

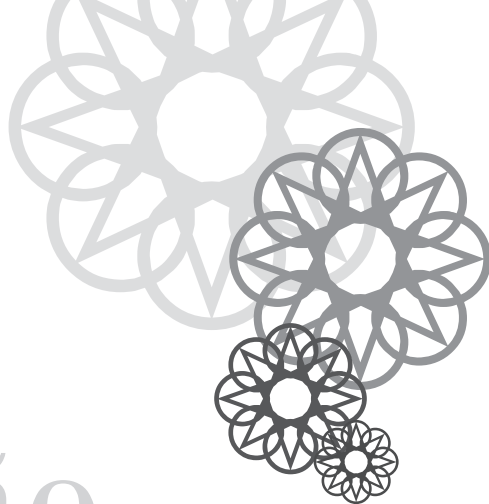


Educação *em Rede*

Volume 7

**Culturas indígenas,
diversidade
e educação**

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional



Educação *em Rede*

Volume 7

Culturas indígenas, diversidade e educação

Rio de Janeiro
Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
2019

Presidência do Conselho Nacional
José Roberto Tadros

DEPARTAMENTO NACIONAL
Direção-Geral
Carlos Artexes Simões

CONTEÚDO
Assessorias externas

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

Sesc. Departamento Nacional
Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc,
Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento
Nacional, 2019.

158 p.: 22 cm. – (Educação em rede; v. 7)

ISBN 978-85-8254-082-4.

1. Educação. 2. Educação indígena. 3. Culturas indígenas. Povo
indígena. 5. Literatura indígena. 6. Sesc. Departamento Nacional.
I. Título. II. Série

©Sesc Departamento Nacional, 2019
Tel.: (21) 2136-5555
www.sesc.com.br

Distribuição gratuita, venda proibida.
Todos os direitos reservados e protegidos pela
Lei n. 9.610/1998.

Os textos assinados são de responsabilidade dos autores e não
refletem, necessariamente, a opinião do Sesc.

CDD 370.11

Biblioteca: Renata de Souza Nogueira CRB-7/5853

*“Wityk he ukiwaw, he wikuwe izepy’amugeta nehe
uzekwakatu nehe wiko”*

(“Descolonizar o saber, o ser e o pensamento é
possibilidade de viver”)



O Departamento Nacional do Sesc, interessado em dialogar com as produções dos conhecimentos dos povos indígenas do Brasil, promoveu nos anos de 2016 e 2017 a formação continuada de seus colaboradores com o objetivo de ampliar seus saberes, para atuar profissionalmente nas ações implicadas com as questões sociais relativas a esse grupo.

Com o advento da Lei n. 11.645, de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 1996, para incluir no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o Sesc tomou essa legislação como perspectiva de formação educativa, cultural e social, principalmente no que tange à diversidade de saberes e conhecimentos que o Brasil abarca.

A produção do saber referente a essa legislação inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos – *indígenas* e *negros* – e ressalta as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Com as vozes representantes das sociedades *Krenak*, *Kaingang*, *Kayapó*, *Baniwa*, *Munduruku*, entre outras, esta publicação visa aprofundar o diálogo promovido na ação formativa e ampliar os sentidos dados dos debates da contemporaneidade acerca da plurirracialidade que o Brasil congrega, apontando questões e propondo encaminhamentos, a partir de suas experiências e vivências.

Destacamos que este segundo volume, decorrente da ação formativa mencionada, traz somente os textos inéditos que tratam das perspectivas indígenas, na busca por reflexão, diálogo e debate. Aqui estão dispostos caminhos e possibilidades que podem ampliar o diálogo acerca das questões calcadas pelas sociedades indígenas enquanto debate afirmativo, cultural e educativo.

Esperamos que esta publicação possa fazer parte do rol das produções de conhecimentos e dos projetos formativos, em diversificadas instâncias, como base estruturante de ações educativo-culturais, apontando os pensamentos cosmológicos e epistemológicos indígenas como fonte fundamental para a construção de novos saberes em nossa sociedade multiétnica.



Sumário

INTRODUÇÃO	8
UMA COLÔNIA NOS TRÓPICOS <i>Ailton Krenak</i> <i>Angelise Nadal Pimenta</i>	12
CONHECIMENTOS INDÍGENAS: SEUS DESAFIOS NOS DIAS ATUAIS <i>Bruno Kaingang</i>	28
“POSSO SER QUEM VOCÊ É SEM DEIXAR DE SER QUEM EU SOU”: UMA REFLEXÃO SOBRE O SER INDÍGENA <i>Daniel Munduruku</i>	40
A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO? <i>Edson Kayapó</i>	56
DIREITOS HUMANOS E DIREITOS INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DA LEI N. 11.645/2008 <i>Gersem Baniwa</i>	82
LITERATURA INDÍGENA: ESPAÇO DE (RE)CONSTRUÇÃO, RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO NA PRODUÇÃO CULTURAL BRASILEIRA <i>Graça Graúna</i>	106
POLÍTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: O LUGAR DOS ÍNDIOS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE BRASILEIRA <i>José Ribamar Bessa Freire</i>	122
A LEI N. 11.645/08 E O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL PARA UMA SOCIEDADE PLURIÉTNICA <i>Rita Gomes do Nascimento</i>	140

Introdução

Esta é uma publicação decorrente do processo de formação desenvolvido pelo Departamento Nacional do Sesc para os profissionais de Educação e Cultura da instituição, nos anos de 2016 e 2017, com foco no pensamento cosmológico indígena.

Os textos que compõem a produção de conhecimento desta publicação estão em diálogo com a Lei n. 11.645, de 2008, e apontam caminhos e possibilidades para um fazer educativo-cultural, enquanto abordagem político-pedagógica.

As redes de conhecimentos articuladas em formas textuais são um convite à aproximação com os saberes dos povos originários, em diálogo com as perspectivas e demandas da contemporaneidade, principalmente no que se refere ao debate político-epistemológico, enquanto discussão curricular, educativa e cultural.

Iniciamos esse percurso com o texto produzido pelo autor Ailton Krenak e pela autora Angelise Nadal Pimenta, com o título “Uma colônia nos trópicos”, que apresenta a experiência de Curso de História e Cultura dos Povos Indígenas, consonante com a Lei n. 11.645 de 2008. Ofertado pela UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora – e destinado à formação de professores da rede pública do estado de Minas Gerais, na modalidade de Educação a Distância – EaD, ressalta a orientação de mestres e lideranças indígenas tradicionais na sua construção e desenvolvimento. Esse trabalho implica o exercício de descolonização da própria equipe responsável por realizar o Curso para de fato encarar os desafios e possibilidades de empreender a criação de uma experiência pedagógica intercultural.

No texto desenvolvido por Bruno Kaingang, com o título “Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais”, o autor anuncia a experiência do trabalho realizada em escola indígena, a partir de sua ação na Terra Indígena de Inhacorá, no município de São Valério do Sul, onde funciona o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. Aponta a questão da democratização do acesso à Educação, com foco na formação de crianças e jovens Kaingang, por meio de um projeto educativo e intercultural.

Daniel Munduruku felizmente traz em seu texto algumas *mundurukações* que vem espalhando pelos locais que passa, no Brasil e mundo afora. O autor chama a atenção para o fato de que, na contemporaneidade, ainda não são trabalhadas nos espaços de educação as perspectivas indígenas e, quando são, possuem este-reótipos e preconceitos sobre como estes povos vivem. O texto é escrito com reflexões soltas, quase totalmente não lineares. É um convite para sair de nossa zona de

conforto, para a quebra de paradigmas que foram sendo introjetados em nossas mentes, saberes e conhecimentos.

Com o título “A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?”, Edson Kayapó discute as possibilidades e os desafios da abordagem da temática indígena na formação de professores/as, considerando as possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, para romper com o silenciamento e os preconceitos produzidos pelo Estado, pela sociedade e pela própria escola ao longo do tempo. No bojo do debate, são analisados o percurso e os dispositivos ideológicos que produziram as concepções de extermínio e inferioridade sociobiológica. São também apresentadas as possibilidades de construção de outras histórias que colocam sob suspeita a historiografia oficial, possibilitando a efetivação da Lei n.11.645 de 2008, a qual estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nas escolas de Educação Básica.

10

Introdução

O texto de Gersem Baniwa “Direitos Humanos e Direitos Indígenas na perspectiva da Lei n. 11.465” analisa a relação entre os direitos humanos e os indígenas e suas implicações históricas no processo de promoção, defesa e garantia dos direitos dos povos indígenas no Brasil, bem como suas limitações, contradições e paradigmas teóricos, conceituais e metodológicos. O autor aponta que reconhecer tais implicações é fundamental na busca por mecanismos socioeducativos capazes de contribuir para a superação da cultura do racismo e do preconceito contra os povos indígenas, na medida em que esses problemas são gerados a partir de distintas noções de homem, de humano, de pessoa e de gente. Para isso é necessário se ter em mente os fundamentos cosmológicos, filosóficos e epistemológicos que orientam as diferentes cosmovisões e o estabelecimento dos direitos humanos na contemporaneidade.

Com o texto “Literatura indígena: espaço de (re)construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira”, Graça Graúna aponta a produção literária escrita por autores(as) indígenas de diferentes etnias que habitam o vasto território chamado Brasil, em diálogo com as questões relacionadas à Lei n. 11.645 de 2008. Focaliza nesse percurso um conjunto de obras que oferecem subsídios para a compreensão, a partir da produção literária indígena, com suas características, contextualizações e conceitos.

O texto produzido por José Ribamar Freire, com o título “Políticas contra-hegemônicas: o lugar dos índios na escola e na sociedade brasileira”, trata da representação

preconceituosa e desatualizada que grande parte da sociedade brasileira tem das culturas indígenas, de suas línguas e dos saberes que nelas circulam, bem como do papel desempenhado pelos aparelhos ideológicos na construção de tais discursos, com ênfase no papel da escola, do professor e do livro didático. O autor discute ainda as questões das políticas públicas no campo da Educação e avalia nesse contexto a Lei n. 11.645 de março de 2008 sobre a inclusão da temática indígena na escola, seus avanços e suas limitações.

Encerrando a publicação e chamando ao convite em seu texto “A Lei n. 11.645/2008 e o Ensino da Temática Indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica”, a autora Rita Gomes do Nascimento tece discussões sobre a diversidade étnico-cultural da população brasileira. A grande repercussão desse trabalho no campo educacional tem provocado modificações no ordenamento jurídico nacional e internacional que sustenta o direito à Educação.

Por fim, ressaltamos que esta publicação é comprometida com os saberes dos povos indígenas aqui representados, bem como com as suas redes cosmológicas, no debate político-epistemológico, de modo coeso, consistente e coerente. Os textos que compõem esse enredo articulam concepções, debates e proposições para uma cosmovisão aguçada diante das demandas e perspectivas que a contemporaneidade apresenta.

Uma colônia nos trópicos

Ailton Krenakⁱ

Angelise Nadal Pimentaⁱⁱ

ⁱ *Jornalista, escritor e roteirista. Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bolsista do Instituto Maria & João Aleixo no programa Mestres da Periferia (2018/2019).*

ⁱⁱ *Psicóloga, educadora social, professora convidada do Curso de Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas da UFJF, coordenadora pedagógica do Projeto de Capacitação de Formadores e Especialização. E-mail: angelisepiota@gmail.com*

RESUMO

O artigo apresenta a experiência do Curso de História e Cultura dos Povos Indígenas consonante com a Lei n. 11.645/08, ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), destinado à formação de professores da rede pública do estado de Minas Gerais, na modalidade Educação a Distância (EaD), ressaltando a orientação de mestres e lideranças indígenas tradicionais, na sua construção e no seu desenvolvimento. Tal experiência implicou o exercício de descolonização da própria equipe responsável por realizar o curso para de fato encarar os desafios e as possibilidades de empreender a criação de uma experiência pedagógica intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: aplicação da Lei n. 11.645/08; interculturalidade; projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

The article presents the experience of the Course on History and Culture of Indigenous Peoples consonant with Law 11645/08 offered by the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). It is a Distance Education course that is designed to train teachers in the public education network of the state of Minas Gerais. It emphasizes the guidance of masters and traditional indigenous leaders in its construction and development, which involves the decolonization exercise of the team responsible for conducting the Course in order to face the challenges and possibilities of undertaking the creation of an intercultural pedagogical experience.

KEYWORDS: enforcement of Law 11.645/08, interculturality, political pedagogical project.

Uai, mas tem índio em Minas?! Ou arqueologia de saberes

- Uai, mas tem índios em Minas Gerais?! Foi a reação de todo um amplo raio de pessoas e instituições, expressa nesta frase dita por um cidadão mineiro a um jovem indígena, que integrou a primeira turma de formandos do Programa de Implantação da Educação Escolar Indígena (Piei), em Minas Gerais.

Uma das primeiras iniciativas de governo ainda em 1996, na aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), foi a criação do Piei pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG). Assim, desde esta época, passei a colaborar com equipes de formadores dos futuros professores indígenas, nos cursos do projeto da SEEMG, conveniado com a Fundação Nacional do Índio (Funai), a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Instituto Estadual de Florestas de Minas Gerais (IEFMG).

14

*Uma colônia
nos trópicos*

O processo teve início com a nomeação, pelas comunidades, dos candidatos indígenas, das várias etnias estabelecidas no território de Minas Gerais, os Krenak, Maxakali, Xacriabá e Pataxó, integrando a primeira turma de professores a assumir o desafio de construir projetos político-pedagógicos para cada experiência escolar implantada. Nasce, com a instalação física do espaço escolar, o projeto orientador da experiência de autonomia no planejamento e na gestão deste espaço, constituído a partir de negociações que visaram ao protagonismo indígena na escolha do eixo orientador das práticas pedagógicas e conteúdos das diversas disciplinas; nesta etapa, priorizou-se o atendimento ao alunado do Ensino Fundamental.

O Piei foi conduzido pelas lideranças tradicionais de cada etnia, ativos participantes do processo de discussão e decisão acerca do desenho que se consolidou para a implantação das escolas nos territórios indígenas, em nove regiões geográficas no estado de Minas Gerais. Uma iniciativa muito bem-sucedida e totalmente assumida pelas partes envolvidas, sendo a Funai, a UFMG, a SEEMG, o IEFMG e, posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) as instituições parceiras que viabilizaram esta bem-vinda ação de promover na prática o que já estava estabelecido na LDB/1996.

Centenas de salas de aula funcionam em mais de 15 Territórios Indígenas (T.I.) no estado de Minas Gerais. Atualmente, todas com quadros indígenas à frente das

experiências, tanto na gestão quanto no programa que se desenvolve em cada uma das escolas nestes T.I., produzindo pesquisa e publicando em língua materna e portuguesa. É recorrente a atualização destes quadros de mestres e gestores, com expressiva presença no Ensino Superior de alunos que fizeram toda a trajetória do Ensino Fundamental à formação técnica e superior. Em Minas Gerais, a autonomia no programa político-pedagógico é o traço comum das escolas indígenas.

Após duas décadas da implantação das escolas indígenas, a educação escolar de crianças e jovens indígenas foi reconfigurada para uma população de aproximadamente 20 mil indígenas, em nosso estado mineiro. Uma pequena revolução cultural, só possível pelo desenho integrador das competências de cada agente do processo. Destaque para a decisiva presença da UFMG, com seus melhores mestres e professores determinados a fazer desta iniciativa uma experiência multiplicadora e estimulante que desejava outros arranjos interinstitucionais com diversos estados brasileiros. Desde 2016, a oferta regular de disciplinas de temática indígena, nos cursos de formação superior da UFMG, bem como um vestibular dirigido a candidatos indígenas de todo o país, recebe crescente reconhecimento por sua qualidade e acolhida, pois tem procurado assegurar a seus discentes de dezenas de etnias do estado de Minas e das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

15

Uma colônia
nos trópicos

A experiência de colaborar com o processo de implantação da educação escolar, em Minas Gerais, foi determinante para minha observação do processo histórico que envolveu a maior parte das nações indígenas no processo colonial. Os deslocamentos forçados, as guerras e as ameaças de genocídio fizeram milhares de pessoas perderem seus *habitats de origem*, com a perda também da referência cultural apoiada em elementos da ecologia destes territórios, produzindo descon-tinuidade da memória narrativa de suas cosmologias e seus mitos fundadores. Assim, o desafio de buscar uma “Arqueologia dos Saberes” passa a orientar algumas das nossas pesquisas e estudos junto aos nossos povos originários. Em especial, a reconstituição das rotas de “descimentos” – termo que indica a invasão de aldeias, a escravização e o desmembramento das unidades étnicas, confinamento em novos sítios e territórios, que exigem readaptação ecológica. Sendo a justiça reparatória um direito histórico destes povos, a realização de estudos e pesquisas que apoiem a reparação destas perdas pode ser uma ótima diretriz para uma linha de implemen-tação da Lei n. 11.645/08.

Nossa proposta junto a UFJF na construção de um projeto político-peda-gógico que resgatasse a memória da presença indígena e as territorialidades

refeitas tornou-se eixo orientador de nosso Curso de História e Cultura dos Povos Indígenas (CHPI). O Ensaio que apresentamos aqui, em colaboração, eu e Angeli, uma das integrantes da equipe de coordenação do curso, pretende mostrar esta experiência. Lembremos, em primeiro lugar, que as raízes da história de formação do Brasil estão fundadas na guerra de conquista do Estado Colonial se consolidando em cima dos nossos territórios, de muitos povos originários destas terras. Raízes forjadas por meio de invasão violenta, tomando os nossos lugares de riqueza e de fartura e os reduzindo a locais que são chamados de parques, reservas, aldeias ou terras indígenas. Perder os territórios, perder a autonomia foi até agora o resultado para nossos povos desta construção do Brasil, sendo que muitas das nossas tribos pagaram com suas vidas neste processo de construção da nação brasileira.

16

Uma colônia
nos trópicos

Isso já indica uma redução absoluta do sentido de liberdade, de soberania e de qualidade de vida que nossos povos originários sempre experimentaram e viveram durante gerações e gerações. Historiadores que empreendem estudos sobre os períodos da história colonial, em especial sobre o processo de ocupação dos territórios historicamente constituídos em *habitats* por centenas de povos ou etnias, demonstram que o projeto colonial se utiliza de diversas formas de opressão, o que pode ser conhecido pelas informações encontradas em fontes diversas, como aponta Castro:

conhecido por informações encontradas em fontes diversas. Castro (2010) sinaliza que os registros dos anos setecentos e oitocentos, são frutos da interpretação de vestígios arqueológicos, relatos de viajantes, documentos administrativos e eclesásticos produzidos nesse período. Sendo muitos deles elaborados como estratégias de consolidação das invasões territoriais e guerras impetradas.

Fica patente que o que veio a se tornar o atual território brasileiro foi consequência da destruturação das formas próprias de organização política, social e espacial dos povos originários; mobilizando internamente estas populações, sob o jugo dos interesses do projeto colonial, desterrando e escravizando milhares de pessoas, visando a sua destruturação como sociedades autônomas, com suas línguas e culturas distintas; resultando na dissolução dos vínculos entre famílias linguísticas que expressavam formas próprias de alianças, governabilidade de seus destinos sobre seus territórios, suporte de sua reprodução cultural — estes aspectos foram bem observados por Paiva (2016) quando descreve a constituição dos aldeamentos:

por Paiva (2016) quando descreve a constituição dos aldeamentos como unidades domésticas coloniais em que se reuniram os fragmentos de indígenas com suas populações drasticamente reduzidas e que foram aglutinados em um espaço multiétnico com limitações territoriais antes desconhecidas e que agora eram constituídas sob domínio do colonizador. Os conquistadores realizaram diversas guerras que causaram descimentos e múltiplos povos foram aglutinados em um mesmo aldeamento. Na aldeia dos colonos, os silvícolas tiveram que se adaptar ao convívio de grupos étnicos diferentes, (re)definindo noções de propriedade e de liderança, sendo catequizados e aprendendo a língua portuguesa.

São recorrentes na historiografia brasileira relatos sobre a violência que marcou as chamadas Guerras da Conquista, ou guerras contra os bárbaros, com a banalização da violência contra os povos que fizeram frente à entrada dos primeiros colonos na *Terra brasillis*. Opostas visões de mundos colidiram aqui no chamado Novo Mundo com desigual perspectiva, entre povos originários e adventícios. Uma visão do paraíso para os europeus que fugiam de um mundo em crise social, política e assolados por pestes e fome, inaugurando mais um ciclo de expansão do nascente capitalismo. Por toda extensão da costa atlântica, das praias localizadas no que veio a ser Santos, Ubatuba, litoral paulista, Angra dos Reis, até as ilhas do Maranhão ao norte, chegaram refugiados europeus em busca de comida e abrigo nas primeiras décadas do século 17.

17

Uma colônia
nos trópicos

Frustrados por não encontrarem ouro e outros metais preciosos, os mercadores e reis que financiaram as primeiras viagens deixaram, para a imensa costa atlântica, os visitantes aventureiros e piratas. Assim, a recorrente ilustração de uma *Primeira Missa*, inaugurando uma Terra de Vera Cruz, depois Santa Cruz, precisa ser posta em questão como mito de origem do Brasil. As vozes silenciadas de milhares de testemunhos e uma narrativa inaugurada com as Guerras da Conquista avançaram no período da colônia até a configuração dos aldeamentos forçados, como reitera novamente Paiva (2016).

Esta breve imagem esboçada da formação do Brasil no período colonial não se trata de circunstância, não foi e não é nada temporária. É em verdade uma guerra de cinco séculos de ocupação, de redução, que tem como objetivo claro a nossa integração como povos distintos em uma identidade hegemônica e a nossa dizimação como sujeitos plenamente capazes. Ainda hoje, mesmo sendo instituído juridicamente como um estado democrático de direito, o Brasil age efetivamente apenas no sentido de interagir e corresponder às exigências de um estado moderno que quer transformar todo mundo em peça/peão para o sistema econômico vigente. Não somente os indígenas, mas todos que possam ser

colocados à disposição para o trabalho, limitando e subtraindo outras perspectivas de realização humana.

Foi a partir deste panorama que o grupo de profissionais integrantes da UFJF apresentou Projeto Político-Pedagógico motivado por ações iniciadas a partir do Edital de Convocação Pública Número 6, de 2009, lançado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. O Edital possibilitou ações de formação de professores da rede pública do estado de Minas Gerais em cumprimento à Lei n. 11.645/08. O Projeto de Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas — (CHPI) foi elaborado como consequência da realização do Projeto de Capacitação de Formadores e do Curso de Aperfeiçoamento em CHPI, também destinado a professores da rede pública de Minas Gerais. Foi desenvolvido entre os anos 2014 e 2015, ofertado como um curso à distância pelo Centro de Educação à Distância (Cead), projeto apresentado pelo Instituto de Ciências Biológicas, por meio da Faculdade de Botânica. O curso foi realizado de maneira semipresencial: nove módulos em ambiente virtual de aprendizagem pela plataforma digital *Moodle* – Universidade Aberta do Brasil (UAB) – e também de encontros presenciais.

18

Uma colônia
nos trópicos

Compreendeu-se que ocupar espaço no sistema nacional de ensino, de forma a contribuir com novas práticas educativas com vistas a qualificar com seriedade a abordagem das culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil, seria desafio importante de se encarar, uma vez que se tinha a consciência da histórica invisibilidade dada ao tema e/ou a propagação de equívocos e preconceitos transmitidos em muitas das escolas brasileiras.

Decidiu-se como ponto de partida organizar o processo de formação dos formadores, que teve como objetivos favorecer a integração da equipe, propiciar espaços ampliados para aprofundar conhecimentos relativos à temática e potencializar os saberes e interesses de pesquisa de cada profissional. Ainda nesta fase preparatória, já existiu a decisão de se ter a participação e o protagonismo permanente de sabedores e historiadores tradicionais, pois são eles que melhor conhecem, detêm e transmitem os sistemas de conhecimentos próprios do rico patrimônio cultural que os povos originários nas Américas abarcam.

A possibilidade de estar junto com os professores, sejam eles os formadores do curso ou alunos, permitiu nos inspirarmos em nossas buscas por temas relevantes de serem conhecidos e aprofundados por todos. Em especial nos acontecimentos

de nossa territorialidade mais próxima, conhecida como estado de Minas Gerais. Realizamos trocas e estudos, compartilhamos sentimentos, perspectivas de trabalho, áreas de interesses de pesquisas, habilidades disponibilizadas ao grupo por cada profissional.

Levar profissionais de educação a aventurar-se por territórios nunca antes conhecidos, se abrir e permitir novos conhecimentos, realizar pesquisas, construir formas de enriquecê-las e também de se comprometer em mobilizar outras tantas pesquisas-ações foram alegrias encontradas no percurso.

Amadurecemos que o mais importante neste processo não deveria ser questões de conteúdos, mas encarar estas como veículos catalisadores de sensibilidades e encantamentos, que de fato despertassem um interesse genuíno em cada participante no desvelar da temática. Foi relevante neste contexto apresentar a existência de diversas visões de mundo, de outras epistemologias e da relevância em abrir-se ao novo para conhecer, analisar e compartilhar a diversidade implicada nestas construções. Foi um processo de construção coletiva caminhar, perceber os entendimentos e inquietações dos participantes. Foi reconhecida por vários participantes a ausência completa de contato com as histórias e culturas dos povos indígenas no decorrer de suas vidas e formações realizadas. Interessante que não se pode circunscrever essa ausência a uma área específica, esta percepção veio de pedagogos, historiadores, geógrafos, botânicos, profissionais do direito, das artes e literatura. E foi com escuta apurada de suas narrativas que conjugamos fundamentos, mobilizamos o reconhecimento de desejos, que, acolhidos, puderam gerar impulsos de abertura e dedicação em busca de novas narrativas à historiografia já conhecida.

Assumimos como desafio nossa proposta político-pedagógica! Reconhecemos que nossas formações estiveram preponderantemente envoltas em uma cultura acadêmica colonizadora. A intenção de querer construir uma proposta que fosse sensível, criativa, transformadora, politizada e emancipatória nos fez conviver com ambivalências permanentes e nem sempre percebidas com consciência por nós. Querer apostar na não sistematização *a priori* e na não supremacia dos conteúdos, mas também não parecermos apenas como seres erráticos, muitas vezes afigurou-se impossível de conciliar. Muitas dúvidas se fizeram presentes. Como de fato propiciar que as pessoas se apresentem e criem espaços de solidariedade e colaboração? Como romper com condutas individualizadas e nos engajarmos em espaços coletivos? Confiamos em mobilizar e identificar situações

aglutinadoras de processos em rede, realizar experiências simpáticas, diminuir a necessidade de muito controle e criar interatividades, como mandalas, apostando na semente realizada.

Vermo-nos como colônia nos possibilitou buscar estratégias pedagógicas alternativas propiciadoras em promover encontros capazes de suscitar nos participantes reflexões sobre a importância de se construir iniciativas educativas descolonizadoras de nossas mentes e corações, propiciando a convivência respeitosa e solidária com as diversas culturas presentes neste planeta com sua miríade de maneiras de ser e estar em relação consigo, com outros seres e com o cosmos.

○ Curso

Partimos do reconhecimento de que na formação do Brasil o processo histórico impetrado pela coroa portuguesa, no período colonial, nos legou características específicas presentes em nossa sociedade até os dias atuais. Muitas destas características são disfarçadas e/ou negadas pelo “mito da democracia racial” e ao refletir sobre esta realidade compreendemos que nosso curso não poderia se furtar em trazer este contexto violento aos nossos estudos e que deveríamos sair do lugar-comum em trabalhar as culturas indígenas de maneira romantizada e folclórica. Era imprescindível revisitar a história e articular estes contextos com a situação contemporânea.

Contudo tivemos como finalidade que esta consciência nos compromettesse em buscar permanentemente o aperfeiçoamento de nossas maneiras de ensinar para desvelar os conhecimentos e saberes milenares destas culturas como um ato prazeroso de descobertas e comprometido em mobilizar transformações. A equipe se propôs a trabalhar a temática indígena associada à prática permanente de estudos, investigações e pesquisas. Assumiu-se a perspectiva de se abrir para conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam atualmente com a sociedade e o Estado, assim como articular passado, presente e futuro, de forma a conhecer e construir narrativas que a historiografia oficial e a escola, em sua maioria, invisibilizaram.

Cabe destacar a provocação feita como orientação e assumida pela equipe, como finalidade transversal a toda execução do currículo desenvolvido, cuidar em estar aberto, interessado e comprometido em ressaltar a realidade das nações indígenas hoje habitantes no estado de Minas Gerais, onde a maioria dos alunos-professores

reside e realiza suas docências. O desafio de pesquisar a população indígena em Minas deu-nos a necessidade de fincar o “pé do território”, entendendo que ao conhecer melhor a história indígena de uma região é possível se situar com mais elementos frente ao momento atual das etnias e talvez compreender melhor as relações estabelecidas pelos outros moradores dessa região. Afinal, o chão que sustenta as escolas mineiras é parte de um território onde vivia e ainda vivem Puri, Coropó, Botocudo, Caiapó, Guaianase, Coroados, Maxacali, Krenak, Xakriabá, dentre muitos outros. Encontramos estudos que apontam a presença de pelo menos 100 povos nesta região antes da chegada das frentes de expansão colonial.

A equipe se deteve na escolha de textos, produções audiovisuais, músicas e questões problematizadoras que pudessem provocar novas questões, investigações e motivar diálogos abertos, reflexivos e possíveis de abarcar a complexidade envolvida. Os conteúdos foram encontrados em fontes diversas, por vezes contraditórias e em suportes e linguagens também diversos. Fundamental para consolidarmos estes princípios foi apresentar, sempre que possível, a temática por meio da participação e do protagonismo indígenas, reconhecendo e valorizando as autorias próprias dos povos que buscamos conhecer e estabelecer processos interculturais de aprendizado e convivência. Neste ponto, foi surpreendente e enriquecedor aos envolvidos o encontro com autores, cineastas, lideranças e organizações indígenas.

Portanto, não foi aleatório nos engajarmos em aprofundar e contribuir para a realização de processos de ensino e aprendizagem interculturais. Mesmo sabendo que para isso deveríamos nos entregar a desconstruir, na maioria das vezes, nossas próprias concepções de mundo, valores e sentimentos. Cabendo salientar que a interculturalidade proposta não deve ser confundida com a interculturalidade funcional que serve ao modelo estrutural-colonial-capitalista e sim a interculturalidade crítica atrelada a uma pedagogia de-colonial como apresenta Walsh (2009).

No caminhar em busca de novas visões sobre a temática, sem a pretensão de trazer algo pronto e sim, na perspectiva da construção colaborativa, incluindo formadores e alunos, foi estratégia vital contar, sempre que possível, com a presença de mestres indígenas. Nossa intenção foi que em cada aula presencial, com periodicidade mensal, tivéssemos condição de inserir a participação indígena, de regiões e etnias diferenciadas. Hoje com o Projeto já concluído temos a certeza de que esta estratégia fez total diferença na qualidade da formação. Equipe e alunos avaliaram

que este contato direto teve significativa repercussão sobre a percepção da temática indígena em suas vidas.

Tivemos o agradecimento de recebermos pessoas muito especiais no decorrer de nosso curso. Dizemos agradecimento, porque estas presenças não fizeram parte da proposta do Edital que viabilizou a experiência, mas foi fruto de conjunção de fatores; destacamos o empenho da equipe em conseguir outros apoios para responder às logísticas de traslado, acomodação e alimentação aos nossos convidados. Apoios estes não apenas financeiros, mas também de articulação de outras agendas para que de fato nossas aulas presenciais acontecessem em sinergia com a presença dos mestres em nossa região.

Os encontros foram realizados em espaços diversos, desde o laboratório de informática, auditório, salas de aulas, em especial uma “sala de aula florestal”, no Jardim Botânico da UFJF, à época ainda em fase de estruturação e fechado ao público, mas gentilmente cedido para nosso curso. Neste espaço ao ar livre, foi possível partilharmos momentos em volta de fogueira, compartilhar alimentos, histórias, encantos e alegrias. Álvaro Tukano, participante na construção e mobilização do movimento indígena pan-americano, enriqueceu-nos com seus depoimentos, apresentou a cosmovisão de seu povo, por meio de narrativa potente envolta por cantos cerimoniais, partilhou conhecimentos e usos de medicinas ancestrais; Sapaim Kamayura (*in memoriam*), mestre tradicional nas ciências espirituais, reconhecido internacionalmente como Pajé promotor de muitas curas pelo mundo adentro. Sapaim teve paciência especial ao nos apresentar seu processo de formação em sua ciência espiritual de “Formação de Pajé” e nos presenteou com belas músicas ao som de suas flautas.

A metodologia do curso contemplou, além do percurso coletivo de construção colaborativa do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de um caminho também individual. Foi estimulado no decorrer deste processo que os alunos-professores se conectassem com suas histórias de vida, seu cotidiano profissional e os interesses despertados por esta formação. A perspectiva de que cada participante pudesse construir suas narrativas a partir de sua localidade e de seus interesses, de forma a valorizar todas as pessoas como agentes históricos.

Tanto atividades grupais como individuais incentivaram pesquisas em fontes diversas. Nesta trajetória, foi sendo descoberto, organizado e disponibilizado um rico acervo sobre a temática, principalmente os acessíveis a partir da internet, desde

textos clássicos, vídeos, fotografias, literatura, sites especializados, até material adquirido pelo contato direto com associações indígenas. Tais achados conquistados possibilitaram exercícios de construção de narrativas próprias, sejam elas textuais, mas também de outras formas de linguagem, como materiais cartográficos, jogos pedagógicos e audiovisuais. Processo este que se consolidou na elaboração dos trabalhos de conclusão do curso.

