

Kelly Russo e Mariana Paladino

Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil

Subsídios e debates a
partir da Lei 11.645/2008

CONSELHO EDITORIAL

Bertha K. Becker (*in memoriam*)

Candido Mendes

Cristovam Buarque

Ignacy Sachs

Jurandir Freire Costa

Ladislau Dowbor

Pierre Salama

Kelly Russo e Mariana Paladino (Org.)

**Ciências, tecnologias, artes e
povos indígenas no Brasil**

Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008

Garamond

Copyright © dos autores

Direitos cedidos para esta edição à
Editora Garamond Ltda.
Rua Cândido de Oliveira, 43
CEP 20261-115 – Rio de Janeiro – Brasil
Telefax: (21) 2504-9211
e-mail: editora@garamond.com.br
website: www.garamond.com.br

Revisão Alberto Almeida

Projeto gráfico e capa Estúdio Garamond
sobre ilustração de Procsilas Moscas, disponível em <https://www.flickr.com/photos/procsilas/2971858714/> sob licença Creative Commons “Atribuição”.

Este livro foi integralmente financiado, em sua editoração e impressão, pelo projeto “Ciências, Tecnologias, povos indígenas no Brasil: subsídios para inclusão da temática indígena na Educação”, desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ, com recursos da CAPES (Edital Novos Talentos 2013-2016), sob a coordenação de Kelly Russo. Disponível para download gratuito na Internet.



CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C511

Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil : subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008 / organização Kelly Russo, Mariana Paladino. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Garamond, 2016.

248 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 9788576174325

1. Índios - Educação 2. Educação indígena 3. Educação multicultural.

I. Russo, Kelly. II. Paladino, Mariana.

16-30258

CDD: 370

CDU: 37

Todos os direitos reservados. A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Sumário

Prefácio.....7

Apresentação13

Parte I

Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela
construção do respeito à pluralidade..... 25
Antonio Carlos de Souza Lima

A Lei nº 11.645: História e Cultura Indígena no Currículo:
alguns subsídios aos professores 47
Domingos Nobre

A inclusão da temática indígena na escola:
Desafios para a educação..... 59
Gersem Luciano Baniwa

Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil..... 73
Odair Giralдин

Histórias e culturas indígenas presentes na escola: Potencialidades
do currículo para a desconstrução da colonialidade..... 103
Ivan Amaro

Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais:
reflexões sobre a aplicação da Lei 11.645 no Rio Grande do Sul..... 131
*Carla Beatriz Meinerz, Claudia Pereira Antunes,
Maria Aparecida Bergamaschi*

A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre
a temática indígena na escola 145
Kelly Russo, Mariana Paladino

Parte II. Conhecimentos indígenas no currículo escolar: possibilidades e desafios

Os conhecimentos astronômicos dos Guarani mbyá: algumas contribuições para sua divulgação e valorização no espaço escolar	171
<i>Omar Martins, Simone Pinto</i>	
Como os estudantes da educação de jovens e adultos Guarani concebem a matemática.....	195
<i>Gabriela dos Santos Barbosa, Sandra Maria Pinto Magina</i>	
A arte dos povos indígenas brasileiros: representações tradicionais que se atualizam na modernidade	211
<i>Vera Lucia Teixeira Kauss</i>	
As bonecas Karajá em aulas de ciências: caminhos para a implementação da Lei 11.645/08	225
<i>Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira, Glória Regina Pessôa Campello Queiroz</i>	
<i>Sobre os autores</i>	241

Prefácio

Com diferentes línguas, ritos, cosmovisões, símbolos, religiões, formas de produção e organização social, os povos indígenas são plurais, diversos e constituem uma enorme riqueza do nosso país. Nos últimos anos, têm-se multiplicado os congressos, seminários, encontros que abordam sua realidade atual desde múltiplos enfoques das ciências sociais e humanas, com especial destaque para a antropologia, a história, a linguística e as artes. As produções acadêmicas se multiplicam, assim como os blogs, sites, e-books e espaços em diferentes redes sociais. As organizações indígenas se afirmam e articulam suas lutas e demandas, tanto no âmbito nacional como internacional, orientadas para a defesa, reconhecimento e promoção de seus direitos. A presença indígena no ensino superior vem sendo reforçada por políticas de ação afirmativa. *Acadêmicos* indígenas marcam presença nas salas de aula de nossas universidades, tanto nos cursos de graduação quanto de mestrado e doutorado.

No entanto, apesar de toda esta mobilização, os grupos indígenas continuam tendo uma frágil presença na sociedade brasileira como um todo. São invisibilizados, negados, subalternizados, não tendo seus direitos respeitados e sendo alvo de inúmeros preconceitos e discriminações fortemente arraigados no nosso imaginário social e presentes em diversas práticas sociais, entre elas as educacionais.

A educação, particularmente a escola pública, vive no presente momento uma situação marcada pela ambivalência e a contestação no nosso país. Exaltada e questionada, é bastante consensual a afirmação de que não tem oferecido uma resposta satisfatória às demandas dos diversos grupos sociais. A sonhada qualidade da educação, por mais polissêmica que seja esta expressão, está longe de ser alcançada.

Multiplicam-se as iniciativas governamentais para intervir na escola. Apesar da pluralidade de enfoques, predomina uma visão centrada nos processos de gestão e avaliação em larga escala, fortemente homogeneizadora e monocultural. No entanto, surgem também políticas públicas centradas em temáticas relacionadas às diferenças culturais constitutivas da nossa história e inerentes aos processos, sempre em contínuo movimento, de construção das

identidades que constituem a nossa sociedade. É possível afirmar que existe uma correlação de forças assimétricas entre estas duas tendências. Predomina a visão padronizadora e uniformizante. No entanto, nesse contexto, é fundamental que apoiemos e afirmemos a tendência orientada ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais como componente central dos processos educativos e à construção de abordagens de educação diferenciada.

A educadora argentina Emilia Ferreiro (2001), referindo-se à constituição do sistema escolar na América Latina, afirma:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar a igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (*apud* Lerner, 2007, p.7).

Esta é também a nossa aposta: *transformar a diversidade em vantagem pedagógica*. É nesta perspectiva que se situa a educação intercultural, proposta que consideramos fundamental para o reconhecimento e a valorização das diferenças no cotidiano escolar, condição imprescindível para que a educação colabore na construção de sociedades justas, tanto do ponto de vista socioeconômico como cognitivo e cultural.

Neste horizonte, a educação intercultural adquire particular relevância; no contexto latino-americano é importante ter presente que ela nasce no âmbito da educação escolar indígena.

Lopez-Hurtado Quiroz (2007; p.21-22) faz a seguinte síntese da sua trajetória de incorporação na agenda latino-americana:

Nestes trinta anos, desde que o termo foi cunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, vêm nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Deste ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e, na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

Aprender da experiência das escolas indígenas é fundamental e mobiliza o sistema escolar como um todo. No entanto, é necessário que nos perguntemos de que interculturalidade estamos falando, que perspectiva queremos assumir e promover.

Dentre as diversas concepções de educação intercultural que atravessam a literatura sobre esta temática, assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica e sublinhamos algumas de suas características: promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; considera os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.

Partindo desta perspectiva da interculturalidade crítica, construímos coletivamente um conceito de educação intercultural que é referência para os diferentes trabalhos que vimos realizando:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Gostaríamos de ressaltar a primeira afirmação, que consideramos central. O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, a deficiência, a déficit cultural e a desigualdade. Diferentes são os casos que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, com reduzido capital cultural.

No entanto, se não logramos mudar de ótica, questionar as visões do senso comum e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva.

É nesta perspectiva que se situa o presente livro. Certamente esta lei é de grande relevância para que a temática indígena seja incorporada de modo pertinente na educação básica. Mas, para que ela possa de fato afetar de modo significativo as práticas escolares na perspectiva da educação intercultural crítica, é necessário um longo processo de desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes na cultura escolar – haja visto como se comemora o Dia do Índio, em geral, nas escolas –, assim como de socialização de conhecimentos atualizados sobre os povos indígenas e suas culturas, além de construção de práticas educativas adequadas.

As organizadoras da presente obra selecionaram um número significativo de textos nesta perspectiva. Oferecem tanto elementos de aprofundamento teórico para problematizar a matriz colonial e eurocêntrica a partir da qual os grupos indígenas são comumente apresentados na escola, como indicações práticas que podem subsidiar os professores e professoras do ensino básico para superar uma visão ingênua, superficial e acrítica dos povos indígenas

e de suas contribuições à nossa história, assim como para a incorporação de seus saberes no desenvolvimento do ensino de diferentes áreas curriculares. Baseadas em reflexões, pesquisas e experiências concretas, oferecem um material especialmente relevante para a formação inicial e continuada de educadores, uma contribuição inestimável para a afirmação das diferenças como *vantagem pedagógica*.

Vera Maria Candau

Rio, 7 de julho de 2015

Referências bibliográficas

- Lerner, Delia. “Enseñar en la diversidad”: Lectura y vida. In: *Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, vol.26, nº 4, dez. 2007.
- Lopez-Hurtado Quiroz, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad em la educación latinoamericana. In: Prats, E. (coord.) *Multiculturalismo y Educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007.

Apresentação

Hoje existem no Brasil mais de 305 povos indígenas com culturas diferentes, falando línguas diferentes, distribuídos em todos os estados e regiões do país. Segundo o último censo do IBGE (2010), 896.000 pessoas se identificaram como indígenas, o que representa um crescimento de 11,42% em relação ao censo anterior (2000). Parte significativa dessa população (quase 350 mil pessoas) está fora dos territórios indígenas, vivendo em áreas urbanas ou rurais, rediscutindo e tornando ainda mais dinâmicos seus laços de pertencimento e de reconhecimento étnico. Assim, os dados atuais contradizem duas visões equivocadas, mas que parecem ainda persistir no senso comum de educadores/as brasileiros/as: os povos indígenas não estão ameaçados de extinção e tampouco estão confinados em territórios indígenas afastados dos grandes centros urbanos. Ao contrário, o que verificamos hoje é um crescimento populacional significativo e uma crescente presença pública de representantes indígenas em diferentes espaços de atuação.

