolas**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Paulo Azevedo & Cª, 1923.

### Referências bibliográficas

BALANDIER, G. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BENGOA. **A emergência indígena na América Latina**. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BITTENCOURT, C. Identidades e ensino de história no Brasil. In. CARRETERO, Mario; et.all. **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2007, p. 33-52.

LIMA, A. C. S. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, RJ, 1995.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista - discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2ª ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2008.



SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZAMBONI, E. (org.). **Digressões sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Maria do Cais, 2007, p. 9-18.

ZAMBONI, E. Valorização do educador e consciência histórica. In. FONSECA, S; ZAMBONI, E. **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 241-259.

---

Ernesta Zamboni - Professora de História na Faculdade de Educação da UNICAMP.  
Maria

Aparecida Bergamaschi - Professora de História na Faculdade de Educação da UFRGS.

[3] Segundo Balandier (1997), a "desordem não se confunde com a bagunça", mas, na relação com a ordem, expressa o movimento e que, somado a incerteza, caracteriza a modernidade atual. E o autor vai mais longe, ao afirmar que "a desordem torna-se criadora, os períodos de transição exercem uma verdadeira fascinação e são vistos como os tempos, que fazem recuar as fronteiras do impossível, ao longo das quais se realizam as rupturas e os avanços" (p. 11, 12).