Ficou evidente que hoje já existem informações qualificadas disponíveis, mas, concomitantemente, ficou também a percepção de que as lacunas são muitas e que para além de encontrar bons registros é muito importante a bússola que aponte para que rumos e com quais finalidades se queiram estes novos conhecimentos. Investir na inserção das histórias e culturas dos povos indígenas nos currículos das escolas brasileiras requer motivação e persistência para pesquisas e produções de novas narrativas.

Esta experiência culminou com a organização de publicação, ainda em busca de prelo, *Temática indígena em escolas: firmando o pé no território*, que reúne 18 artigos escritos por professores, pesquisadores convidados e professores alunos do curso. Artigos distribuídos em quatro seções: Pontos de Partida: princípios norteadores em curso; Conhecendo pesquisas em Minas Gerais: histórias que as bandeiras não contam; Experiências e Pesquisas com “o pé na escola”; e Experiências e Pesquisas com “o pé no território”. Essa publicação pretende compartilhar nossas mais variadas perguntas, aproximações, encontros e devires deste processo. Intencionamos oferecer um registro da trajetória do curso e servir como material de apoio aos alunos-professores que participaram desta caminhada, assim como para pesquisadores e interessados na temática.

Considerações

A partir da Constituição Federal de 1988, sabe-se que os fundamentos da democracia se tornaram valores explícitos em nosso ordenamento jurídico administrativo e que as lutas a fim de fazerem-nos valer, para além da retórica formal, impuseram a continuidade dos enfrentamentos, embates e conflitos contínuos e em processos abertos às realizações. Os projetos de formação na temática indígena são iniciativas recentes, inaugurais e que necessitam perseverar e continuar sendo realizadas e aperfeiçoadas em âmbito nacional. Projetos que de fato sejam assumidos como regulares e que as equipes se engajem em estabelecer

laços afetivos com a temática e em especial com a região próxima aos sentimentos e fazeres cotidiano. Valorizar e comprometer as instituições de Ensino Superior com a responsabilidade de formação continuada dos profissionais atuantes em escolas e outros espaços de ensino e aprendizagem é postura ética com a vida.

Compartilhamos que a função da universidade na formação continuada de profissionais da educação é imprescindível e que enquanto não for realizada com dignidade, respeito e inclusão à pluralidade cultural e epistemológica existente será impossível alcançar sistema educacional de qualidade. Portanto, é preciso dizer que os programas de apoio à implementação da Lei n. 11.645/08 são ainda muito aquém do necessário.

Esta experiência fez-nos reconhecer que os resultados almejados, em muitos aspectos, foram difíceis de serem mensurados. O certo é que esta navegação em busca de compreensão sobre os povos originários, nos diversos tempos e espaços que eles existem, nos indicou o quanto ainda podemos desenvolver e que estas realizações foram inaugurais e por vezes com incipientes aproximações. A intenção da equipe foi contribuir com avanços qualitativos nas abordagens da temática junto a comunidades escolares, contribuindo para ampliação de repertórios, bem como estimulando a criação de outras narrativas e elaboração de projetos pedagógicos comprometidos com transformações no entendimento das questões afetivas. Muitos se viram com a oportunidade de se (re)aproximarem da história, música, literatura, geografia e outras áreas com uma nova percepção, tanto no olhar, quanto na sua interpretação e sobretudo no reconhecimento da presença indígena em todas as frentes de expressão do conhecimento humano.

Perceber a urgência em nos atentar as alteridades postas em movimento contínuo, ao menos minorar a primazia do letramento em prol de narrativas e aprendizados por outras perspectivas, encontrar formas de resolver conflitos e impasses sem usar da violência bruta e de fato se habilitar a maravilhar-se com a pluralidade de humanidades possíveis são propósitos que nos motivam a prosseguir!

Buscar ter maior clareza do processo que cada nação indígena experimentou e experimenta com a chegada do projeto colonial ou por meio do Estado Brasileiro é fundamental para alargar o entendimento do contexto atual em que vivem as culturas ameríndias e a sociedade envolvente. Importa iniciativas que se disponham abrirem-se ao encontro desta riqueza inestimável, caso contrário, corremos o risco de continuarmos alienados e ignorantes de nós mesmos, promotores e coniventes

com a continuidade de ações políticas arbitrárias e opressoras, que visam à acomodação da diversidade em padrões hegemônicos apontados como “civilizados”. Uma das dimensões mais relevantes da interculturalidade presente no desenvolvimento de políticas públicas destinadas aos povos indígenas é que ela implica a relação entre sistemas políticos e administrativos diferenciados, necessitando o estabelecimento de novas formas de interação, em que o Estado busque superar as relações de supremacia de seu sistema de conhecimento frente aos diversos sistemas que os povos originários possuem, como bem articula Little (2010).

Com o exposto, não se quer desconsiderar as experiências que se desenvolveram e as que atualmente estão em curso, mas apontar que estas ainda hoje são advindas de projetos especiais e não como condições regulares das políticas públicas em educação no Brasil. Há muito que se realizar para que de fato o Ensino Superior abarque em sua tríplice atuação de ensino, pesquisa e extensão as criativas perspectivas que pedagogias interculturais têm como potência! Indica-nos que estas experiências podem e devem ser aprimoradas e enriquecidas, pois sabemos que estas foram ainda ações pontuais e que a dívida de nossa sociedade para com os povos originários continua sendo muito ampla e de incidência em vários âmbitos, que por aqui apenas alguns vieram à tona.

Devemos observar a importância do reconhecimento e da valorização dos espaços acolhedores e promotores de relações saudáveis, respeitosas e alegres da interculturalidade que as humanidades portam. Riqueza também foi perceber que trabalhar junto da temática indígena em articulação aos direitos humanos, mesmo estes sendo uma construção de parcela da sociedade, favorece e oportuniza cada um dos envolvidos captar o que carregamos de incapacidade para abertura epistemológica, estética e política, permitindo a partir desta constatação buscar novos caminhos e sensibilidades para construções importantes na composição de outros e novos processos educativos.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, Natália Paganini Pontes de Faria. *Entre Coroados e Coropós: a trajetória do Padre Manuel de Jesus Maria nos sertões do Rio da Pomba (1731-1811)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme - Revista de Humanidades*, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2014. (Dossiê Histórias Indígenas)

LITTLE, Paul E. Os desafios da interculturalidade: povos indígenas e subprojetos de desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira. In: LITTLE, Paul E. (Org.) *Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade*. São Paulo: Annablume, 2010.

PAIVA, Adriano Toledo. *Os indígenas e os processos de conquista dos sertões de Minas Gerais (1767-1813)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p.121-125, 164-170.)

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2006.

SILVA, Aida Monteiro. O papel da escola no processo educativo em direitos humanos. In: *Educação em direitos humanos: memória e cidadania*. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais

Bruno Kaingang

¹ Bruno Ferreira Kaingang, professor no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel – Terra Indígena Inhaçorá, São Valério do Sul (RS); mestre e doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

RESUMO

Este trabalho aponta alguns desafios dos conhecimentos indígenas e a valorização das práticas educativas nas escolas e, de forma mais ampla, nas universidades. Busca evidenciar as dificuldades do reconhecimento dos valores culturais presentes nos conhecimentos indígenas em relação a velhas práticas branqueadoras e civilizadoras das instituições escolares ainda encontradas nos dias atuais. Penso que este trabalho ajuda a vislumbrar caminhos para superar ou, pelo menos, colocar em questionamento conhecimentos já cristalizados nas escolas e, igualmente, ajuda a compreender por que os conhecimentos indígenas são (in)visíveis e (in)compreendidos. A existência de outras culturas e os conhecimentos indígenas são colocados numa categoria subalterna e inferior da chamada sociedade civilizada branca. É urgente valorizar e considerar a sabedoria indígena, sobretudo suas histórias, culturas e línguas, bem como as práticas educativas. Acredito que os desafios são de todos nós que acreditamos na diversidade cultural em vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: escola Kaingang; conhecimentos indígenas; desafios na escola.

ABSTRACT

The present work points out some challenges related to indigenous knowledge and the appreciation of educational practices in schools and more broadly in universities. It seeks to highlight the difficulties of recognizing the cultural values present in the indigenous knowledge related to the old whitening and civilizing practices of the school institutions still present today. I believe that the present work helps us to envisage ways to overcome or at least question the already crystallized knowledge in schools and also help us understand why indigenous knowledge is not visible and understood. Denying the existence of other cultures is similar to placing indigenous knowledge in a subordinate and inferior category of the so-called white civilized society. It is urgent to appreciate and consider indigenous knowledge, particularly its histories, cultures and languages, as well as educational practices. All of us who believe in the cultural diversity we live in are faced with these challenges.

KEYWORDS: Kaingang school; indigenous knowledge; challenges in school.

Primeiras palavras

O conhecimento indígena é complexo e apresenta características diferentes do pensamento ocidental onde a vida espiritual se encontra dissociada dos demais aspectos da vida diária. Compreendendo e conhecendo esse caráter diferenciado do pensamento Kaingang, é possível falar sobre rituais culturais como a de utilização de plantas medicinais, onde essas plantas estão carregadas de significados jamais compreendidos pelos não indígenas.

(FERREIRA; SELVA. 2015, p. 61).

Muito mais que as experiências adquiridas nos diversos envolvimento ao longo do caminho, trabalhar em escola indígena é um grande desafio de todos. Atualmente, trabalho na Terra Indígena de Inhaçorá, no município de São Valério do Sul, onde funciona o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel. O Instituto é um espaço para reflexão e construção de uma educação escolar indígena que proporcione aos estudantes os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos das sociedades, necessários para sua vida, bem como uma visão coletiva para a melhoria do ser humano, em que estão presentes os direitos dos povos indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos.

O Instituto, como uma instituição que irá, ao longo do tempo, formar alunos Kaingang e se dedicar à formação de professores Kaingang, tem também a função de fortalecer a escola como um instrumento de afirmação étnica, para evitar a perda cultural e linguística. Nesse sentido, há espaço para a ressignificação cultural, o fortalecimento da identidade étnica e da língua indígena por meio do incentivo às práticas, às crenças, aos usos e costumes, bem como considerar as tecnologias indígenas, valorizando e difundindo seus métodos de construção de conhecimentos.

Os Kaingang, como tantos outros povos indígenas, têm como princípio fundamental a reciprocidade, tendo em vista que possuem uma organização social com base em duas metades tribais.¹ Sendo assim, a educação escolar deve considerar suas formas próprias de construir conhecimentos e refletir seus projetos de futuro para a garantia da sustentabilidade.

A formulação de Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena deve objetivar a oferta de uma educação escolar de qualidade para todos, que representa

¹. Os Kaingang são formados por duas metades tribais: Kamê-marca comprida e Kajru-marca curta, com base em seu mito de origem.

a garantia do acesso à escola, do acesso ao conhecimento com qualidade, do acesso e da permanência da aprendizagem, do acesso ao patrimônio cultural e do acesso à cidadania plena que se concretiza na medida em que as propostas vão se desenvolvendo de forma democrática em todas as suas instâncias, desde as secretarias estaduais até as práticas escolares no âmbito local.

Nesta ótica, a educação escolar indígena se estabelece como um espaço de formação que possibilita ao estudante o acesso aos conhecimentos, revivendo os saberes individuais e coletivos com os sábios (mais velhos) da comunidade. É onde se busca o crescimento e o desenvolvimento da cultura e sua especificidade, pela ação crítica dos próprios sujeitos, para que as práticas sociais venham a produzir e expandir o conhecimento, consolidando sua concepção de seu mundo e desenvolvendo relações com os demais saberes da sociedade não indígena, por meio da interculturalidade.

Nesse sentido, é importante perceber as formas de organização e gestão da vida em cada época, o que significa reconhecer conceitos fundamentais. Os princípios educativos e os projetos pedagógicos precisam expressar as necessidades de cada comunidade indígena, de acordo com a realidade de cada uma, que determina as formas de organizar e produzir na vida de cada sujeito (os estudantes) condições necessárias à construção do bem-viver de suas comunidades, em que os conhecimentos científicos, tradicionais e práticas culturais de todos os grupos étnicos se traduzam num processo educativo, dialógico e transformador, fortalecedor de suas identidades.

As práticas culturais como princípio educativo promovem o compromisso em construir projetos de vida, sejam eles individuais e/ou coletivos; se apropriam da construção do conhecimento que se desenvolve em ações no mundo, ações que considerem a melhoria de sua e de outras sociedades, contribuindo para a manutenção dos laços da cultura indígena e a consolidação de valores na formação do indígena como sujeito de sua autodeterminação. Para tanto, é necessário que os ensinamentos transmitidos pela oralidade sejam garantidos, em que só é possível compreender que a fala e a forma de contar a história são outras perspectivas. A oralidade para os povos indígenas é muito importante, mas também é necessário reconhecer a importância da escrita.

Perspectivas desafiadoras

Ensinar conforme o que está escrito nos livros não é somente um desafio da educação escolar entre os Kaingang, mas também é de todos os sistemas de ensino. A perspectiva de contar/narrar a história evidenciando outros pontos de vista enriquece muito, mas também é desafiador, pois significa desalojar-se do supostamente conhecido e seguro, da oralidade *versus* escrita.

Uma escola indígena, onde atuam professores indígenas e não indígenas, exige um grande esforço para fazer a interlocução com realidades culturais distintas, pois é preciso que ambos tenham consciência de que devem andar na mesma direção e não fazerem dos conhecimentos construídos em suas culturas uma camisa de força. Mas também é importante que os professores indígenas e não indígenas tenham uma formação adequada para trabalhar com outras realidades. No entanto, reconheço que é muito importante que os professores Kaingang assumam também o controle da escola, como um espaço de fortalecimento cultural e de realização de projetos futuros. Nesse sentido, é preciso que busquem uma formação que dê conta de suas especificidades, não só priorizando a formação acadêmica com base apenas nos conhecimentos ocidentais que contribuem muitas vezes para o afastamento das práticas culturais indígenas, mas se aproximar dos velhos Kaingang e se nutrir de seus conhecimentos.

Outro aspecto é que os professores tenham autonomia para organizar a escola de acordo com anseios de suas comunidades, com a participação dos demais indígenas e seus parceiros de lutas: construir um calendário escolar próprio, considerando as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas; metodologias que levem em conta suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de aprendizagem e ensino. Além disso, o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos com as características particulares do povo indígena, fundamentados nas suas realidades sociolinguísticas e nos conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados nos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena, pode contribuir para o seguimento (continuidade) dos conhecimentos das crianças. Os saberes que as constituem como pessoas são construídos na vivência do dia a dia na comunidade. Considerando esse entendimento, ainda persiste um distanciamento muito grande entre o saber da escola e o saber indígena.

Então, a autonomia político-administrativo-pedagógica deve se dar num processo que envolve a organização da escola, a formação do professor e mais a participação efetiva da comunidade escolar em todos os processos. Acredito que a efetivação desse protagonismo, junto com as lideranças, os pais e as mães na formulação do projeto de escola ainda é um desafio, principalmente porque a tradição da educação ocidental é de propor padrões muito homogeneizantes, sem considerar as diferenças e esse é o modelo (im)posto nas comunidades Kaingang.

Outro grande desafio para o povo Kaingang é conseguir que seus professores, membros da comunidade, possam, além de assumir as salas de aula, assumir a gestão da escola. Isso poderá criar um modo de gestão com base nos princípios da reciprocidade fundamentada na sua origem, propiciando práticas pedagógicas específicas, fortalecendo o modo de ser Kaingang, como o uso do ensino bilíngue, ou seja, da língua materna e do português (proficiência nas duas línguas). Em muitas escolas Kaingang, essa prática é deficiente e insignificante, sendo que na maioria das vezes é usada somente a língua portuguesa, igualando a práticas de escolas com projetos de assimilação integradora.

Para tanto, é importante que as políticas públicas de educação não ignorem essas situações, principalmente se a escola quiser atender às expectativas de respeito à cultura indígena, linguística e sustentabilidade Kaingang. A instituição escolar não pode simplesmente ficar repetindo o modelo assimilacionista que predominou durante séculos de colonização, no qual professores alheios ao modo de vida indígena repassam informação, conhecimentos já prontos e acabados para os alunos. É necessário levar em conta que o que ocorre na sala de aula indígena não está desvinculado da vida cotidiana da comunidade. Portanto, é preciso que os professores indígenas se apropriem dos processos pedagógicos e isto significa fazer educação indígena na escola, ou melhor, trazer o saber indígena para a educação escolar.

Algumas palavras sobre o currículo

Sobre o currículo, representa diferentes concepções no que se refere ao seu formato, aos seus conteúdos e às suas funções. Considero que o currículo é uma *práxis* e não um objeto estático. Assim, as funções que ele cumpre são uma expressão do projeto cultural da sociedade. Essas funções são realizadas por meio de seus conteúdos e das práticas que geram no contexto, portanto o currículo significa a totalidade

histórica, social, cultural e econômica que se expressa nas práticas educativas. Dessa forma, as concepções de currículo devem ser decisões e exigências sociais e culturais de cada sociedade e em suas épocas.

Trago aqui um exemplo das discussões mais recentes sobre a Lei n. 11.645/08, que é motivo de várias campanhas, numa tentativa de que haja reconhecimento da história afro-brasileira e indígena como sujeitos da história do Brasil, os quais têm importantes contribuições na construção social, econômica e histórica do país. Diz a lei:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

34

Conhecimentos
indígenas:
seus desafios nos
dias atuais

O reconhecimento do negro e do indígena vai além disso. Acredito que é momento muito oportuno para os brasileiros descobrirem sua ancestralidade e verem o quanto têm de negro e indígena em cada cidadão. Penso que não devia ser só por força de lei a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, pois essas populações tiveram e continuam tendo uma grande contribuição para todas as sociedades. Temos que pensar que trabalhar com a história negra e indígena não pode se resumir somente à escravidão, esquecendo as contribuições para a formação da cultura brasileira.

As dificuldades de trabalhar com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena são os recursos a serem utilizados, pois a grande maioria dos livros didáticos traz a imagem dos indígenas no passado, como se não existissem mais. Isso fortalece o preconceito e a visão negativa acerca dos povos e se reflete dentro e fora das salas de aulas.

Essa temática na sala de aula provoca uma série de questões que vão muito além do currículo ou da lei, principalmente em relação aos docentes e as suas concepções de ensino, suas relações com o tema que refletem na formação desses profissionais. Diante disso, é importante olhar para as práticas de formação acadêmica que em sua grande maioria formam pesquisadores, conhecimentos científicos, produção acadêmica, mas muito poucos professores para atuarem em escolas com o objetivo de formar cidadãos capazes de refletir suas situações e de maneira mais

geral os problemas de suas sociedades. Devo considerar que o currículo, conteúdos dos cursos de História nas universidades, não dá conta dessa temática. Assim, temos um problema a resolver na formação do formador.

Penso que o currículo escolar deve ser entendido não como um arrolamento de conteúdos preestabelecidos em seus diferentes componentes, mas sim uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores, momento histórico, práticas sociais, que atendam a interesses de cada contexto onde a escola está presente, resguardando tradições culturais com perspectiva de fortalecer cada vez mais as suas identidades e colaborando para seus projetos futuros. Na maioria das vezes, o currículo privilegia determinada concepção de sociedade e, assim, outros conhecimentos presentes na cultura indígenas são negados ao educando que tem referências epistemológicas importante de ensino/aprendizagem vindos de suas ancestralidades.

Nessa perspectiva, a escola exige do educador o reposicionamento de suas práticas a partir da percepção do papel da escola para o acesso e a compreensão profunda da realidade. Exige fomentar e construir criticamente meios de intervenção na perspectiva da superação de contradições, conflitos e desigualdades sociais, promovendo relações e diálogos interculturais a partir de práticas pedagógicas comprometidas com o bem-viver da sociedade.

Diante disso, é importante dizer que todos os saberes produzidos pelo homem/pela mulher são ciência. Portanto, não se pode valorizar somente os conhecimentos produzidos em academias, metodicamente científicos, mas também reconhecer os importantes conhecimentos indígenas, pois estes possuem um grande domínio do meio em que vivem, fundamental para a construção e a reprodução cultural. Por muitos anos, experiências e conhecimentos permitiram aos indígenas ter uma relação muito estreita com a natureza, gerando muitas tecnologias e recriando modos próprios de vida.

Por esses e tantos outros motivos, os conhecimentos dos povos indígenas vêm gradativamente ocupando espaços nas universidades, em forma de monografias, dissertações e teses. A cada ano que passa, tem aumentado a presença de indígenas nas universidades brasileiras, um dos espaços escolhido como política de afirmação e fortalecimento, considerando que as universidades podem ser aliadas em suas lutas.

Acredito que os indígenas têm muito a contribuir com a sociedade não indígena/ocidental, pois ao longo de muitos tempos vem se mantendo vivo e forte seus conhecimentos, apesar de todas as atrocidades que vêm acontecendo com essas populações, tendo seu início com a chegada dos portugueses e espanhóis nas Américas. Sociedade essa, dita como civilizada, detentora de tecnologias, técnicas essas que ao longo de séculos buscaram destruir física e culturalmente as populações aqui existentes, desconhecendo e desmerecendo seus conhecimentos, suas tecnologias, suas formas próprias de produção de saber.

Se as populações indígenas ainda estão presentes nos dias atuais, é porque são detentoras de conhecimentos. Começando, por exemplo, pela domesticação de plantas e animais que servem para a sobrevivência das sociedades atuais, principalmente as plantas comestíveis. Mas para, além disso, as populações indígenas têm uma forma de pensar o mundo diferente. São sociedades portadoras de uma filosofia, um modo de ver o mundo a partir de outras perspectivas e isso lhes garante a capacidade de sobreviver a tantas formas de extermínios a que foram e são submetidos. Assim, deve-se considerar as capacidades humanas no convívio com a natureza, com a vida social, na criação de uma esfera de atividade intelectual que transcende a vida prática.

Mesmo reconhecendo que já mudaram bastante as relações entre saberes, principalmente no entendimento da educação escolar, o ensino nas escolas carece de muita atenção. Ainda é um desafio colocar em prática a legislação que, teoricamente, tem favorecido os povos indígenas, admitindo que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura. A Constituição Federal do Brasil de 05 de outubro de 1988 reconhece em relação aos índios, no artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no artigo 210, parágrafo 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BONIN, 2008, p. 36).

Os processos próprios de construção de aprendizagem devem ser reconhecidos também nas formações acadêmicas, que trarão mais autonomia em exercer os pensamentos indígenas com qualidade e poder de reconhecimento das tradições culturais desses povos. Nesse sentido, compreendo que a educação envolve todo convívio em grupo e em comunidade, com suas normas e regras. Schaden (1976, p. 23) descreve a educação como o “processo que abrange as atitudes, práticas e precauções, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, que conferem [...] aos membros do grupo características físicas, mentais e morais necessárias à vida

adulta no contexto social”. Educação é, enfim, a maneira como ocorre a transmissão dos valores culturais de cada grupo social. Logo, podemos dizer que existem tantas formas de educação, quanto diferentes culturas.

Os povos indígenas, ao longo de sua história, sempre tiveram seus modos próprios de construção e transmissão de conhecimentos. Porém, isso foi e, em muitos casos, ainda continuam sendo negados, provocando a morte de saberes milenar. Também não é muito difícil perceber que está presente em muitas práticas escolares uma folclorização da cultura indígena. Pode-se dizer que ainda prevalece um currículo escolar em sua grande maioria fundamentada nos conhecimentos ocidentais e os conhecimentos indígenas aparecem em disciplinas como valores culturais, compostos por uma carga horária muito pequena para a língua indígena, sufocada pela língua portuguesa.

Por fim, deve-se dizer que tanto a universidade quanto a escola são espaços de apropriação de muitos elementos e passam a carregar valores e símbolos que começam a fazer parte da vida das comunidades indígenas. Então, são lugares de encontro entre diferentes; um espaço de relações entre os diferentes grupos sociais, que gera uma grande tensão no momento em que são reconhecidas as diferenças. Porém, temos que considerar que é o lugar onde as diferenças emergem, mas igualmente onde a especificidade desaparece. É o momento em que se precisa ter o cuidado para que esses espaços não se tornem apenas um instrumento para a homogeneização. Acredito que esses espaços devem ser de diálogos em alto nível e compromissos. Os indígenas sempre terão isso, afinal é uma tradição que nasce com o olhar e o coração das nossas mães, irmãs, avós, nossos ancestrais.

37

*Conhecimentos
indígenas:
seus desafios
nos dias atuais*

Considerações finais

Diante das ideias aqui colocadas, evidenciar os conhecimentos dos povos indígenas é muito importante, trazendo as suas formas de pensar, de educar as crianças e seus processos próprios de construção de conhecimentos. Principalmente considerando que por muito tempo isso vem sendo negado nas relações entre indígenas e colonizadores; mais do que isso, significa negar a diversidade dos índios, aniquilar culturas e incorporá-los à sociedade nacional.

São processos que perduram por muito tempo e que aos poucos vão se transformando. Mas não podemos esquecer que vivemos em um cenário marcado por contradições, inseguranças, desrespeito de direitos, ódios. É a realidade presente,

isso compromete e dificulta os projetos desejados de autonomia dos povos indígenas. Diante disso, é importante destacar que o movimento indígena vem atuando no sentido de garantir avanços em favor das suas lutas, rumo à afirmação da identidade étnico-cultural de cada povo, na construção de seus projetos.

Mesmo com essa atmosfera contrária, podemos perceber que são evidentes as mudanças na valorização das populações indígenas. Mas ainda temos muito que avançar na busca de qualidade e reconhecimento de valores e direitos desses povos. Então, há muito trabalho pela frente, não só para colocar em prática a legislação, mas que isso cada vez mais possibilite a autonomia, a voz e o ouvir os povos.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, p. 30-40, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FERREIRA, Bruno; SELVA Rosangela Fátima. *As plantas medicinais e a espiritualidade kaingang*. São Leopoldo: caderno de resumos do IV Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião, p. 61, 2015.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. *Problemas Brasileiros*, São Paulo, ano 14, n. 152, p. 23-32, 1976.

“Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena

Daniel Mundurukuⁱ

ⁱ Escritor indígena, graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Diretor presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais. Autor de 52 livros para crianças, jovens e educadores, é Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2008. Em 2013, recebeu a mesma honraria na categoria da Grã-Cruz, a mais importante honraria oficial a um cidadão brasileiro na área da cultura. Membro fundador da Academia de Letras de Lorena. Recebeu diversos prêmios no Brasil e exterior entre eles o Prêmio Jabuti, o Prêmio Livro do Ano, em 2008, da Academia Brasileira de Letras, o Prêmio Érico Vanucci Mendes (outorgado pelo CNPq) e o Prêmio Tolerância (outorgado pela Unesco). Muitos de seus livros receberam o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Em 2017, foi contemplado com o Prêmio Jabuti na categoria Juvenil. É o grande ganhador do Prêmio da Fundação Bunge pelo conjunto de sua obra e atuação cultural, em 2018. Reside em Lorena, interior de São Paulo.

RESUMO

As populações indígenas ainda são muito pouco conhecidas e respeitadas em nosso país. Isso se dá por força das políticas públicas que sempre invisibilizaram ou ignoraram as importantes contribuições que estes povos trazem para a construção da identidade brasileira. É preciso torná-los conhecidos; é preciso que sua palavra seja ouvida para que suas culturas sejam finalmente reconhecidas como parte do patrimônio material e imaterial de nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: povos indígenas; culturas tradicionais; literatura indígena; resistência indígena; história indígena; antropologia; mitologia.

ABSTRACT

The indigenous populations are still very little known and respected in our country. This is due to public policies that have always neglected or ignored the important contributions made by these peoples to the construction of the Brazilian identity. It is necessary to make them known; it is necessary that their voice be heard so that their cultures are finally recognized as part of the material and immaterial patrimony of our country.

KEYWORDS: indigenous peoples; traditional cultures; indigenous literature; indigenous resistance; indigenous history; anthropology; mythology.

41

"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

Introduzindo nossa conversa

Sempre tive comigo a necessidade de compartilhar os meus aprendizados com as pessoas. Foi assim desde criança quando ainda corria descalço e sem roupa pelos campos e pelas matas de minha aldeia. O que eu aprendia nesses espaços buscava passar adiante para meus colegas e parentes. Às vezes conseguia contar direito, outras vezes inventava palavras para descrever o que eu estava aprendendo. Inquieto que eu era, fui satisfazendo minhas curiosidades pela observação atenta dos acontecimentos, das histórias, das conversas que ouvia nas rodas do fim do dia e das tarefas que realizava acompanhando meus pais na lida das roças de mandioca.

Meu mundo era recheado de floresta, rios, histórias e encantados. Sem conhecer o mundo urbano na minha primeira infância, pude alimentar minha mente e meu corpo com os saberes de minha gente que não fazia outra coisa a não ser nos proporcionar oportunidades para sermos plenamente crianças. Cresci, assim, acolhido por uma comunidade onde todos tinham o que necessitavam, gerando uma harmonia comum, apesar de todas as dificuldades e os percalços gerados pelo nosso modo de vida e pelas agruras de quem depende da natureza. Cresci vivendo plenamente cada fase de minha vida, sentindo-me parte de um povo, de uma tradição, de uma ancestralidade.

Estou descrevendo isso como uma forma de introduzir nossa conversa. Neste texto, quero apresentar algumas “mundurukações” que venho espalhando por onde passo. O objetivo disso é mostrar que não conseguimos tratar a temática indígena com o respeito que ela merece e continuamos espalhando estereótipos e preconceitos sobre como esses povos vivem, fazendo recair sobre eles um peso muito grande, que revelam mais sobre a nossa ignorância do que a realidade vivida por eles.

Por isso irei fazer aqui algumas reflexões soltas, quase totalmente não lineares, para ajudar-nos a sair de nossa zona de conforto, para quebrar paradigmas que foram sendo introjetados em nossas cabeças e nos foram fazendo acreditar em coisas bastante “cabeludas” sobre as culturas primeiras de nosso país. Vocês poderão notar que os textos abaixo trarão questões sem oferecer, necessariamente, respostas. As respostas são dos que os lerem. A ideia é, primeiro, provocar uma tempestade mental para suscitar mudanças de atitudes. Espero que consigamos esse intento.

42

"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

Aliás, estava dizendo anteriormente que vivia em uma aldeia onde ninguém me chamava por um apelido, esta palavrinha muito presente em nossa sociedade: índio. Lá eu tinha um nome, uma família, uma terra para viver e morrer, crenças, relações humanas. Eu tinha uma identidade. No entanto, quando eu fui para a cidade imediatamente ganhei essa palavra como apelido e perdi minha identidade... ou quase isso.

Nunca gostei de ser “índio”

Nasci com cara de índio, dizem. Mas só soube disso depois. Colegas de escolas assim me definiram, tão logo me viram chegando com um uniforme apertado, fazendo conjunto com um *short* e um sapato com número menor que meu pé.

Foi uma experiência muito estranha que me deixou um pouco doido da cabeça, meio traumatizado. É que eu cresci em uma pequena comunidade no interior do Pará. Era uma aldeia, mas lá ninguém se apelidava de índio. Todos tínhamos nome, sobrenome, parentesco, amigos e animais de estimação. O que não tinha era energia elétrica e por isso a vida começava cedo para aproveitar bem a luminosidade do sol. Aprendi, com isso, a respeitar a natureza desde que era menino. Aprendi a olhar para o tempo e reconhecer suas mensagens: chuva, sol quente, tempestade, frio, lua cheia ou minguante. Aprendi a respeitar os passos dos outros seres e a não fazer xixi no igarapé. Aprendi caçar calangos usando armadilhas ou tacape e a flechar pequenos animais a uma distância segura. Também aprendi a tomar banho de chuva, nadar com desenvoltura, esculpir meus brinquedos nas taquaras e nos caroços de manga e andar na mata sempre atento aos sinais de perigo.

Apesar de tudo o que eu sabia, de escola e de amizade confusa nada sabia. Por isso me zanguei quando minha mãe me obrigou a colocar a tal farda para ir à escola. — É para você aprender coisas novas, ela disse. — É para você crescer inteligente, meu pai disse. — É para você saber mais que nós, meu tio disse. — É para você ficar civilizado, meu irmão mais velho ironizou.

Quem não disse nada foi meu avô que ficou olhando de longe um tanto desconfiado. Observou tudo o que estava acontecendo e depois riu da roupa que eu estava usando. Não foi um riso de deboche, mas eu senti como se fosse. Depois compreendi o que se passou na cabeça dele. Ele sabia o que eu iria passar.

De qualquer maneira, eu estava animado para aquele momento. Muito já ouvira sobre a escola do branco e me passava pela cabeça uma vontade grande de conhecê-la. E foi com esse espírito que aceitei usar aquela farda feia e aqueles sapatos que apertavam meus pés, antes livres inclusive do mau cheiro que depois eu senti.

Cheguei à escola bem motivado. Meus pés apertados me faziam andar meio torto. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas dos brancos. Logo de cara me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: — Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!

Vou dizer uma coisa e posso até jurar: eu fiquei olhando para todas as partes procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir de mim. Eles acharam que eu era burro ou coisa parecida. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim.