Associações comunitárias, organizações não governamentais, sindicatos de trabalhadores, universidades, administração pública, centros de pesquisa, de produção tecnológica e artística, blogs, rádios, editoras, produtoras ou sites são alguns desses espaços que contam com a participação crescente de intelectuais e/ou profissionais indígenas, mas, infelizmente, muito pouco sabemos sobre eles. São conquistas provenientes da organização e pressão do movimento indígena em nível nacional e internacional, que força a criação de novas fronteiras interétnicas, rediscute estereótipos e velhas perspectivas coloniais e eurocêntricas presentes em nossa sociedade para exigir novas abordagens e um maior (re)conhecimento de suas histórias e contribuições ao país.

É nessa perspectiva de lutas e conquistas dos movimentos indígenas que entendemos algumas legislações e políticas públicas que passaram a reconhecer suas reivindicações como direitos e, ao mesmo tempo, destacaram a importância das culturas indígenas para a compreensão da diversidade cultural do país, buscando reparar a invisibilidade à qual foram condenadas historicamente. Entre as leis, nos interessa aqui a 11.645, sancionada

em 2008, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos de ensino fundamental e de ensino médio, das instituições públicas e privadas. Entretanto, sabemos que incluir uma disciplina curricular nunca é algo simples. Não significa alterarmos um conjunto neutro de conhecimentos. O currículo é parte de uma tradição seletiva, resultado da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões e conflitos culturais, políticos e econômicos (Apple, 2009), portanto, a implementação de uma lei como esta traz realmente muitos desafios. O principal deles é desestruturar a abordagem de matriz colonial e eurocêntrica que ainda é fortemente reproduzida ao se falar dos povos indígenas no espaço escolar.

A partir de nossas experiências de pesquisa, extensão e docência na formação de professores, verificamos quão ausente ou superficial ainda está o debate sobre a temática indígena nas salas de aula. A velha história “oficial” que tem como base a historiografia europeia, continua presente de forma hegemônica, privilegiando os feitos e as conquistas coloniais, silenciando as transformações e os processos de desenvolvimento dos povos americanos que aqui viviam. É desconsiderada essa história milenar, tornando-os povos dependentes e subalternos aos ritmos e dinâmicas ditadas pelas sociedades europeias. Como sinaliza o professor e pesquisador Gersem Baniwa (2006:237), nessa história “oficial”:

Os povos indígenas sempre foram considerados sem cultura, sem civilização ou qualquer tipo de progresso material. Aliás, circula ainda hoje entre pessoas bem escolarizadas a ideia de que os índios representam barreiras e empecilhos para o progresso e o desenvolvimento da nação. Mesmo alguns índios afirmam, por vezes, que precisam ser ensinados pelos brancos civilizados para que posteriormente possam contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país. Esquecem, ou mesmo ignoram, por força da ideologia incorporada do pensamento preconceituoso dos brancos, com quantas tecnologias, conhecimentos e valores os povos indígenas contribuíram para a construção e a formação do povo brasileiro. Ou será que esqueceram de como os primeiros portugueses aprenderam a sobreviver em terras totalmente desconhecidas? A primeira contribuição dos povos indígenas teve início logo após a chegada dos portugueses às terras brasileiras, ensinando a eles tecnologias, estratégias, e modelos sustentáveis de sobrevivência na selva, como lidar com várias situações perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas.

Depois dessas, muitas outras contribuições fizeram e são parte da história de nosso país, mas, infelizmente, sabemos muito pouco sobre elas. Contribuições científicas, tecnológicas, sustentáveis ou, mesmo, suas diferentes estratégias de resistência e de luta por direitos são ainda bastante desconhecidas. Este livro é resultado de nossa percepção e inquietude acerca da invisibilidade dessas histórias, culturas e conhecimentos no sistema educativo brasileiro. Assim, o que nos interessa aqui é problematizar a matriz colonial e eurocêntrica com a qual os povos indígenas são apresentados nos currículos escolares. Discutir também as formas preconceituosas e estereotipadas presentes ainda em muitas dessas abordagens, através de pesquisas e experiências que vêm sendo realizadas para reverter esta situação.

Hoje, no âmbito acadêmico, cada vez mais se estudam os conhecimentos dos povos indígenas, reconhecendo sua grande riqueza e complexidade. Por outro lado, ONGs e organizações indígenas também vêm se mobilizando para que esses conhecimentos sejam divulgados e valorizados, como forma de se opor aos conhecimentos padronizados da sociedade dominante, assim também como fonte de renda e reconhecimento. No entanto, observamos um divórcio entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares. Não existe ainda uma transposição didática adequada aos primeiros. Como comentam nesta coletânea Carla Meinerz, Claudia Pereira e Maria Aparecida Bergamaschi, a maior parte dos professores da educação básica no país não apenas carece de formação para trabalhar com a temática indígena como foi formada numa perspectiva histórico-cultural que invisibilizou os povos indígenas e sua participação na formação social brasileira, no presente e no passado.

Este livro reúne uma série de artigos que, apesar de sua diversidade de abordagens e formatos, têm em comum a reflexão sobre a Lei 11.645, a inclusão do ensino das culturas e histórias indígenas na escola e a contribuição dos saberes e conhecimentos indígenas a toda a sociedade brasileira. Assim, não se trata de introduzir esses conhecimentos como se fossem parte do nosso folclore ou como se estivessem em perigo de extinção e haveria que salvaguardá-los, arquivando-os no currículo escolar. Antes, a ideia é conhecer e compreender sua força e eficácia atual. De fato, muitas técnicas e conhecimentos indígenas estão presentes na academia e na indústria, mas o problema é que não são reconhecidos como tais. Os povos indígenas desenvolveram e produzem conhecimentos utilizados por segmentos da população não indígena. Diversos pesquisadores enfatizam os seus conhecimentos acerca da natureza, principalmente sobre a fauna e a flora e as técnicas específicas e adaptadas de manejo, plantio, caça, pesca e coleta, assim como seu domínio

e conhecimento em relação às plantas medicinais. Porém, raramente se faz o paralelo entre o conhecimento indígena e a indústria farmacêutica, entre outros campos de conhecimentos.

Sobre esse aspecto, Ribeiro (2000) comenta que a capacidade curativa de plantas medicinais indígenas está na base de grande parte dos remédios produzidos pelos laboratórios e vendidos em farmácias. Porém, sua origem indígena é quase ignorada pela cultura ocidental. Ao contrário, as imagens que são veiculadas pela mídia, desenhos, filmes e livros escolares passam o equívoco de que as culturas indígenas são atrasadas e primitivas, não produzem saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Esses equívocos influenciaram e, ao mesmo tempo, foram estimulados pelas políticas indigenistas brasileiras.

Acreditamos que um primeiro passo para a reversão desse quadro é a formulação de uma formação inicial e continuada de professores para que se sintam mais preparados para encarar os desafios presentes nessa rediscussão da temática no currículo escolar. É chamativa a forma como vários dos autores dessa coletânea, ao se referirem a implementação da Lei, apresentam falas de professores de diferentes estados e regiões do país – como Amazonas, Tocantins, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul – coincidentes a respeito da ausência de material didático adequado para trabalhar com os alunos outras abordagens sobre o tema, ou de não conhecerem sequer as histórias e culturas dos povos indígenas que vivem em suas regiões. Neste sentido, o livro fala prioritariamente aos professores, mas também apresenta dados, reflexões e experiências que contribuem para o trabalho de pesquisadores e interessados na temática indígena no campo educativo.

Na primeira parte, reunimos trabalhos que discutem as visões de senso comum sobre os povos indígenas, partindo da ideia de sua necessária desconstrução para avançarmos na direção de novas propostas de ensino mais pertinentes e críticas.

O capítulo do Antonio Carlos de Souza Lima indaga, numa rica perspectiva histórica e antropológica, sobre o regime de representações em torno das ideias a respeito dos índios ou indígenas que se constituíram desde o período colonial e que continuam norteando as elites político-administrativas brasileiras na atualidade. O autor vai falar de um “arquivo colonial” que prevalece nas representações acerca dos povos indígenas, para indicar que estamos diante de um evento proveniente da grande tradição mediterrânea, um artefato cultural destinado a *conservar, guardar, classificar, ordenar, preservar*, retirando do movimento da história para estruturar uma narrativa que atende muito mais a quem controla o arquivo e as classificações que o

organizam. As representações dos primeiros encontros perduram insidiosamente, mantendo e sendo mantidas pelas diversas instituições que produzem – e reproduzem – as tradições culturais em nossa sociedade. Assim, procura desconstruir as ideias sedimentadas nesse arquivo, que impedem um olhar crítico e respeitoso dos direitos dos indígenas e uma verdadeira compreensão de sua riqueza sociocultural. O texto visa não só a entender como se montam esses preconceitos, mas também os caminhos esboçados nas últimas décadas para sua superação.

No capítulo seguinte, Domingos Nobre apresenta alguns dos muitos desafios que estão presentes para uma efetiva implementação da Lei 11.645/2008 em nosso país, no tocante à inclusão das histórias e culturas indígenas no currículo escolar. Discute os preconceitos existentes tanto entre alunos quanto entre professores para, com uma linguagem bastante didática, apontar alguns conceitos antropológicos importantes para que se torne possível uma abordagem mais crítica e relacionada à realidade contemporânea dos povos indígenas.

Gersem Baniwa, a partir de suas experiências como ativista indígena, professor, pesquisador e gestor de políticas educativas no país, faz um balanço sobre avanços e desafios que a Lei 11.645/2008 possibilita para rediscutirmos o espaço que os povos indígenas têm recebido não só na educação do país, mas em nossa própria história. O texto, elaborado a partir da transcrição de sua palestra durante um evento de formação continuada para professores ocorrido no início de 2014,¹ apresenta dados atuais e reflexões instigantes sobre a relação entre povos indígenas e sociedade nacional, discute a própria ideia de cidadania e identidade indígenas, e situa algumas das preocupações mais atuais ao pensarmos as contribuições dessas populações em diferentes âmbitos da sociedade brasileira.