44
"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

Pode parece estranho, mas aquela palavra "índio" eu não conhecia. Eu não sabia que existia alguém que se chamava índio. Meus pais nunca me chamaram assim; meus irmãos também não; meus outros parentes idem. Era uma palavra que não cabia em meu pequeno vocabulário português. Entendi, então, que meus colegas me deram um apelido. No começo, eu até achei que era legal ter um, mas depois fui percebendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras, no pátio, na hora do lanche ou nas atividades escolares. Percebi que o meu apelido era motivo de piada e a minha origem era motivo de chacota. Isso me deixava muito triste.

O engraçado é que eles se pareciam comigo: tinham a cara igual a minha, os cabelos lisos iguais aos meus, as maçãs do rosto salientes e até o pé chato alguns tinham. Por que eles zombavam de mim? Sabem quem me esclareceu? Minha mãe. Quando cheguei em casa e contei o que havia acontecido ela me colocou entre suas pernas, afagou meus cabelos e disse, sem rodeios: — Eles se acham civilizados, meu filho. Acham que por estarem mais tempo na cidade já aprenderam tudo e podem fazer mal para as outras pessoas. Não ligue para as bobagens que eles dirigem a você. Mas também não se permita ficar como eles. Seja sempre um bom menino e não deixe que um apelido destrua a bondade de seu coração.

Mamãe falou isso e me deixou brincar. Não pensei duas vezes e corri para encontrar meus amigos verdadeiros que moravam na mesma aldeia que eu. Eu tinha perto de nove anos. Eu nunca gostei de ser índio.

Vamos brincar de índio?

O mês de abril traz em seu bojo o fato de lembrar o “índio”, o folclórico e o legendário primeiro habitante do Brasil. Em muitas escolas, os professores dedicam boas horas letivas para inculcar nas crianças ideias preconcebidas a respeito do nativo brasileiro. Talvez se encontre entre eles quem ainda acredite ser o *silvícola* um ser fora de moda e longe dos padrões econômicos em que vive. Este irá reproduzir antigas falas sobre o atraso tecnológico, a preguiça, o canibalismo e a selvageria. Haverá também quem tenha ultrapassado essa visão tacanha e se preocupe em mostrar a outra face da moeda, quem sabe até dando voz e vez aos primeiros habitantes. Haverá de tudo, certamente.

Nos meus 25 anos de atuação dentro das escolas brasileiras eu já vi de tudo. Vi crianças com medo “porque o índio canibal ia chegar”; vi professoras perguntando “se índio come gente”; vi adolescentes – com verdadeiro interesse – querendo saber sobre sexo na aldeia; presenciei pais e mães almejando caminhos possíveis para a educação dos filhos, indagando sobre o método de educar dos povos indígenas, pois se sentem perdidos nos dias de hoje.

Vi coisas boas também: escolas levando a sério o tema, não permitindo que seus educandos se comportassem de maneira preconceituosa ou racista; vi educadores levando a sério o ato de contar histórias tradicionais; vi quem usasse as técnicas de luta corporal indígena para desenvolver habilidades físicas nas crianças; vi grupos de teatro escolares produzindo lindas releituras dos saberes indígenas.

Como é possível perceber, diferentes concepções proporcionam diferentes abordagens. O que está em jogo nesse caso é o fato de que o sistema escolar não está conseguindo se atualizar – apesar da tão propalada tecnologia – para lidar de forma mais humana com os novos tempos que vivemos. Infelizmente, no entanto, acontecem ainda muitos equívocos que diminuem todos os povos indígenas brasileiros.

Já estive em escola, por exemplo, que para me recepcionar colocou todas as crianças cantando a música “vamos brincar de índio?”, executada pela voz

45

"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

esganiçante da rainha dos baixinhos. Apesar da beleza plástica da execução e da boa intenção de quem montou a coreografia, não pude deixar de dar minha opinião sobre o tema. O pior é que em outra instituição fui recebido com a também famosa canção *one, two, three little indians...* O menos ruim, eu diria, é ver jovens batendo na boca o sempre lembrado “uh,uh,uh” muito conhecido por meio dos filmes norte-americanos – ou pelo desenho do pica-pau – que retratam as comunidades indígenas daquela região do mundo. Nessas horas, fico sempre me perguntando qual tem sido o papel da escola na formação da consciência crítica de nossas crianças e jovens. Infelizmente, quase incondicionalmente, percebo que o caminho para a liberdade crítica é longo e deve estar a muitas léguas de todos nós brasileiros.

O mês de abril traz muitas possibilidades de reflexão e é bom que assim seja. Talvez a mais importante seja rever o conceito do “índio” que está introjetado no coração do brasileiro. As escolas e seus profissionais precisam fazer uma leitura crítica sobre como estão lidando com este conceito e, quem sabe, passar a tratar o tema com a dignidade que merece. É necessário começar a se dar conta de que esta palavra traz consigo um fardo muito grande e pesado, pois se trata de um apelido aplicado aos habitantes dessa terra. Pensar que a palavra índio é apenas um termo gentil é um engano tão grande quanto considerar que estes grupos humanos podem ser reduzidos a ela. Não podem.

Isso seria continuar escondendo a diversidade cultural e linguística que o país traz em seu bojo desde a chegada dos europeus conquistadores. É colocar debaixo do tapete a existência, hoje, de 307 povos (e não tribos, como fomos acostumados a chamar) espalhados por todos os estados brasileiros, falando algo em torno de 275 línguas e dialetos (não apenas o tupi, como antes se ensinava). É também não lembrar que há mais de 50 grupos nativos que estão sem contato com isso que chamamos de desenvolvimento ou civilização; grupos que teimam em viver uma vida sem tanto aparato tecnológico por considerarem que o seu jeito de viver lhes é suficiente.

Além do mais, é importante refletir qual o papel que estas populações ocupam no Brasil de hoje; seus principais problemas e suas dificuldades para manterem seu modo ancestral de viver; quais suas demandas principais e como interagem com o mundo moderno, global e localmente. É provável que, ao fazer uma boa pesquisa, encontre notícias muito alvissareiras com relação às respostas que estes grupos estão dando aos problemas que enfrentam.

Enfim, é necessário que a escola se reposicione enquanto instituição para assumir seu papel de formadora de opinião e de capacidades tão necessárias para banir do mundo a desigualdade, o preconceito, a banalização do outro, a visão de superioridade nacionalista, sentimentos que mancham a história da humanidade.

O mês de abril tem que superar, portanto, o próprio mês de abril.

Tenho certeza de que agindo assim nunca mais teremos que dizer aos nossos jovens e crianças: “vamos brincar de índio?”

Equívocos nossos de cada dia

Um dos equívocos mais comuns quando o tema é povos indígenas é considerar toda a diversidade cultural que ainda hoje existe como sinônimo de semelhança. Não é difícil encontrar alguém que, ao se deparar com um descendente dos primeiros povos, o identifique como índio. Para o que foi aprendido nos bancos escolares isso parece certo, pois lá nos foi dito que, ao chegar à América, Cristovão Colombo pensou ter chegado às Índias, no Oriente. Na cabeça de quem escreveu a história deste primeiro contato, pareceu que seria muito conveniente chamar aqueles nativos – significado da palavra indígena – pela alcunha “índios”. Assim passou para a posteridade.

47

"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

Teria sido assim realmente? Cabral chegou a uma pacata aldeia de pessoas simples que entenderam ser ele e seus navegadores gente superior? Eram, aquelas gentes todas, iguais? Entendiam-se mutuamente? Eram todos amigos e conviviavam harmonicamente? Cabral teria feito alguma ação no sentido de desfazer o equívoco ou será que não foi tão por acaso a chegada dele ao que seria chamado Brasil?

As respostas não podem ser simplificadas. Para cada uma das perguntas outras tantas surgirão em seu encalço. A história que nos foi contada traz o ponto de vista do narrador. Hoje em dia não podemos ficar apenas com explicação superficial apresentada por um único narrador.

O que sabemos é que as esquadras que Cabral comandava saíram com a intenção clara de encontrar um caminho alternativo para as Índias, que àquela altura era comandada pelos turcos. O que está sendo revelado, no entanto, é que ele havia recebido ordens expressas de vir bisbilhotar a região que Colombo havia encontrado alguns anos antes e de onde corriam vozes da existência de muito,

mas muito ouro. Era um verdadeiro Eldorado dos contos fantásticos que circulavam pela Europa. Cabral não encontrou ouro algum. Encontrou uma gente relativamente pacata, vivendo uma vida relativamente pacata, sem pressa e sem medo. Era gente bonita, escreveu Caminha, o escrivão. Era bonita de ver, pois não escondiam as vergonhas. No entanto, ouro que era bom, nada. Cabral voltou para Portugal deixando por aqui alguns exploradores que acabaram “descobrimdo” outra forma de viver.

A terra era boa, disse Caminha, o escrevinhador. Tudo o que se plantar, nasce. Ele recomendava que se fizesse a colonização. Só que aqui não tinha ouro, tinha apenas o pau-brasil, cujo roubo foi devidamente providenciado por trapaça sobre os “negros da terra”. Levaram muita madeira para tingir tecidos; papagaios para colorir e falar; alguns nativos para serem expostos ao público; apropriação indevida de conhecimentos ancestrais.

48

"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

A colonização chegou por lá e o que era para ser um convívio pacífico virou guerra, destruição, perseguição, escravidão, maus-tratos e catequese. Consequentemente também vieram a resistência e a descoberta de que aqui havia uma diversidade de povos e línguas; guerras internas entre diferentes povos; alianças entre grupos para combater os invasores que estavam se mostrando perigosos, pois sequestravam mulheres e crianças sem dó ou piedade. Do mesmo jeito, a repressão do estado português retrucou gerando leis e regimentos para disciplinar a população da *terra brasilis* que agora pertencia à coroa portuguesa. Nisso, a alcunha “índio” foi sendo generalizada no uso cotidiano como uma forma de identificar os primeiros habitantes. Não era, naturalmente, palavra para exaltar virtudes, mas para lembrar o que consideravam deficiência, pois vinha cercada de adjetivos que diminuía o caráter das pessoas contra quem era usada. Assim, índio virou sinônimo de preguiçoso, mau-caráter, selvagem, sujo, malandro, cruel, atrasado, ignorante etc. E servia para todos igualmente desde que fizessem parte de algum povo da terra.

A história contada pelos vencedores quase nunca menciona a manipulação que foi engendrada contra os povos indígenas. Não conta que usaram as diferenças culturais para destruir a alma desses povos; não conta a estratégia utilizada para silenciar grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas; nada diz sobre alimentos contaminados ou rios envenenados. Nos raros livros em que isso aparece, conta-se como superioridade, como esperteza.

De qualquer modo, a palavra chegou até o século 21. Ela continua sendo um fantasma a assustar os nativos brasileiros. Ela continua vitimando muitos jovens indígenas que não conseguem superar a perda de sua identidade cultural. Ela ainda carrega consigo as marcas do sofrimento vivido por muitas gerações que sobreviveram à história dos vencedores. Ela continua sendo um equívoco que precisa ser extirpado da mentalidade nacional. Este não é o único engano que trazemos em nossa cabeça, mas certamente é o mais nocivo porque alimenta todos os outros. Ao conseguir se livrar deste modo genérico de referir-se aos povos indígenas, a sociedade brasileira irá dar um passo enorme na sua capacidade de conviver com a diferença.

Sei que tem gente que acha que a palavra “índio” é, na verdade, inocente e que acha até bonito referir-se assim a um indígena, pois valoriza a cultura. Digo a essa gente que a experimente na pele antes de confiar-lhe áurea de inocência. Experimente o desprezo que ela carrega para poder sentir a necessidade do que estou propondo nestas reflexões. Podem ter certeza: ser “índio” custa muito caro para quem traz em si a marca de uma ancestralidade.

No fundo, trata-se exatamente disso: compreender a diversidade que está escondida numa única palavra que alimenta o imaginário do brasileiro. Compreender a riqueza de centenas de culturas que ajudam o Brasil a ser mais forte, mais rico, mais próspero. Compreender e aceitar que é preciso dar voz e vez às gentes que já estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil. Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade precisa ser respeitada em sua humanidade. Ninguém pode ser chamado de “índio”, mas precisa ser reconhecido a partir de sua identidade Munduruku, Kayapó, Yanomami, Xavante ou Xucuru-Kariri, entre tantos outros.

49

"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

Usando a palavra certa pra doutor não reclamar

Na reflexão anterior, falei sobre os equívocos que cercam a palavra índio. Fiz uma provocação e tenho certeza de que muitas pessoas, especialmente professores, ficaram com a “pulga atrás da orelha”. Se assim aconteceu, alcancei meu objetivo. A inquietação é já um princípio de mudança. Ficar incomodado com os saberes

engessados em nossa mente ao longo dos séculos é uma atitude sábia de quem se percebe parte do todo.

É sabido que esta palavra tem, às vezes, um quê de inocência em quem a usa. Tem quem a utiliza conscientemente também. Sabe que se trata de uma atitude política e fica mais fácil para os interlocutores entenderem do que estão falando. Aliás, esta palavra foi devidamente utilizada pelo movimento indígena no início dos anos 1970. Foi uma forma de mostrar consciência étnica. Antes disso, não havia uma consciência pan-indígena por parte dos povos nativos. Eram grupos isolados em suas demandas políticas e sociais. Cada grupo lutava por suas próprias necessidades de sobrevivência. Somente depois que começaram a encontrar os outros grupos durante as famosas *assembleias indígenas* – patrocinadas pela Igreja católica, por meio do recém-criado Conselho Indigenista Missionário – Cimi – é que as lideranças passaram a ter clareza de que se tratava de problemas comuns a todos os grupos. A partir disso o termo *índio* passou a ter uma ressignificação política interessante. Notem, no entanto, que foi um termo usado na relação política com o estado brasileiro. Cada grupo continuou a se chamar pela própria denominação tradicional. Isso não significou abrir mão do jeito próprio de se chamar. Quando muito, chamavam para os outros grupos ou pessoas indígenas utilizando o termo *parente*.

50

"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

Aqui caberia outra reflexão que deverá vir brevemente. No entanto, devo deixar claro que o termo *parente* é usado pelos indígenas para todos os seres (vivos ou não vivos). Chamar alguém de *parente* é colocá-lo numa rede de relações que se confunde com a própria compreensão cosmológica ancestral. Mesmo na língua portuguesa, podemos observar que se trata de uma palavra que une concepções (*par+ente*) e denota um envolvimento o qual permite compreendermos que dois ou mais seres se juntam numa rede consanguínea. Do ponto de vista indígena, isso vai além da consanguinidade e se insere numa cosmologia cuja crença coloca todos os seres (entes) numa teia de relações. Somente neste contexto é possível compreender a intrínseca relação dos indígenas com a natureza. Isso é, no entanto, assunto para outra conversa.

Até aqui tenho usado outra palavra para referir-me aos povos ancestrais. Ora eu uso *nativo*, ora *indígena*. Qual seria a certa? Ambas estão corretas para referir-se a uma pessoa pertencente ao um povo ancestral. Por incrível que possa parecer não há relação direta entre as palavras *índio* e *indígena*, embora o senso comum tenha sempre nos levado a crer nisso. Basta uma olhadela num bom dicionário e logo se perceberá que há variações em uma e noutra palavra. No duro mesmo, os dicionários

têm alguma dificuldade em definir com precisão o que seria o termo *índio*. Quando muito dizem que é como foram chamados os primeiros habitantes do Brasil. Isso, no entanto, não é uma definição, é um apelido e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência a qual achamos não ter. Por este caminho, veremos que não há conceitos relativos ao termo índio, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo e bugre são alguns deles. E foram estas visões equivocadas que chegaram aos nossos dias com a força da palavra.

Por outro lado, o termo indígena significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”. Pode-se notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio. Neste sentido eu sou um indígena Munduruku e com isso quero afirmar meu pertencimento a uma tradição específica com todo o lado positivo e o negativo que essa tradição carrega e deixar claro que a generalização é uma forma grotesca de chamar alguém, pois empobrece a experiência de humanidade que o grupo fez e faz. É desqualificar o *modus vivendi* dos povos indígenas e isso não é justo nem saudável.

Outra palavrinha traiçoeira e corriqueiramente usada para identificar os povos indígenas é “tribo”. É comum as pessoas me abordarem com a pergunta: qual é sua tribo? Normalmente fico sem jeito e acabo respondendo da maneira tradicional sem muita explicação. Sei que é um conceito entrevado na mente das pessoas e que só vai sair mediante muita explicação por muito tempo.

Afinal, o que tem de errado com a palavra? A antiga ideia de que nossos povos são dependentes de um Povo maior. A palavra *tribo* está inserida na compreensão de que somos pequenos grupos incapazes de viver sem a intervenção do Estado. Ser tribo é estar sob o domínio de um senhor ao qual se deve reverenciar. Observem que essa é a lógica colonial, a lógica do poder, a lógica da dominação. É, portanto, um tratamento jocoso para tão gloriosos povos que deveriam ser tratados com *status* de nações uma vez que têm autonomia suficiente para viver de forma independente do Estado brasileiro. É claro que não é isso que se deseja, mas seria fundamental que ao menos fossem tratados com garbo.

Se não se pode chamá-los de *tribo*, como chamá-los? Povo. É assim que se deveria tratá-los. Um povo tem como característica sua independência política, religiosa, econômica e cultural. Nossa gente indígena tem isso de sobra e ainda que

estejamos vivendo “à beira do abismo” trazido pelo contato, podemos afirmar com convicção que somos povos íntegros em sua composição e queremos estar a serviço do Brasil.

Uma última palavra: são os “índios” brasileiros? Que tal desentortar o pensamento e inverter a pergunta: serão os brasileiros “índios”? Será que a ordem dos fatores irá alterar o produto? Não saberia dizer, mas o que observo é que há um abismo entre o ser e o não ser ou entre o não ser e o ser. Nesse duelo, os indígenas têm levado a pior.

Povos indígenas, nossos contemporâneos

Para encerrar esta nossa conversa gostaria de refletir sobre a contemporaneidade dos povos indígenas brasileiros. Os equívocos que vêm sendo repetidos em nossa sociedade majoritária têm reproduzido uma ladainha eterna: os “índios” são seres do passado e é assim que nos querem ver.

Dentro de nossa aceitação do discurso colonialista continuamos repetindo essa pérola ainda que às vezes não nos demos conta disso. Afinal, qual é o “índio” que mora dentro de nós?

Dentro da tradição nativa norte-americana há uma história muito legal que fala de dois lobos que moram dentro da gente. Diz a fábula que os lobos ficam se digladiando para sair de dentro da pessoa. Um é feroz e fatal e o outro é cordato e bom. A lenda diz que foi um jovem que perguntou ao líder espiritual qual dos dois iria vencer o duelo no final. O sábio teria dito: aquele que você alimentar.

Dentro de cada brasileiro existe esta mesma guerra interior. Ao nos colocarmos a pergunta feita (qual o “índio” que mora dentro de nós?), surgem duas imagens bastante presentes. Uma delas nos oferece uma visão romantizada que nos remete ao princípio do Brasil. Esse olhar fica insinuando que aqueles seres do passado precisam ser preservados por habitarem as florestas e por viverem uma vida paradisíaca, sem problemas, sem conflitos. Essa visão está muito presente nas escolas ainda hoje. Ela se apresenta quando se “comemora” o famoso dia do índio. Nesse dia, buscam-se todos os estereótipos para ensinar às crianças, fazendo-as repetir o imaginário que os adultos pouco informados trazem. É assim que vemos os “índios” do nosso imaginário: corretos, incorruptíveis, éticos, solidários, pacíficos, vivendo uma vida sem problemas, maravilhosa, sem brigas ou discussões.

Pensamos, inclusive, que são mais felizes do que quem vive em outros espaços sociais ou geográficos.

A outra visão é ideologizada. Ela também mora dentro da gente, embora muitas vezes não percebamos. Quem de nós nunca ouviu dizer que “índio” é preguiçoso, selvagem, atrasado, gente que atrapalha o progresso e o desenvolvimento? Vejam que são duas posturas quase que contraditórias, mas que moram dentro da gente. Isso se manifesta quando vemos que um indígena se destaca na sociedade por ter passado por vários cursos, ou por trabalhar com a produção audiovisual, com literatura ou música. Quase sempre as pessoas o desprezam dizendo que aquele “não é mais um índio de verdade”, porque foge ao estereótipo que foi disseminado nesses longos séculos do discurso colonial. O que a maioria das pessoas não percebe é que as populações indígenas não precisam estar presas ao passado para serem indígenas. Isso é outro ponto obscuro na nossa compreensão. As culturas são dinâmicas e precisam estar atualizadas para continuarem vivas. Cultura parada no tempo é a cultura presente nos museus e nos laboratórios de pesquisas. A cultura viva tem que estar sempre atualizada para poder responder às questões do seu tempo. Pensar o indígena como um ser do passado é congelá-lo no tempo para ser apreciado como peça de museu. Acontece, no entanto, que somos seres do século 21. Imaginar que alguém deste século viva como se estivesse no século 16 é, no mínimo, incompreensão deste processo humano. Os indígenas brasileiros precisam estar em constante atualização para que possam reafirmar sua própria identidade ancestral. Isso é fundamental para sua sobrevivência física e espiritual. É importante para a construção de sua identidade como povos do presente e não do passado como quer o modelo colonial em que vivemos. Compreender isso é fundamental para aceitar sua presença em nosso cotidiano. Pensá-los como nossos contemporâneos é oferecer-lhes a cidadania necessária para que se sintam parte desse lugar que chamamos Brasil.

Outro ponto importante em nossa reflexão é nossa luta comum para vencer o discurso que nos quer distantes do processo democrático. Basta notar que até muito recentemente, não tínhamos representantes próprios no cenário político partidário nacional. Será que é apenas por falta de competência ou também por excesso de estereótipos que recai sobre os possíveis candidatos? O que está por trás de tudo isso? Podemos ter várias respostas, mas lembrem que os indígenas nunca assumiram cargos políticos de relevância nacional. Nunca puderam administrar a Fundação Nacional do Índio (Funai), que é o órgão que os representa

diante do Estado brasileiro. Vozes ocultas afirmam que é por falta de pessoas competentes para assumir tal cargo. Conseguem perceber que esta afirmação revela tudo aquilo que falamos anteriormente? É disso que se trata realmente? Não seria razoável pensarmos que se trata de uma instituição estratégica para a indústria farmacêutica, do alimento, do agronegócio, da mineração? Um indígena comprometido com os indígenas criaria uma série de problemas para a execução de políticas favoráveis a esses setores. É, portanto, mais confortável nos acusarem de incompetência ou divisão que nos oferecer realmente um lugar de destaque na condução de políticas públicas para nossos povos. É o velho discurso se materializando na forma de preconceitos. Dessa forma, fica mais fácil indicar militares ou pessoas ligadas aos setores citados porque têm uma mentalidade que satisfaz o discurso oficial. Uma pena.

Concluindo

54

"Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena

Os textos apresentados têm uma função: desmistificar, quebrar estereótipos, romper com o discurso oficial e, sobretudo, questionar os conhecimentos dos leitores a respeito dos povos indígenas. Talvez nem com um texto maior, acadêmico ou literário seria possível abordar todas as questões envolvidas com esta temática. Cada tópico aqui levantado daria um novo texto, uma nova conversa. Não é nosso propósito. O que queremos é oferecer uma leitura crítica sobre como temos conduzido nosso olhar sobre as populações ancestrais do Brasil. É também questionar a negação que fazemos do "índio" que mora dentro de cada brasileiro. Com isso pretendemos aproximar os diferentes modos de humanidade presentes em nosso país para que entendamos que podemos conviver de forma harmônica e construtiva uns com os outros, mas para que isso aconteça precisamos conhecer nossa diversidade e vencer os estereótipos e equívocos presentes em nossa formação enquanto cidadãos. No final das contas, queremos apenas "ser o que você é sem deixar de ser o que somos". Se esta luta vale a pena, juntem-se a nós.



A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?

Edson Kayapóⁱ

ⁱ *Doutor em História da Educação, Coordenador Adjunto da Licenciatura Intercultural Indígena no Instituto Federal da Bahia e Coordenador da Ação Saberes Indígenas na Escola – MEC/Secadi.*

RESUMO

Este estudo discute as possibilidades e os desafios na abordagem da temática indígena na formação de professores, ao considerar as possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, buscando romper com o silenciamento e os preconceitos produzidos pelo Estado, pela sociedade e pela escola ao longo do tempo. No bojo dos debates, serão analisados o percurso e os dispositivos ideológicos que produziram as concepções de extermínio e inferioridade sociobiológica, bem como serão apresentadas as possibilidades de construção de outras histórias que coloquem sob suspeita a historiografia oficial, visando à efetivação da Lei n. 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nas escolas de nível médio e fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Lei n.11.645/08; pluralidade étnico-cultural; educação interétnica.

ABSTRACT

The present study discusses the possibilities and challenges in approaching indigenous issues in teacher education, considering the possibilities of innovation in the study of indigenous history and culture in Brazilian schools, seeking to break the silence and prejudices produced by the state, society and school over time. In the context of the debates, the course and the ideological devices that produced conceptions of extermination and sociobiological inferiority will be analyzed, as well as the possibility of constructing other histories that will expose the official historiography under suspicion, enabling the enforcement of Law 11.645/08, which establishes the obligation to study indigenous history and culture in secondary and primary schools.

KEYWORDS: Law 11645/08; ethnic-cultural pluralism; interethnic education.

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional.

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira.

Deste modo, a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico — que fala o tupi, adora Tupã, vive nu nas florestas etc., representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários.

O debate proposto neste artigo analisará as possibilidades e os limites de mudanças no trato com a temática indígena nas escolas a partir da implantação da Lei n. 11.645/2008.¹

As análises se restringirão ao tema “obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena”. Para tanto, será discutido como se deu a montagem histórica da subalternização dos povos indígenas no Brasil e suas implicações nos currículos das escolas não indígenas, assim como serão apresentados os fundamentos históricos e políticos da Lei n. 11.645/2008, no âmbito da temática indígena, e as possibilidades de a escola dar audibilidade e visibilidade a estes povos nas suas ações curriculares.

Apesar de estarmos vivenciando “tempos de direitos”, instaurados com a constituição de 1988, as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e

¹ A Lei n. 11.645/08 altera o artigo 26-A da Lei 9.394/96 (LDB, 20 dez. 1996), passando a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 26-A — Nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 10 mar. 2008).

o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social, a exemplo das vivências socioculturais específicas dos povos indígenas. Sistemáticamente são impostos rótulos que desqualificam ou discriminam a diversidade étnica, ou são implementadas políticas públicas de “adaptação” desses povos aos hábitos ditos “civilizados”.

Ainda hoje persiste a tendência de identificar a pluralidade étnica e a diversidade cultural desses povos como inimigas do progresso e da soberania nacional. Brito (2012) demonstra que a unidade territorial brasileira foi garantida, em grande medida, graças aos próprios indígenas que sempre estiveram ocupando as faixas fronteiriças e sofreram fortes pressões do Estado para serem transformados em guardiões das fronteiras, especialmente por meio da implantação de escolas nestas localidades, cuja finalidade era abrasileirar esses povos e nacionalizar os territórios de fronteiras em favor da sua defesa contra os possíveis “invasores estrangeiros”.

A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas.

A história hegemônica produzida e ensinada, por sua vez, é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das histórias dos grupos subalternos. Tal entendimento pressupõe compreender a “história como experiência humana — que é de classe e de luta, portanto vivida a partir de necessidades, interesses e antagonismos” (VIEIRA, 1991, p. 53).

A escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei n. 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias.

Está lançado o convite para empreendermos um caminho docente que repense a natureza e o lugar da nossa atividade de professor na Educação Básica,

assumindo o compromisso social e político próprio do ofício, buscando avançar na produção de outras histórias, com base em outras memórias dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro, já que “nossa inspiração é a nossa vontade de buscar a utopia” (CRUZ, FENELON, PEIXOTO, 2004, p. 12) fundada nos princípios da igualdade e da liberdade que se perderam no caminho da história.

A construção da invisibilidade dos povos indígenas

As ações integracionistas dos povos indígenas à comunhão nacional estão presentes desde a chegada dos portugueses no Brasil, em 1500. A esse respeito, Ribeiro (2009) constata que, por mais que os povos indígenas tenham apresentado resistência ao projeto catequizador jesuítico, o preço da “salvação das suas almas” foi a imposição da uma nova língua — língua geral (nheengatu) e a implantação arbitrária de novos hábitos, pautados na moral cristã. Segundo a autora, os jesuítas reuniam indígenas de povos diversos nos aldeamentos,² onde especialmente as crianças eram educadas nos princípios cristãos e ensinadas a falar a nova língua, sendo preparadas para auxiliar os jesuítas na conversão de outros indígenas.

Analisando as relações dos jesuítas nos meios indígenas, Manuela Carneiro Cunha (1990) esclarece que aquela ordem religiosa mantinha diferentes e contraditórias relações com os povos indígenas, considerando-os bons ou maus, bravos ou mansos, inimigos ou aliados, inocentes ou pecadores. Por exemplo, o padre Manuel da Nóbrega escreveu uma das suas impressões da seguinte maneira:

Sua bem-aventurança é matar e ter nomes e esta é a sua glória por que mais fazem. À lei natural, não a guardam porque se comem; são muito luxuriosos, muito mentirosos, nenhuma coisa aborrecem por má, e nenhuma louvam por boa, têm crédito em seus feiticeiros. (CUNHA, 1990, p. 106)

Lembrar as ações jesuíticas não pressupõe aqui julgar o trabalho missionário realizado por tais religiosos, mas constatar as políticas integracionistas como construção histórica realizada por diferentes atores e grupos sociais. Neste sentido, Cunha prossegue demonstrando que os jesuítas, baseados na moral cristã, se referiam ao

² O deslocamento de grupos indígenas para aldeias próximas aos estabelecimentos portugueses e missionários era chamado de “descimento”, sendo uma prática legal que deveria acontecer sob a liderança de missionários, mas nunca contra a vontade do indígena, exceto no caso dos índios considerados hostis, aos quais eram destinadas as “guerras justas” (PERRONE-MOISÉS, 1992).

“baixo nível civilizatório” dos povos indígenas e, dessa maneira, os missionários se debruçavam demoradamente avaliando e julgando os hábitos indígenas, identificando-os como pecados de “luxúria” e “sodomia”, entre outros.

Outra curiosa representação dos povos indígenas no século 16 foi apresentada por Pero de Magalhães Gândavo, um cronista português que trabalhou na fazenda da Bahia, que deu a seguinte impressão: “A língua deste gentil toda pela costa he, hum: carece de três letras, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não tem Fé, nem Lei, nem Rei, e desta forma vivem sem justiça e desordenadamente” (CUNHA, 1990, p. 97). Se a conclusão do cronista não pode ser julgada como preconceituosa, no mínimo há como identificá-la como criativa ou lastimável, indo ao extremo de ser considerada leviana.

O modo como os jesuítas percebiam os indígenas ajuda a entender o processo de tomadas de decisões sobre o tratamento dado aos indígenas nos aldeamentos, sobre o que, na ótica dos cristãos, deveria ser transformado nos modos de ser e viver tradicionais dos povos que aqui já viviam. A partir de 1611, a coroa portuguesa estabeleceu que, nos aldeamentos, o poder espiritual ficaria a cargo dos jesuítas, enquanto o poder temporal seria de responsabilidade de um capitão de aldeia, situação que prevaleceu até a expulsão da Ordem de Jesus (RIBEIRO, 2009).

As ações missionárias dos jesuítas entre os indígenas foram substituídas pela política do Diretório do Marquês de Pombal, instituída em 1757, a qual declarava a transformação dos povos indígenas em cidadãos portugueses. Mauro Coelho lembra que no mesmo ano da ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de primeiro-ministro, Portugal assinou com a Espanha o Tratado de Madri, instituindo a atual configuração das fronteiras entre as duas nações nas terras sul-americanas (COELHO, QUEIROZ, 2001). Com a nova definição territorial, o Estado português buscou imediatamente transformar os povos indígenas em guardiões dos territórios fronteiriços, concedendo-lhes o título de “cidadãos portugueses” pelo Diretório.

Objetivamente, o Diretório dos Índios foi uma política voltada para a proteção do território português na América do Sul, em que os indígenas seriam “educados” para assumir a função de “soldados de fronteira”. Como parte do plano de racionalização administrativa, o Diretório impôs aos indígenas a lógica do trabalho e da produção econômica sistemática, transformando-os em trabalhadores regidos por severos princípios de conduta moral. Analisando a questão, Coelho entende que

o Diretório foi também um projeto de “educação para os índios”, uma vez que as normativas definiam que:

A reformulação dos costumes iniciar-se-ia pela adoção da língua portuguesa, estabelecendo um corte com o duplo passado: o nativo, representado pela língua nativa, e o da sujeição anterior, na figura da língua geral ensinada pelos religiosos [...]. Deveriam, por conseguinte, assumir sobrenomes portugueses, “como se fossem brancos” e morar em casas “à imitação dos brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias em separação, possam guardar, como *racionaes*, as *leys* da honestidade, e polícia”. Acrescentava a importância de andarem vestidos para que tivessem desperta a imaginação e o decoro e, ainda, que evitassem a bebida, num processo paulatino de abandono dos vícios. (COELHO, QUEIROZ, 2001, p. 65-66)

Analizando a mesma questão, Gomes esclarece que o Diretório é um documento que pode ser assim resumido:

Conjunto de 95 artigos, que constituem o último ordenamento português sobre os índios. Reitera a retirada dos poderes temporal e espiritual dos jesuítas. Concede liberdade para todos os índios. Favorece a entrada de não índios nas aldeias, incentiva casamentos mistos, cria vila e lugares (povoados) de índios e brancos. Nomeia diretores leigos. Promove a produção agrícola e cria impostos. Manda demarcar áreas para os índios. Proíbe o ensino das línguas indígenas e torna obrigatório o português. (GOMES, 1988, p. 73)

O Diretório dos Índios pretendia a um só tempo alcançar três objetivos: resguardar as fronteiras brasileiras, transformar os indígenas em vassalos da coroa portuguesa e estabelecer a lógica do indígena como “trabalhador livre”, que produzisse para o desenvolvimento da colônia. Mais do que um modelo de educação para esses povos, o Diretório dos Índios foi uma política de exploração do trabalho e eliminação dos povos indígenas (COELHO, QUEIROZ, 2001).