O capítulo de Odair Giraldin discute o que ele chama de “dilemas da interculturalidade”. Essa noção tão presente nos últimos anos nas políticas educativas diz respeito, em um primeiro momento, a um tipo de ensino que seria “adequado” aos povos indígenas. Isto é, supõe a ideia de que a educação para eles deve respeitar suas culturas e formas de organização social, valorizando seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, os da sociedade envolvente (conhecimentos e técnicas dos não indígenas). Nos últimos anos, a ideia de interculturalidade se amplia e passa a ser entendida como uma modalidade

1 Palestra de abertura do ciclo de encontros “Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil”, ocorrido em 22 de março de 2014 no Museu de Ciência e Vida de Duque de Caxias – Cecierj/RJ. Evento coordenado pela Profa. Kelly Russo, com financiamento da CAPES.

importante para toda a população, não apenas para os grupos minoritários. O autor discute as duas perspectivas: em primeira instância, apresentando um panorama da educação escolar indígena no Brasil e mais especificamente no estado de Tocantins, para depois analisar a política de ensino de História e Culturas dos Povos Indígenas nas escolas não indígenas. O autor debate ainda o próprio conteúdo da Lei, questionando o fato de ser enquadrada numa noção de interculturalidade funcional e não crítica, que estaria distante do propósito e da demanda feita pelos movimentos indígenas.

Em direção semelhante, o artigo de Ivan Amaro discute as possibilidades da Lei 11645/2008 levando em consideração a forma como a herança da modernidade é ainda materializada no campo da educação e, mais especificamente, na escola, a partir do que predizem e definem os currículos, disseminando conhecimentos sedimentados, fechados, quadrados, cartesianos, considerados como universais e inabaláveis. O autor discute alguns pressupostos do movimento modernidade/colonialidade que foram se constituindo ao longo de nossa história e conformando conhecimentos, saberes e práticas de ocultamento das história, dos costumes, da cultura dos povos indígenas. Tendo como referência a rede municipal da Baixada Fluminense, identifica e questiona as conformações que estão colocadas no currículo e aponta potencialidades e possibilidades de repensá-lo para melhor contemplar a implementação da Lei 11.645/2008. Compreender este processo é essencial para sabermos por que determinadas práticas ainda estão presentes na sala de aula e possibilitar sugestões para revisá-las e questioná-las.

Os capítulos seguintes analisam o desenvolvimento da Lei 11.645/2008 no tocante à inclusão da história e da cultura dos povos indígenas no currículo escolar em dois estados brasileiros: no Rio Grande do Sul, por meio do texto de Carla Beatriz Meinerz, Claudia Antunes Pereira e Maria Aparecida Bergamaschi, e no Rio de Janeiro, a partir da pesquisa realizada por Kelly Russo e Mariana Paladino. Apesar de os dois estados apresentarem características regionais diferentes, encontramos muitas semelhanças em seus achados. No Rio Grande do Sul, as autoras se baseiam em observação nas escolas, aplicação de entrevistas em docentes e alunos, análise de desenhos de alunos – e também em livros didáticos utilizados por eles – para discutir as percepções comuns nesse espaço educativo e se deparam com avanços no reconhecimento das mudanças culturais e históricas dessas populações, mas também com limites ainda muito claros para o maior aprofundamento sobre a história e a cultura desses povos, principalmente no tocante ao reconhecimento das singularidades de cada etnia.

No Rio de Janeiro, os relatos dos professores também apontaram a falta da devida importância que o tema deveria ter na escola, em geral trabalhado

somente próximo ao Dia do Índio, e de forma superficial e descontextualizada. Embora ainda não haja levantamentos publicados sobre a aplicação da Lei em nível estadual, as autoras afirmam que boa parte dos esforços neste sentido vem sendo desenvolvida individualmente por professores e institucionalmente por universidades que oferecem formação específica para uma pequena parcela do corpo docente da educação básica.

O oitavo capítulo abre a segunda parte da coletânea, apresentando pesquisas e/ou experiências que apontam alternativas mais consistentes para a inclusão da temática indígena de forma mais aprofundada e crítica no cotidiano escolar. São apresentados trabalhos sobre os conhecimentos indígenas, que introduzem pistas interessantes para o professor pensar como inserir essa riqueza de conhecimentos em seus projetos pedagógicos.

Já Omar Martins e Simone Pinto analisam os conhecimentos astronômicos da população mbyá guarani, alertando sobre a dificuldade de abordar saberes que não são fragmentados, não supõem relações dicotômicas entre o sobrenatural e o cotidiano, entre outros, característicos de uma modalidade de pensamento ocidental. Portanto, para quem deseja se aventurar e se enriquecer com os conhecimentos indígenas é necessário um esforço e um redimensionamento epistemológico sobre o universo e as relações entre natureza e cultura. Depois dessa discussão inicial, os autores descrevem o universo mítico e astronômico dos guarani mbya, apresentando algumas constelações e mitos desse povo. Sem dúvida, um rico material a ser trabalhado didaticamente pelos professores de ciências, mas aberto a outras possibilidades e áreas disciplinares.

Gabriela Barbosa e Sandra Magina discutem as concepções de matemática dos alunos que participam do Programa de Educação de Jovens e Adultos Guarani, desenvolvido no estado do Rio de Janeiro. As autoras questionam a ideia da matemática como ciência neutra e que não sofre transformações. Ao contrário, situam essa disciplina no seu contexto cultural de concepção e produção. Apresentam sua experiência de ensino no EJA Guarani, refletindo sobre o papel desempenhado pela matemática no currículo do programa e como a experiência com os jovens e adultos guarani lhes permitiu redimensionar perspectivas e estratégias de ensino que pudessem dialogar com os conhecimentos tradicionais desse povo. Assim, revisitam conceitos clássicos de Matemática e de Ensino de Matemática para tornar visíveis formas próprias de produção de conhecimentos, como a existência de um sistema de numeração guarani ou o uso de palavras em guarani para designar certas formas geométricas, além da identificação das técnicas de construção de casas guarani para discutir com seus alunos a relevância dos conhecimentos matemáticos produzidos por sua comunidade.

Já o texto de Vera Kauss tem como foco a produção artística dos povos indígenas brasileiros. Em especial, o grafismo, a pintura corporal e suas funções, significados e motivações, desconstruindo a perspectiva genérica ou o pouco conhecimento que geralmente se tem dessas expressões indígenas. A autora destaca que as artes feitas pelos povos indígenas brasileiros estão recebendo, hoje, um reconhecimento inédito, mas, apesar dessa mudança, pouco ainda se faz na escola. A autora apresenta informações interessantes, assim como fontes de consulta sobre o tema que podem ser utilizados por professores de diversas áreas disciplinares, além daqueles ligados mais diretamente à educação artística.

Roberto Lima de Oliveira e Gloria Queiroz tratam a importância da inclusão dos conhecimentos indígenas nas aulas de ciências de escolas regulares e exemplificam com a análise das modificações nos modos de fazer, materiais e estilos durante a produção das bonecas de cerâmica confeccionadas pelo povo karajá. Para os autores, produções artesanais e artísticas originadas em comunidades indígenas podem ser utilizadas na discussão de diferentes noções de química, além de possibilitar a discussão de conceitos como tradição e refletir sobre como o diálogo entre indígenas e não indígenas tecem o novo, avançando na tentativa de desconstruir a imagem “colonial” do indígena, dando ênfase à percepção da cultura como movimento, e à não existência de uma cultura pura, acabada e estática.

Esperamos que esses textos ofereçam subsídios que inspirem professores e professoras a saírem de um velho e limitado espaço de repetição para buscar novos conhecimentos, outras práticas e referências muito mais conectadas com as demandas importantes e contemporâneas protagonizadas pelos povos indígenas. Que esta coletânea seja um convite e um estímulo para que a história, as culturas e os conhecimentos dessas populações contribuam para as nossas reflexões não só sobre o passado, mas, sobretudo, sobre o presente e o futuro do nosso país.

Referências bibliográficas

- Apple, Michael W. “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?” In: Moreira, Antonio Flávio B.; Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- Baniwa, Gersem dos Santos L. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

Ribeiro, Berta G. “A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira”. In: Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. (orgs.). *A temática indígena na escola – Novos desafios para professores de 1º e 2º graus*. 3ª edição. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: Unesco, 2000.

Parte I

Os povos indígenas na invenção do Brasil

Na luta pela construção do respeito à pluralidade

Antonio Carlos de Souza Lima

Quem foi que inventou o Brasil?

Foi Seu Cabral!

Foi Seu Cabral!

No dia vinte e um de abril

Dois meses depois do carnaval!

Depois...

Ceci amou Peri

Peri beijou Ceci

Ao som....

Ao som do Guarani!

Do Guarani ao guaraná

Surgiu a feijoada

E mais tarde o Paraty

Depois...

Ceci virou Iáíá

Peri virou Ioiô

De lá...

Pra cá tudo mudou!

Passou-se o tempo da vovó

Quem manda é a Severa

E o cavalo Mossoró.

História do Brasil

A irônica marchinha carnavalesca de Lamartine Babo é um bom sumário do que tem sido o conjunto de preconceitos que estruturam as ideias do cidadão brasileiro quanto aos povos indígenas. Produto de informações e estímulos variados, que se reproduzem pela via do sistema de ensino, da mídia impressa e audiovisual, o índio, essa categoria originada nos processos de colonização que engendraram países como o nosso, é um ente dos primórdios da nacionalidade, do momento em que o europeu inventa a América e os americanos.

Nessa versão da história da América, os povos autóctones, signos de uma diferença inferiorizante e desqualificadora, estavam destinados a se diluir

pela mestiçagem biológica, componentes de nações conduzidas pelas elites surgidas nas colônias, descendentes socioculturais do conquistador europeu. Transformando-se num personagem genérico ao longo da história colonial, os povos indígenas, sob a forma desse personagem – o índio –, teriam legado aos brasis que surgiram mundo afora costumes, hábitos, temperamentos, artefatos, produtos muitas vezes reduzidos a ingredientes de uma nova nação, ingredientes singularizantes de misturas específicas e que gostamos de acreditar únicas, sem paralelos.