Em outra perspectiva, o Diretório dos Índios pode ser entendido como a “concessão” de uma estranha cidadania em troca das terras e do pertencimento indígena. Ironicamente, podemos afirmar que cidadania não pode ser uma concessão, é uma conquista construída em ações participativas e, por outro lado, a cidadania não exige que os sujeitos ou grupos coletivos abandonem as suas identidades por assistencialismos.

Analizando o Diretório dos Índios, Almeida entende que:

A política assimilacionista para os índios, iniciados com as reformas pombalinas em meados do século XVIII, teve continuidade no Império brasileiro e também na República. Ainda que diferentes legislações garantissem as terras coletivas e alguns outros cuidados

especiais para os índios enquanto eles não fossem considerados civilizados, a proposta de promover a integração e extingui-los como grupos diferenciados iria se manter até a constituição de 1988. (ALMEIDA, 2013, p. 18)

A revogação do Diretório dos Índios pela Carta Régia de 12 de maio de 1798 abriu um vazio na legislação indigenista no Brasil. Segundo Cunha, neste século “a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão de obra para se tornar uma questão de terras. Nas regiões de povoamento antigo, trata-se mesquinamente de se apoderar das terras dos aldeamentos” (CUNHA, 1992, p. 133).

Ademais, o século 19 foi particularmente prolifrador de teorias racistas e exterminacionistas que se voltaram contra os povos indígenas no Brasil. A esse respeito, Cunha esclarece que:

Debate-se, a partir do fim do século XVIII até meados do século XIX, se deve exterminar os índios “bravos”, “desinfetando” os sertões — solução em geral propícia aos colonos — ou se cumpre civilizá-los e incluí-los na sociedade política — solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra. (CUNHA, 1992, p. 134)

63

*A diversidade
sociocultural dos
povos indígenas
no Brasil: o que a
escola tem a ver
com isso?*

Foi nessa fase que Francisco Varnhagen, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, defendia a tese de que “no reino animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse fatal desfecho” (CUNHA, 1992, p. 135). A sentença de Varnhagen, no final do século 19, estava definida: a extinção dos povos indígenas pela incapacidade de eles sobreviverem no “mundo civilizado”.

Paralelamente ao avanço das teorias racistas contra os povos indígenas, o romantismo literário e artístico brasileiro pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte e bom, sendo este um dos elementos fundantes da cultura genuinamente brasileira. Como demonstra Bosi (1992), o indígena se transformava num mito, que ao final é morto ou assimilado pelo colonizador. Portanto, o índio morto ou assimilado do romantismo está na origem do Brasil independente.

Analisando a representação do indígena no romantismo, especialmente nas obras de José de Alencar, Bosi (1992, p. 179) avalia que “é pesadamente ideológica como interpretação do processo colonial”. O indígena, fundador da identidade

brasileira, é batizado, recebe sobrenome português e no final é morto, criando uma situação fictícia que Bosi identifica como “um regime de combinação com a franca apologia do colonizador” (BOSI, 1992, p. 179). Outra expressão exemplar do romantismo e do mito sacrificado é a tela intitulada Moema (1866), da autoria do artista plástico Vitor Meirelles, que representa a índia idealizada como bela e exótica, porém, morta.

Simultaneamente ao romantismo e às teorias exterminacionistas, a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, e a Constituição Republicana de 1891 não fazem qualquer referência aos povos indígenas, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira (SANTOS, 2004, p. 94). Portanto, a invisibilidade desses povos se consumava à medida que a unidade nacional era construída, deixando evidente que a pluralidade étnica e a diversidade cultural não faziam parte do projeto da nação brasileira, ao qual interessava a unidade homogeneizada da sociedade.

64

*A diversidade
sociocultural dos
povos indígenas
no Brasil: o que a
escola tem a ver
com isso?*

Analisando as políticas indigenistas implementadas no século 19, Cunha (1992) considera que o Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definir sobre a catequese, a civilização dos índios e o estabelecimento de colônias, o que resultou na imediata articulação de iniciativas anti-índigenas por parte das províncias, dominadas pelos latifundiários. No entanto, a autora indica que, em 1831, o governo regencial já havia criado a “tutela orfanológica”, entregando os indígenas à proteção dos juízes e, em 1850, foi criado o Decreto 426, intitulado Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios, sendo este o “único documento indigenista geral do império”, que, segundo Cunha, “é mais um documento administrativo do que um plano político” (1992, p. 139).

Conforme demonstra Santos (2004), ainda na primeira década do século 20, o Estado republicano brasileiro criou o primeiro órgão de Estado para assumir oficialmente as políticas indigenistas no Brasil. Sob inspiração positivista, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, deveria assumir a proteção e tutela desses povos, tendo como objetivo final a “integração dos índios à comunidade nacional” (SANTOS, 2004, p. 98). O autor prossegue a discussão constatando que o regime tutelar estava previsto também no Código Civil Brasileiro de 1916, o qual estabelecia que os indígenas eram “tratados como relativamente incapazes para o exercício de determinados atos da vida”, oficializando e reforçando, dessa forma, o regime tutelar (SANTOS, 2004, p. 99).

É importante ressaltar que o SPI tinha também um compromisso com a nacionalização das fronteiras nacionais. O seu Regulamento, aprovado pelo Decreto 736, de 6 de abril de 1936, deixava clara a intenção de transformar os indígenas em guardiões das fronteiras, utilizando para tal finalidade “a pedagogia da nacionalidade e do civismo” entre os indígenas (LIMA, 1992, p. 165).

De toda forma, o SPI deveria conduzir os povos indígenas ao seio da nação brasileira até que todos eles fossem integrados. A partir de então, a função do órgão estaria cumprida e os povos indígenas não mais existiriam.

Foi no contexto das ações do SPI que as primeiras escolas indígenas modernas foram criadas no Brasil, mantidas pelo governo federal, as quais eram regidas pelos mesmos parâmetros curriculares e administrativos das escolas rurais, com ênfase em atividades profissionais e alfabetização em língua portuguesa, como demonstra Luciano (2006). A educação escolar foi um dos instrumentos efetivos da política de integração dos indígenas, tendo suas propostas curriculares pautadas na “pedagogia da nacionalidade e do civismo”, prevista no Regulamento do SPI.

Conforme demonstra Santos (2004), o Estado brasileiro passou a assumir compromissos constitucionais com a temática indígena a partir de 1934, apontando para o direito desses povos à terra, tendo a União como a instância fundamental para lidar com o assunto. Tais compromissos se mantiveram nas constituições de 1937 e de 1945, mantendo-se também a ideia de incorporação dos indígenas à comunhão nacional. Com base na carta constitucional de 1934, a Constituição de 1937 estabelecia no artigo 154 que: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (BRASIL, 1937).

Segundo Gomes (2002), no contexto da ditadura militar implantada em 1964, ocorreram denúncias de torturas de indígenas, escândalos envolvendo servidores do SPI, de tal forma que as políticas indigenistas sofreram retrocesso. O SPI foi sucateado a ponto de ser extinto, em 1967, e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), dirigida por agentes do Estado autoritário e por grupos anti-indígenas (GOMES, 2002, p. 332).

Conforme Luciano (2006), a partir da década de 1970, os povos indígenas buscaram a união para superar a opressão histórica e encaminhar suas demandas e projetos coletivos, de acordo com as suas realidades. Com o apoio dos movimentos

populares e organizações indigenistas, formou-se o movimento indígena brasileiro, que, na década de 1980, centrou esforços em torno da Constituinte no contexto da redemocratização do país.

Do ponto de vista historiográfico, é importante ressaltar que a partir do final do século 19 a temática indígena recebeu um tratamento mais sistemático por parte da intelectualidade brasileira e, mais recentemente, diversos estudos, a exemplo dos apresentados por Ribeiro (2009), Vainfas (1995), Grupioni (2000), Schwarcz (1993), Gomes (1988, 2002) e Luciano (2006), produziram perspectivas historiográficas que auxiliaram na revisão da história oficial, no sentido de introduzir os povos indígenas na história, dando-lhes audibilidade e visibilidade.

Nestas perspectivas críticas, há uma ruptura com o desconhecimento, com o silenciamento e com os preconceitos historicamente criados contra esses povos, que vão desde a concepção de ingenuidade à condição de vítimas, atributos que analisados isoladamente tiram-lhes a potência política. Para além de referendar a situação de subalternidade, as novas abordagens abrem a possibilidade para se repensar o lugar ocupado pelos indígenas na constituição da sociedade nacional e na educação oferecida nas escolas, assim como tais abordagens convergem com a valorização da diversidade sociocultural no Brasil, dando visibilidade aos projetos de autonomia construídos pelos povos indígenas na atualidade.

Analisando as perspectivas indigenistas que se proliferaram no Brasil e suas implicações na educação escolar, é relevante o estudo de Bittencourt (2013), no qual a autora constata que em tempos da monarquia foram difundidas a imagem do índio selvagem e genérico nas escolas, o que pode ser entendido como uma marca da historiografia produzida sob as influências de Varnhagen sobre os povos indígenas, a exemplo do livro *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, datado de 1861 (BITTENCOURT, 2013, p. 108). Segundo a autora, neste contexto, o pensamento que orientava a compreensão e o estudo sobre os indígenas determinava que essas sociedades não tinham história, apenas etnografia, sendo que os livros didáticos eram repletos de ilustrações iconográficas que faziam alusões a características genéricas da cultura indígena, ignorando qualquer traço de identidade particular, gerando análises superficiais sobre a temática.

Para a autora, a partir do século 20, a historiografia brasileira pautará o debate em torno “do índio da mestiçagem étnica à democracia racial” (BITTENCOURT, 2013, p. 113),

cujas preocupações eram “a formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação” (p. 113), em que se buscava referendar algumas das qualidades herdadas dos indígenas na composição do povo brasileiro. Na prática curricular, os livros didáticos apresentavam uma dubiedade entre o índio selvagem e vítima da crueldade colonizadora, mas detentor de potenciais características que compõem a cultura nacional.

Conforme demonstra Lilia Schwarcz (1993), no período em questão os indígenas eram analisados especialmente nos estudos da Antropologia, mantendo-se, em alguma medida, a tese da sua inexorável extinção, defendida sobretudo por Varnhagen. No entanto, Bittencourt (2013) chama a atenção para o fato de que tal ideia de extinção naquele momento histórico está vinculada ao projeto da “miscigenação racial” em andamento no país. A esse respeito, escreve a autora:

Assim, os indígenas passaram a integrar o “povo mestiço” e havia pouco interesse em conhecer seu passado e mesmo o presente de suas culturas, assim como silenciavam sobre as condições a que estavam sendo submetidos pelas frentes de colonização dos séculos XIX e XX. (BITTENCOURT, 2013, p. 116)

A autora constata que Sylvio Romero foi um dos intelectuais renomados que se debruçou sobre a temática da “mestiçagem racial”, apresentando-a com entusiasmo, inclusive por meio de publicação destinada ao ensino escolar, a exemplo da obra *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, na qual a mestiçagem é abordada de forma otimista nas escolas elementares, sendo que os indígenas são apresentados como o resultado de várias fusões e cruzamentos de povos. Tal perspectiva anula os conflitos travados entre povos indígenas e colonizadores e aponta para o futuro nacional sem vencidos e vencedores, o que no entendimento de Bittencourt (2013, p. 117) seria o início do discurso da “democracia racial” que se propagará amplamente nas décadas seguintes.

Portanto, a mistura das três raças articulada à ideia da “democracia racial” dará a tônica da tendência historiográfica e educacional nas primeiras décadas do século 20, em que as boas qualidades dos europeus colonizadores se fundirão a determinadas características culturais da população negra e indígena, formando a comunidade nacional.

A partir da década de 1930 se proliferou uma teia de tendências historiográficas que se debruçará em estudos sobre a compreensão crítica da sociedade nacional. A expansão de cursos superiores nas Faculdades de Filosofia, Ciências e

Letras impulsionarão novas abordagens sobre a formação da sociedade brasileira, incluindo os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (BITTENCOURT, 2013, p. 119).

As novas vertentes de pensamento ampliaram as problemáticas que colaboraram no repensar da questão nacional. Ao mesmo tempo em que a ótica marxista buscava explicar a formação da sociedade brasileira a partir dos pressupostos das contradições e das lutas de classe, capitaneada por Caio Prado Júnior, outros pensadores, a exemplo de Cassiano Ricardo, buscavam fundar a lógica da formação brasileira calcada no heroísmo dos bandeirantes, os quais teriam colaborado, ao lado da catequese, para a incorporação dos indígenas à civilização.

Bittencourt observa que a ampliação das perspectivas analíticas do período em questão repercutiu no ensino escolar, colocando os novos debates e as novas abordagens sobre a sociedade brasileira na sala de aula, mas as discussões não representaram mudanças na compreensão das dinâmicas dos povos indígenas. A esse respeito, a autora escreve:

No que se refere aos indígenas, as mudanças foram pouco significativas quanto às suas atuações na história do país, dando-se apenas maior relevo às teses culturalistas aplicadas à nacionalização. As versões didáticas de autores católicos sobre os indígenas permaneciam, inserindo-os na história dos missionários, estes as principais figuras civilizatórias, com destaque aos jesuítas. (BITTENCOURT, 2013, p. 120)

De acordo com o entendimento da autora, permaneceu a alusão à “epopeia do descobrimento” e ao projeto colonizador português, ressaltando elementos étnico-culturais indígenas que compuseram a sociedade nacional, como a “nossa reconhecida inquietação e indisciplina, às quais se manifestam no terreno social e político” (BITTENCOURT, 2013, p. 121).

Portanto, por quase todo o século 20 se consolidou a perspectiva da “democracia racial”, com destaque à ideia de que o processo de miscigenação teve a predominância da “raça branca” sobre os demais grupos (BITTENCOURT, 2013, p.124).

Toda essa lógica criteriosamente montada foi colocada sob suspeita na dinâmica social dos fins da década de 1970, quando o governo autoritário entrou em derrocada, desembocando na Constituição de 1988 e nos seus desdobramentos, especialmente a partir da criação da Lei n. 11.645/08.

Desmontando preconceitos e generalizações sobre os povos indígenas na escola

Refletindo sobre o estudo da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, desde o século 19 aos dias atuais, Bittencourt faz a seguinte observação: “Os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que, nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena” (BITTENCOURT, 2013, p. 101). A autora constata que a tradição escolar brasileira, pensadamente, decidiu reservar o passado colonial aos povos indígenas, condenando-os ao esquecimento na atualidade.

No bojo das mobilizações sociais pelo direito à igualdade e à diferença, setores progressistas e democráticos da sociedade brasileira pressionaram para vir à tona os debates sobre as questões étnico-raciais na escola, especialmente no que se refere à temática indígena. A Lei n. 11.645/08 é resultante de tais mobilizações, colocando sob suspeita a perspectiva da “história branca” de matriz cultural europeia (BITTENCOURT, 2013), exigindo uma nova postura da escola, dos professores e dos pesquisadores sobre a questão indígena.

O ato legal de 2008 estabeleceu que os conteúdos referentes à temática indígena “serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e histórias brasileiras” (BRASIL, 10 mar. 2008). A determinação abre novas possibilidades para se repensar o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas no Brasil, dando audibilidade e visibilidade às suas histórias, suas formas de organização sociopolítica e aos seus projetos de autonomia.

Até recentemente, era ensinado nas escolas que o desaparecimento dos povos indígenas teria relação com a sua integração no processo colonial e a sua posterior “aculturação”, produzida por mudanças culturais progressivas, até que o desaparecimento se consumaria pela perda da identidade étnica e a definitiva integração desses povos à sociedade nacional.

Os argumentos mencionados são fundamentados na percepção dos indivíduos e grupos indígenas como passivos, vitimados por uma relação de dominação que não deixou margem para nenhum tipo de reação ou inovação. Desconsidera-se a “cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradições e novas experiências dos homens que a vivenciam” (ALMEIDA, 2013, p. 22).

Pensados sob a perspectiva da dinamicidade cultural, os povos indígenas podem ser visualizados como agentes ativos nos processos de contatos com os não índios, incorporando e ressignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato.

Portanto, longe de terem desaparecido, atualmente os povos indígenas crescem demograficamente e se fortalecem na conquista de direitos, não sem conflitos que perduram contra as suas identidades. Daniel Munduruku esclarece que:

Essas sociedades têm diferentes relações com a sociedade brasileira. Algumas possuem quinhentos anos de contato; outras, trezentos, duzentos anos; outras têm apenas quarenta ou cinquenta anos e acredita-se que existem outras cinquenta comunidades que não possuem contato algum com a sociedade nacional. (MUNDURUKU, 2010, p. 67)

Portanto, a proposta de que os povos indígenas desapareceram ou foram incorporados pela sociedade nacional pode ser rebatida com o argumento de que eles sumiram, de fato, mas apenas da história escrita, pois nos dias atuais é reconhecido pelo próprio Estado brasileiro a existência de mais de trezentos povos diferentes, falantes de mais de duzentas línguas no território nacional.

Para avançarmos no debate, é necessário que tenhamos clareza sobre a identidade desses sujeitos que a sociedade, a escola e o Estado têm apelidado genericamente de índio. Portanto, é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente. A partir daí, é possível e necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram.

Inicialmente pode-se fazer uma consideração que provocará um estranhamento: índio não existe! Ou se existe, é uma invenção que se distancia da realidade dos povos indígenas. A esse respeito, é muito pertinente o entendimento do intelectual indígena Daniel Munduruku, numa palestra proferida no 10º Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro, em 2013, que expôs a seguinte afirmativa:

Não existem índios no Brasil! É comum se afirmar que os antigos habitantes do Brasil são índios. Isso não é verdade. Este é um equívoco muito grande, que tem diminuído a complexa diversidade indígena. É um apelido engendrado na mente do povo brasileiro. Somos mais que um apelido. Somos mais que um conceito vazio. Somos povos! Somos gente verdadeira. Somos ancestralidade.

É certo que o incipiente movimento indígena da década de 1970 incorporou o termo “índio” para facilitar a sua relação política com o Estado, buscando demonstrar uma consciência étnica de unidade nas suas demandas políticas e sociais. No entanto, havia consciência interna de que o grupo que compunha o movimento era formado por uma diversidade de povos que têm modos próprios de vida e de organização sociocultural.

De maneira objetiva, não há relação direta entre índio e indígena, basta consultar um bom dicionário que nos depararemos com diferentes conceitos para ambos os termos. Indígena é aquele que pertence ao lugar, “originário”, original do lugar, enquanto índio é uma categoria conceituada como selvagem, atrasado, preguiçoso, ou de outro modo, índio é “elemento atômico de número 49”, portanto, é um metal (FERREIRA, 2001, p. 415).

Nos seus estudos sobre direitos e cidadania indígena, Vilmar Guarani faz a seguinte consideração:

Índio — Este termo genérico leva-nos a crer que não há diversidade de povos, pois todos são uma coisa só — índios. Por isso, muitos pensam que não existem culturas, e sim uma única cultura, uma única fé, uma única maneira de organização social, uma única língua. O termo contribui, enfim, para falsamente diminuir a diversidade indígena brasileira ou, em outras palavras, universalizar o diverso. (GUARANI, 2006, p. 151)

71

A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?

Oliveira (2008) complementa essas proposições, demonstrando que a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que é um dos mais completos instrumentos internacionais de proteção aos direitos indígenas, assim como outros que tratam da temática, reconhecem a diversidade indígena coletiva como Povos Indígenas, o que pode ser entendido como um avanço, por reconhecer a diversidade desses povos e suas autonomias, superando todos os preconceitos presentes no termo índio, utilizado no texto do Estatuto do Índio de 1973.

A força da categoria Povos Indígenas no reconhecimento da diversidade indígena pode ser percebida na dificuldade e temor que o Estado brasileiro tem ao lidar com a terminologia, pois “povos indígenas” tem uma potência de autodeterminação e protagonismo que não interessa aos grupos conservadores e anti-indígenas no país.

Portanto, o termo índio desqualifica e empobrece a experiência de humanidade que cada povo indígena fez e faz. Em lugar de índio, melhor seria falar em povos

Galibi, Xokleng, Kuikuro, Tukano, indígenas, ou em Kayapó, Xavante, Guarani, Kaingang, Pataxó, Karipuna, Tupinambá, Tuxá, Guajajara, Fulni-ô, Baniwa, Panará e mais uns trezentos povos diferentes.

Essas questões estão contidas nos propósitos da Lei n. 11.645/08, que deve abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação. Tal iniciativa busca romper o silêncio, dando audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e o passado, num movimento de tensão social dinâmico, que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não indígena.

72

*A diversidade
sociocultural dos
povos indígenas
no Brasil: o que a
escola tem a ver
com isso?*

Um aspecto que deve ser ressaltado é que frequentemente o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas enfatiza apenas as histórias das derrotas e das perdas que culminam no extermínio dos povos indígenas, escondendo as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições.

Em outros momentos, privilegia-se o estudo de uma visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos condenados, não apenas ao passado, mas também à pobreza, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural. Em última instância, os povos indígenas são vistos como inimigos do progresso nacional, entre outros motivos por estarem situados em territórios que guardam grandes riquezas naturais, muito cobiçadas pelos empreendimentos empresariais. Ora, contemplar e respeitar a natureza não pode ser confundido com preguiça! Os povos indígenas, pela sua própria relação de envolvimento com a natureza (em oposição ao DES-envolvimento), manterão os rios limpos e as florestas preservadas, independentemente do rótulo que a sociedade queira atribuir a isso.

Avançando em direção a uma nova postura pedagógica, o estudo da história e da cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente. A escola deve exercer outro olhar que pode ser entendido e guiado por outros princípios: por meio de outra ética e

de outra lógica. É simples! Basta compreendermos que a nação brasileira não é uma unidade homogênea e sim uma unidade atravessada pela diversidade de identidades, línguas e diferentes formas de organização sociocultural.

No entanto, inserir os povos indígenas na história/ciência e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história que silencia e generaliza esses povos. É necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os preconceitos que permanecem nos dias atuais. A esse respeito, é pertinente a consideração do pensador indígena Ailton Krenak (2009) ao afirmar que: “O Brasil foi fundado sobre cemitérios.”

A expressão de Krenak tem um duplo sentido: primeiro, que a nação foi construída com a eliminação dos povos originários, uma política que pode ser relacionada ao genocídio, etnocídio e ecocídio. Numa perspectiva complementar, é possível compreender a expressão como um grito de contraviolência pelo desrespeito aos povos originários quando fundaram a nação brasileira sobre o local sagrado de descanso dos antepassados, sem que houvesse qualquer diálogo para erguer todo o império sobre o solo sagrado desses povos, fazendo sucumbir outras tantas grandiosas e pequenas organizações sociopolíticas.

73

A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?

Essas considerações nos remetem a um diálogo com a conhecida carta do chefe Seattle, na qual, o líder do povo Suquamish, do estado de Washington, escreveu ao presidente dos Estados Unidos, depois que o governo de Washington propôs a compra do território do seu povo. Segue um trecho da carta:

Como pode-se comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal ideia é estranha. Nós não somos donos da pureza do ar ou do brilho da água. Como pode então comprá-los de nós? Decidimos apenas sobre as coisas do nosso tempo. Toda esta terra é sagrada para o meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias de areia, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na crença do meu povo.

Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um torrão de terra é igual ao outro. Porque ele é um estranho, que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã, nem sua amiga, e depois de exauri-la ele vai embora. Deixa para trás o túmulo de seu pai sem remorsos. Rouba a terra de seus filhos, nada respeita. Esquece os antepassados e os direitos dos filhos. Sua ganância empobrece a terra e deixa atrás de si os desertos.

Sem levar em consideração os debates relativos à origem e às questões metodológicas da carta, é importante observar na citação uma convergência com a afirmação de Ailton Krenak (2009), quando expressa que “o Brasil foi fundado sobre cemitérios”. Em ambas as falas, o território é apresentado como a morada dos antepassados, espaço sagrado por guardar o poder da força da natureza e dos espíritos da floresta.

Uma diferença entre as considerações dos dois líderes é que o líder Seattle se refere a uma proposta feita pelo governo ao seu povo, enquanto no Brasil o poder público não pediu autorização e nem propôs a compra das terras indígenas, mas a usurpou de forma violenta, utilizando-se das mais diversas formas de violência.

Avançando um pouco mais sobre o estudo da temática indígena na escola, é comum os professores falarem sobre as “contribuições dos índios para a formação da sociedade brasileira”. A esse respeito, as discussões costumam ser muito simplórias, apenas fazendo referências a aspectos superficiais das culturas desses povos, apresentando-as como costumes herdados dos indígenas.

Sobre as contribuições dos povos indígenas à cultura brasileira, Berta Ribeiro (1995) assinala que os povos indígenas são detentores de saberes milenares, mas ainda pouco conhecidos pelos não índios. São saberes diversos que passam pelo campo do manejo florestal, práticas agrícolas e medicinais que fazem parte do convívio cotidiano nas aldeias. A autora assinala que as pesquisas realizadas por antropólogos e biólogos entre os indígenas “levou-os a desenvolver ramos associados entre a etnologia e a biologia aos quais se deu o nome de etnobotânica, etnozoologia etc.” (RIBEIRO, 1995, p. 197).

Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de valores éticos, é necessário voltar os olhos às formas de vida dos povos indígenas procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada por meio do modelo de desenvolvimento escolhido pela humanidade.

Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm conseguido conviver de maneira simples, sem serem contaminados pelo consumismo desenfreado próprio do sistema capitalista de crescimento, assim como têm convivido em equilíbrio com a natureza e todos os elementos que a compõem, o que significa serem

portadores de um saber que envolve conhecimentos experimentados e milenarmente construídos.

Entender e ensinar sobre a racionalidade da organização dos povos indígenas em seus territórios e em seus cotidianos é importante para que os alunos percebam que o próprio processo de desestruturação social dos povos indígenas está relacionado a um projeto maior de desenvolvimento que tem posto em risco não apenas a vida dos povos indígenas, mas da humanidade e de todas as formas de vida. Ao mesmo tempo, o debate nesta perspectiva pode contribuir efetivamente para a constatação de que, apesar de organizarem suas existências em outras lógicas, trata-se de povos de carne e osso, não mais idealizados como personagens de ficção romântica do passado.

Do ponto de vista pedagógico, Grupioni (1998) sugere que o caminho é rever os nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O autor sugere a crítica à visão eurocêntrica da história brasileira e aos livros didáticos referentes à temática indígena, sendo fundamental a realização de pesquisas que produzam novos olhares sobre a temática.

A operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas não indígenas poderá ocorrer por meio de exercícios diversificados. Apenas para exemplificar, os professores poderão analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando os preconceitos, a discriminação e as omissões do poder público e da sociedade no que se refere aos povos indígenas, assim como podem recorrer às fontes atuais da imprensa para analisá-las sob a ótica das contradições, das tensões sociais e das tendências políticas que estão envolvidas nas questões indígenas. Podem ainda indicar que a temática está posta no presente e envolve grupos políticos que mantêm a prática genocida, a exemplo dos setores envolvidos no encaminhamento do Projeto de Emenda Constitucional 215,³ considerado um retrocesso na demarcação das terras e na conquista da autonomia dos povos indígenas.

Outro exercício válido é o trabalho com a literatura infantojuvenil produzida pelos próprios indígenas. Atualmente um número significativo de indígenas escreve e publica histórias, mitos de origem, experiências de vidas e outros

³. A PEC 215 está tramitando no Congresso Nacional. Em linhas gerais, ela estabelece que o processo de demarcação das terras indígenas sairá da responsabilidade da Funai, passando a ser de responsabilidade do legislativo federal, sendo que a sua aprovação prevê também a reavaliação das terras indígenas já demarcadas.

aspectos da cultura de seus povos. É a oportunidade do contato com a cultura indígena a partir do olhar protagonizado pelos próprios nativos.

A internet é outro instrumento de pesquisa que pode auxiliar na organização das atividades pedagógicas para o estudo da história e cultura indígena, pelo acesso a dezenas de filmes e documentários produzidos por indígenas e por não indígenas sobre a história e a cultura desses povos e sobre as temáticas discriminação e diversidade étnica. Centenas de páginas eletrônicas e sítios virtuais trazem informações confiáveis sobre a temática, porém as pesquisas na rede devem seguir um critério seletivo rigoroso, pois muitas informações disponíveis reproduzem preconceitos, deliberadamente.

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre o tema indígena tenham, periodicamente, a presença de integrantes desses povos que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos à aldeias, aos museus temáticos e aos eventos relacionados à questão.

76

A diversidade
sociocultural dos
povos indígenas
no Brasil: o que a
escola tem a ver
com isso?

Considerações finais

O estudo da história e da cultura indígena nas escolas brasileiras deve cumprir o compromisso político e ético pela defesa da pluralidade étnico-cultural dos povos indígenas, pois se trata de grupos humanos que têm seus direitos sistematicamente desrespeitados, além de serem vítimas de discriminações na sua terra de origem.

Lembrando Boaventura Santos (2006), o Estado brasileiro utilizou da violência sem limites contra os povos indígenas, provocando o que o autor identifica como *epistemicídio*, que é o extermínio de um conhecimento local perpetrado por uma ciência exterior, alienígena. Segundo o autor, o *epistemicídio* provoca a subalternização dos grupos sociais cujas práticas se assentavam em conhecimentos específicos e diferentes dos conhecimentos consagrados pela ciência universal.

Tanto as ações instituídas pelos jesuítas, que pretendiam catequizar para dominar, produzir excedente e transformar os indígenas em mão de obra disponível para as missões/colonização, quanto as ações do Diretório dos Índios (1757), do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, e da Fundação Nacional do Índio (Funai) são exemplos de políticas epistemicidas.

A escola tem o dever de se adequar aos “tempos de direitos” e abrir o diálogo sobre as histórias indígenas silenciadas por séculos. No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com tal realidade, o que pressupõe o empenho na produção de pesquisas e fontes sobre a temática indígena.

Por sua vez, o Estado, em parceria com instituições públicas, privadas e Organizações Não Governamentais, deverá promover cursos de formação dos professores da rede de educação básica, sendo que tal formação não poderá prescindir da participação de grupos indígenas entre os formadores.

Os cursos de licenciatura, por sua vez, devem realizar o debate de forma profunda nas instituições de Ensino Superior, realizando reformulações em suas estruturas curriculares a fim de contemplar a história e a cultura indígena, seja com a criação de disciplinas específicas ou na organização transversal da temática nos conteúdos curriculares.

É necessário que professores, alunos e demais agentes das escolas problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre o tema, tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante.

77

*A diversidade
sociocultural dos
povos indígenas
no Brasil: o que a
escola tem a ver
com isso?*

Os esforços para a promoção da Lei n. 11.645/08, no que tange ao estudo da história e da cultura indígena, esbarram em limites complexos, entre eles a morosidade e o reduzido interesse das escolas e poder para promover cursos de formação dos professores e produção de material didático específico sobre a temática.

Como já assinalado, os cursos de licenciatura prosseguem com suas ações pedagógicas dando pouca ou nenhuma importância para a temática, o que mantém a formação de professores sem as competências e habilidades necessárias para atuar de forma coerente com a história e a cultura indígenas.

Finalizando, é curioso observar que frequentemente os alunos, na sua inquietude legítima, fazem a seguinte pergunta: “os indígenas são brasileiros?”

Em nível de provocação, visando dar continuidade ao debate, fica a pergunta: os brasileiros são indígenas?

ALMEIDA, Maria R. Celestino. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M. de. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRITO, Edson Machado. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo*. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COELHO, Mauro C.; QUEIROZ, Jonas M. *Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)*. Belém: UFPA/Naea, 2001.

CRUZ, Heloísa F.; FENELON, Déa Ribeiro; PEIXOTO, Maria do R. Introdução. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. *Muitas histórias, outras memórias*. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, set./dez. 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CURY, Carlos R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRI, Cássia. Currículo multicultural: refletindo a educação escolar indígena. *Contrapontos*, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 83-99, 2002.

FRANÇA, Cecília de C. O outro e eu: que relação é esta na educação? In: GRANDE, Beleni S; PASSOS, Luiz A. *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GOMES, Mércio P. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOMES, Mércio P. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. *A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. Brasília: MEC/Mari/Global, p. 482-525, 2004.

GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et al. *Povos indígenas e a lei dos "brancos": direito à diferença*. Brasília: MEC/Secadi/Museu do Índio, 2006.

KAYAPÓ, Edson. Literatura indígena e reencantamento dos corações. *Leetra Indígena*, São Carlos, v. 2, n. 2, 2013. (Antologia dos Morôgetás: olhares indígenas) .

KRENAK, Ailton. Trilhos urbanos. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. *Antologia indígena*. Cuiabá: Secult, 2009.