Esse modo recorrente de se abordar a presença dos povos autóctones, reproduzido pela própria situação colonial que estrutura numerosas relações entre redes sociais e territoriais na sociedade brasileira, contrapõe-se a uma realidade da qual os governantes do Brasil têm se desincumbido sofrivelmente: se ainda hoje não temos procedimentos censitários acuradamente desenvolvidos para confirmar a cifra gerada pelo Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de que seriam hoje 817.963 indivíduos, o equivalente a cerca de 0,4% da população brasileira, o que é certo é que estamos diante de uma riqueza ímpar no planeta: são mais de 305 povos, falando 274 línguas – fora aqueles que falam apenas o português, tendo perdido suas línguas de origem em função do processo de colonização.

Portadores de tradições culturais e vivendo histórias específicas, o mais importante é que esses poucos indivíduos, numericamente falando (segundo dados de fevereiro de 2016), são os ocupantes legítimos de 13,6% das terras do Brasil, soma das áreas das 703 terras indígenas em diferentes etapas de reconhecimento até o momento, num total de 115.822.212 hectares. Dessas, 422 áreas, num total de 111.401.207 hectares, estão situadas na Amazônia Legal, constituindo-se em 22,25% de seu território e em 98,42% de todas as terras indígenas do país (os dados mais confiáveis estão em www.socioambiental.org). Muitas dessas terras estão situadas em regiões especialmente ricas do ponto de vista dos recursos naturais ou em pontos estratégicos do mapa do país. Dentre elas, mostram-nos as fotografias de satélites, estão as partes mais preservadas da floresta equatorial amazônica em termos de conservação da cobertura vegetal, de uso dos recursos naturais, da biodiversidade, em contraponto ao galopante processo de sua destruição. Se são poucos, demonstram, porém, fortes evidências de crescimento vegetativo, a julgar por dados mais confiáveis provenientes de algumas regiões – sejam os dados do próprio IBGE, sejam os da Fundação Nacional do Índio (Funai), sejam os da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai/Ministério da Saúde) ou os da ONG Instituto Socioambiental (ISA).

Em junho de 2002, pelo Decreto n.º 143, o governo de Fernando Henrique Cardoso finalmente assinou a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais

em Países Independentes, da Organização Mundial do Trabalho, válida partir de 2003 em nosso país. Isto implica não apenas reconhecer aos indígenas o direito à autodefinição (é índio quem diz ser e é identificado enquanto tal por um povo), mas também o direito fundamental de serem respeitados enquanto povos, uma coletividade diferenciada dentro da nação brasileira, sem que isto signifique pleito à soberania territorial, nos termos do Direito Internacional. Para um país de larga tradição assimilacionista como o Brasil, cujo direito é avesso ao reconhecimento de coletividades, estamos no limiar de algo novo.

No cenário atual, então, o que se tem? Por um lado, povos territorializados, juridicamente reconhecidos como detentores de um patrimônio sociocultural inestimável, de bens materiais sob a forma de terras e recursos naturais, de conhecimentos sobre o meio ambiente; por outro, povos que vivem com frequência em situação de extrema penúria, sem recursos para geração de renda suficiente que lhes dê condições de suportar o crescimento vegetativo que enfrentam, muitas vezes apresentados como ameaça à soberania do Brasil, em especial na região amazônica, em obstáculo ao “desenvolvimento” e à “nacionalização” dessas partes do território juridicamente definido como do Brasil, que, embora buscando manter-se diferenciados, desejam melhoria de seu padrão de vida e muitas das vantagens que o “mundo ocidental” teria a lhes oferecer. Para o senso comum, mesmo de intelectuais e políticos, eles seriam ou Ceci e Peri, ou Ioiô e Iaiá: imagens de remotos momentos da colonização, modos de vida “intocados” pelo europeu, ou um simples capítulo da mistura singular brasileira. Assim apresentadas, essas imagens são excludentes.

Para que então reconhecer-lhes, além da letra da lei, direitos a bens que deveriam ser “nossos” para mitigar “nossos” problemas, resolver “nossa” desigualdade e “nosso” desenvolvimento periférico? Desse nós-brasileiros os indígenas estariam excluídos, pois quer correspondam aos índios dos “primórdios” – nus, com penas, crianças, ingênuos e brincalhões, eternamente dançando, canibais, sem fé, nem lei, nem rei etc. –, quer sejam tão “misturados” (e isto pode significar terem acesso a e serem usuários de diversos signos da modernidade, inclusive a consciência de seus direitos como cidadãos) que não mais possam, na visão dominante, ser considerados “verdadeiramente” indígenas. Afinal, índio seria sempre algo “primitivo”, no sentido de “simples”, precário, “grosseiro”, sobretudo em termos tecnológicos. Mas tudo o que a investigação científica contemporânea tem mostrado é a alta sofisticação e adequação desses povos e seus modos de vida ao ambiente das frágeis florestas equatorial e tropical, ou do cerrado, e o quanto antes da chegada do colonizador esses modos de vida eram mais ricos e complexos. Assim, não se poderia vê-los também como povos vigorosos, capazes de se reelaborarem e manterem diferenciados, interagindo

com as invenções tecnológicas do mundo contemporâneo, mas lutando contra a sempre crescente maré da homogeneização em escala planetária? Não estaria aí um exemplo e tanto que faria deles uma parte nobre desse nós-brasileiros sempre em construção?

É preciso pois indagar como se constituiu o regime de representações que associa indígena a primitivo, tosco. Quais seus contornos mais amplos? Quais as origens dos critérios que temos em mente para avaliar complexidade social e “eficácia”? Quem são os povos indígenas na atualidade? Que imagens se tem dos indígenas hoje? Como estas representações norteiam as medidas das elites político-administrativas brasileiras, na atualidade recente, na tentativa para ultrapassar esse quadro generalizado de desrespeito aos direitos dos indígenas? Por que o descompasso entre tal riqueza humana e patrimonial e a pobreza que se efetiva e se traduz em fome e desnutrição, doença e morte, colocando-os, guardadas as especificidades regionais, dentre os mais desprivilegiados, os mais excluídos nos quadros das populações do Brasil? Este texto apresenta algumas dessas questões sem ter a ambição de respondê-las, visando não só a ver como se montam esses nossos preconceitos, mas também os caminhos esboçados nas últimas décadas para sua superação.

De inimigos e aliados – os povos indígenas e a montagem do “arquivo colonial” brasileiro

A chegada dos europeus ao continente americano inaugurou um período de intensas e muito profundas transformações mundiais, mudanças que até hoje não cessam de ganhar velocidade e gerar efeitos inusitados, dentre eles os de crescente interdependência e integração, ao mesmo tempo produzindo novas identidades e redefinindo antigas. Nesse quadro mais amplo, os navegadores do final da Idade Média, homens do Renascimento, sofreram o profundo impacto de defrontar-se com uma parte imprevista da humanidade, homens cujos fenótipo e modos de ser não encontravam registro nas tradições de conhecimento do Velho Mundo. Deparam-se também com uma natureza a um tempo exuberante e ameaçadora, sobre a qual toda fantasia de fertilidade e opulência podia ser construída e disseminada. De diferentes maneiras, desse impacto são descendentes, pelo modo de ver então cunhado, os cerca de 5.000 povos indígenas de diferentes continentes, somando um total de por volta de 350 milhões de pessoas no mundo atual.

A América e seus nativos colocaram aos conquistadores um trabalho de produção de significados, muitas vezes ancorados em imagens como as do texto bíblico, a partir do qual se os quis ver como os extraviados filhos de

Cam. Passando pelas representações dos “homens selvagens” do mundo grego clássico, ou as que constam da literatura de viagens medieval, como os descritos por Marco Polo ou pelos navegadores que costearam a África e, é claro, pelos registros fantasiosos dos livros de maravilhas e bestiários do mundo medieval e renascentista, que materializavam em gravuras e textos as cogitações sobre os espaços além do Mar Oceano.

Nos primeiros séculos do contato entre europeus e povos indígenas das Américas, geraram-se as representações que os situam entre aliados ou inimigos, o edênico e o demoníaco, somando-se as referências da Antiguidade às ideias produzidas pela observação direta dos conquistadores na experiência mesma de submetê-los e utilizá-los como mão de obra, além das informações obtidas a partir dos indígenas aliados nas tarefas das guerras de conquistas contra nativos inimigos. Isto sem falarmos das ações das ordens missionárias, a quem coube o trabalho mais significativo no plano da geração de conhecimento. Aos povos aliados caberia a virtude de serem os proto-integrantes do proto-Brasil, na retórica dos europeus ávidos por novidades e por abandonarem o primitivismo, por se converterem, por defenderem as “terras portuguesas”. Seriam os futuros Ioiô e Iaiá, os desejáveis. Aos indígenas seus inimigos (e também dos portugueses) foram reservadas as qualidades inversas, a de inconstantes, traiçoeiros, selvagens, tecnologicamente primitivos, perversos, demoníacos. Uma categorização assim relacionada aos portugueses nada nos diz sobre os indígenas, mas sobre sua utilidade para o colonizador.

Desde então, esse “arquivo colonial” não cessa de intermediar nossa percepção dos povos indígenas que habitavam (e ainda na atualidade habitam!) o que hoje é o território do Brasil. Usar a imagem do arquivo significa que estamos diante de um evento proveniente da grande tradição mediterrânea, um artefato cultural destinado a conservar, guardar, classificar, ordenar, preservar, retirando do movimento da história para estruturar uma narrativa que atende muito mais a quem controla o arquivo e as classificações que o organizam.

As representações dos primeiros encontros perduram insidiosamente, mantendo e sendo mantidas pelas diversas instituições que produzem – e re-produzem – as tradições culturais em nossa sociedade. Desnecessário é dizer que nesse artefato cognitivo as elites mestiças têm o papel de “intermediário tenso”, sempre prontas a sacrificarem sua origem mestiça por um lugar na “metrópole”, civilizando aqueles que só podem ser pensados como os remanescentes espúrios de um passado que compromete seus planos de futuro, salvo quando se trata de, pela via do exótico (a mistura nacional que hoje pode ser vendida como turismo e bem cultural), reservar-se o lugar de líderes desse eterno “país do futuro” que é o Brasil. Em suma, índio bom era Peri (que só

existiu no romance indianista imperial), Ioiô e Iaiá já têm o suficiente: afinal nem todo mundo podia ser senhor, pois senão quem ia trabalhar?

Das crônicas do Brasil quinhentista até muitos dos conceitos antropológicos e arqueológicos de hoje, a avaliação implícita da superioridade dos padrões organizacionais do mundo andino – ou dos astecas e maias da América Central –, com sua suposta proximidade às formas imperiais da Europa, frente às populações habitantes das florestas tropicais e do cerrado brasileiro, permeiam o que (não) sabemos dos habitantes autóctones dessa porção do continente. O “caráter” de coletores e caçadores – “mais primitivos”, portanto – dos povos de línguas jê, frente aos tupis, essencialmente agricultores, é apenas um desses trópos herdados, que a mais recente (e mais científica) investigação arqueológica tem contribuído para desmentir. Orientados que somos pela medida tecnológica do progresso, por muito tempo etnocentricamente sequer desconfiamos da ideia de que os povos originais pudessem ter vivido de modo muito diferente daquele que relataram os europeus que aqui chegaram, deixando testemunhos muito mais marcados por suas pré-concepções que por conhecimento empírico direto. Afinal, todos sabemos que a “realidade” é em larga medida aquilo que nossas lentes permitem ver. Não à toa, no século XIX, o naturalista alemão Carl Friedrich Philipp von Martius, em *O estado do direito entre os autóctones do Brasil*, consideraria os indígenas dessa parte da América como uma degeneração dos povos andinos.

Nossa ignorância sobre o modo de vida dos povos indígenas anterior à chegada dos portugueses é, pois, muito grande, configurando-se num campo de estudo pouco ocupado por antropólogos, arqueólogos, historiadores e linguistas. Conspirando para nosso desconhecimento, além de uma névoa de representações que dizem mais da época e dos europeus que dos indígenas, os solos das florestas tropicais guardam sobretudo a pedra e a cerâmica, destruindo os restos orgânicos, onde estariam boa parte das informações vitais para o conhecimento. A começar pelas estimativas populacionais, em grande medida baseadas num modo de vida portador de um suposto equilíbrio, e baseadas numa relativa fixação desses povos a certas órbitas territoriais, depreendidas do presente. O contato, concebido por muito tempo como puramente disruptivo, a começar pelas levas de epidemias, pelo estímulo às guerras e depois pela escravização, teria alterado drasticamente esse panorama apenas pelo fator mortalidade. O que há por trás dessa visão? A suposição de que povos assim “puros” ou “inferiores”, a escolher o ponto de vista, estavam destinados a se extinguirem, ou no máximo a serem assimilados, futuros Iaiá e Ioiô. Assim, quanto maior a estimativa, mais se desejou demonstrar a crueldade do conquistador e a passividade desses povos. Os números mais aceitos transitam entre dois e

cinco milhões de habitantes, mas existem os que aventaram entre seis e dez milhões! A discrepância não é pouca e, apesar da existência de modelos “analíticos” a embasá-los, esses números todos dizem-nos muito mais do caráter conjectural dessas estimativas do passado indígena que de qualquer realidade uma vez existente.

Esses milhões estavam, ao que indicam a arqueologia e a história indígena, distribuídos por todo o território do nosso atual país: os povos de língua tupi-guarani ao longo de toda a costa, com exceção das regiões em torno do Rio da Prata, do Paraíba, do norte do Espírito Santo e sul da Bahia, assim como da região entre o Ceará e o Maranhão (ocupados provavelmente por povos da família linguística jê) e em amplos espaços de penetração rumo ao interior, com ênfase em dois grandes “blocos” de povos: os tupinambás (desde São Paulo até o Ceará, ao menos) e os guaranis, na Região Sul, abarcando ainda parte do atual Mato Grosso do Sul; até os jês, no interior, sobretudo nas regiões, grosso modo, de cerrado. Na Amazônia, quer nas áreas de várzea (inundáveis em parte do ano), quer nas de terra firme, povos de línguas arawak, karib e, provavelmente, muitas outras famílias menores e línguas isoladas num panorama complexo de povos interligados em redes de relações de comércio e guerra, e, por vezes, em certas regiões, de parentesco.

O panorama comum que as mais modernas investigações têm trazido à tona é uma variedade de situações sociopolíticas, com um tamanho das aldeias muito maior que no presente, um mundo de articulações que nos faz pensar em redes de relações e migrações que atingiam o mar do Caribe. Sobre este mundo que antevemos rico e complexo, ignoto ainda hoje, o impacto do contato com os europeus e das doenças que trouxeram foi brutal, seus efeitos fazendo-se sentir em regiões muito afastadas das faixas litorâneas em que os contatos se deram primeiramente e por onde se iniciou a colonização. Se é certo que em dois séculos os chamados tupinambás estariam quase extintos, a mortandade física causada pelas epidemias, pelas fomes decorrentes da própria depopulação, pelas guerras e pela intensa escravização nos dois primeiros séculos de presença europeia não parecem ter sido os únicos vetores de futuro para esses povos.

A moderna investigação historiográfica mostra-nos como, na colonização, foi essencial, desde o início, o trabalho indígena, chamados de negros da terra; como numerosas instituições e, posteriormente, a legislação contribuíram para a mestiçagem entre colonizadores e índios; e como esse mundo complexo, em movimento e ebulição mesmo antes da chegada do europeu, assim continuaria, surgindo desses movimentos e novos centros de poder (como feitorias, missões, aldeamentos e vilas) novos povos, ao mesmo tempo em que outros se extinguíam. Há um vasto campo a ser percorrido, seja por uma arqueologia, uma

linguística e uma antropologia históricas, assim como pela história colonial do Brasil orientada para recompor sistematicamente as histórias regionais à luz das relações com os povos indígenas.

Uma história assim informada, mas ainda pouco acessível pela via do livro didático, e menos ainda divulgada pela mídia, nos mostra que os povos indígenas atuais não são meros “remanescentes” dos povos pré-cabralinos, “restos” de um mundo edênico (ou demoníaco, para voltarmos ao duplo ponto de vista) perdido, mas produtos de suas próprias dinâmicas societárias, de construção e redefinição, que seriam atravessadas e recompostas pela ação do colonizador e, mais tarde, de um Estado Nacional brasileiro. Isto decerto tornaria compreensível ao cidadão comum (e mesmo a muitos pesquisadores e agentes políticos), por exemplo, o fato de que os povos nas regiões Nordeste e Sudeste – as que primeiro foram intensamente impactadas pela ação colonial –, na maioria, não falam mais as suas línguas de origem, fenotipicamente não diferem da população brasileira regional, mas ainda assim ostentam orgulhosamente um nome indígena e se reivindicam como índios, a partir de tradições que o leigo, herdeiro-herdado pelo arquivo colonial que ainda hoje impregna boa parte da nossa formação escolar e intelectual, julgaria fragmentárias.

Ao longo da história da colonização, essas ideias adquiriram o peso de tradições culturais e pouco a pouco foram se depositando e sedimentando num conjunto de saberes, integrados e reproduzidos nos padrões de conduta e relacionamento da vida cotidiana, e configuradores de instituições políticas e códigos escritos que acabam por conduzir a percepção daqueles que têm a tarefa de entender para submeter e definir, classificar e hierarquizar, reagrupar e localizar povos conquistados e colonizados. Caudatárias da história de uma longa linhagem ocidental de imperialistas, conquistadores e colonizadores, as operações de militares, missionários, administradores e comerciantes se orientaram por esses saberes que servem à gestão das diferenças e se exercem por instâncias de poder específicas – as já mencionadas feitorias, missões, aldeamentos etc. Esses saberes adquiriram a força de ideias que organizam o sistema de classificação desse “arquivo colonial”. Mas não foram apenas os indígenas que surgiram, deformados ou caricaturados, por sua intervenção norteadora, destruídos ou escravizados por ideias e costumes. Também os europeus foram presas de suas próprias tradições: elas rearranjaram especificamente suas representações da natureza e das sociedades humanas, atribuindo novas coordenadas a seu mapa mental. A gestão de populações subordinadas em contextos coloniais visa a definir espaços ao mesmo tempo sociais e geográficos, que acabam criando verdadeiros territórios emaranhados em hierarquias sociais. Mesmo quando pretende favorecer a melhor integração entre colonizadores e colonizados, o

trabalho de gestão colonial mantém a diferença em termos de capacidade para agir e comandar, o que reforça a dominação do colonizador.

Mais concretamente, ao longo da maior parte do período colonial a ação da Coroa Portuguesa se fez sob o regime de administração direta dos indígenas por missões religiosas, sobretudo jesuíticas, regulado em 1680 pela lei conhecida como “Regimento das Missões”. Catequisar e fazer catecúmenos era o sinônimo de fazer vassalos do rei de Portugal. Se jamais se defendeu o extermínio dos indígenas, na prática o morticínio foi enorme, e intensa a escravização. O Regimento das Missões não à toa prescrevia a escravidão dos africanos como paliativo dessa situação. Os missionários, portadores de amplos privilégios de uso do trabalho indígena, atuaram muitas vezes defendendo os nativos contra os colonos, em nome das novas almas oferecidas ao Senhor e de novos corpos para ocupação do território de el-rei. Inauguraram as práticas de deslocamento (os descimentos) de povos indígenas dos sertões para as proximidades das missões, fixando-os em aldeias para isso criadas, atraindo-os com brindes. Penetravam o interior entoando hinos ao Senhor na suposição de que a música e a invocação ao Deus dos cristãos domariam os espíritos selvagens. Tanto o fizeram que, sobretudo no estado do Maranhão e no Rio da Prata, controlaram e virtualmente monopolizaram o trabalho indígena, angariando muitas críticas e opositores. As missões rivalizavam com as elites regionais coloniais, sempre ávidas pela exploração cruenta do trabalho indígena, como ainda hoje o são de um “desenvolvimento” predatório das regiões em que os nativos habitam.