LIMA, Antônio C. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela C. (Org). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LUCIANO, Gersem Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/Secadi/Laced/Museu Nacional, p. 57-85, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: Editora do autor, 2010.

OLIVEIRA, Paulo C. Gestão territorial indígena: perspectivas e alcances. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina P. *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo: Contexto, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e direitos humanos. *Revista da USP*, São Paulo, n. 1, mar./maio 1999.

RIBEIRO, Berta. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Berta. A Contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. *A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. Brasília: MEC/Mari/Global, p. 197-216, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, L. D. Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC/Mari/Unesco, 2004.

SCHWARCZ M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Introdução: educação e diversidade. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. *A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. Brasília: MEC/Mari/Global, p. 15-23, 2004.

SILVA, Rosa H. D. da. Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia: o que a escola tem com isso? In: Governo do Estado do Mato Grosso. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, p. 49-68, 1997.

TAUKANE, Darlene Yaminalo. A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: Governo do Estado do Mato Grosso. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, p. 109-128, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebelião no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008

Gersem Baniwaⁱ

ⁱ Gersem Baniwa é professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas e coordenador do Fórum de Educação Indígena do Amazonas.

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a Lei n. 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e as bases da educação brasileira para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Trata-se de analisar as possíveis conexões entre os ensinamentos da lei e os princípios teóricos e conceituais dos Direitos Humanos e Indígenas. Defendemos que tratar as histórias e as culturas indígenas no plano epistemológico e pedagógico implica considerar e reconhecer as epistemologias indígenas e, conseqüentemente, seus princípios racionais cosmológicos que fundamentam as concepções próprias de humanidade, humano, direitos, deveres, educação, história.

PALAVRAS-CHAVE: Lei n. 11.645/2008; direitos indígenas; direitos humanos; povos indígenas.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on Law 11645/2008, which establishes the guidelines and bases of Brazilian education to include in the official curriculum of the education networks the mandatory theme “Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture”. The intent is to analyze the possible connections between the events of the Law and the theoretical and conceptual principles of Human and Indigenous Rights. We argue that treating indigenous histories and cultures at the epistemological and pedagogical level implies considering and recognizing indigenous epistemologies and consequently their cosmological rational principles, which are the basis of the proper conceptions of humanity, human rights, duties, education, and history.

KEYWORDS: Law 11.645/2008; indigenous rights; human rights; indigenous peoples.

Este trabalho trata de analisar a relação entre os direitos humanos e os direitos indígenas e suas implicações históricas no processo de promoção, defesa e garantia dos direitos dos povos indígenas no Brasil, bem como suas limitações, contradições e paradigmas teórico-conceituais e metodológicos. Reconhecer tais implicações é fundamental na busca por mecanismos socioeducativos capazes de contribuir para a superação da cultura do racismo e do preconceito contra os povos indígenas, na medida em que estes são gerados a partir de distintas noções de homem, de humano, de pessoa e de gente. Para isso, é necessário se ter em mente os fundamentos cosmológicos, filosóficos e epistemológicos que orientam as diferentes cosmovisões e o estabelecimento dos direitos humanos na contemporaneidade.

As cosmologias indígenas, em geral, concebem o ser humano como um estado de espírito expresso pela palavra *mira-sá* que em nheengatu significa “forma de ser humano”. Segundo essas cosmologias seria mais adequado falar em estar humano, do que ser humano por se tratar de um estado possível e sempre transitório. Os seres e as coisas possuem capacidades de transformação. Tanto os humanos podem transformar-se em animais ou coisas quanto os animais ou coisas podem transformar-se em humanos. Isto desde a criação do mundo. Vários clãs indígenas recebem a denominação de certos animais que indicam sua potência de estado de *mira-sä*, por exemplo, “gente onça”. As pessoas do clã “Gente Onça” têm a potência de se transformar em onça. Esta concepção cosmológica gerou na Amazônia os mitos de pessoas que “viraram” botos e botos que “viraram” gente para encantar mulheres.

A noção de dupla capacidade de existência das coisas, dos animais e dos humanos permite entender a relação orgânica e interdependente dos seres da natureza, incluindo os humanos, tão cara à vida dos povos indígenas, na medida em que todos pertencem à mesma ordem de existência enquanto potência. Ou seja, nenhum ser ou coisa é superior a outro em termos de possibilidade, capacidade ou potência de existência. Este princípio é o que fundamenta e explica a relação vital ou fatal dos povos indígenas com os seus territórios, aqui entendidos como natureza ou cosmo.

O que se pode concluir desta breve narrativa das cosmologias ameríndias é que uma pessoa não pode ser considerada apenas como um indivíduo ou um átomo em si mesmo. Primeiro, porque ela não é uma unidade acabada, definida, autor-referente, autossuficiente, já que sua principal característica é ser uma mutante que transita entre diferentes estados de existência material e espiritual, ou seja, um

ser que transita entre diferentes mundos ou mesmo todos os mundos possíveis. Segundo, porque ela é totalmente dependente da natureza, da relação com os seus pares da natureza. Isso faz com que os povos indígenas nunca busquem dominar ou explorar a natureza e sim conhecê-la, reconhecê-la e compreendê-la para segui-la e obedecê-la, inclusive quando se trata de tirar dela seu sustento, por meio da caça, da pesca e da coleta de frutos.

Portanto, da perspectiva das cosmologias indígenas, não se pode pensar em direitos humanos, sem pensar nos direitos de todos os seres e coisas da natureza. A pessoa humana não é um indivíduo, é um coletivo. É a própria natureza ou cosmo. A essa relação de interdependência dos seres e das coisas da natureza vou denominar de cosmopolítica ou de cosmocêntrica. Ambas denominações expressam a centralidade do cosmo ou da natureza na vida planetária e não do homem (antropocentrismo) como é na cosmovisão das sociedades modernas.

As sociedades ocidentais europeias construíram diferentes cosmovisões ao longo de sua história, fundamentadas predominantemente no teocentrismo (Deus no centro da vida e do mundo) e no antropocentrismo (o homem no centro da vida e do mundo). Na atualidade, percebe-se que o antropocentrismo aliado ao forte viés individualista e materialista/capitalista é a cosmovisão predominante na sociedade dominante, herdeira das civilizações europeias. Aqui o centro de tudo é o homem enquanto indivíduo atomizado e sujeito subjetivo de direito. Não importa se para satisfazer sua vontade ou capricho individual, quase sempre centrado no acúmulo material de riqueza e poder, a natureza seja destruída ou que a coletividade humana seja a própria vítima do homem individualizado, endeusado e prepotente.

É importante ter em mente os fundamentos cosmológicos e históricos que originaram e sustentam os denominados direitos humanos que, por sua vez, remetem aos conceitos básicos do pensamento moderno, apoiado na defesa da liberdade, da igualdade, da fraternidade e no combate a qualquer tipo de opressão. Organizados por um conjunto de leis que expressam os ideais de humanidade, a Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão sintetizou esses ideais da Humanidade.

Mas a que humanidade estas declarações e direitos se referem? Ou ainda de que tipo de homem e de humanidade estão falando? A que liberdade, igualdade e fraternidade estão se referindo?

Analisando mais detidamente essas questões percebem-se claramente as limitações que envolvem os direitos humanos. Percebe-se, por exemplo, que essa humanidade é a humanidade europeia. Portanto, trata-se de uma humanidade específica e determinada no tempo e no espaço, composta por homens brancos, olhos azuis, cabelos loiros, cidadãos de direitos individuais, filiados a igrejas, sindicatos ou partidos políticos, trabalhadores empregados ou desempregados, cidadãos consumidores, súditos de um Estado. Ora, os humanos indígenas não se enquadram nesses perfis, porquanto não são brancos, seus direitos são coletivos e não individuais, não possuem igrejas, nem sindicatos e muito menos partidos políticos. Vivem de dádivas da natureza e não de empregos, vivem em diferentes estados, falam suas línguas próprias e prestam lealdade aos seus povos.

Do mesmo modo, percebem-se limitações conceituais e operacionais quanto aos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. As fronteiras nacionais, os sistemas rigorosos de trabalhos diários de oito horas ou mais, os fundamentalismos religiosos, as filiações partidárias e ideológicas, as condições materiais injustas dificultam ou impedem o exercício da liberdade, inclusive de pensamento e de ir e vir. Como falar em igualdade, quando o sistema sociopolítico e econômico vigente é frontalmente desigual e injusto, cria e reproduz, permanentemente, ricos, pobres e miseráveis. Em um mundo em que se vive de guerras e de destruição da natureza para tentar resolver problemas de vaidades e ambições políticas e econômicas, individuais e corporativos, é possível falar de solidariedade ou fraternidade enquanto princípio de vida?

Diante disso, poderíamos tomar como referência para o estabelecimento dos direitos humanos os princípios que regem as humanidades indígenas, não porque são perfeitas, pois de fato, e definitivamente, não são, mas porque buscam concretamente viver os valores da liberdade, da solidariedade e da coletividade. Eis porque não encontram lugar e espaço na sociedade moderna dos direitos humanos. Não aceitam ser prisioneiros do sistema injusto e violento do capitalismo. Não aceitam aderir ao espírito ecocida e desumano da acumulação. Querem apenas seus territórios ancestrais para continuarem vivendo seus valores humanos e cósmicos, verdadeiramente livres de qualquer amarra artificial, cuja única obediência e reverência devem à Grande Lição da Grande Natureza: Liberdade, Solidariedade e Reciprocidade.

Direitos humanos e direitos indígenas

As transformações do século 20 ampliaram o conceito de direitos humanos esboçados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, avançando na direção da compreensão de que o Estado tem como obrigação a garantia dos direitos individuais, incluindo uma educação emancipatória do ser humano. Assim, os direitos humanos se tornaram princípios legitimadores de políticas, movimentos sociais e lutas reivindicatórias em vários países.

Fazer correlações entre direitos humanos e direitos indígenas não é tarefa fácil nem simples, pela complexidade que os campos apresentam. Mas para começar, é importante reconhecer que a luta histórica por direitos humanos no mundo pós-colonial e pós-contato indígena contribuiu para a luta dos direitos específicos dos povos indígenas. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de reconhecimento dos direitos humanos dos povos indígenas no cenário internacional representou o próprio reconhecimento da humanidade e da cidadania indígena. Isso porque durante a fase inicial da colonização os colonizadores tiveram dúvidas sobre a humanidade indígena. Ou seja, os colonizadores europeus tinham dúvida se os povos ameríndios eram seres humanos ou animais. Dessa dúvida, os povos ameríndios foram considerados sem cultura, sem alma, sem lei e sem fé. Os povos indígenas passaram a ser vistos como sociedades de ausências, como se não tivessem nada. E se eles não eram humanos então não podiam ser cidadãos ou súditos.

Outra importante contribuição da luta por direitos humanos aos direitos específicos dos povos ameríndios foi a consideração destes como parte de direitos humanos universais, quer dizer, considerar os ameríndios portadores das mesmas capacidades e dos direitos dos povos do mundo, inclusive, dos colonizadores europeus. Este reconhecimento de igualdade teórico no campo do direito humano universal foi fundamental para a garantia dos direitos de cidadania indígena, traduzidos como os direitos ao território, à educação, à saúde, ao emprego, à alimentação e outros. Mas ao longo do tempo os direitos humanos foram se sobrepondo aos direitos indígenas específicos. E, no caso brasileiro, os primeiros avançaram muito mais do que os últimos.

Este avanço dos direitos humanos sobre os direitos indígenas trouxe novos desafios para se reconhecer a importância dos direitos humanos para os povos indígenas e ao mesmo tempo garantir os direitos indígenas específicos. Isso porque os direitos humanos universais não podem sobrepor-se aos direitos indígenas

específicos, na medida em que os primeiros tendem sempre a universalizar e homogeneizar todos os direitos, enquanto os direitos indígenas primam pelas especificidades e particularidades de direitos dos ameríndios, que garantem a continuidade desses povos como culturalmente específicos e diferenciados entre si e em relação aos outros povos e particularmente à sociedade dominante.

Antes de prosseguirmos, é importante destacar de que especificidades estamos falando, ao nos referirmos aos povos ameríndios, o que pode ser feito por meio da identificação de algumas características comuns entre eles, tais como: são povos originários, portanto habitantes do país e do continente americano muito antes da chegada e da ocupação dos conquistadores europeus e são povos com ascendência e pertencimento histórico, étnico, cultural, territorial e espiritual próprio. A ascendência étnica aos ameríndios é uma relação ancestral fundamental para sua autoafirmação identitária e continuidade histórica. São povos falantes de suas línguas próprias, gozam de autonomia etnopolítica no interior de seus territórios e decidiram dar continuidade aos seus modos próprios de vida, por meio de suas culturas, tradições, sistemas educativos, econômicos, políticos e religiosos.

Quanto à caracterização do campo dos direitos humanos é importante destacar suas principais características para percebermos suas correlações e diferenciações com o campo dos direitos indígenas. Em primeiro lugar, os direitos humanos se caracterizam fundamentalmente por pertencerem à esfera de poder dos Estados nacionais, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em razão disso, são direitos inspirados na ideia de direitos universais e hegemônicos, assim considerados e relacionados às perspectivas liberais e capitalistas. É essa visão hegemônica que aproximou os direitos humanos dos conceitos e das práticas de tutela e paternalismo do indigenismo oficial. Em segundo lugar, os direitos humanos são fortemente influenciados pela visão positivista, tecnicista, legalista e antropocêntrica da visão cientificista ocidental. O que prevalece é o valor da ciência, da técnica e da lei e não os valores humanos propriamente ditos, emanados das culturas e das relações cósmicas, sociais, afetivas e espirituais. Por fim, um dos aspectos mais característicos dos direitos humanos universais é a supervalorização do direito humano individual subjetivo em detrimento dos direitos coletivos e da natureza.

Os direitos indígenas estão fundamentalmente caracterizados pelos princípios e valores de direitos coletivos, atualmente reconhecidos pelo Estado, por isso mesmo são direitos tutelados pelo Estado. São, portanto, direitos diferenciados, diferenciadores e específicos para garantir o respeito à sociodiversidade dos povos

indígenas, razão pela qual são denominados de direitos difusos. No campo dos direitos indígenas, as culturas, as tradições, os valores e os bens patrimoniais tradicionais são considerados como base fundamental para sua definição e recebem a denominação de direitos consuetudinários. Ao contrário dos direitos humanos, o que prevalece na definição dos direitos são os valores propriamente humanos primados pelo princípio da coletividade e da integralidade cósmica.

De um modo geral, os dois campos de direitos – humanos e indígenas – sofrem limitações e problemas de ordens conceituais e práticos. Nos últimos anos, o campo dos direitos humanos passou a ser um campo minado, manipulado e por vezes pervertido por parte de radicais de todos os lados, principalmente pelo etno/ego-centrismo das pessoas e pelo fundamentalismo interpretativo de grupos religiosos e radicais nazistas e fascistas. Um exemplo claro desse dogmatismo preconceituoso foi o caso da discussão do tema “infanticídio” entre povos indígenas no Brasil, levantados por ONGs e grupos religiosos nos últimos anos, que passaram a pregar a criminalização das culturas indígenas milenares, tudo em nome dos direitos humanos universais. Na prática é a prepotência e o autoritarismo cultural do ocidente colonial que se consideram e se impõem aos outros como portadores de civilização máxima ou perfeita, os quais levaram à noção de que os direitos humanos são superiores, por serem considerados universais, a quaisquer outros direitos específicos, como são os direitos indígenas, consolidando deste modo o paternalismo e a tutela jurídica (monoétnico e monocultural) dos direitos humanos.

Disso resulta também a dúvida gerada do universalismo dos direitos humanos, de que os direitos indígenas podem ser tratados como direitos adicionais ou complementares necessários para suprir a vulnerabilidade ou incapacidade indígena, o que justificaria a proteção tutelar e paternalista do Estado. Nosso entendimento é de que os direitos indígenas, *strictu sensu*, não são complementares nem adicionais, são equivalentes ou no mínimo inter-relacionados.

No âmbito dos direitos indígenas é importante destacar que eles são a base para se pensar em autonomia étnica (interna, intraétnica) e autonomia relacional ou tutelar (externa ao grupo, intraestado) dos povos indígenas. Esses direitos reconhecidos pelo Estado são fundamentais para garantir no âmbito do Estado a autor-representação e representação (reconhecimento externo), que nos levariam a pensar, por exemplo, as ideias de autogoverno, autonomia jurídica, política, econômica. Mas para pensarmos efetivamente em autonomia é imprescindível pensarmos primeiro em autonomia de pensamento e de decisão, que precisa ser encarada como

conquista, exercício, vivência e não como simplesmente direito concedido, ou seja, como dádiva, concessão, tutela.

Defendemos a ideia de que, ressalvando as limitações já tratadas, os direitos humanos foram e continuam sendo importantes para o reconhecimento e a garantia dos direitos indígenas, na medida em que trabalham pela igualdade de direitos de todos os seres humanos, incluindo os povos indígenas. Com isso, os povos indígenas ganharam o direito de serem cidadãos plenos, pelo menos no plano do discurso e da lei, ou seja, poderem ser cidadãos específicos pertencentes aos seus povos e a nacionalidades, ao mesmo tempo que gozam também da cidadania brasileira e universal de maneira isonômica. Pois assim como os direitos humanos são produtos de construção histórica, os direitos indígenas também são. É importante, portanto, considerar a própria diversidade humana como constante histórica e direitos humanos, ou seja, diversidade humana como direito humano à diversidade, por excelência.

90

Direitos humanos
e direitos
indígenas na
perspectiva da
Lei n. 11.645/2008

Por outro lado, existem lacunas ou contradições geradas fundamentalmente a partir do caráter universalista, etnocêntrico e igualitarista dos direitos humanos que busca nivelar e homogeneizar os direitos de todos os humanos, invisibilizando e negando as especificidades culturais, os valores e os conhecimentos que conformam a diversidade da nossa sociedade. Os povos indígenas aceitam a noção de igualdade enquanto direito a oportunidades e como reconhecimento de seus direitos humanos específicos e suas capacidades como equivalentes aos de outros povos. Não aceitam igualdade como necessidade de ser, pensar, viver e agir hegemonicamente. Do mesmo modo, só aceitam a noção de inclusão, se esta estiver adjetivada com reconhecimento da diferença e da diversidade, para não legitimar a visão e a prática colonial de integração ou assimilação que, ao conduzirem os índios a abdicarem de suas culturas e identidades, os vão tornando meramente subcidadãos brasileiros, como forma moderna de discriminação e racismo contra os povos indígenas. Pela importância destas questões, passamos a aprofundá-las a seguir.

Diversidade e inclusão

Nas últimas duas décadas, os povos indígenas foram envolvidos em intensos debates e tentativas de formulações dos chamados programas e políticas públicas de inclusão, os quais ao mesmo tempo que buscaram reconhecer suas

diversidades culturais, étnicas e linguísticas, buscavam também não excluí-los, marginalizá-los ou isolá-los, como foram durante os longos séculos de colonização.

As políticas de inclusão não são exclusivas para os povos indígenas, mas se estendem a todos os segmentos sociais, culturais e étnicos, historicamente excluídos ou marginados pela sociedade dominante e pelo Estado, que se autodeclaram e reclamam o reconhecimento de suas identidades históricas, culturais, linguísticas e étnicas.

A afirmação da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas é prerrogativa histórica da Constituição Federal de 1988, quando no artigo 231 reconhece as organizações sociais, as tradições, os costumes, as línguas e seus territórios tradicionais. No artigo 210, as línguas indígenas assim como os processos próprios de educação são expressamente reconhecidos e afirmados para fins de processos educativos, escolares ou não.

No âmbito do Direito Internacional, a ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho pelo Brasil em 2004 e a adesão à Declaração dos Povos Indígenas aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas reafirmaram o reconhecimento dos direitos específicos e diferenciados dos povos indígenas no Brasil.

É importante situar a temática indígena no atual debate sobre as políticas inclusivas voltadas para a diversidade tentando identificar algumas conquistas históricas, mas sobretudo algumas preocupações, incômodos e constrangimentos que os povos indígenas estão vivendo no campo do debate e das práticas políticas resultantes dos discursos e das teorias que tratam da diversidade e da inclusão.

Tais preocupações partem da percepção de que as políticas públicas de inclusão, em moda no discurso oficial do Estado e dos governos, têm representado aos povos indígenas, de um modo geral, novas formas de integração, de enquadramento e de encapsulamento sociocultural, político e epistemológico. Essa perspectiva discursiva e prática vai na contramão dos discursos e das teorias de inter/multiculturalismo, da diversidade e de ações afirmativas, que se guiam pelo reconhecimento, pela promoção e valorização das diferenças étnicas, socioculturais e epistemológicas.

No caso específico das políticas de inclusão para povos indígenas, enquanto minoria nacional, vale destacar o princípio da diferença, que permita expressar as diferenças no contexto do Estado: diferenças de línguas, de formas de propriedade,

de organização política, de sistemas de representação, de relações de parentesco, de sistemas educativos, de cosmovisões e modos de vida.

Nesse sentido, trata-se de construir cidadanias diferenciadas, para grupos que são diferenciados. A ideia de compensação faz sentido em relação aos povos indígenas se tomada como reparação das políticas assimilacionistas que sempre caracterizaram a atuação do Estado frente a esses povos. A aplicação de políticas compensatórias e/ou de ações afirmativas implica, portanto, a contextualização dos povos indígenas no Estado brasileiro e a questão da diferença sociocultural. Pensar em compensação com relação aos povos indígenas, tendo em vista os séculos de massacre a que estiveram e, de certa forma, ainda estão submetidos, cabe fazê-lo a partir da referência do respeito aos seus modos de vida, ao direito de continuarem sendo povos, étnica, cultural e linguisticamente diferenciados. As políticas de inclusão precisam, então, reconhecer e considerar a afirmação da diferença.

92

Direitos humanos
e direitos
indígenas na
perspectiva da
Lei n. 11.645/2008

A escola indígena é o espaço, por excelência, de diversidade, não apenas étnica, cultural e linguística, mas também de gênero, diferenças etárias, de visões de mundo, projetos coletivos e valores. Nas escolas indígenas é comum a existência de pessoas de diferentes culturas, línguas e idades numa mesma sala de aula: salas multietárias, multisseriadas e multiculturais. A convivência multiétnica cria sensibilidades para lidar com a diversidade humana (LUCIANO, 2011). Mas mesmo em uma comunidade indígena, a convivência intercultural não é uma tarefa fácil, uma vez que também é influenciada pela matriz monocultural ocidental. Deste modo, muitas vezes a riqueza da sociodiversidade indígena se transforma em instrumento de exclusão e desigualdade. As experiências de vida alicerçadas em contextos múltiplos da sociodiversidade humana se chocam com a experiência de vida não indígena colonial monoculturalista.

Essa encruzilhada sociopolítica é o principal dilema da política indigenista atual. Como sair dessa armadilha? Cremos que ainda não temos respostas. Mas é importante termos clareza e consciência desses desafios para ajudarmos (pelo menos não atrapalhar) os povos indígenas na busca por respostas e caminhos próprios.

O ponto principal da análise parte da percepção de que as propostas de inclusão, diferenciação, interculturalidade, no âmbito das políticas públicas indigenistas contemporâneas, não foram suficientemente capazes, tanto no

campo teórico quanto na prática, de responder às necessidades e demandas indígenas esperadas.

É importante destacar que para os povos indígenas as políticas públicas passaram se ser “necessidades pós-contato” (SILVA, 1998, p. 31), um desejo e um direito. Esses povos não abrem mão do acesso às políticas públicas, pois lutaram ao longo do tempo para que esse acesso se tornasse um direito e uma realidade, superando séculos de exclusão, isolamento e negação.

Mas ainda há um longo caminho a percorrer com a necessidade de superação de vários obstáculos. Um desses obstáculos é transformar a sociodiversidade indígena do país de instrumento de exclusão e desigualdade para oportunidade de transformação das relações e da sociedade mais solidária e igualitária, que respeitem e valorizem a diversidade de culturas, de valores humanos, de visões de mundo e de modos de vida.

As ideias norteadoras das chamadas políticas de inclusão e de ações afirmativas, assim como as políticas voltadas à promoção dos direitos humanos, foram e continuam sendo fundamentais para o enfrentamento histórico das mazelas de desigualdades e injustiças, de exclusão de todas as ordens, de discriminação e racismo no mundo. Há que se reconhecer as importantes conquistas e avanços nessa direção. No campo dos direitos indígenas, tais diretrizes afirmativas e inclusivas abriram horizontes sem precedentes de possibilidades muito promissoras.

É importante reconhecer as conquistas de direitos no acesso a políticas públicas, particularmente às políticas sociais (bolsas, seguros, cotas etc.) e no acesso à educação escolar e universitária dos povos indígenas, sob a égide das políticas afirmativas e de inclusão, apenas para citar exemplos mais concretos e relevantes. O prenúncio dessas políticas (afirmativas e inclusivas) a partir da Constituição Federal de 1988 contribuiu para a derrubada gradativa, e ainda em curso, do muro tutelar segregacionista e isolacionista da velha política indigenista (SPI/Funai).

No entanto, a despeito dos discursos e das tentativas de reconhecimento da sociodiversidade brasileira, o Estado e os distintos governos insistem em continuar o discurso e a prática unitarista da sociedade brasileira: uma só língua, uma só cultura, uma só história, um só povo. Mesmo quando se trata de espaços institucionais voltados para promover a diversidade, a inclusão é entendida e praticada no sentido da homogeneização dos diversos, dos diferentes, o que

acaba sempre em detrimento dos diversos mais vulneráveis do ponto de vista das correlações de forças políticas, como são os povos indígenas, que continuam não representados ou extremamente subrepresentados nos espaços de tomadas de decisões.

É evidente, no atual cenário brasileiro, a tendência de exclusão e discriminação dos povos indígenas mesmo no âmbito das políticas de inclusão da diversidade, em função da equivocada compreensão sócio-histórica e cosmológica no âmbito do portfólio social da chamada diversidade, enquanto público cliente das políticas de Estado ou de governos.

Em três momentos fortes e distintos, acompanhamos este embate discursivo no âmbito do Estado brasileiro. O primeiro, no processo de discussão e elaboração da Política Nacional de Populações e Comunidades Tradicionais. O segundo, no processo de discussão, elaboração e implantação da Secretaria Especial para Igualdade Racial e posterior Estatuto da Igualdade Racial. O terceiro momento foi por ocasião da discussão e criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Os três momentos e as oportunidades revelaram claramente as dificuldades e as limitações do Estado brasileiro em lidar com a diversidade indígena. Em todas as ocasiões, o objetivo do Estado sempre foi de incluir, enquadrar, nivelar/igualar e apropriar-se dos povos indígenas em meio aos outros segmentos da diversidade social, cultural, étnica e racial. Em função disso, nos dois primeiros casos, rapidamente e quase que “naturalmente”, os povos indígenas foram sendo excluídos dessas políticas. No caso da Secad, os povos indígenas não foram excluídos, mas hoje enfrentam dificuldades e contradições práticas e teóricas ao se misturarem com as perspectivas inclusivistas, que a secretaria passou a incorporar a partir da gestão da presidenta Dilma. A Secad passou a se denominar Secadi, com o “i” de inclusão ao final.

Se considerarmos as diferentes experiências de políticas indigenistas nos últimos cem anos podemos agrupar em dois modelos: o modelo SPI/Funai, fundamentado em política tutelar exclusivista e segregacionista, monopolizado pelo órgão indigenista, e o modelo descentralizado e desconcentrado pós-Constituição de 1988, que mesmo com discursos interculturais e da diversidade tende a caminhar para a diluição das especificidades e das diferenças no complexo e heterogêneo campo da diversidade, pelos caminhos da inclusão.

Ao que parece essa confusão tem origem no entendimento limitado ou mesmo equivocado das diferenças específicas entre os diversos segmentos sociais, culturais, étnicos e raciais que compõem o portfólio da diversidade. Entendemos que o equívoco na compreensão tem origem mais longa e profunda, portanto epistemológico e cosmológico.

A organização do atual Estado brasileiro está orientada pelos conteúdos universalistas dos princípios republicanos, por isso alheia ou indiferente às outras estruturas relacionais da alteridade e da diferença ontológica, cosmológica e epistêmica. Tais orientações, por sua vez, estão distantes e ao avesso das possibilidades de cosmovisões pluralistas, capazes de superar a histórica cosmovisão hegemônica e colonialista do mundo cristão, cuja estrutura comunicacional se baseia na mediação de Deus, que impõe a cada ser humano, enquanto membro da comunidade cristã dos fiéis, a sua união a eles. Cada indígena é um ou será um “deles”, à imagem e semelhança.

Assim permanece o império da responsabilização solidária pelo outro como um dos “deles” (“nossos índios”, “índios deles”). Neste sentido, a perspectiva de inclusão se torna nada mais do que uma questão de tempo, na perspectiva do “eles flexíveis”, abertos a nos receber para sermos um deles, à semelhança deles e, se não formos, precisamos ser. Esta é uma questão problemática da noção de identidade, na medida em que se pauta sempre pelo idêntico, pelo similar, na contramão da alteridade, da diferença e da autonomia étnica e cultural.

Essa cosmologia basilar do ocidente que fundamenta a conformação do Estado brasileiro e dos seus agentes considera os povos indígenas — que não querem se tornar idênticos, ao contrário, querem continuar sendo diferentes — estranhos indesejáveis, empecilhos, complicados, problemas, chatos, inconvenientes... Essa inconveniência dos povos indígenas ocorre, também, em grau e forma diferenciada no âmbito interno dos chamados segmentos da diversidade, que se orientam sob outras origens, outros princípios e outros horizontes socioculturais, identitários, cosmológicos e epistemológicos. Esta é, ao nosso ver, a principal razão pela qual em todas as tentativas de inclusão dos povos indígenas em políticas mais amplas para a diversidade, esses povos foram excluídos ou foram mal ou sub-representados, subalternizados, subvisibilizados.

Um dos equívocos mais gritantes é comparar pela similaridade os propósitos de inclusão dos povos indígenas com os dos sujeitos da educação especial,

da educação do campo, da educação sexual. Ora, até onde entendemos, os sujeitos dessas modalidades de educação pertencem, em geral, à mesma matriz cultural, cosmológica e epistêmica da sociedade dominante. É perfeitamente legítimo e compreensível que reivindiquem tratamentos específicos para atender suas particularidades físicas, culturais, geográficas. Portanto, pautam-se pelos direitos especiais, daí a noção de educação especial, nos marcos da sociedade dominante. Aqui a ideia de inclusão é adequada e clara.

Ocorre que os direitos dos povos indígenas, chancelados pela Constituição Federal, não dizem respeito a necessidades ou exigências especiais, mas aos direitos diferenciados, por não pertencerem ou comungarem da mesma matriz cultural, cosmológica e epistemológica da sociedade dominante. Ou seja, as culturas dos povos indígenas não são subculturas da cultura dominante. São outras culturas, autônomas, diferentes e equivalentes. Culturas com suas lógicas, racionalidades e sistemas cosmológicos e epistêmicos próprios, construídos historicamente ao longo de milhares de anos e por meio de ricas e complexas civilizações humanas.

Diante do exposto, faz-se necessário e urgente qualificar o debate em torno das políticas de inclusão para os povos indígenas, na perspectiva de uma inclusão que, segundo Habermas (2001), por um lado, não pode significar confinamento dentro de si e fechamento diante do alheio. Antes, inclusão dos povos indígenas deve significar que as fronteiras da humanidade estão abertas a todos, inclusive àqueles que são estranhos e querem continuar sendo estranhos.

Para isso, deve-se proceder a uma revisão do conceito kantiano dos direitos do cidadão do mundo, para abrir espaços às políticas de reconhecimento às quais cabe garantir, com equivalência de direitos, a coexistência e convivência de diferentes subculturas, culturas e formas de vida dentro de uma comunidade republicana (HABERMAS, 2001).

Para fins de debate teórico, sugerimos que no lugar de inclusão, trabalhemos na perspectiva de acolhimento interativo e dialético ou de acolhimento como reconhecimento, para fugirmos da velha oposição binária entre inclusão e exclusão, próprias das sociedades ocidentais europeias, para possibilitar outras relações humanas intersubjetivas, intercósmicas, intermundiais, complementares, interativas, colaborativas, orgânicas, interdependentes.

As formas de diferenças de corpo, de aprendizagens, de linguagens, de ser, de vestir-se, de viver devem ser vistas não como um atributo ou uma propriedade dos chamados de diferentes, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas. Deste modo, as políticas para diversidade implicam quebra de paradigmas: reconhecer as especificidades socioculturais e epistemológicas e suas implicações teóricas e práticas.

As políticas da diferença e da diversidade reclamam por novos olhares – olhares múltiplos, abertos e sensíveis para romper com a hegemonia do olhar míope da ciência e das políticas públicas, que querem iluminar tudo: olhares da alteridade, olhares subalternos, olhares subjacentes, olhares intersubjetivos. Os diferentes povos indígenas são sujeitos históricos, cultural e epistemologicamente diferenciados, não apenas contextualizados.

É necessário, pois, instaurar e praticar a pedagogia da diversidade, da diferença, do diálogo simétrico, interativo e principalmente a pedagogia do reconhecimento, do respeito e da empatia. Pedagogia que não exotiza e nem endemoniza o outro diferente.