A quebra da hegemonia das missões e dos missionários se deu pela sua expulsão e pelo regime estabelecido a partir do chamado *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*, mais conhecido como Diretório Pombalino (Alvará de 7 de junho de 1755). Lei amplamente saudada por historiadores como inovadora e uma garantia da liberdade dos indígenas, por ela Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, governante do Portugal iluminista, preocupado simultaneamente com a ocupação e o controle da região amazônica e com o imenso poder adquirido pelos jesuítas, lançou as bases da administração leiga dos indígenas ao reconhecer-lhes a liberdade e o direito de servirem a quem quisessem, transformando as aldeias das missões em vilas e determinando que outras fossem formadas nos sertões com igrejas e missionários que os instruissem em termos religiosos. Se de início as determinações pombalinas entregavam aos indígenas, através de seus “principais”, a administração das novas vilas, o Diretório logo recuaria e estabeleceria os diretores de índios, homens escolhidos pelo governador e capitão-general do estado do Maranhão,

responsáveis pela condução do trabalho de conversão dos índios não mais à religião cristã, mas agora à “civilidade, cultura e comércio”.

Com o Diretório inaugura-se a retórica da civilização, termo pelo qual se põe em prática um conjunto de procedimentos que dominará todo o período do final do século XVIII e do século XIX, em que pese o retorno da ação missionária no Segundo Império brasileiro. Até hoje nossas elites gostam de brandir a civilização como instrumento de suas mais vis ações, e civilizado virou sinônimo, usado pelos próprios indígenas, de branco, isto é, não índio. A lei, minuciosa, regulava os ínfimos detalhes da ação transformadora, assimilacionista dos indígenas, prescrevendo desde a miscigenação pela via dos intercasamentos entre mulheres indígenas e homens não indígenas (com estímulos pecuniários inclusive), passando pela escola, não mais em língua geral e sim somente em português, mas sobretudo incentivando o trabalho e o comércio, o uso “pedagógico” do braço indígena era regulamentado, passando os nativos do monopólio da Companhia de Jesus ao controle dos colonos, pela via da administração colonial. Em suma, ser civilizado na acepção do Diretório era em grande medida trabalhar para os colonos, transformando-se de obstáculos em instrumentos. Assim transformados, os indígenas serviriam para serem fixados em povoações ao longo de toda a Amazônia, ocupantes das terras de el-rei, vassalos contra as possíveis invasões de potências estrangeiras pela via terrestre e fluvial, controlando os sertões. Essa estratégia deu certo, e o argumento da presença indígena foi mesmo usado por nossa diplomacia em momentos de litígios por limites, conquanto nossas elites, com apoio de nossos militares e mesmo diplomatas atuais, tenham transformados os povos indígenas e suas terras em ameaças à integridade do Brasil.

Ainda não temos hoje uma historiografia abrangente que releia a formação histórica do Brasil considerando sistematicamente, em textos de síntese de ampla divulgação, o quanto este país em que vivemos deve ao trabalho indígena. Sobre ela e todo o período seria possível falar muito mais, se os limites e propósito deste ensaio não fossem outros. O importante é dizer que nessa história colonial entrelaçam-se as tradições de conhecimentos que organizam o «arquivo colonial», que organiza a percepção e as ações, como sinalizado antes. Afinal, apesar da declaração de “guerra aos bárbaros” por D. João VI, único episódio em que se propôs explicitamente o extermínio de indígenas em guerra contra o colonizador, o Diretório, mesmo após a independência, e até mesmo com a retomada, continuou sendo uma boa síntese do que se pretendia para os indígenas, em evidente desrespeito a seus “usos e costumes”, mas em nome de Deus, da Coroa, do imperador e depois da nação, de uma “nação das elites”, como seria o Brasil independente e, depois, republicano. Durante

o segundo império, os princípios do Diretório continuariam a vigir, apesar do uso dos missionários nos aldeamentos – assentamentos criados para fixar e civilizar os indígenas, liberando terras para a colonização.

A novidade, porém, se deu com a aprovação da Lei de Terras (1850) que estabeleceu o direito dos indígenas às terras dos aldeamentos (e não às suas terras supostamente originais), reservadas dentre as terras devolutas, que seriam inalienáveis e para seu usufruto, situação que era entendida como transitória – não seriam todos num futuro imaginário candidatos a Ioiô e Iaiá? Quase imediatamente, não apenas o Império edita uma medida pela qual recolhe ao patrimônio imperial as terras de índios que «vivem dispersos e confundidos na massa da população civilizada» como as províncias imperiais, por sua vez, extinguem em tempo recorde numerosos aldeamentos (sobretudo do Nordeste), sob a alegação de que lá não mais viviam índios. A peça que faltava em nosso arquivo colonial agora se encaixa – não têm mais direito às terras aqueles cujo modo de vida os aproximasse do branco, sendo que toda a ação do Estado estava voltada para que se transformassem em algo próximo dos Ioiôs e Iaiás, mas nunca em si próprios. Estão aí as bases da alegação moderna de nossas elites regionais e políticas – é “muita terra para pouco índio”, dizem.

A proteção fraternal rondoniana e a tutela do Estado aos indígenas

O Brasil republicano (1899) emergiu de um recente passado colonial trazendo consigo os legados institucionais e simbólicos da monarquia, da escravidão e da fusão entre a Igreja e o Estado. Em que pese o afã modernizador do Segundo Império brasileiro, as elites mestiças governantes da República tinham grandes desafios a enfrentar: um heteróclito e enorme território, mitificado desde a chegada dos colonizadores portugueses como a sede de inúmeros eldorados e quimeras, dotado de um vasto litoral; um contingente humano composto por populações múltiplas – imigrantes vindos da Europa do Norte, negros de origem africana, negros crioulos, as populações indígenas dessa porção das Américas e uma massa de mestiços que consistiria nos quadros da burocracia de um Estado Nacional em expansão. Em suma, o mapa de um país, entidade jurídica, em que a palavra “desconhecido”, tarjada sobre grandes extensões, era dos mais frequentes termos.

Como, de tal caleidoscópio, forjar um povo que se sentisse pertencente a uma pátria brasileira? Como fazer este povo brasileiro ocupar, em nome de uma soberania nacional, – e tornar-se seu guardião – tão vastos espaços, seguindo o dístico da bandeira republicana, ordem e progresso? Seria possível conceber

que de tal emaranhado saísse uma civilização? Seria possível conservar íntegro um território apenas juridicamente brasileiro, mas em realidade incógnito, agora que o emblema imperial se esvanecera enquanto signo de uma forma de totalização, evitando-se o fantasma da fragmentação das colônias espanholas na América, ainda hoje, curiosamente, fantasma dos militares brasileiros? Como defender essa vastidão da entrada de estrangeiros? Que métodos utilizar para tanto? Como fixar as “fronteiras da nação”?

Foi sob tal quadro de representações que se constituíram diversas comissões telegráficas, parte de um esforço mais amplo de interligação de regiões do Brasil através de meios de comunicação e transporte. Dentre elas entraria para as páginas da história brasileira, como se fosse singular por princípio, a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas (1907-1915), comandada por Cândido Mariano da Silva Rondon, na época tenente-coronel, emblema das políticas de Estado pró-índio no Brasil. Composta por militares inspirados nos preceitos da Religião da humanidade de Auguste Comte, e por praças muitas vezes enviados para os sertões à guisa de punição, a assim chamada Comissão Rondon foi a viabilizadora não apenas das linhas telegráficas, mas também de inúmeras expedições de cientistas naturais. As técnicas jesuíticas de penetrar os sertões distribuindo presentes (brindes), vestindo os indígenas, tocando música (agora era o hino nacional e não cânticos religiosos), Rondon as aprendera com seu primeiro comandante, major Antônio Ernesto Gomes Carneiro, na Comissão Construtora de Linhas Telegráficas de Cuiabá ao Araguaia, em que servira de 1890 a 1891. Mas agora não eram mais catecúmenos ou súditos que se esperava conquistar através das almas indígenas: eram cidadãos brasileiros, parte de um povo que se pudesse exibir como civilizado e ocupante da vastidão nos mapas. A Comissão Rondon seria, desde então, sempre representada como uma espécie de “laboratório” de nossa política indigenista, no qual os “leigos” militares demonstrariam não apenas sua capacidade de suportar as agruras dos sertões, mas também a abnegação, a brandura e a bondade do missionário.

Pretendendo primar por métodos científicos e contribuir para a expansão de uma ciência nacional sobre o Brasil, a Comissão Rondon acabou por se constituir numa das principais fontes de peças etnográficas e espécimes naturais para os museus brasileiros. Estava aí entrelaçada a nossa nascente antropologia. Muitos desses objetos serviriam às permutas com numerosas instituições congêneres no mundo, integrando um circuito de trocas singular: um dos modos privilegiados de fazer circular as imagens do exótico, do diferente e do inferior, tão caras à grande tradição filosófica ocidental. A Comissão também estabeleceu esta relação com o Museu Paulista e com o Museu Göeldi, em Belém.