A condição político-instrumental para a instauração dessa sociedade da diversidade é o caminho da autonomia etnopolítica, como necessidade para coexistência e convivência solidária, colaborativa e pacífica de sociedades e Estados pluriétnicos e plurinacionais. Seu oposto é a perspectiva de desagregação dos Estados. Para isso, é necessário enfrentar e superar os desafios problemáticos para se alcançar a autonomia indígena, a saber: a) a tutela histórica do Estado e de suas agências (igrejas, ONGs, universidades, sindicatos, partidos políticos; b) comunidade imaginada do Estado, onde não há lugar para outros *modus vivendi* e *modus operandi*, além daqueles neocoloniais europeus e c) visão imaginada, exótica (enfeite emotivo ou culpa vitimizadora da maioria) ou trágica dos povos indígenas (empêchilo, vergonha nacional).

A autonomia etnopolítica diz respeito à autonomia interna das etnias, reconhecida e garantida pelo Estado como resultado de um processo de amadurecimento e coroamento da relação sociopolítica adequada entre os povos indígenas, a sociedade nacional e o Estado, na sequência seguinte de reconhecimento: reconhecimento ↔ confiança ↔ respeito ↔ cidadania plural ↔ participação em decisões ↔ autonomia etnopolítica.

Do contrário, os povos indígenas, enquanto povos diferenciados e minorias dentro das maiorias e minorias dominantes, precisam proteger-se de seus próprios governos e de seus próprios pares da diversidade. Em sociedades democráticas de cunho universalista, o poder da maioria se funde ou se confunde com a cultura política geral.

O *slogan* mais ouvido e pronunciado nos últimos anos no campo da educação brasileira é “Educação para Todos”. Pergunto: que educação? Ou melhor, quais educações? Que Todos? Ou melhor, quais todos?

É importante nunca esquecer que nós, povos indígenas, como afirma Jussara Hoffmann: “Somos diferentes. Essa é nossa condição humana, existencial. Pensamos de jeitos diferentes. Agimos de formas diferentes. Sentimos com intensidades e formas diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de formas diferentes.” (Fala na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, Brasília, 2009).

98

Direitos humanos
e direitos
indígenas na
perspectiva da
Lei n. 11.645/2008

Direitos humanos indígenas e a escola

A noção de dignidade humana e da sua presença em todos os seres humanos deve constituir o eixo central da organização de todo processo pedagógico, além de propiciar, já no processo educativo, experiências em que se possam vivenciar os direitos humanos e o respeito à dignidade humana e às suas diversidades. As tarefas da educação para as diversidades e as da educação em direitos humanos não são excludentes, mas os direitos humanos, aqueles instituídos no âmbito dos Estados nacionais, precisam ser descolonizados, reconhecendo seus limites, principalmente quando se trata de outras noções de humanidade, de dignidade humana, de pessoa e direitos e deveres humanos.

Ocorre que no atual mundo globalizado, são as instituições, particularmente as instituições estatais, que elaboram, definem e impõem as noções, os conceitos, as normas e as leis que todos devem seguir. Assim, as noções de direitos humanos predominantes nas sociedades atuais são aquelas confessadas pelos Estados nacionais e organizadas por meio da Declaração dos Direitos Humanos. Neste sentido, a escola é uma dessas instituições que organiza seu fazer pedagógico a partir dos Direitos Humanos Universais, tornando-se ela também ou principalmente um dos instrumentos fundamentais de reprodução de seus princípios, valores, suas limitações e contradições.

Isso pode explicar por que a escola durante muito tempo foi excludente e em muitos aspectos continua sendo, quando seleciona os melhores para dar continuidade aos seus estudos, promovendo a continuidade da exclusão, da hierarquização, da desigualdade e da injustiça. Neste cenário de exclusão estão os pobres, os negros, os índios, os deficientes, enfim aqueles considerados inferiores pela sociedade dominante. Mesmo com todo aparato da legislação ainda percebem-se formas de exclusão, hoje mascaradas e com outros discursos.

A Constituição Federal de 1988, no art. 5º, estabelece como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão” qualquer comportamento discriminatório e no que concerne à Educação, o artigo 27, inciso I, defende “a difusão de valores fundamentais no interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 5 out. 1988). A partir desses textos inovadores da Carta Magna, surge o embasamento para a criação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

A partir das orientações da atual Constituição, nos últimos anos buscou-se atender às necessidades de políticas públicas que visassem promover iguais oportunidades de educação, revisão curricular, além da formação docente com um novo olhar, atento para as adversidades étnico-raciais presentes no cotidiano escolar. Percebeu-se, enfim, que a escola tem um crucial papel de receber adequadamente e reconhecer os desiguais e os diferentes. Para isso, ela precisa pensar novas metodologias, novas didáticas, novas pedagogias que deem conta da diversidade e, assim, os diferentes e os desiguais consigam se sentir acolhidos, respeitados, reconhecidos e pertencentes ao espaço escolar. Não basta garantir acesso e tolerar, é preciso criar condições reais de convivência intercultural e interétnica na escola.

O que se tem avançado timidamente na sociedade e em particular na escola é na tolerância por força da lei. Já é alguma coisa. Mas ainda precisamos avançar na direção da convivência, da partilha solidária de espaços, tempos, recursos, oportunidades e direitos. A tolerância não garante direitos. A escola vem tolerando a diversidade, pois a legislação a obriga aceitar, mas percebe-se que pouco avançou no sentido de garantir o convívio solidário dos diferentes na escola. Arroyo (2010) destaca que organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que e como ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais e éticos humanos.

Para Vera Candau (2006) há três dimensões pedagógicas que devem estar presentes na educação em direitos humanos na sociedade, que se aplicam plenamente no campo da escola indígena e dos direitos humanos indígenas. A primeira dimensão é a necessidade ético-política de formar sujeitos de direitos individuais e coletivos, cujo compromisso deve ser de promover cidadãos conscientes de suas condições e deveres históricos. A segunda dimensão político-pedagógica é promover processos de empoderamento para atores sociais historicamente excluídos de poder e de direitos na sociedade, como são os casos dos povos indígenas. Cidadania funcional e consciência normativa não bastam. É necessário promover capacidades subjetivas e objetivas nos cidadãos capazes de promover atitudes proativas diante da realidade vivida. A terceira dimensão político-pedagógica é promover processos de transformação para a construção de sociedades democráticas humanas. Não basta transferir conhecimentos ou plantar sementes de mudanças. É necessário também promover e exercitar processos concretos de transformação da sociedade. A sustentabilidade e a eficiência dos processos de transformação dependem de novas sensibilidades e gostos de vida e para vida que só podem ser materializados em experiências concretas de vida.

Além disso, pensamos que outras tarefas pedagógicas precisam ser assumidas. Uma é a necessidade de promoção de vivências interculturais e multiétnicas concretas em ambientes da escola, de instituições públicas, de museus e outras esferas públicas. Outra tarefa primordial é promover processos de conhecimentos sobre as histórias, as culturas, os valores e os modos de pensar, de fazer, de se relacionar e de viver dos povos indígenas reais e atuais.

É necessário, pois, repensar a escola, repensar seu papel diante dos diferentes e dos desiguais. É necessário identificar, caracterizar e conhecer/reconhecer estes desiguais e diferentes: quem são, como vivem, seus valores, seus conhecimentos, seus interesses, suas demandas, suas sensibilidades, seus sofrimentos. Mas é também importante perceber suas concretas e potenciais contribuições passadas, presentes e futuras para a sociedade dominante.

Muitas vezes, em nome de uma qualidade colonialista, estes desiguais ficam subjugados em segundo plano, pois são vistos como inferiores, incapazes, preguiçosos e que não possuem interesse de mudar a sua condição social ou que não apresentam nada para contribuir com a sociedade nacional, comprometendo assim a tão sonhada sociedade pluriétnica e pluricultural, não apenas como discurso ou teoria, mas como convivência e coexistência humana, na sua diversidade.

Os desiguais precisam ser vistos a partir de suas especificidades. Para discutir aprendizagem é importante discutir os seus envolvidos, os seus interesses, esses desiguais que passam a fazer parte do cotidiano escolar são seres concretos, portanto a diversidade não pode ser pensada de maneira “genérica”, como nos ensina Arroyo (2010). É de extrema importância dar visibilidade a esses desiguais no espaço escolar, para não correr o risco de em nome da diversidade, tratá-los uniformemente, desconsiderando os diferentes projetos societários, como tem sido durante o longo tempo de colonização.

É importante ter sempre em mente que a escola, inclusive a escola indígena, faz parte da estrutura do Estado. Ou seja, ela é regida não apenas pelas normas, mas também atua de acordo com os objetivos e interesses do Estado e da sociedade dominante que legitima o Estado. Assim, em muitos casos, a diversidade, a diferença e a desigualdade são consideradas como problemas para a escola, exatamente como as são para o Estado. Os povos indígenas, por exemplo, quase sempre são considerados e tratados como problema, pela diversidade e pelas diferenças internas que apresentam, por meio de suas línguas, tradições, culturas, sistemas políticos, econômicos, religiosos e epistemológicos. Essa visão foi recentemente usada pela presidente Dilma para justificar o veto a um projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional que apenas regulamentava a Constituição Federal Vigente, no uso de línguas indígenas em todas as etapas e modalidades de ensino do país. O veto foi justificado com o argumento de que a grande diversidade de línguas indígenas dificultaria o cumprimento da lei.

A diversidade é uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, não se limitando à qualidade do que é diferente do ponto de vista biológico ou natural. Assim sendo, a luta pelos direitos humanos não deve ofuscar as lutas mais específicas pelos direitos de segmentos da sociedade, em especial aqueles que foram ou são atingidos por injustiças historicamente instaladas na sociedade. Para Santos (2003, p. 15-18) “uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente [...]”.

Tópicos de história e cultura indígena

O propósito do ensino da história e da cultura indígena na escola, assim como o ensino da ideia de interculturalidade como prática pedagógica e convivência

interétnica, representa uma importante ou talvez única oportunidade de reencontro do Brasil consigo mesmo, no tocante à sua memória, história e identidade. É uma oportunidade para recompor a base e a fonte cultural e étnica do povo brasileiro, considerando o tripé índio-branco-negro. O reencontro seria a maneira mais eficaz de superar o racismo contra os povos indígenas causados principalmente pelo desconhecimento ou pelos falsos conhecimentos sobre eles.

Conhecer as histórias, as culturas, os valores e os saberes indígenas é necessário para superar a invisibilidade ou visibilidade negativa, depreciativa e falsa sobre os povos indígenas, frutos de séculos de colonização etnocêntrica e racista. Os falsos conhecimentos assim como a visibilidade negativa, depreciativa e falsa são mais difíceis de superação, na medida em que requerem processos de desconstrução de práticas e imaginários enraizados na cultura e no pensamento das pessoas e da sociedade, do que o desconhecimento que pode ser mais facilmente vencido pela informação e ensino, objetos das Leis n. 10.639 e n. 11.645.

102

Direitos humanos
e direitos
indígenas na
perspectiva da
Lei n. 11.645/2008

Assim, há uma necessidade urgente de promoção no ambiente da escola e em toda sociedade de imagens positivas, reais e atuais sobre os povos indígenas que ajudem a superar as visões, os imaginários e as representações estereotipadas de índio violento, traiçoeiro, sujo, preguiçoso, canibal, sem cultura, educação, conhecimento, civilização, alma, sentimento, língua, valores.

Sabemos que os povos indígenas são construtores e portadores de histórias e civilizações milenares próprias semelhantes ou até mais avançadas que as civilizações europeias em alguns aspectos referentes a valores, conhecimentos e tecnologias, tanto no passado quanto no presente. No período das conquistas coloniais do século 16, por exemplo, enquanto as mulheres portuguesas abasteciam suas casas com águas carregadas nos ombros das fontes distantes a quilômetros, as mulheres astecas tinham suas casas abastecidas de água transportada por aquedutos das altas montanhas dos Andes, mostrando a superioridade tecnológica dos ameríndios em uma mesma época.

Os povos indígenas são resultados de formações milenares de modelos autônomos de sociedades, governos e sistemas de vida, ou seja, são sociedades humanas que viveram milhares de anos de maneira organizada e autônoma, sem dependência de ninguém, muito menos das sociedades da Europa. Ao contrário do que os livros didáticos coloniais nos ensinaram ou deixaram de ensinar, as sociedades indígenas desenvolveram complexos sistemas de governo e poder político, a exemplo

de impérios, monarquias, democracias e cacicados. Tomamos como exemplos os impérios Inca, Maia, Asteca e Marajoara. Do mesmo modo, desenvolveram ciências e tecnologias avançadas em todas as áreas do conhecimento, com destaque nas áreas de astronomia, economia, agronomia, música, dança, política, religião, moral, arte, geografia, medicina, matemática, biologia e outras.

Falar de povos indígenas é falar de povos pré-colombianos que habitam e vivem no território americano há milhares de anos. Ter isso sempre em mente é essencial para superar a visão equivocada e mal-intencionada do território vazio e sem dono que precisou ou ainda precisa ser ocupado e saqueado, dominado e conquistado, que os colonizadores inventaram para justificar suas práticas de violência e o massacre contra os seus legítimos e originários habitantes.

É claro que as sociedades indígenas de ontem e de hoje são portadoras de culturas dinâmicas que estão em constante movimento, como todas as sociedades humanas. Elas não são perfeitas, autossuficientes, nem estáticas, nem piores ou melhores. São sociedades que buscam constantemente aperfeiçoar seus modos de vida. E talvez a maior diferença entre elas e as sociedades modernas europeias e neoeuropeias seja o fato de que elas buscam aperfeiçoar seus modos de vida respeitando e dialogando com a natureza e com o cosmo, enquanto as sociedades modernas dominantes e capitalistas buscam o mesmo aperfeiçoamento, destruindo a natureza e a própria dignidade humana.

Não podemos também esquecer as históricas contribuições dos povos indígenas no processo de formação do Estado brasileiro que continuam ocorrendo até os dias de hoje. Basta lembrar os conhecimentos indígenas nas mais variadas áreas de conhecimentos de que os primeiros colonizadores se serviram para garantir sobrevivência em terras desconhecidas. Os conhecimentos geográficos, culinários e sobre medicina tradicional foram essenciais para os colonizadores garantirem o prosseguimento de seus trabalhos com êxito. Muitos povos indígenas foram imprescindíveis para garantir as atuais fronteiras territoriais do Brasil, considerados por autores como verdadeiras “fronteiras vivas” (CUNHA, 1992) ou “Muralhas dos Sertões” (FARAJE, 1991).

Desde o início da colonização, os povos indígenas foram fundamentais como mão de obra, assim como na atualidade os jovens indígenas são fundamentais para as linhas de frente dos pelotões do Exército brasileiro localizados nas fronteiras ou próximos às terras indígenas. Do mesmo modo, os casamentos interétnicos e a

apropriação das línguas indígenas são importantes para o enriquecimento do vocabulário e da língua portuguesa falada no Brasil, principalmente com nomes de lugares, cidades e pessoas.

Além disso, é importante destacar a preservação dos recursos naturais dentro dos territórios indígenas e o domínio dos conhecimentos da sociobiodiversidade que essas populações continuam mantendo e a enorme diversidade cultural e linguística que representam e que formam um verdadeiro patrimônio da humanidade com 305 povos e 274 línguas. Os territórios indígenas representam 13% do território do país, sendo que na Amazônia Legal, eles representam 23% da região. Os povos nativos ainda contribuem significativamente para as economias locais, regionais e nacional.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FARAGE, Nádia. *As muralhas do sertão: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Anpocs, 1991.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2001.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 368f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito/Equador: Abya-Yala, 1998.

Literatura indígena: espaço de (re)construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira

Graça Graúnaⁱ

ⁱ Indígena do povo Potiguara do Rio Grande do Norte. Escritora. Pós-doutora em Literatura e Educação, pela Universidade Metodista de São Paulo (Unesp). Professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE) e membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco.

RESUMO

Este artigo pretende abordar a literatura escrita por autores(as) indígenas de diferentes etnias que habitam o vasto território chamado Brasil. Para tanto, faz-se necessário apresentar algumas questões relacionadas à Lei n. 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Indígenas em todas as escolas brasileiras. Entretanto, convém ressaltar que não é uma tarefa fácil trabalhar com a temática indígena em sala de aula. Nesta perspectiva, a abordagem focaliza um conjunto de obras que oferece subsídios para a compreensão, por exemplo, da produção literária indígena, suas características, contextualizações, conceitos e outras questões em aberto.

PALAVRAS-CHAVE: literatura indígena; identidade; resistência; protagonismo.

ABSTRACT

This article intends to address the literature written by indigenous authors of different ethnic groups that inhabit the vast territory called Brazil. Therefore, it is necessary to present some issues related to Law 11.645/08, which establishes the obligation to teach History of Africa, Afro-Brazilian Culture and Indigenous History and Culture in all Brazilian schools. However, it should be emphasized that it is not an easy task to work with indigenous subjects in the classroom. In this perspective, the approach focuses on a set of works that provide support for understanding, for example, indigenous literary production, its characteristics, contextualizations, concepts and other open questions.

KEYWORDS: indigenous literature; identity; resistance; protagonism.

[...] quando o índio passa a ter convivência mais direta com a sociedade envolvente e não se ajustando a esta sociedade, passa a ser taxado de índio pinguço, índio bagunceiro, índio vagabundo, índio preguiçoso, etc.
(DANIEL CABIXI, 1984, p. 10)

Trabalhar com a temática indígena em sala de aula não é uma tarefa fácil, ainda que as escolas brasileiras — a partir de 2008 — tenham se debruçado na busca de mais informações acerca da Lei n. 11.645/2008. Essa lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Indígenas em todas as escolas brasileiras. Diante dessa problemática, este artigo pretende apresentar alguns subsídios para a compreensão, por exemplo, da produção literária, suas características, contextualizações, seus conceitos e outras questões indígenas que convidam ao diálogo dentro e fora de sala de aula. Os subsídios estão presentes nas obras de autoria indígena, quer sejam textos literários e textos relacionados à crítica literária, à ecocrítica e história, entre outros.

Para início de conversa, convém perguntar: quem escreve essa literatura é indígena, indianista ou indigenista? Por que, para que e para quem escrever essa literatura? Por que a produção literária indígena parece uma estranha no ninho, seja nos bancos escolares ou no cenário da produção cultural brasileira?

A propósito do conceito de “indianismo” e “indigenismo”, convém observar que o uso desses termos no Brasil refere-se, por exemplo, à temática escrita por autores(as) não indígenas e ao indianismo literário, isto é, a literatura inspirada em temas da vida dos índios na América. Quanto ao termo indígena, este refere-se ao fazer intelectual e ao literário realizados pelos indígenas, conforme seus próprios meios e códigos, e que buscam informar sobre o universo e as pessoas indígenas, como diria Cornejo-Polar (2000). Todavia, o descaso em torno da literatura indígena é desconcertante, a literatura indígena foi sistematicamente negada até meados do século 20; mas isto não quer dizer que no século 21 a literatura (oral ou escrita) dos povos indígenas esteja salva do prisma etnocentrista (GRAÚNA, 2011).

Em 1993, as investigações no campo das chamadas literaturas periféricas e dos estudos culturais destacam o pensamento da escritora canadense Diane Boudreau; especificamente a pesquisa em que ela vê a literatura indígena como um fenômeno cultural recente. Ela assegura que esse fenômeno surge das decepções acumuladas

após a invasão europeia em terras indígenas. O referido fenômeno, como diria Boudreau, opõe-se a todas as tentativas de assimilação e dominação pelas quais os povos ameríndios vêm passando atualmente. Dessa forma, os(as) escritores(as) indígenas expressam a sua visão de mundo e a valorização de sua indianidade, exercida há séculos, no amor à mãe Terra. É desse amor que a literatura indígena se alimenta para configurar um espaço de denúncia contra os dirigentes políticos e as forças multinacionais que continuam ignorando as nações indígenas em várias partes do mundo (Cf. GRAÚNA, 2013, p. 60).

Parte-se do princípio de que o ato de contar histórias e dizer poesias ou escrevê-las; de que o ato de cantar, rezar e dançar; o ato de lutar, plantar, colher, caçar e pescar; o ato de fazer um colar, um pote de barro e uma esteira, por exemplo, são partes inseparáveis para os povos indígenas manifestarem a ancestralidade, seus saberes e suas inúmeras inquietações.

Neste processo de reflexão, tomo a liberdade de citar, aqui, trechos de um estudo de minha autoria sobre o papel da literatura no mundo, especificamente a nossa literatura indígena crescente:

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.

[...] Apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição (oral, escrita, coletiva, individual, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência. (GRAÚNA, 2013, p. 15)

Escrever: por que, pra que, pra quem? Qual é o lugar da literatura indígena na produção cultural brasileira?

Quando se trata de memórias vindas dos povos originários, a voz do texto é plural, é coletiva porque é do coletivo que brota a esperança da terra. É esta a impressão que me fica, a cada encontro literário com os escritores indígenas que, por meio de suas obras, revelam uma grande floresta de saberes. Citarei aqui, aleatoriamente, alguns nomes; pois é vasta a galeria de obras de autoria indígena no Brasil. A ideia é apresentar alguns fragmentos da beleza e da criticidade que permeiam um conjunto de obras indígenas (em prosa ou em verso), ou seja, uma

forma de provocar um diálogo em torno de um universo que muitos desconhecem: o universo da literatura indígena.

Há décadas, o cenário da produção cultural indígena no Brasil vem se destacando por esforços dos próprios indígenas e de organizações não governamentais que acolhem os saberes ancestrais. Um bom exemplo é *O livro das árvores*: uma obra feita pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües. Em sua primeira edição no ano de 1997, essa obra recebeu dois prêmios da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: melhor livro informativo e melhor projeto editorial. Esse livro que reúne cerca de duzentos e dez autores (entre professores, prosadores e ilustradores) chegou aos 7 mil alunos das 90 escolas Ticuna situadas no estado do Amazonas e já se encontra também disponível no *site* do Domínio Público. Vale conferir um trecho do pensamento Ticuna (GRUBER, 1998):

A floresta é a cobertura da terra (p. 8).
Aqui nós nascemos. Aqui viveremos para sempre (p. 9).
Na terra do povo Ticuna tem lagos, igarapés, rios, igapós, paranás.
Tem árvores altas e baixas. Grossas e finas. Com âmagô e sem âmagô.
Tem árvores verde-escuro e verde-claro.
Tem árvores amarelas, vermelhas e brancas, quando dão flor.
A floresta parece um mapa com muitas linhas e cores.
Mas não é para ser recortado (p.10).

A contribuição e a presença dos povos indígenas no Brasil de hoje se revela também no poder da palavra como sugere o relato poético de Kaka Werá Jecupé (1998), autor de *Terra dos mil povos*: história indígena do Brasil contada por um índio. Nesse livro, o autor fala sobre o que é ser índio e do conhecimento que se adquire, por meio das cerimônias e encontros com os ancestrais na terra e no Sonho e enfatiza:

Para aprender o conhecimento ancestral o índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e para compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do Ser. O ensinamento da tradição começa sempre pelo nome das coisas e do modo pelo qual são nomeadas. (JECUPÉ, 1998, p. 13)

A literatura indígena no Brasil está crescendo, ainda que seja “num país onde os indígenas constituem a margem interior da diferença cultural”, como enfatiza Roland Walter (2013, p. 12). E quando o movimento da natureza e do ser revela que não tem arco, nem lança, nem barco, nem pesca, como escrever? O que pensar? O que fazer?

Uma das respostas possíveis para essas inquietações vai ao encontro da narrativa bilíngue (guarani e português). Trata-se do livro *Massacre indígena guarani*, do guarani Luiz Karai (2006). A ilustração é de Rodrigo Abrahim. Esse livro fala de invasões numa aldeia indígena. O pajé teve um sonho revelador. Ele procurou alertar os parentes para construir uma nova aldeia, a tempo de escapar do massacre, mas nem todos acreditaram nele.

Faz parte da tradição indígena realizar cerimônias para festejar o nascimento e outros momentos importantes como a passagem dos jovens para a vida adulta. Cerimônias também para chorar os mortos e para enfrentar as guerras do cotidiano.

No final de agosto de 1999, a cerimônia de cura da terra reuniu os Krenak e mais seis nações indígenas lá na Serra do Cipó, em Belo Horizonte. Guiados pelo líder indígena e escritor Ailton Krenak, a cerimônia (conforme relata o jornalista Igor Pessoa (1999, p. 67) revela que:

Unindo sob os olhares atentos de índios japoneses a pajelança dos xamãs kaxinawá acreanos e as coreografias do bate-pau dos terena sul-mato-grossenses, as quatro principais etnias mineiras convidam novamente os brancos a esquecer as convenções, arbitrariedades e equívocos históricos e entrar na festa.

111

Literatura indígena: espaço de (re) construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira

Nesta perspectiva, o público leitor sente-se convidado a conhecer o cotidiano de hoje em uma aldeia indígena, por meio da “Sabedoria antiga”, narrada por Olívio Jekupé (2003), ou o cotidiano indígena antes da chegada dos colonizadores europeus, como sugere a narrativa romanesca do escritor Daniel Munduruku (2010), intitulada: *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*.

Em Jekupé (2003), a sabedoria dos antigos aguça a curiosidade do apresentador do livro: índio vai à escola? Índio tem medo de onça? O que fazem para se divertir? Qual a comida predileta e que remédio usam quando ficam doentes? Estas e outras questões são esclarecidas pelo autor, na Entrevista que compõe a primeira parte do livro. Na sequência, Jekupé narra três histórias: “A índia que duvidou do curupira”, “Crianças gêmeas” e “Avai que virou xiví”.

No livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da memória*, Daniel Munduruku (2001) fala dos sentimentos de brasilidade e do amor pelo outro. Em 2003, esse livro recebeu da Unesco a menção honrosa do prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância, na categoria de livros para crianças de até 12 anos, e, em 2015, foi adaptado para o teatro com o título: “Meu vo(o) Apolinário”, sob a direção de José Sebastião Maria de Souza.

Outros nomes também ganham destaque ao tratarem da relação do ser indígena com a natureza e com outras culturas. Yaguarê Yamã (povo Maraguá) é autor de narrativas carregadas de mistério e poesia. Ele escreveu *Sehaypóri*: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé (2007). *Sehaypóri*, na língua sateré, significa coleção de mitos. Não é à toa que, nesse livro, o próprio autor faz homenagem aos pajés que buscam no espírito respostas para as dúvidas das almas.

O caso da cobra que foi pega pelos pés é mais uma história vinda do povo Maraguá e escrita por Wasiry Guará, em 2009. O coordenador da publicação é o escritor Yamã. A história mostra as peripécias de um indiozinho que aprende a vencer o medo à medida que desenvolve uma boa convivência com a mãe natureza e aprende com os mais velhos os hábitos e as curiosidades do povo maraguá.

Ipaty: o curumim da selva, escrito por Ely Macuxi (2010) e com ilustrações de Maurício Negro, narra sobre o modo de vida e a convivência do povo Macuxi, que habita no Estado de Roraima (norte do Brasil), pertinho da Venezuela. No grandioso mundo de Ipaty, os parentes têm boa convivência com animais e pássaros e desfrutam de caças, frutas e coletam mel à vontade. Tudo é exuberante ou como diz Ipaty: "Nossa aldeia fica bem no pé da serra, e daqui podemos ver as altas montanhas tocarem o céu" (MAKUXI, 2010, p. 8). Esta é apenas uma parte da história que Ipaty oferece às pessoas, esperando que elas possam recontá-las.

Quem já ouviu falar em constelações indígenas? Para saber tem que conviver, pelo menos é o que se espera de quem deseja ouvir boas histórias. Para tanto, ele ou ela (que apreciam histórias) devem pegar uma barca ancestral que os leve à Constelação da Garça e conhecer de perto os Masá, que significa, no universo Dessana, gente de transformação. Para saber mais, basta conhecer o livro *Yahi Puíro Ki'ti*: a origem da constelação da Garça, do escritor indígena Jaime Diakara (2011), da etnia Dessana (povo que habita na região amazônica).

Os livros *Memórias do movimento indígena do Nordeste* (MELLO, GERLIC, 2015) e *Percursos cartográficos* (TARIN, TUPINAMBÁ, SANDRONI, 2015), organizados pela ONG Thydêwá, revelam e reafirmam a riqueza do pensamento de homens, mulheres, jovens, crianças e anciões que se reconhecem indígenas, parceiros e cidadãos na perspectiva de que todos somos um porque somos filhos da Terra; todos somos um na luta pelos direitos indígenas, a começar pelo direito de viver com dignidade e ser feliz. Estamos juntos para somar memórias, histórias, resistência... num só movimento. Nesta perspectiva, intuímos que:

O Planeta está vivenciando uma nova grande virada e já não é mais possível ser separado... Para sobrevivermos temos que viver sendo parte da Natureza, temos que respirar junto com toda vida, compondo nosso organismo vivo, que os científicos chamam de Gaia e nós, aqui, de Mãe Terra. Na nova era não existe mais a divisão, não faz mais sentido falar de você separado de mim... Somos um. (GERLIC, em depoimento pessoal, 24 abr. 2015)

Com esse espírito, a vigésima terceira edição da coleção “Índios na visão dos índios”, organizada pela Thydêwá, sublinha o coletivo em sua largueza ao reunir a memória (em verso e em prosa) dos parentes Fulni-ô (PE), Kanindé (CE), Karapotó (AL), Kariri-Xocó (AL), Pankararu (PE), Pataxó (BA), Pataxó Hãhãhãe (BA), Payaya (BA), Potiguara (PB e RN), Quixelô (CE) e Tupinambá (BA) no livro *Memórias do movimento indígena do Nordeste* (MELLO, GERLIC, 2015). O segundo livro trata dos percursos e desafios vivenciados também pelos Karapotó Plaki-ô, Kariri-Xocó, Pankararu, Pataxó de Barra Velha, Pataxó de Cumuruxatiba, Pataxó Hãhãhãe, Tupinambá e Xokó (SE).

Memória e percurso não se separam, tanto assim que peço licença para ressaltar a importância do lançamento nacional dessa coleção na Universidade Federal da Bahia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 10 de abril, e na Universidade de Pernambuco (UPE), Garanhuns, em 15 de abril. Na Uerj, o curso de Mestrado em Literatura Brasileira ofereceu uma manhã recheada de curiosidades, conversa, poesia e admiração à história e à cultura indígena. Os livros *Memórias do movimento indígena do Nordeste* e *Percursos cartográficos* também foram lançados virtualmente e estão disponíveis no site da Thydêwá. Esse conjunto de subsídios pode ser acessado gratuitamente. Isto significa também que os indígenas estão antenados nas novas tecnologias e fica, aqui, o convite para o contato com as memórias indígenas compartilhadas pelos próprios indígenas.

Pelas tantas leituras do mundo que intuímos à luz do pensamento de Paulo Freire, é preciso acolher com serenidade os sinais de esperança que brotam da terra em meio a luta de cada dia em que homens, mulheres, crianças, jovens, anciãos e anciãs indígenas enfrentam. Como faz parte da luta a consciência pelo direito a um lugar no mundo, faço minhas as palavras de Xahey Marlene Pataxó (BA) no livro *Memórias do movimento indígena do Nordeste* (MELLO, GERLIC, 2015, p. 22):

Eles falam que nós índios somos preguiçosos e para que nós queremos terra, se nós não trabalhamos em cima dela? [...] queremos nossa terra para viver de nosso jeito, para criarmos os nossos filhos e netos, tataranetos, de nosso jeito.

As memórias não se queimam, diz o poeta Reginaldo Kanindé (MELLO, GERLIC, 2015, p. 24-25) nos versos dedicados ao pataxó Galdino: um líder indígena que foi queimado vivo enquanto dormia em uma parada de ônibus, em Brasília, após participar de manifestações no dia do índio:

No ano de 1500
Foi tudo que aconteceu
Chamaram de descoberta
A invasão que se deu.
[...]
Mesmo na atualidade
Estamos sendo massacrados
Nos sete estados do Nordeste
Nós somos desrespeitados
[...]
No ano de 97
Veja o que aconteceu
O nosso parente Galdino
De forma triste morreu

Na cidade de Brasília
Mataram um Pataxó
Botaram fogo em Galdino
Deixando a família só

Desde a colonização
O índio é animal
Quem bota fogo em alguém
É chamado racional

Na contramão da cultura ocidental, as memórias são redemoinhos e ressurgências como diz o poeta e cronista indígena Ademario Ribeiro (MELLO, GERLIC, 2015, p. 34-35). “Pés de curupira” é o título da crônica em que o payayá Ademario fala dos sentimentos:

Sempre minhas PensamentAções são redemoinhos e ressurgências. Forte é este sentimento que o associa aos pés de curupira: caminha para frente com os rastros voltados para trás, ou seja, onde engendrou um sempre ir e vir à gamela e sua origem.

Apreendi com meu pai sobre animais brinquedos feitos com gravetos, frutos, folhas, talos, cabaças e espigas de milho. Com minha mãe muito ainda aprendo da sua herança indígena e de sertaneja. Por exemplo, entender o que nos alertam os pios da araponga ou

do acauã ou do voo bandoleiro do gavião ou carcará ou o respeito de como lidar com as cobras. Fazer uma coivara. Cuidar das ramas, dos fios d'água e das histórias compartilhadas em nosso velho rancho ou terreno.

[...] Outros Payayá se mobilizam nos municípios de Pojuca (Riacho das Pedras), Morro do Chapéu, Porto Seguro (arraial da Ajuda) e em Salvador. Dessa forma, sinto que os pés de Curupira estão me trazendo de volta à minha origem indígena apesar das discriminações em ser e afirmar-se índio (a) no Brasil, prosseguirei.

Na cartografia da oralidade, os indígenas nordestinos prosseguem na luta pelo reconhecimento do seu território, pela liberdade de viverem seus costumes ancestrais. No livro *Percursos cartográficos* (2015), a ecocrítica por meio da oralidade é enriquecida por metáforas que revelam a indignação dos indígenas nordestinos que sofrem com a transposição das águas que ameaçam o rio São Francisco. O Cacique Bá (TARIN, TUPINAMBÁ, SANDRONI, 2015, p. 5), da etnia Xokó (SE), não esconde o espanto diante da atual conjuntura:

Eu não vi democracia nessa coisa da transposição do Rio São Francisco. Teve reunião só pra avisar dos impactos que aconteceriam, já com o projeto pronto. As lagoas, que eram uma importante fonte de renda pra comunidade, onde era plantado o arroz, secaram, e a gente só ficou sabendo disso depois. O rio virou um prato raso, continua grande, mas não tem fundura.

115

Literatura indígena: espaço de (re) construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira

Também da etnia Xokó, o indígena Franklin não esconde a tristeza de viver entre as pessoas que estão esquecendo do maior bem que é a cultura. Ele enfatiza que aprendeu na aldeia que: “Um povo sem cultura é um povo sem história, é um povo que só vive. Igual a rabo de camaleão. Se você cortar o rabo dele, ele vai ficar se movimentando, e não tem vida” (TARIN, TUPINAMBÁ, SANDRONI, 2015, p. 4).

No volume *Percursos cartográficos*, o pankararu João Gouveia diz que “foi o índio que criou a inteligência” e que foi o índio também, a primeira pessoa a ver a face da terra (TARIN, TUPINAMBÁ, SANDRONI, 2015, p. 9). Essa visão de mundo vai ao encontro da ecocrítica de Joel Braz, um pataxó de Barra Velha (BA). Joel diz que “Só tem área verde onde tem índio, mas não é todo mundo que tem essa consciência” (TARIN, TUPINAMBÁ, SANDRONI, 2015, p. 13); que a luta indígena é por todos, pois o oxigênio vem das áreas indígenas.

Fazer um colar, um cocar é tão importante quanto caçar, pescar; é tão importante quanto escrever e lutar por um lugar no mundo. Na literatura indígena, as referências a essas ações são uma constante. No livro *Percursos cartográficos* (TARIN, TUPINAMBÁ, SANDRONI, 2015, p. 15), Caxandó (indígena pataxó de Barra Velha) relata:

Hoje, se eu entrar em um certo local (departamento público) de calça e gravata, as pessoas vão me ver como pessoa normal, mesmo se eu disser que eu sou índio, eles não vão acreditar, [vão] dizer: 'como é, índio? Você tá engravatado, [tá] com sapato'. Mas se [...] me verem com um colar, com um cocar, com uma pintura eles vão dizer certamente, 'você é índio'.

O livro de autoria indígena é fruto da consciência de que somos um na luta pelo reconhecimento, pela recuperação do território, pelo fortalecimento cultural, pela afirmação identitária, pelo respeito às diferenças, pelo fortalecimento dos povos indígenas. Nesse contexto, o ser poeta clama por socorro, evoca os pajés (kujá*, na língua kaingang) para estancar as “marcas do passado”, como sugere o fragmento que segue. Na sequência, a poesia da kaingang Andila Inácio Belforte (2005, p. 34), publicada na Caderno do 3º Grau Indígena, da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat):

A dor das feridas me traspasa a alma,
Vinda do silêncio e da escuridão do meu passado,
Subindo além das estrelas nas asas dos meus “Kujá”*.
Quem pode ver o passado, presente e o futuro como eles?
Me confortam, me animam e me dão forças.
Mas parece que eu mesma já não quero levantar.
Meu algoz, de uma nuvem, continua a me espreitar.
[...]
Do meu povo roubaste tudo,
De alguns, a própria razão de viver.
[...]
Onde estão as matas e os rios, as riquezas e tudo mais?
Não vejo nada que guardaste para ti.
Por acaso conheces o significado da Paz?
O que guardas para os teus frutos amanhã?
Um mundo destruído pela vossa ganância,
Em que a terra não produzirá seu sustento,
A água e o ar, você também envenenou.
Amamos sobremaneira as nossas crianças,
Fazemos tudo que possa garantir a elas um futuro melhor.
E você “Civilizado”, como se julga?
Condenas assim a tua própria descendência?

Em prosa ou em verso, a temática indígena permite o diálogo entre os diferentes, tendo por base os princípios no trabalho com a literatura, a educação e os direitos humanos. A poesia pede passagem. Nesta perspectiva, tomo a liberdade de incluir nesta reflexão um poema que vai ao encontro do pensamento indígena.

Trata-se de “Pássaro vermelho”, um poema escrito por Milton Nascimento e Fernando Brant (Cf. oridesmjr.blogspot.com). Esse pássaro habita a nossa terra bem antes de Colombo, bem antes de Cabral, bem antes da ganância que assola o nosso país; pelo menos é o que intuímos do fragmento poético que segue:

Sonhou um canto e cantou.
E seu canto era belo e bom
Ê sol
Ê lua
Ê mata
Ê rio
Brasil nem era Brasil,
Muito antes de Colombo,
Muito antes de Cabral,
Aqui vivia uma gente
Falando língua de vida,
Vivendo uma vida
Tal que parece cinema.
Até parece um sonho
O que era natural.
Brasil nem era Brasil,
Os povos que aqui viviam
Amavam as coisas que tinham.
A mata que dava caça,
O rio que dava peixe,
A terra que dava fruto.
O fruto que repartia
Na aldeia e na casa
Na tribo e na família.

117

*Literatura
indígena:
espaço de (re)
construção,
resistência e
protagonismo
na produção
cultural
brasileira*

Por meio da literatura, nós resistimos à violência e reconstruímos a nossa identidade cultural. Por meio da literatura (oral ou escrita), o livro configura um instrumento de luta.

A luta continua

Quer seja coletivo ou individual; contado ou cantado; escrito ou falado; em prosa ou em verso; no formato milenar (árvore) ou atual (em papel impresso ou virtual), o livro faz parte também do protagonismo indígena.

Esse protagonismo pode se revelar em diferentes situações, como por exemplo: no censo demográfico do IBGE, em 2010, que registra a existência de 230 povos, totalizando 817.963 indígenas; no crescimento da população indígena no Nordeste (agora com 208.691 indígenas). O protagonismo se revela na luta dos mais de 315.180 indivíduos indígenas que sobrevivem nos grandes centros urbanos; na teimosia dos autodeclarados indígenas: 394 indígenas no Rio Grande do Norte e 314 no Piauí. E no Distrito Federal? Lá no Planalto o número de indígenas autodeclarados não foi informado, mas eles existem.

Na área da educação, o protagonismo alcança centenas de professores indígenas que se formaram em universidades públicas e particulares — de norte a sul do país. Está crescendo o número de especialistas, mestres e doutores no campo das letras, do direito, da antropologia, do jornalismo, da filosofia, da educação indígena e da medicina, entre outros saberes.

No campo da arte e da cultura, dezenas de encontros literários de abrangência nacional e internacional trazem repercussão ao crescente número de escritores(as) e artistas indígenas. No cômputo geral, a publicação de obras indígenas ultrapassa a casa de milhares de livros destinados — em grande parte — ao público infantil e juvenil brasileiro; apesar da rajada de preconceitos contra os indígenas na década de 1990, quando a busca por obras de autoria indígena nas livrarias correspondia à procura por uma agulha no palheiro.

Um dos aspectos que contribuem para esse protagonismo remete aos encontros nacionais de autores indígenas, junto ao Salão da Fundação Nacional do Livro para Crianças e Jovens (FNLIJ), que se realizam anualmente no Rio de Janeiro. Outro aspecto relevante para esse protagonismo reporta-se ao ativismo indígena no Fórum Rio+20, que teve sua origem na Eco 92, à luz do ativismo indígena.

- BELFORTE, Andila Inácio. Marcas do passado (poesia). *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: FUNAI, v. 3, p. 34, 2005.
- BOUDREAU, Diane. *Histoire de la littérature amérindienne au Québec*. Montreal: L'Hexagone, 1993.
- CABIXI, Daniel. *A questão indígena*. Apresentação de Pedro Casaldáliga. Cuiabá: Centro de Documentação do Índio, 1984.
- CORNEJO-POLAR, Antonio. *O condor voa: literatura e cultura latino-americanas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- DIAKARA, Jaime. *Yahi puíro ki'ti: a origem da constelação da Garça*. Manaus: Valer, 2011.
- GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos indígenas: visões indígenas da Lei n. 11645/08. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, v.14, n. 23/24, p. 231-260, 2011.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.
- GRUBER, Jussara Gomes. *O livro das árvores*. 2ª. ed. Benjamin Constant, AM: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.
- GUARÁ, Wasiry. *O caso da cobra que foi pega pelos pés*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.
- JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- JEKUPÉ, Olívio. *Arandu Ymanguaré* [Sabedoria antiga]. São Paulo: Evoluir, 2003.
- KARAI, Luiz. *Massacre indígena guarani*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.
- MAKUXI, Ely. *Ipaty: o curumim da selva*. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo: Paulinas, 2010.
- MELLO, Gabriela Saraiva de Melo; GERLIC, Sebastián (Org.). *Memórias do movimento indígena do Nordeste*. Ilhéus: Ong Thydêwá, 2015. Disponível em: <www.thydewa.org/downloads>. Acesso em: 1 dez. 2016.
- MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da memória*. [s.l.]: Studio Nobel, 2001.
- MUNDURUKU, Daniel. *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*. Barueri: Manole, 2010.
- NASCIMENTO, M. e BRANT, Fernando. *Pássaro vermelho*. Disponível em: oridesmjrblogspot.com. Acesso em 23 de outubro de 2019.

PESSOA, Igor. Em busca do elo perdido. *Palavra*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 66-69, 1999.

TARIN, Bruno; TUPINAMBÁ, Jaborandy Yandé; SANDRONI, Laila (Org.). *Percursos cartográficos: movimentos indígenas no Nordeste*. Ilhéus: Ong Thydêwá, 2015. Disponível em: <www.thydewa.org/downloads>. Acesso em: 1 dez. 2016.

WALTER, Roland. Prefácio. In: GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013. p. 12.

YAMÃ, YAGUARÊ. *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé*. São Paulo: Peirópolis, 2007.



Políticas contra-hegemônicas: o lugar dos índios na escola e na sociedade brasileira

José Ribamar Bessa Freireⁱ

ⁱ Doutor em Letras, professor do Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena o Programa de Estudos dos Povos Indígenas

RESUMO

O artigo trata da representação preconceituosa e desatualizada que grande parte da sociedade brasileira tem das culturas indígenas, de suas línguas e dos saberes que nelas circulam, bem como do papel desempenhado pelos aparelhos ideológicos na construção de tais discursos, com ênfase no papel da escola, do professor e do livro didático. Discute as políticas públicas no campo da educação, tanto as direcionadas ao sistema nacional de educação escolar, quanto as que estabelecem diretrizes para as escolas indígenas. Destaca o tratamento dispensado pelo poder político às línguas indígenas, que foram historicamente minorizadas, muitas delas extintas como resultado das políticas linguísticas. Avalia nesse contexto a Lei n. 11.645 de março de 2008 sobre a inclusão da temática indígena na escola, seus avanços e suas limitações.

PALAVRAS-CHAVE: imagem do índio; preconceito; escola; línguas indígenas.

ABSTRACT

The article deals with the prejudiced and outdated representation that much of Brazilian society has of indigenous cultures, their languages and their knowledge, as well as the role of the ideological apparatuses in the construction of such discourses, with an emphasis on the role of schools, teachers, and textbooks. It discusses public policies in the field of education related to both the national school education system and the establishment of guidelines for indigenous schools. It highlights the treatment given by the political power to indigenous languages, which have historically been restricted, many of them extinct as a result of language policies. It assesses in this context the Law 11.645 of March 2008 on the inclusion of the indigenous theme in schools, its advances, and its limitations.

KEYWORDS: the image of indigenous people; preconception; school; indigenous languages.

123

*Políticas
contra-hegemônicas:
o lugar dos índios na
escola e na sociedade
brasileira*

Quantos povos indígenas vivem hoje no Brasil? Quantos no Rio de Janeiro? Quantos na região de cada educador que hoje nos acompanha aqui? Quantos índios vivem na cidade onde você mora? O índio que vem para a cidade continua índio?

Quantas línguas são faladas hoje no Brasil? Qual a contribuição delas para o português brasileiro? Você já ouviu falar sobre a Língua Geral? A partir de que momento o português se tornou a língua mais falada no Brasil? O que é, afinal, uma língua indígena e qual a importância para a cultura nacional?

Quais as políticas públicas no campo da educação sobre a diversidade cultural e linguística, especialmente depois de promulgada a Constituição Federal de 1988, que reconhece aos índios o direito de viver de acordo com suas culturas, línguas e tradições? Como estão organizados os denominados conhecimentos tradicionais indígenas? O que é que o sistema de educação escolar no Brasil está fazendo para tornar mais conhecidas as culturas indígenas? Por que não temos respostas à maioria das perguntas aqui formuladas?

124

*Políticas
contra-hegemônicas:
o lugar dos índios na
escola e na sociedade
brasileira*

Nesta roda de conversa com educadores do Sesc, pretendo destacar aqui as políticas contra-hegemônicas e o empoderamento do índio na sociedade brasileira e relatar algumas experiências nesse campo. De saída, acho que se impõe uma reflexão crítica sobre o desconhecimento quase geral das questões formuladas, apesar de termos a Lei n. 11.645/08 que torna obrigatória a temática indígena no sistema nacional de educação escolar. Embora os termos da lei sejam genéricos, seu objetivo é corrigir a desinformação e o preconceito contra essas populações, no caso as indígenas, que foram minorizadas, e as afrodescendentes não tão minoritárias. É uma forma de o Estado reconhecer o problema e propor alternativas de mudança.

A imagem do índio

O ponto de partida deste debate está relacionado à imagem das populações indígenas produzidas e veiculadas pelos diferentes agentes da sociedade nacional. De certa forma, isto faz parte de um problema mais amplo que tem a ver com o que se conhece como racismo ou o tratamento dispensado aos grupos étnicos que foram historicamente minorizados. Gostaria de começar destacando o papel da escola na construção dessas imagens, chamando a atenção das políticas públicas na formação de professores, na construção do currículo e na elaboração dos livros didáticos, especialmente em três áreas sensíveis: 1) a diversidade de

culturas e línguas; 2) os saberes tradicionais e 3) as narrativas míticas que exigem uma reflexão sobre oralidade e escrita.

Quando a Lei n. 11.645 entrou em vigor, em 2008, o Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Faculdade de Educação da Uerj decidiu ouvir donas de casa, estudantes, professores, trabalhadores na indústria e no setor de serviços, funcionários, profissionais liberais, desempregados de todas as faixas etárias e de diferentes classes sociais, a sua maioria residente no Rio de Janeiro, mas foram ouvidos também, em menor proporção, residentes em outros estados. Foram feitas um pouco mais de 200 entrevistas para avaliar a influência da escola, da mídia e de outras instituições culturais como museus e bibliotecas na construção da imagem do índio internalizada por essas pessoas.

Entre as várias perguntas formuladas se procurou saber: se o entrevistado conviveu com índios ou visitou alguma aldeia, como ele vê o índio hoje, se identifica as fontes que deram origem a essa representação, se lembra o que lhe foi ensinado na escola e qual o livro didático que usou, qual a imagem predominante do índio veiculada pela mídia e se conhece o Museu do Índio, no Rio de Janeiro, ou algum outro museu ou exposição sobre a temática indígena. Merecem registros algumas respostas, sem a pretensão de que sejam representativas.

Os entrevistados, como regra geral, não tiveram qualquer contato pessoal com índios, apenas um ou outro teve fugaz encontro com algum índio na cidade. Nenhum deles conhece uma aldeia indígena. Mas todos têm uma opinião firme e consolidada sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira. Considerando que dos 200 milhões de brasileiros, provavelmente 99% nunca visitaram uma aldeia indígena, nem tiveram contato direto com os índios, podemos concluir que o juízo que eles fazem das culturas indígenas é aquele que é passado pela escola, pelo museu, pela mídia, entre outros aparelhos ideológicos (FREIRE, 2008).

Numa rápida leitura, se verificou que em boa parte das respostas se confirmam os preconceitos que se têm sobre os índios, já identificados por nós em artigo anterior intitulado “Cinco ideias equivocadas sobre os índios” (FREIRE, 2009). A ideia do índio genérico, com a eliminação da diversidade cultural e linguística, como se formassem um bloco único, está presente na maioria das respostas, assim como a visão de que os índios são preguiçosos e pertencem a culturas atrasadas, inferiores, ignorantes, despossuídas de tecnologia e de saberes. Da mesma forma, tais imagens consideram os índios como “coisas do passado”,

como “primitivos”, acreditando que suas culturas são incompatíveis com a existência de um Brasil moderno. É uma visão que congela as culturas indígenas no ano de 1.500, com dificuldade de identificar os índios no século 21, acreditando que qualquer mudança cultural implica a negação de sua identidade. O conceito de cultura que manejam não é o da antropologia, mas o do senso comum, que desconsidera o caráter dinâmico da cultura (FREIRE, 2009).

Talvez a resposta mais preconceituosa tenha sido dada por uma entrevistada, de 29 anos, com curso universitário concluído na área de Administração, residente em Irajá, um bairro do Rio de Janeiro que guardou a denominação da aldeia indígena que ali existia no século 16 e que significa “cuia de mel”. Embora sequer soubesse a origem do nome do seu bairro, ela tinha algumas certezas: classificou os índios como “preguiçosos”, “bêbados”, um “entrave para o progresso”, “um câncer que deve ser extirpado do Brasil”, “que se aproveitam da sua tradição para se vitimizar e viver na ociosidade”.

126

*Políticas
contra-hegemônicas:
o lugar dos índios na
escola e na sociedade
brasileira*

O curioso é que o preconceito da jovem com curso universitário completo não coincide com a opinião de sua própria mãe, uma dona de casa que tem apenas o ensino fundamental e que trabalha como motorista de um pequeno ônibus que faz transporte escolar. A mãe respondeu que os índios “amam e respeitam a natureza, não desmatam nem poluem os rios”. Algumas respostas agrupadas nos permitiram verificar que o preconceito se manifesta, talvez com mais força, naquelas pessoas com escolaridade avançada. Se isso se confirma, podemos concluir que quanto mais escola, menos informação objetiva, mais preconceito. Isso nos remete ao papel da escola entre os próprios índios. Nietta L. Monte (1996, p. 23) discute o papel do currículo na escola para índios e nos conta que no Acre, conversando com um velho sábio Kaxinawá, numa aldeia indígena, perguntou dele se seu sobrinho, jovem, também falava a língua indígena e conhecia as narrativas míticas com os saberes tradicionais: — Não, minha filha, ele desaprendeu a língua e os conhecimentos tradicionais. É que ele, coitado, frequentou a escola — respondeu o velho.

A escola

No que diz respeito à temática indígena, esse parece ter sido um dos papéis desempenhados pela escola: reforçar preconceitos, des-ensinar. Efetivamente, os conhecimentos na área da antropologia, da etnolinguística, da etno-história, da

etnologia, que são produzidos pela academia, não são traduzidos para o currículo escolar, não fazem parte da formação dos professores, nem do livro didático. Cabe observar também que se confirmada a diferença de opinião entre mãe e filha, poderíamos afirmar que a família também não está cumprindo sua função de informar corretamente.

Nesse sentido, a entrevistada confirma uma velha ideia que se arrasta em nosso país desde 1.500 e que foi reforçada nas comemorações dos 400 anos do Brasil. No dia 4 de maio de 1900, ocorreu a Sessão Magna do Quarto Centenário do Brasil. A abertura do evento foi feita por Paulo de Frontin (1860-1933), engenheiro e político carioca, que ficou conhecido em todo o Brasil, por haver ampliado o potencial de abastecimento de água do Rio de Janeiro, que era a capital do Brasil. Anos depois, ele se tornaria prefeito do Rio de Janeiro. Foi duas vezes senador e se tornou patrono da Engenharia Brasileira. No discurso oficial de abertura do Quarto Centenário do Brasil, ele foi contundente:

O Brasil não é o índio; este, onde a civilização ainda não se estendeu, perdura com os seus costumes primitivos, sem adeantamento nem progresso. Descoberto em 1500 pela frota portuguesa ao mando de Pedro Alvares Cabral, o Brasil é a resultante directa da civilização occidental, trazida pela imigração, que lenta, mas continuamente, foi povoando o sólo. A religião, a mais poderosa força civilizadora da epocha, internou-se pelos longínquos e ínvios sertões brasileiros e, sob o influxo de Nóbrega e Anchieta, conseguiu assimilar número considerável de aborígenes, que assim se incorporaram à nação Brasileira. Os selvícolas, esparsos, ainda abundam nas nossas magestosas florestas e em nada differem dos seus ascendentes de 400 anos atrás; não são nem podem ser considerados parte integrante da nossa nacionalidade; a esta cabe assimilá-los e, não o conseguindo, eliminá-los. (FRONTIN, 1910, p. 187)

127

*Políticas
contra-hegemônicas:
o lugar dos índios na
escola e na sociedade
brasileira*

O discurso foi registrado no *Livro do Centenário (1500-1900): sessão magna do Centenário* no dia 4 de maio de 1900. *Associação do Quarto Centenário do Descobrimiento do Brasil*. Nos quatrocentos anos do nosso país, na abertura da comemoração oficial, uma autoridade falando em nome da nação diz que os índios “não podem ser considerados parte integrante da nossa nacionalidade” e propõe que se o Brasil “não conseguir assimilá-los deve ELIMINÁ-LOS”. Desconhecemos qualquer reação de protesto, à época, contra essa apologia ao genocídio.

Esse tipo de comemoração é interessante porque acaba revelando aquilo que uma parte do país não quer memorar e lembrar e aquilo que outra parte não pode esquecer. Como escreve Boaventura de Souza Santos (2008): “São choques de memória entre aqueles que não podem esquecer e os que não querem lembrar.

Esta confrontação, que não é política, mas também cultural, exige que se construa outro tipo de memória.”

A escola acabou, historicamente, fazendo circular essa representação, como nos mostram os relatórios do poeta Gonçalves Dias que foi nomeado, em 1861, pelo presidente da Província do Amazonas para o cargo de Visitador das Escolas Públicas de Primeiras Letras. Ainda que a realidade da Amazônia seja diferente da de outras regiões do Brasil e a dinâmica histórica tenha outros ritmos, é possível fazer algumas generalizações sobre a educação escolarizada em nosso país. O poeta maranhense subiu o Solimões de Manaus até a fronteira com o Peru e a Colômbia e depois percorreu o rio Negro até Cucuí, na fronteira com a Venezuela, visitando as escolas em cada localidade, onde encontrou uma população indígena, cabocla, mestiça e até filhos de portugueses que em 1861 não falavam o português como língua materna, mas o nheengatu e algumas vezes outra língua indígena (FREIRE, 2011).

Confesso que como amazonense me senti enganado quando tomei conhecimento que, no Amazonas, a língua portuguesa só viria se tornar hegemônica no final do século 19 (FREIRE, 2008). Em alguns lugares, o poeta Visitador assistiu às aulas e avaliou os métodos de ensino; em outros, entrevistou professores, folheou cadernos de alunos, verificou o plano de ensino, examinou os livros didáticos usados, confrontou o número de estudantes formalmente matriculados com os que estavam presentes, reelaborou dados estatísticos do censo escolar, verificou horários de funcionamento, calendário escolar, currículo, observou os mobiliários e utensílios e registrou a situação dos professores: formação, seleção, salário, aposentadoria. No final, fez suas recomendações.

O primeiro relatório avalia as escolas do rio Solimões, onde a escola estava relativamente disseminada, além de observações gerais sobre os itens avaliados. O segundo relatório sobre o rio Negro foi escrito a lápis, de modo quase ilegível, debaixo de chuva e sob o balanço da canoa. Ambos foram reeditados em 2002 pela Academia Brasileira de Letras (DIAS, 2002).

Coari, Tefé, Alvarães, Nogueira, Fonte Boa, São Paulo de Olivença e Tabatinga foram algumas localidades visitadas no Solimões. Numa escola em Fonte Boa, ele registrou que o professor ensinava aritmética, usando tabuadas portuguesas com o seu antigo sistema de pesos e medidas quando inclusive em Portugal já se havia adotado o ensino do sistema decimal. Mas isso não tinha a menor importância, porque os alunos não entendiam mesmo o que dizia o professor — concluiu Gonçalves Dias

que, numa operação que pode ser precursora do trabalho etnográfico de sala de aula, observou o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa. Ele concluiu que o sistema de ensino não funcionava, porque a língua empregada na escola — o português — não era a língua falada pelas comunidades locais e pelos alunos. O uso do português, como língua oficial, era obrigatório na escola, mas a maioria da população desconhecia esta língua e falava, além de um idioma materno, o *nheengatu*. Apesar dessa constatação, Gonçalves Dias sugere ao Presidente da Província diretrizes para a política de línguas na escola, recomendando que mantenha o português, pois

[...] A vantagem da frequência das escolas estaria principalmente em se desabituar da Língua Geral, que falam sempre em casa e nas ruas, e em toda parte. No falar a língua portuguesa já vai uma grande vantagem, e tal que, quando mesmo os meninos não fossem à escola para outra coisa, ainda assim conviria na atualidade e ficaria ainda sendo conveniente por bastante tempo que o governo com esse fim criasse e sustentasse as escolas primárias do Solimões. (DIAS, 2002, p. 16)

O poeta, cantor dos Timbiras, estava consciente de que tal medida era desastrosa para a aprendizagem das crianças, mas insistia em nome da difusão da língua portuguesa.

A avaliação de Gonçalves Dias nos oferece pistas daquilo que a sociolinguística denomina de deslocamento linguístico. A defesa feita a qualquer custo do português pelo poeta do ensino se inscreve no discurso de *uma nação — uma língua*, postura ideológica que serve de base a uma decisão política. A imposição do português não foi feita preservando as demais línguas com as quais se poderia muito bem conviver em situação de bilinguismo, mas com o apagamento delas. As línguas indígenas, longe de serem consideradas como patrimônio a ser cuidado e preservado, foram tratadas como obstáculo ao desenvolvimento e à unidade nacional. No dizer do padre Vieira, no seu conhecido Sermão do Espírito Santo pregado em São Luís do Maranhão, em 1657, elas eram “línguas bárbaras e barbaríssimas de umas gentes onde nunca houve quem soubesse ler nem escrever”, acrescentando que eram “línguas brutas e de brutos, sem livro sem mestre e sem guia” (VIEIRA, 2001, t. I, p. 427 e 429).

○ livro didático

A escola se tornou assim um dos lugares em que circulam os preconceitos sobre os índios, onde o material didático desempenha um papel ideológico nas

práticas pedagógicas do dia a dia do professor. Não vou discutir aqui se o livro didático é um “bem de consumo” que compete no mercado, nem se a formação precária dos professores e suas condições de trabalho acabam cedendo a palavra a esses textos, o que evidentemente agrava a situação. A publicação e a venda do livro didático estão determinadas por lei, de forma que todos tocam a questão indígena, vamos dizer, por obrigação. O problema é que, apesar de termos avançado na produção de conhecimento sobre essas sociedades, que produzem saberes identificados por pesquisas acadêmicas, o livro didático continua a ignorar tais pesquisas, colocando em circulação arraigados preconceitos. Vale a pena mencionar aqui o exemplo de um livro editado em 2007, por uma importante editora, que o apresentou em carta enviada aos professores, entre os quais eu fui incluído.

Trata-se de um livro didático que aborda o tópico “narrativa”. O autor estabelece a distinção entre a narrativa simples e a que ele considera literária. A primeira, sem autor conhecido, são criações coletivas, “os mitos, lendas, conto popular, adivinhação, causo, anedota, provérbio”. A segunda é composta por aquilo que o autor chama de “formas cultas, as criações individuais de arte: poesia épica, novela, romance, conto erudito, crônica”. O preconceito surge quando o autor afirma que “o mito brota espontâneo no seio de um povo ainda num estágio primitivo” (p. 89). Segundo ele,

Uma vez criado, o mito passa a ser objeto de crença popular nas sociedades primitivas. A criação do mito é anterior à formação da consciência reflexiva. Trata-se de uma proto-filosofia, pois a resposta do homem sobre o universo e seus fenômenos é dada não pelo pensamento conceitual, mas pela fantasia criadora de imagens.

O autor estabelece um parentesco entre “o universo do homem primitivo e o mundo da criança”, para concluir:

Como esta, o aborígene não distingue a realidade da fantasia, o verdadeiro do falso [...] Sua mente é alheia a tais oposições. Como a criança que quer dar de mamar a uma boneca, assim o homem primitivo considera uma pedra como ser vivo, objeto sagrado.

Tal concepção primária traduz uma visão grosseira do senso comum e ignora não apenas todas as reflexões mais recentes já feitas no campo da etnologia, da antropologia, da linguística e da psicologia sobre o mito, mas até mesmo aquilo que já sabiam os tupinólogos do século 19, entre os quais o cientista João Barbosa Rodrigues, professor do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, que viveu muitos anos no

Amazonas (entre 1872 e 1890). Ele organizou e dirigiu o Museu Botânico de Manaus, andou pelos rios da região, conviveu com diferentes etnias. Nas suas pesquisas de campo, cada vez que indagava o nome de uma espécie por ele desconhecida, quase nunca recebia uma resposta “objetiva”, mas escutava uma narrativa, contada geralmente em nheengatu — a Língua Geral da Amazônia — em cuja trama a espécie em questão aparecia como personagem, num relato em que era possível ordená-la em categorias e subdivisões e onde outras espécies eram classificadas, descritas, obedecendo a algumas regras que governam a nomenclatura e classificação das plantas ou dos animais.

Para colecionar essas histórias e registrar esses saberes, Barbosa Rodrigues decidiu aprender o nheengatu. Reuniu um total de 130 textos com mitos, contos zoológicos, contos astronômicos e contos botânicos, além de “cantigas com que as mães embalavam seus filhos ou animavam as danças e os trabalhos”. Publicou tudo no livro *Poranduba amazonense*, uma edição bilíngue da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro de 1890 que só foi reeditada em 2017 (RODRIGUES, 2017).

A sabedoria de Barbosa Rodrigues foi perceber que numa sociedade sem biblioteca, sem livros, sem escrita, mas com forte tradição oral, as histórias e os cantos funcionam como enciclopédias onde estão contidos os saberes necessários para a sobrevivência e a reprodução das culturas. São aulas de botânica, zoologia, astronomia, ciências sociais e ciências humanas, com seus supremos mistérios. Um exemplo ilustrativo disso é a narrativa bilíngue “O jacamim e as cores (Yacamy i pinima çaua)” recolhida por ele no Rio Branco. A história constitui um minitratado de ornitologia, que dialoga com o *Catálogo das aves da Amazônia*, organizado posteriormente pela ornitóloga alemã Emília Snethlage (1868-1929), ex-diretora do Museu Goeldi, no Pará. Essas histórias contêm o sistema de classificação das diferentes espécies de aves, pássaros e outros animais, suas características físicas e comportamentais, hábitos, costumes, lugares onde vivem, como se alimentam e se reproduzem.

Parte desse conhecimento, que foi satanizado e discriminado por não se enquadrar dentro dos cânones da ciência e da religião dominantes, se perderia com a morte dos velhos narradores se alguns tupinólogos não o tivessem registrado. Barbosa Rodrigues, que publicou inúmeras obras de botânica, uma delas sobre palmeiras, outra sobre orquídeas, ficou encantado com a capacidade de observação e o espírito científico dos índios.

Segundo ele, os índios

Seguiam e seguem um método sintético na classificação das plantas. Designam as espécies por nomes tirados dos caracteres das folhas, flores, frutos ou de propriedades como o cheiro, o sabor, a dureza, a duração, a cor, o emprego, etc. Nenhuma característica essencial lhes escapa. São tão exatas as suas observações, que se encontram gêneros e subgêneros em uma só família, como se fossem agrupados por um verdadeiro botanista. (RODRIGUES, 1905, p. 9)

Algumas décadas depois, no seu livro *O pensamento selvagem* (1972), o antropólogo francês Lévi-Strauss chamou a atenção para as evidências de que as sociedades indígenas têm uma prática de produção de conhecimentos, testam hipóteses por meio de experimentos genéticos, plantam e selecionam sementes, realizam observações rigorosas e classificam o mundo natural de uma maneira tão complexa como a taxonomia de um biólogo universitário. Muitos erros e confusões teriam sido evitados — afirma Lévi-Strauss — se o pesquisador tivesse confiado nas taxonomias indígenas em lugar de improvisar outras, nem sempre adequadas.

O formato de narrativa que constitui a retórica em que circulam esses saberes é lido pela sociedade nacional como mito ou lenda, cuja representação no senso comum é de “crendice”, descaracterizando a função social que desempenham no seu contexto de produção. A visão preconceituosa sobre os saberes tradicionais indígenas foi questionada com as políticas públicas formuladas após a Constituição de 1988.