Simultaneamente também um dispositivo midiático, a Comissão Rondon deu ensejo à produção de abundante material fotográfico, posteriormente filmográfico, e a inúmeras conferências realizadas nas grandes cidades brasileiras. Nesses registros surgiam as imagens do futuro da nação: do índio feroz, inimigo, canibal e assassino assomava o aliado, protótipo do brasileiro sertanejo, do caboclo. Também índice reportável a um estoque de representações de matiz colonial – imagem retomada pela literatura do Brasil da primeira metade do XIX pós-independência na figura do índio herói romântico, princípio nativista dessa nova pátria que se pretendia criar –, a passagem do hostil, arredio e errante para o manso, agremiado e sedentarizado seria possível através dos métodos que esses missionários do Estado Nacional puseram em ação. Era necessário atrair com presentes em abundância, gerando dívida e uma suposta imagem de esplendor e riqueza; pacificar, demonstrando capacidade técnica de resistir aos embates guerreiros, mostrando-se tecnologicamente superior, dando tiros para o alto, como a dizer “matá-lo-emos se o quisermos, mas desejamo-los vivos, porque somos benévolos, porque nos propomos irmãos”. No século XX, no contexto da proteção oficial republicana aos índios, o sertanista tornou-se, assim, o equivalente estatal do missionário: um especialista em técnicas de atração e de pacificação dos povos indígenas. Para dar conta da implementação dessas tarefas nos quadros de um Estado em expansão e de atividades econômicas que penetravam em regiões ocupadas por povos indígenas, foi criado, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), depois apenas SPI, e sua direção foi entregue a Rondon.

Tendo os “silvícolas” sido incluídos entre os “relativamente incapazes”, junto a maiores de dezesseis/menores de vinte um anos, mulheres casadas e pródigos, no artigo 6.º do Código Civil brasileiro, em vigor desde 1917, os correligionários de Rondon formularam e encaminharam o texto aprovado como lei n.º 5.484, em 27 de junho de 1928, que atribuiu ao SPI a tarefa de executar a tutela de Estado sobre o *status* jurídico genérico de índio, sem deixar claros os critérios que definiam a categoria sobre a qual incidia. Inaugurou-se então o regime tutelar sobre os povos indígenas, marcado pelas mesmas ideias assimilacionistas de nosso arquivo colonial, em que os indígenas são categoria transitória, pois, uma vez expostos à civilização, deixariam de sê-lo. Por isso a ideia era reconhecer-lhes pequenas reservas de terras, o básico para se sustentarem, de acordo não com seus reais modos de vida, mas com aquilo que se pretendia ser seu futuro – pequenos produtores rurais ocupando o território brasileiro, isto é, trabalhadores nacionais.

O SPI, órgão controvertido cuja extinção foi proposta inúmeras vezes, encontrou o seu apogeu durante o período do Estado Novo, quando a proposta

de expansão colonial interna, sobre o próprio território brasileiro, atingiu foros de ideologia governamental sob o nome de Marcha para Oeste. Naquele mesmo período não apenas os correligionários de Rondon, muitos em fase de aposentadoria ou já falecidos, assim como os novos quadros contratados nos anos 1940, perceberam que os povos indígenas não eram crianças sequiosas por serem civilizadas. Ao contrário: sabendo da existência de uma agência do Estado solidamente alicerçada nesse arquivo colonial, os indígenas do Nordeste brasileiro, de início sequer cogitados para objeto de ação do SPI, pois não eram mais vistos (de acordo com todas as políticas anteriores) como índios, embora fossem discriminados localmente como “caboclos”, mestiços, reivindicaram o tratamento como indígenas e lentamente, desde os anos 1920, foram recebendo a atenção que reivindicaram.

O exercício infantilizante e cerceador da tutela destituindo, no plano da lei e muitas vezes da prática, os indígenas de uma cidadania completa, pensando-os como um coletivo transitório (os índios, e não os xavantes, os ticunas, etc.), ignorante dos modos de vida do Brasil, monopolizando as relações com quaisquer outros setores dos poderes públicos e da sociedade no Brasil, impôs todavia o conhecimento da variedade de situações históricas vividas pelos indígenas, reconhecendo-as como parte de um mosaico social que não caminha inexoravelmente para a assimilação plena na sociedade brasileira. Ainda que deixem de ser os indígenas do nosso arquivo colonial, continuam a sê-lo de outros modos: os seus próprios. Este foi o ponto de partida para uma visão nova, mais generosa e menos colonial, da questão indígena em nosso país.

O direito à diferença – peripécias para novos futuros

Ao longo dos anos 1950, a experiência pretérita da ação indigenista do SPI rondoniano somou-se à visão de jovens profissionais envolvidos com as questões de sua disciplina, a antropologia social e cultural, e o mundo do pós-guerra, com a consciência das doutrinas racialistas sob a forma do holocausto, a crítica dos nacionalismos e dos colonialismos que, transpassados do século XIX, marcaram o século XX, revelando-se nas descolonizações, nas ex-capitais de impérios europeus que se tornariam, pouco a pouco, as grandes cidades multiculturais europeias e norte-americanas. Os jovens Darcy Ribeiro, Eduardo Galvão e Roberto Cardoso de Oliveira, etnólogos do SPI, viram surgir a Declaração Universal de Direitos do Homem, de 10/12/1948, da qual também redundaria a Convenção n.º 107, de 26 de junho de 1957, da Organização Internacional para o Trabalho (OIT), sobre a Proteção de Populações Indígenas

e Tribais, de cujo processo de discussão participou o SPI. O Brasil só a ratificaria nove anos depois, pelo Decreto n.º 58.824, de 14 de julho de 1966. Igual demora aconteceu, como foi mencionado antes, com a Convenção n.º 169, que substituiria a de n.º 107. Durante os anos do segundo governo de Getúlio Vargas (1950-1954), Ribeiro, sobretudo, Galvão e Cardoso, junto com outros antropólogos, indigenistas, como José Maria da Gama Malcher, ou médicos, como Noel Nutels, elaboraram uma nova visão, uma utopia, num país que historicamente (sobretudo durante o Estado Novo) primou por construir sua imagem de unidade homogênea.

Nesse momento surgiria a ideia de que as terras ocupadas pelos indígenas deveriam lhes assegurar uma transformação social autogerida e paulatina, em harmonia com o seu modo de relacionamento com a natureza. Disso surgiu a proposição e posterior criação de três parques indígenas, dos quais o mais conhecido é o do Xingu (hoje chamado terra indígena), regulamentados por Jânio Quadros, após muita luta, em 1961. Extensões de terras muito maiores suscitaram inúmeras oposições, sobretudo dos que se articulavam com a “indústria” de grilagem de terras na região de Mato Grosso e Goiás.

Tais ideias, porém, não organizaram a prática administrativa indigenista naquele momento: o SPI do final dos anos 1950 tornou-se espaço de barganhas políticas, sendo alocado de acordo com a troca de apoio político por nomeação de cargos tão comum em nossa vida republicana. O resultado foi uma escalada de corrupção e desmandos, com a participação de indigenistas até mesmo em massacres de indígenas. Extinto em 1967, após os trabalhos de uma comissão parlamentar de inquérito, seria sucedido pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Segundo o artigo 1.º da lei n.º 5.371, de 5 de dezembro de 1967, a Funai foi instituída com o objetivo de exercer o monopólio tutelar, provendo os indígenas de todas as ações de Estado necessárias, consoante as ideias de proteção às comunidades indígenas, inclusive às suas terras e aos seus ritmos culturais específicos, representando-as juridicamente. Mas em pouco tempo a Funai estaria engajada, sob a ditadura militar pós-AI-5, na cruenta expansão sobre a Amazônia e nos planos desenvolvimentistas de integração nacional, cujos impactos sobre os povos indígenas seriam internacionalmente denunciados ao longo dos anos 1970 e 1980, somando-se a tantas outras iniquidades perpetradas em nome do futuro do Brasil. No meio dessa conjuntura, um pouco para dar satisfação aos credores internacionais do “desenvolvimento brasileiro”, o regime militar aprovaria o Estatuto do Índio, lei 6.001/1973, de teor assimilacionista e tutelar, mas que, ainda assim, lançando as bases que permitiram a luta por um novo direito, sobretudo às terras que ocupavam os povos indígenas, em meio à desenfreada corrida às terras amazônicas.

As pressões internacionais à época estavam balizadas pelas ideias de anistia e direitos humanos. A ação de movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos e do meio ambiente sobre o *establishment* desenvolvimentista, notadamente o Banco Mundial, repercutiu nos dispositivos financiadores da expansão governamental rumo à Amazônia, ameaçando cortar os recursos financeiros ao regime militar, moldando-se um padrão de interação conflitiva entre Estado brasileiro, movimentos internacionais e agências multilaterais de financiamento que marcaria a década posterior. A Funai, controlada pelas agências de segurança nacional e tendo à sua frente presidentes militares, abriria, em certos momentos, campo à participação de um outro conjunto de atores presentes ainda hoje na cena indigenista: os antropólogos formados em um novo modelo de formação acadêmica, criada nos anos 1960. No âmbito latino-americano, a anteceder este momento, as críticas dos efeitos etnocidas das políticas desenvolvimentistas tiveram na Reunião de Barbados, em 1971, e depois na Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina, promovida pela articulação entre Unesco e FLACSO, em dezembro de 1981, em San José da Costa Rica, eventos especiais na formulação de propostas para um “desenvolvimento alternativo”, marcado pelos projetos de futuro próprios aos povos indígenas, o etnodesenvolvimento, proposta da qual o antropólogo mexicano Rodolfo Stavenhagen foi um dos principais formuladores.

Muitos desses novos antropólogos vieram a criar e se instalar em ONGs destinadas ao exercício de formas de ação embasadas por supostos da antropologia social, muitos mantendo seu vínculo com as universidades, tanto por receberem salários quanto por recrutarem pessoal formado pelas mesmas para os projetos de pesquisa e intervenção social que mantiveram no que hoje se chama “Terceiro Setor”. As associações civis de defesa aos índios e outras ONGs surgidas em torno de 1978/1980 tinham perfis e tomaram rumos muito distintos. Na década de 1990, muitas dessas organizações tornaram-se executoras de políticas fundamentais no âmbito regional e local.