Políticas contra-hegemônicas

O discurso oficial no Brasil, que excluía os índios e suas línguas, muda com a nova Constituição. Pela primeira vez em cinco séculos de história do país, o Estado Nacional, depois de longo debate com o movimento indígena e seus aliados, revelou vontade política de garantir aos índios o reconhecimento de suas línguas, culturas, seus saberes, seu território (BRASIL, 5 out. 1988, art. 231). Nas últimas três décadas, o Estado passou, então, a formular novas políticas públicas, cujo objetivo é garantir a existência e a reprodução da diversidade cultural e linguística do país, que antes era considerada como uma ameaça à unidade nacional. A partir daí registra-se a preocupação com a instauração de medidas e instrumentos, no campo da cultura e da educação, capazes de informar corretamente os brasileiros sobre esse tema.

A Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática indígena (BRASIL, 10 mar. 2008). Ela reza em seu art. 26-A:

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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º 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.

Apoiado na nova lei, professores do sistema nacional de educação começam a cobrar a produção de material didático que incorpore os conhecimentos dos índios e sobre os índios. Os cursos de pedagogia e de licenciatura de diferentes universidades públicas reformulam seus currículos. Dessa forma, uma parte da sociedade brasileira manifesta, hoje, interesse em conhecer a literatura, a poesia, as narrativas míticas e os saberes tradicionais que circulam atualmente em mais de 180 línguas indígenas faladas no país. No entanto, os brasileiros só poderão ter acesso a essa produção que circula oralmente em línguas indígenas, se forem feitas traduções dessas línguas e dessas culturas para o português. Acontece que inexistem tradutores e dicionários para a maioria dessas línguas e, quando existem, as traduções enfrentam pelo menos dois problemas cruciais que merecem ser aqui destacados: um de afinidade tipológica das línguas em questão e o outro do tipo de registro.

A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar com o propósito de a ela atribuir o *status* de língua plena (e não mais como língua bárbara, primitiva), um direito previsto pela Constituição Brasileira de 1988, aparece, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996. Essa lei determina a alfabetização de alunos indígenas em suas línguas maternas, propondo o seu uso como língua de instrução pelo menos nos primeiros anos de escolaridade. Assim, pela primeira vez na história do país, as línguas indígenas que se limitavam aos ambientes domésticos, ganharam a oportunidade de ocupar um novo espaço: a sala de aula.

No entanto, isso não era suficiente. A retirada da língua indígena do currículo escolar assim que os alunos aprendessem a ler e a escrever, implicava que a aquisição da língua portuguesa continuaria sendo a grande meta do processo educativo e isso caracterizaria a continuidade de um bilinguismo de transição. Assim, a LDB instituiu que a “Educação Escolar Bilíngue, Intercultural, Específica e Diferenciada” fosse contemplada em todas as etapas, modalidades e em todos os níveis de ensino, conforme a realidade linguística de cada povo. Para que isso pudesse ocorrer, no entanto, era preciso que os docentes indígenas tivessem formação específica de nível superior na área de conhecimento em que atuam — até então eles estavam capacitados para ensinar apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse foi o motivo de já terem sido criados, em diversas universidades públicas do país, mais de 30 cursos de Licenciatura Intercultural Indígena nos últimos anos destinados à formação de professores indígenas.

Não temos ainda dados para estimar o número de escolas indígenas em funcionamento no país atualmente. Mas segundo o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2008, havia à época 2.698 escolas indígenas, das quais 1.783 eram bilíngues, 128 monolíngues em línguas indígenas e 787 monolíngues em português, voltadas para alunos indígenas cujas línguas tradicionais já foram extintas. Nestas escolas, estudavam um total de 205.871 alunos com, aproximadamente, 11 mil professores dos quais mais de 10 mil eram indígenas (INEP, 2009).

Em 2009, mais de 700 índios falantes de dezenas de línguas participaram da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Luziânia (GO) com o intuito de avaliar a qualidade do ensino ofertado em suas escolas. Ao final da conferência, eles elaboraram um documento no qual denunciam, entre outros problemas verificados, que (i) muitas escolas indígenas em vez de “ensinar **na** língua indígena” dedicam, quando muito, apenas um curto tempo para “ensinar **a** língua”, o que se deve, em primeiro lugar, à falta de uma formação de seus professores para conduzirem um ensino, de fato, bilíngue e, em segundo, à inexistência, na maior parte dos casos, de materiais didáticos adequados para o ensino de línguas indígenas; (ii) os currículos que norteiam o funcionamento dessas escolas quase nunca são interculturais, já que não incorporam os saberes tradicionais que circulam nos registros orais das comunidades e (iii) o fato de os programas de rádio e de televisão que chegam às aldeias transmitirem somente em português, assim como a ausência de livros de literatura indígena escritos nas línguas tradicionais das comu-

nidades, além de fortalecer a relação assimétrica entre línguas, tem sido um fator desmotivador para a aprendizagem de línguas indígenas nas escolas das aldeias. Nesse mesmo documento, os professores indígenas, além disso, insistiram em duas reivindicações. A primeira delas diz respeito à necessidade de se ampliar os usos sociais das línguas indígenas, por meio da utilização das novas tecnologias de informação em seus novos suportes (computadores, vídeos, filmadoras etc.): ater-se apenas a materiais escritos nessas línguas em papel, embora ainda importante, não lhes parece mais suficiente. A segunda refere-se ao desejo de que possam ter maior controle de suas escolas.

Finalmente, quanto ao sistema nacional de educação, é preciso apontar que a promulgação da Lei n. 11.645/08, em 2008, não significou que todas as escolas não indígenas brasileiras incorporaram em seu currículo a temática indígena, nem que o que a lei determina já esteja sendo cumprido à risca em todas as escolas do país. Ainda assim, a perspectiva de que as crianças e os jovens possam vir a ter a oportunidade de refletir sobre a diversidade linguística e cultural brasileira representa um avanço e a manifestação de uma intenção. No que diz respeito ao material didático, cabe salientar a edição especial da coleção de DVDs “Cineastas indígenas: um outro olhar” dedicada ao uso nas escolas de Ensino Médio, que oferece o ponto de vista dos próprios índios. Foi feita a distribuição gratuita para mais de 3 mil escolas do país de 20 filmes produzidos por cineastas indígenas formados pela instituição Vídeo nas Aldeias, que existe desde 1987 e funciona como uma escola de cinema para índios. A apresentação e a história dos povos foram extraídas e editadas a partir dos verbetes da *Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil* do Instituto Socioambiental (ISA, 1996), em que alunos e professores podem aprofundar suas pesquisas, contando ainda com um “Guia para professores e alunos” (ARAÚJO, 2010). Embora não tenha sido feita ainda uma avaliação sistemática do uso desse material nas escolas, sua existência começa a modificar o quadro no qual se movimentava a escola no que se refere à temática indígena.

Cabe registrar, finalmente, duas dissertações de mestrado defendidas recentemente sobre o tema. A primeira em setembro de 2016 no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) de autoria de Thais Elisa Silva da Silveira, *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de História na região metropolitana do Rio de Janeiro* (SILVEIRA, 2016). A autora produziu *banners* e um caderno de atividades para orientar o professor. A segunda, defendida em janeiro de 2016, no Programa de

Pós-graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) por Aline da Silva Franca, *Do coçar ao catálogo: a representação bibliográfica da autoria indígena no Brasil* (FRANCA, 2016). A autora discute a representação bibliográfica do conhecimento indígena registrado, especificamente, sobre a representação da autoria indígena nos registros bibliográficos de obras elaboradas por povos indígenas brasileiros. O foco está na representação da autoria de obras com caráter coletivo, ou seja, de obras emanadas do conhecimento da comunidade indígena como um povo e não da autoria individual indígena. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que pode ser compreendida em três momentos distintos: 1) pesquisa bibliográfica, que contempla o levantamento bibliográfico; 2) coleta de dados por entrevista, recorrendo aos autores indígenas brasileiros para apresentar a visão dos indígenas sobre as questões autorais; 3) pesquisa documental, que busca analisar e exemplificar a representação bibliográfica da autoria indígena. Registramos alguns avanços. Mas falta muito ainda a caminhar.

136

Políticas
contra-hegemônicas:
o lugar dos índios na
escola e na sociedade
brasileira

Trabalhos como os citados contribuem para a implementação da Lei n. 11.645/08 se divulgados para os professores da rede escolar.

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de (Org). *Cineastas indígenas: um outro olhar*. Guia para professores e alunos. Olinda: Vídeo nas Aldeias/Petrobras Cultural, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DIAS, Gonçalves. *Relatório: visita às escolas públicas de primeiras letras das freguesias do Solimões*. Rio de Janeiro: ABL, 2002.

FRANCA, Aline da Silva. *Do coçar ao catálogo: a representação bibliográfica da autoria indígena no Brasil*. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Nheengatu: a outra língua brasileira. In: Lima, Ivana Stolze; Carmo, Laura do (Ed.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, p.119-150, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus (Org.). *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet/Edur, v. 1, p. 80-105, 2009.

FRONTIN, Paulo de. Sessão Magna do Centenário no dia 4 de maio de 1900. In: Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil. *Livro do Centenário (1500-1900)*. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Um olhar sobre a Educação Indígena com base no Censo Escolar de 2008*. Brasília: MEC, 2009.

ISA - Instituto Socioambiental. *Povos indígenas no Brasil: enciclopédia dos povos indígenas*, São Paulo: ISA, 2016. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1972. [Há diversas edições em português, por exemplo: *O pensamento selvagem*. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.]

MONTE, Nieta L. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra. 1996.

RODRIGUES, João Barbosa. Poranduba Amazonense. *Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 1-337, 1890. Reeditada pela Editora Valer, Manaus, 2017, organização e apresentação Tenório Telles.

RODRIGUES, João Barbosa. *Mbaé Kaá Tapyyetá Etnoyndaua, A Botânica. Nomenclatura Indígena*. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, p. 9, 1905.

SANTOS, Boaventura de Souza. A descolonização da América Latina e os direitos indígenas. Trabalho apresentado no Encontro Internacional “Povos indígenas, Estados plurinacionais e direito à água”, mar. 2008, Quito, Equador. Traduzido por Gabriel Brito. Originalmente publicado em <<http://alainet.org/>>.

SILVEIRA, Thaís Elisa Silva da. *Identities (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

VIEIRA, Antônio. *Sermões [Homilies]*. Edição de Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2001.



A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica

Rita Gomes do Nascimentoⁱ

ⁱIndígena do povo Potiguara do Ceará. Doutora em Educação. Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. E-mail: potiguara13@yahoo.com.br

RESUMO

A publicação da Lei n. 11.645/08 tem desafiado os sistemas de ensino a trazerem para o interior dos estabelecimentos de ensino públicos e privados da Educação Básica a história e a cultura dos povos indígenas, refletindo um movimento internacional de reconhecimento de direitos destes povos. Todavia, passados dez anos da publicação da lei, a implementação e a consolidação do art. 26-A da LDB vêm ocorrendo muito lentamente. É com o objetivo de indicar elementos para a discussão destas questões que este artigo traça um breve panorama dos fundamentos legais da referida lei, chamando atenção para o lugar da diversidade nos diplomas legais internacionais e alguns de seus rebatimentos na legislação educacional brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Lei n. 11.645/08; ensino da história e da cultura indígenas; currículo.

ABSTRACT

The publication of Law 11645/2008 has challenged education systems to bring the history and culture of indigenous peoples into public and private primary education establishments, reflecting an international movement to recognize these people rights. However, 10 years after the Law publication, the enforcement and consolidation of Article 26 of the LDB is still lagging. In order to indicate elements for discussing these questions, the present article draws a brief overview of the referred law legal grounds, drawing attention to the place of diversity in international legal texts and some of its refutations in Brazilian educational legislation.

KEYWORDS: Law 11645/2008; teaching of indigenous history and culture; curriculum.

141

A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica

Nos últimos anos, as discussões sobre a diversidade étnico-cultural da população brasileira têm ganhado maior evidência no campo educacional, provocando modificações no ordenamento jurídico nacional e internacional que sustenta o direito à educação. No que se refere à temática dos povos indígenas, desde 2008, com a publicação da Lei n. 11.645 que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer para dentro dos estabelecimentos de ensino públicos e privados a história e as culturas dos povos indígenas. Sem dúvida, uma das maiores dificuldades para o enfrentamento deste desafio está relacionada ao desconhecimento sobre quem são e como vivem os povos indígenas no Brasil na atualidade.

Vencer os preconceitos comumente correntes de visões estereotipadas que projetam os povos indígenas em um passado remoto nos confins de florestas intocadas, atentando para a complexidade e diversidade de situações vivenciadas por estes povos no pretérito e/ou no presente, são alguns dos resultados esperados com a implementação da lei. No entanto, nos currículos dos cursos de formação de professores, no conjunto dos materiais didáticos e no cotidiano escolar da maioria das instituições de ensino da Educação Básica, o que se percebe, em termos práticos, é a inobservância do que preceitua a lei. As informações sobre a história e as culturas dos povos indígenas nas escolas são inexistentes, escassas ou insuficientes e desatualizadas, refletindo o lugar atribuído aos povos indígenas no projeto de Nação que vinha sendo promovido nas escolas.

Não obstante a condição necessária e oportuna da normativa em comento, para o cumprimento desta é essencial a conjunção de esforços interinstitucionais de diferentes agentes e agências públicos e privados no combate aos preconceitos e desinformações a respeito dos povos indígenas junto aos demais segmentos da população nacional. Daí a importância dos debates atuais sobre o papel social da escola e da construção de currículos que valorizem a diversidade étnico-cultural como formas privilegiadas de combate ao preconceito e de construção de noções mais democráticas de cidadania.

É com o objetivo de indicar elementos para a discussão destas questões que este artigo traça um breve panorama dos fundamentos legais da Lei n. 11.645/08, chamando atenção para o lugar da diversidade nos diplomas legais internacionais e alguns de seus reatamentos na legislação educacional brasileira. Aspectos relacionados à implementação da referida lei também são abordados, tais como

responsabilidades e ações de entes públicos, a exemplo das regulamentações propostas nas diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos cursos de formação continuada promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), do papel dos sistemas de ensino, dos espaços de participação política e dos mecanismos de controle social.

Povos indígenas no Brasil e diversidade étnica

Na esteira dos debates curriculares suscitados pela publicação, em 2003, da Lei n. 10.639 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas da Educação Básica (BRASIL, 9 jan. 2003), a Lei n. 11.645, ao incluir os povos indígenas, ampliou o escopo das discussões sobre o tema da diversidade (BRASIL, 10 mar. 2008). O conhecimento das sociodiversidades indígenas passou também a ser condição necessária para a construção de currículos escolares que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira com importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos.

Mas, as imagens comumente associadas aos povos indígenas nos currículos da Educação Básica e mesmo nos cursos de formação de professores têm feito referência apenas ao passado colonial; à negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); a uma condição genérica do índio que encobre a sua diversidade passada e atual, muitas vezes generalizando traços culturais de um povo para todos os demais povos indígenas; à falsa contraposição entre índios puros (verdadeiros) e índios aculturados (inventados), além de enfatizar unicamente características pitorescas e folclóricas.

Apesar desse panorama geral, existem importantes ações sendo realizadas em diferentes contextos e instituições que representam avanços no que se refere à quantidade e à qualidade das informações atualmente disponíveis sobre os povos indígenas no Brasil, seja em âmbito acadêmico, seja no âmbito de programas e ações governamentais. Pesquisas históricas, antropológicas e linguísticas, em especial, têm fornecido informações sobre os diferentes povos e comunidades indígenas, embora os resultados de tais estudos tenham se restringido, tradicionalmente, aos circuitos de debates acadêmicos. No âmbito dos sistemas de ensino responsáveis pela coordenação e execução das políticas educacionais, a produção dessas informações tem sido insuficiente.

143

*A Lei n. 11.645/08
e o ensino da
temática indígena:
fundamentos
e desafios de
um currículo
intercultural para
uma sociedade
pluriétnica*

Povos indígenas no Brasil

População total: 817.963 pessoas (0,42% da população brasileira)

População aldeada: 502.783 (61,46%)

População urbana: 315.180 (38,54%)

Índios isolados: 82 referências, sendo 32 confirmadas

Dos 817.963 indígenas, 17,5% não falam a língua portuguesa

O Norte possui a maior população (37,4%)

Os Tikuna (AM) possuem o maior número de falantes de língua indígena e a maior população, os Guarani Kaiowá (MS) ficam em 2º lugar e os Kaingang (Sul) em 3º lugar.

As Terras Indígenas são as áreas mais preservadas e mais de 90% delas pertencem à Amazônia Legal.

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

A diversidade de etnias e línguas indígenas faladas no Brasil, uma das maiores do mundo, por exemplo, contrasta com o quadro geral de desinformação sobre os povos indígenas. São 305 etnias diferentes e 274 línguas faladas pelos indígenas presentes em todas as regiões do país, vivendo nas mais diversas situações econômicas, ambientais, linguísticas e culturais que a maioria das pessoas desconhecem. Há populações aldeadas em reservas, nas áreas urbanas, alguns com seus territórios reconhecidos e homologados pelo Estado brasileiro, outros imersos em processos de retomada de suas terras, vivendo em situações de conflito, violência e sem assistência aos seus direitos de saúde e de educação, por exemplo.

Apesar disso, a riqueza e a complexidade de suas sociodiversidades, dos seus sistemas cosmológicos e dos saberes associados aos manejos do ambiente natural e seus recursos têm também se destacado como instrumentos de empoderamento em suas lutas sociais na esfera pública e no cenário do direito internacional.

Não apenas no campo educacional, com o avanço das políticas de educação escolar indígena fundadas nos princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e de sua natureza comunitária, mas também na seara das políticas do patrimônio, por exemplo, a diversidade dos saberes e fazeres indígenas, de acordo com os preceitos constitucionais da Carta Magna de 1988, é reconhecida como potencial alvo de ações que visam a sua promoção (BRASIL, 5 out. 1988). Mesmo no mercado turístico, a “comoditizar” os patrimônios e as culturas indígenas, é por meio de suas tradições e conhecimentos que estes povos têm buscado afirmar suas identidades e diferenças numa arena de intensas trocas materiais e simbólicas.

Os efeitos principais esperados da Lei n. 11.645/08 são, diante da riqueza e complexidade da diversidade dos povos indígenas brasileiros, promover o conhecimento da história e das culturas destes povos com vistas à construção de novas imagens que os representem como sujeitos ativos no processo de construção da nação, que referenciem seus modos de organização social e simbólica de maneira positiva, suas intencionalidades históricas e culturais, que os descrevam, enfim, como sujeitos de sua própria história.

Desse modo, a inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas pode favorecer a construção da consciência de uma identidade nacional plural, multiétnica e multicultural, por meio de um currículo “intercultural” que representaria os diferentes grupos e povos constituidores da nação.

Fundamentos legais da Lei n. 11.645/08 no contexto internacional e nacional

O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos indígenas no currículo das escolas, conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal, reflete um contexto de lutas internacionais pela afirmação dos direitos de minorias e grupos historicamente marginalizados. Tem se estabelecido, nas últimas décadas, uma política de reconhecimento das diversidades étnicas, raciais, culturais, de gênero, de pessoas com deficiência, dentre outras, a nível mundial que objetivam orientar as relações entre estados nações, por meio da assinatura de acordos, decretos e convenções internacionais. Importa lembrar que o nosso país é signatário de alguns deles.

Com isso, as diferenças, constituintes da diversidade, vêm deixando de ser vistas como algo negativo, sobretudo no plano formal ou legal. Os estados nações, em particular, e a comunidade internacional, em geral, são instigados e orientados a valorizar e promover a diversidade, reconhecendo-a como patrimônio da humanidade, riqueza e valor ético e político universal que deve ser afirmado internacional, nacional e localmente.

Desse modo, no que se refere à Lei n. 11.645/08, pode-se dizer que o contexto internacional foi decisivo para sua criação ao pactuar e estabelecer um conjunto de documentos legais e políticos que a fundamentam. Dentre os documentos estão a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais; a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas da Organização das Nações Unidas (ONU, 18 dez. 1992); a Declaração e o Programa de Ação da Conferência de Durban de 2001 e a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007 (ONU, 13 set. 2007).

Na Convenção n. 169 da OIT de 1989, ratificada e promulgada no Brasil por meio dos decretos n. 143 de 2002 e n. 5.051 de 2004, está previsto em seu artigo 31:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (BRASIL, 19 abr. 2004)

Importante chamar atenção para o fato de que a Convenção n. 169 da OIT, especialmente neste artigo, não atribui somente à escola a tarefa de educar para as relações étnico-raciais ou para uma educação em direitos humanos que tenha a diversidade como princípio, mas sim a todos os setores da comunidade nacional. Também se destaca no artigo 31 a chamada para a forma de tratamento equitativa, exata e instrutiva do conteúdo da história e das culturas dos povos objeto da Convenção, com vistas à superação de situações de preconceito em suas relações intersocietárias.

Na Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Uni-

das (ONU), na sua resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992, em seu artigo 4º, se estabelece que:

Os estados deverão adotar, quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto. (ONU, 18 dez. 1992)

Apesar do termo “quando apropriado” tirar a força do art. 4º, uma vez que o texto se refere às sociedades pluriculturais, compostas por minorias étnicas, religiosas e linguísticas, a Declaração, por meio deste seu artigo, põe foco na necessária interculturalidade ou nas trocas culturais que devem ocorrer entre todos os segmentos populacionais destas sociedades. Em se tratando de sociedades reconhecidas como pluri ou multiculturais é mais do que apropriado chamar a atenção para a necessidade de se promover o conhecimento dos diferentes grupos que as formam, importante estratégia para uma convivência mais humana.

A Declaração e o Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa de 2001, por sua vez, no artigo 97 diz:

Sublinhamos a ligação existente entre o direito à educação e à luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexa e o papel fundamental da educação que respeite a diversidade cultural e seja sensível, em especial entre as crianças e os jovens, na prevenção e erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação. (Declaração de Durban, 8 set. 2001)

Na Conferência de Durban, é evidenciada a relação entre a educação como direito e o combate ao racismo e ao preconceito, associação que também se faz pressuposta na formulação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. O referido documento destaca a importância estratégica de se voltar prioritariamente para as crianças e os jovens as políticas de promoção de prevenção e erradicação da intolerância, do racismo, da xenofobia e demais formas de preconceito.

Finalmente, do conjunto de documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e que exercem influência direta na definição da Lei n. 11.645/08, merece destaque a Declaração da ONU de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas, cujo artigo 15 afirma:

147

A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica

1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos.

2. Os estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade. (ONU, 13 set. 2007)

Neste documento, ganha relevo a recomendação da presença das “culturas, tradições, histórias e aspirações” dos povos indígenas “na educação pública e nos meios de informação públicos”, como forma de combate ao preconceito e à discriminação. Isto é, chama-se a atenção, mais uma vez, para o papel dos estados nacionais como promotores da tolerância, compreensão e “boas relações” entre não indígenas e indígenas, com a colaboração e participação destes últimos na construção das políticas que lhes dizem respeito.

Este conjunto de documentos internacionais, ao lado da Constituição Federal de 1988, que reconhece o Brasil como um país pluriétnico e multicultural, fundamenta e ajuda a garantir os direitos dos povos indígenas de serem representados, nos currículos escolares, em suas diversidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas.

Ainda com relação aos fundamentos legais para o tratamento da temática da história e das culturas dos povos indígenas, destaca-se o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, chamando a atenção para a importância de se considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista (BRASIL, 17 jun. 2004).

Com as mudanças trazidas à LDB pela inclusão e posterior alteração do artigo 26-A, a Câmara de Educação Básica do CNE incluiu em suas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e para as suas modalidades a obrigatoriedade do ensino das temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas.

Ao buscar assegurar o direito a uma educação plural, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, por exemplo, afirmam o estudo

da história e das culturas afro-brasileira e indígena como integrantes da base nacional comum, uma vez que esta é constituída por:

Conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 13 jul. 2010, art.14)

A mesma orientação é observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, definidas pela Resolução CNE/CEB 7/2010, que, em seu art. 15, § 3º, reconhece que

Esta inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 14 dez. 2010)

O art. 26-A da LDB encontra também ressonância nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2012, que apresenta como um dos seus princípios o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades como forma de se promover uma educação para a mudança e a transformação social (BRASIL, 30 maio 2012).

149

A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica

A partir do estabelecimento destes marcos normativos, os sistemas de ensino e suas instituições têm sido instados a desenvolver ações concernentes à implementação da Lei n. 11.645/08. Os principais instrumentos de ação são os cursos de formação de professores e a produção e distribuição de materiais didáticos e paradiidáticos para as escolas públicas.

Em âmbito nacional, o Ministério da Educação (MEC) formulou, em 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2008). Embora logo após a publicação da Lei n. 11.645/08 ainda não estivessem claramente definidas, no âmbito do CNE, as diretrizes relacionadas à temática dos povos indígenas, o seu tratamento já foi antevisto em diversas oportunidades, tanto no referido Plano, quanto nas diretrizes que motivaram a sua formulação.

O Plano foi concebido com o objetivo de orientar os sistemas de ensino e suas instituições educacionais a adotarem os procedimentos exigidos para a implementação da Lei n. 10.639/03 e, no que couber, da Lei n. 11.645/08, tendo em vista que esta “conjugua da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira” (BRASIL, 2008).

Dentre seus objetivos específicos, destacam-se:

- Colaborar e construir, com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis n. 10.639/03 e n.11.645/08.
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

150

A Lei n. 11.645/08
e o ensino da
temática indígena:
fundamentos
e desafios de
um currículo
intercultural para
uma sociedade
pluriétnica

Implementação da lei

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas ou áreas do conhecimento, em todos os eixos, temas ou qualquer outra forma em que a escola organize o seu currículo.

Importa destacar ainda que a inclusão dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural.

Assim, motivadas pela Lei n. 11.645/08, algumas ações foram adotadas pelos sistemas de ensino, notadamente pela União. Abordando tal temática, o MEC vem

fomentando a oferta, nas Instituições de Educação Superior (IES), de cursos de formação continuada para professores e gestores dos sistemas de ensino. Neste sentido, merece ser citado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, ao orientar a escolha dos livros didáticos, traz diretrizes importantes para o enfrentamento das formas de discriminação e preconceito.

De modo geral, as diretrizes do PNLD orientam para que as obras a serem adotadas nas escolas da Educação Básica não veiculem preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação; que abordem temas relacionados às questões da identidade e da diferença e que reconheçam a contemporaneidade dos povos indígenas, tornando os livros didáticos ferramentas importantes na formação contínua dos professores, desenvolvendo também nos estudantes uma consciência reflexiva crítica a respeito de sua própria sociedade e história, bem como dos grupos que as constituem.

Há que se mencionar ainda a existência de iniciativas adotadas por IES no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão como, por exemplo, a criação de grupos/núcleos de estudos e pesquisas, criação de disciplinas em seus cursos regulares relacionados com a temática indígena. Também alguns conselhos de educação, sobretudo estaduais, vêm procurando regulamentar o tratamento da temática nos currículos escolares, por meio de seus atos normativos como Pareceres e Resoluções. De maneira geral, estes são avanços que devem ser divulgados e replicados pelos diversos atores que fazem o campo das políticas educacionais.

Por outro lado, passados onze anos da publicação da Lei n. 11.645/08 e mais de quinze anos da Lei n. 10.639/03, observamos que a implementação e a consolidação do art. 26-A da LDB vêm ocorrendo muito lentamente diante da importância e da urgência das questões relacionadas ao tratamento mais adequado dos povos indígenas e afrodescendentes nos currículos escolares. Em alguns casos, isto se deve, dentre outras coisas, ao desinteresse de alguns gestores dos sistemas de ensino em formular estratégias e propor programas ou ações que visem ao efetivo cumprimento do que prevê a lei educacional.

Em outros casos, quando há programas e iniciativas, estes geralmente apresentam muitos equívocos e apenas reforçam preconceitos e discriminações. Persistem, então, nestas ações, problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, nem sempre conscientemente percebidos, tais como a já referida reificação de suas imagens como seres do passado, confundidos com a

natureza, seres puros; o destaque para características pitorescas e folclóricas; a adoção de uma visão genérica de índio, ocultando a existência real e concreta de povos particulares, bem como a ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas.

Apontamentos finais

De maneira geral, a lei favorece a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira com vistas à superação de situações de preconceito e de discriminação que envolvem as minorias étnicas, raciais, culturais e sociais em nosso país.

Com a sua implementação, ampliam-se as possibilidades de se instituir debates sobre os processos de formação de estudantes e de professores sob uma perspectiva mais alargada de cidadania dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas e de outras minorias étnico-raciais e culturais na formação da sociedade brasileira.

Especificamente sobre a temática indígena, podem-se destacar as novas maneiras de se pensar o lugar dos povos indígenas e da ideia de diversidade na sociedade brasileira. Neste sentido, a lei possibilita refletir, dentre outras questões, sobre o que ou quem merece pertencer ao Estado nacional brasileiro, constituindo parte de sua história e cultura.

Representa um importante avanço na construção de uma educação mais respeitosa das diferenças e diversidades étnicas e culturais formadoras da sociedade brasileira. Desse modo, incluir a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares, produto da força dos movimentos sociais que os representam, serve para, de modo reflexivo, pensar quem somos nós e a pluralidade que nos constitui.

No modelo europeizante da história nacional que vigorou até pouco tempo, não havia lugar para nós indígenas. Tem-se ignorado, neste modelo, a existência e a contribuição, sobretudo no que se refere ao contexto mais contemporâneo, dos diferentes grupos étnicos para a formação do que se chama “sociedade brasileira”.

Assim, pensar a questão indígena pode servir de mote para refletir também a respeito de outros grupos diferenciados, de outras minorias sociais, sexuais, raciais, étnicas, como as dos ciganos, dos quilombolas, do público LGBT, dos sem-terra, dos

sem-teto, das populações e dos povos da floresta, das pessoas com deficiência, de certos grupos imigrantes etc. Estes também fazem parte de um Estado Nação brasileiro e, à semelhança dos povos indígenas, são historicamente desconsiderados quando se faz um inventário dos patrimônios nacionais, define-se a sua identidade ou se conta a sua história.

É, em suma, a própria ideia de diversidade que pode ser acessada a partir da questão indígena trazida pela Lei n. 11.645/08, provocando a reflexão a respeito das relações que os diferentes grupos mantêm entre si, prestando atenção no que os aproxima ou distancia, os assemelha ou diferencia, para se ter uma compreensão mais crítica a respeito do surgimento e continuidade, no tempo e no espaço, do que se chama nação brasileira. Não é novidade de que tudo isso está representado nos livros didáticos e desenhos curriculares das escolas da Educação Básica.

O desafio posto por ações como a da Lei n. 11.645/08 é então repensar o modelo de sociedade que se quer. Se se pretende ter justiça social, com igualdade e equidade, e respeitar as diferenças que constituiriam uma sociedade pluriétnica culturalmente diversa ou se, em nome de certas compreensões de progresso, de desenvolvimento, de ciência, de cultura, de cidadania, estas pluralidades e diversidades devem ser ignoradas em seus direitos. Num tempo em que os preconceitos e intolerâncias estão cada vez mais em evidência, é importante pensarmos sobre estas questões.

Isto se torna cada vez mais evidente, como na atual conjuntura política nacional em que a sociedade brasileira passa por grande disputa de poder no campo hegemônico e forças reacionárias ameaçam a nossa jovem democracia. A pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a livre expressão das manifestações culturais, religiosas, artísticas, políticas; o pleno exercício dos direitos culturais, a valorização e a difusão das manifestações culturais; a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional sofrem algum tipo de ameaça. Neste contexto ganha relevância, como objeto de disputa, o currículo por meio de movimentos como o Escola sem Partido que prega a necessidade de uma suposta neutralidade a privilegiar as velhas concepções políticas e escolares de povo e de nação.

Sabemos dos perigos de uma história única, de uma perspectiva única, de uma cultura única. A emergência dos diferentes sujeitos, das diferentes perspectivas e epistemologias aponta para outras possibilidades de se pensar e de se construir uma sociedade verdadeiramente democrática que reconheça a sua pluridiversidade e os movimentos de afirmação identitária dos diferentes grupos e povos que habitam o território nacional. Sem a presença e a voz destes diferentes atores não se pode falar verdadeiramente de uma democracia.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 5 out. 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional (LDB). 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. 19 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 17 de junho de 2004. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 17 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 13 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 14 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. 30 maio 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em jul.2019.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada em Durban, África do Sul de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. 8 set. 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992. 18 dez. 1992. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf. Acesso em: 06 ago.2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração sobre os direitos dos povos indígenas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 dez. 1992. Aprovada em 13 de setembro de 2007. 13 set. 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162708por.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.



Títulos anteriores

- Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores
- Mediação de linguagens nas Salas de Ciências
- Gerontologia
- Música na escola: caminhos e possibilidades para a Educação Básica
- Rodas de conversa na Educação Infantil
- Cultura afro-brasileira no Sesc: possibilidades e desafios

Capa impressa em cartão supremo Duodesign 300 g/m²
e miolo impresso em papel offset 150 g/m².

Esse é o sétimo volume da série *Educação em Rede*, publicação que divulga a reflexão dos participantes das ações formativas veiculadas à Rede Sesc de Formação e Pesquisa do Departamento Nacional do Sesc.

Fruto de um amplo processo formativo realizado no ano de 2016 e 2017 para profissionais de Educação e Cultura, do Sesc, no Brasil, essa publicação condiciona textos de autores e autoras indígenas com debates político-epistemológicos, em diálogo com a Lei n. 11.645 de 2008, contemplando a diversidade de saberes e a multiplicidade de conhecimentos cosmológicos dos povos indígenas.



www.sesc.com.br