Por outro lado, constituiu-se um aparelho eclesiástico – o Conselho Indigenista Missionário – em 1972. O Cimi dedicou-se a atuar em áreas indígenas consoante as propostas do Concílio Vaticano II e seus corolários latino-americanos (com desenvolvimentos missiológicos *stricto sensu* brasileiros), promovendo assembleias indígenas, dando campo a um tipo de associativismo pan-indígena que seria enfatizado, no plano retórico, como via privilegiada para a autodeterminação indígena. Esboça-se assim aquele que é o elemento a questionar mais fortemente as tradições de conhecimento do nosso arquivo

colonial: o movimento indígena, no qual o porta-voz branco, tutor, seja oficial ou não, deve ser ultrapassado e dar curso à polifonia indígena em nosso país.

Estavam aí lançadas as bases da coalizão de forças reunidas, na Constituinte, num *lobby* “pró-índio” com intensa participação indígena, vencedor de batalhas expressivas sob a forma final do texto do capítulo VIII que aborda as populações nativas. Lutando o tempo todo contra as ideias capitaneadas pelos militares e pela própria Funai, dirigida pelo hoje senador por Roraima Romero Jucá, de que “há muita terra para pouco índio”, tais vitórias são, porém, precárias, à medida que um novo Estatuto do Índio encontra-se ainda sem finalização no Congresso Nacional, em tudo adverso, no presente, aos direitos indígenas, seja por extrema ignorância da maioria, seja pela ação intensa de parlamentares de Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, onde os interesses do agronegócio desejam avidamente as terras indígenas, buscando introduzir alterações para descaracterizar diversos dispositivos constitucionais. Essa precariedade é sempre mais presente quando lidamos com a dimensão dos recursos minerais, energéticos ou florestais, genéticos ou culturais dos povos indígenas. Os interesses de exploração mineral são particularmente ativos e articulados, fazendo-se presentes em fóruns variados, muitas vezes sob a roupagem das boas intenções de que todo discurso desenvolvimentista vem revestido. Há toda uma “luta pelos direitos”, uma parca regulação jurídica de inúmeros aspectos relativos às diferenças socioculturais, ao meio ambiente e ao patrimônio dessas populações que deve ser enfrentada como matéria de estudo e intervenção, apesar do maior acúmulo existente hoje.

O mais importante, porém, está no que o texto constitucional significa para o reconhecimento dos direitos dos indígenas e, conseqüentemente, o respeito a esses povos, e como isto quebrou a tutela e pedaços ponderáveis desse arquivo colonial. Como a constituição estabeleceu o Ministério Público Federal como instância de defesa dos povos indígenas contra o Estado, a efetiva atribuição, pelo texto constitucional de 1988, de capacidade processual civil às comunidades indígenas e suas “organizações” (no que para muitos foi o “fim” da tutela) significou a proliferação, desde então, sobretudo na Amazônia, de organizações locais – associações, federações etc. – e supralocais, congregando um grupo indígena específico ou articulando diversos grupos de uma mesma região com funções de representação política e jurídica. Muitas dessas associações têm hoje vínculos e projeção internacionais, integrando um panorama heterogêneo e mal-conhecido. A Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a

Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Articulação dos Povos e Organizações

Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) são quatro organizações de âmbito regional muito distinto e com funções e ação muito diferentes dos modelos verticalizados e “sindicalistas” de associativismo que o senso comum tem em mente, e que têm percorrido o árduo caminho de construir novas possibilidades de interlocução. A elas junta-se a participação indígena em legislativos (municipais, sobretudo) ao longo do país.

Se podemos reconhecer sem dificuldades que o modelo tutelar constituinte do SPI e da Funai, uma das grandes heranças do nosso arquivo colonial na entrada do século XX e num regime republicano, encontrou seu fim legalmente com a Constituição de 1988 e seus desdobramentos, não podemos nos orgulhar de ter gerado, desde então, alternativas consistentes que o ultrapassassem. Mas reconhecer o “fim jurídico” da tutela da União não basta: não acabaram de fato as formas tutelares de poder, moralidades e de interação; a Funai continua a existir segundo o modelo tutelar sem um novo projeto das funções de Estado para o relacionamento entre povos indígenas, poderes públicos e segmentos dominantes da sociedade brasileira, delineado e pactuado por todos os envolvidos, sobretudo pelos povos indígenas. A crença em certas palavras de ordem, muitas delas coincidentes com a agenda da cooperação técnica internacional, segundo as regras neoliberais, e uma dada destilação dos ideais de uma “democracia participativa” acabaram por gerar determinado glossário de palavras de ordem significantes mais ou menos vazias.

A ausência de construção de consensos e planejamento estratégico participativo, que se estende no presente, é tão mais significativa quanto percebemos os contornos mais abrangentes das transformações que os mandatos de Fernando Collor de Mello e, principalmente, os de Fernando Henrique Cardoso – sobretudo o primeiro – imprimiram à administração pública, sob a ideia de reforma do Estado, processo no qual novas morfologias organizacionais foram concebidas, novas figuras jurídico-administrativas foram propostas para ordenar as ações administrativas do Estado que articulam o “governo real”, sem que os circuitos de clientelismo de Estado tenham sido rompidos. Durante esses momentos, o monopólio tutelar da Funai e seu porta-vozismo assistencialista cederiam lugar ao delineamento de políticas específicas para os indígenas, nos Ministérios da Saúde (MS), da Educação (MEC), do Meio ambiente (MMA) e, mais recentemente, do Desenvolvimento Agrário (MDA). É verdade que áreas como a da regularização das terras indígenas (mormente no tocante à região amazônica) avançaram enormemente nesses períodos, viabilizadas através de recursos internacionais pela via da cooperação técnica internacional

com o governo brasileiro, sendo que, na sua maioria, ainda que submetidas a diferentes tipos de invasões e esbulhos, se encontram regularizadas. Também é fato que surgiram pequenas possibilidades de recursos (em geral também internacionais) para que os povos indígenas demonstrem sua potencialidade rumo a um desenvolvimento sustentável culturalmente diferenciado. Houve progressos ponderáveis, ainda que com muitos erros, no aprendizado que os indígenas puderam ter participando da gestão de uma política sanitária por meio dos distritos sanitários especiais indígenas pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa), desde 1999, num embrião do que seria um Sistema Único de Saúde (SUS) coerente não apenas com as condições de vida dos indígenas, mas aplicável à região amazônica, ainda que precise ser revisto para outras partes do Brasil indígena. Do mesmo modo, os povos indígenas participam intensamente da política elaborada e gerida pelo MEC para a educação fundamental diferenciada, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996); e executada pelas secretarias estaduais de educação, rumando para o equacionamento de um ensino médio e reivindicando o acesso à universidade, de modo a garantir competências para melhor gerir seus territórios.

Apesar desses avanços, sobretudo pela proeminência adquirida pelos povos indígenas, inexistem na atualidade, no plano da administração pública, diretrizes para a política indigenista: não há um planejamento de governo debatido com os indígenas e transformado em diretrizes para ação, com a alocação de recursos suficientes, brasileiros e não-governamentais. Não se pode mais simplesmente propor e executar um planejamento geral, único, para todos os povos indígenas no Brasil, uma política de Estado unificadora, homogeneizante, que desconheça, desde os princípios mesmos que conduzam à sua formulação, as sociodiversidades indígena e brasileira, bem como a presença política dos indígenas através de seus povos e organizações. Estaremos nós em mais uma era de obscurantismo unitarista, preocupados em ver, à luz de nossas tradições, que o Brasil seja civilizado e que seu mapa não se fragmente em unidades soberanas? Se comparamos o momento atual com as metas que o Brasil se comprometeu honrar assinado a Convenção 169 da OIT, há muito a ser concebido, discutido e exercitado no plano do diálogo inter(socio)cultural. Há muito a ser avaliado de maneira mais distanciada sobre essas experiências esboçadas na área da saúde e da educação, da regularização fundiária, do direito, da antropologia e do “desenvolvimentismo”, termo que uso aqui para designar, provocativamente, as intervenções voltadas à melhoria do nível de vida das populações indígenas, entendido sobretudo como crescimento econômico.

É preciso afastar de vez a imagem do “índio dos cronistas e viajantes”, um ser eternamente fora da história, signo por excelência do exotismo dos trópicos americanos, parado num tempo estagnado, intocado pela colonização, horizonte a partir do qual se raciocina para se calcular (quer se a valere positivamente ou não) uma transformação radical dessa condição, segundo os valores do próprio povo com que se lida. Mantendo-se esta imagem, e vendo-se um “índio profundo” inconquistado, a “retórica do resgate”, formas reelaboradas do nosso arquivo, podem solucionar dúvidas e angústias. Aceitar a ideia do caráter insidioso desse arquivo colonial e da complexidade das histórias indígenas e brasileiras plurais e interconectadas, pensar novas políticas sociais que alicercem novas políticas indigenistas e a produção de diversidades torna-se uma operação delicada e incômoda, e muito pouco heróica. Não será através de um ato voluntarista que elas se simplificarão.

Do que precisamos é de condições político-morais para um diálogo intercultural, construído a partir do local e do regional, baseado num conjunto de princípios e direitos partícipes de um projeto nacional rumo à inclusão e à justiça social, tendo como ponto de partida o respeito à diferença de projetos de futuro. Sem isso não há o que planejar: arriscamo-nos sob as novas vestes da década (sustentabilidade, parceria, participação, capacitação etc.) a repetir o pior da tutela e do clientelismo de Estado, reeditando prateleiras inteiras de nosso arquivo fantasmagórico. Estamos longe ainda de ter as bases desse diálogo plenamente delineadas, em que pese a existência de sinais de transformação, mas imaginar que se pode ainda classificar os povos indígenas na atualidade com os mesmos estereótipos que conservaram seu papel subalterno na sociedade brasileira é no mínimo ignorância. Um nova utopia para uma política indigenista adequada ao Brasil contemporâneo poderia ter como um de seus elementos ser co-construída, sem porta-vozes, sem “reservas indígenas” ou guetos. Assim, talvez reconheça-se que o Brasil não é uma invenção de poucos descendentes de *seu* Cabral, mas uma partilha de todos.

Referências bibliográficas

- Cunha, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.
- Pacheco de Oliveira, João. *Ensaio de antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.
- Silva, Aracy Lopes da, Grupioni, Luiz Donisete Benzi (orgs.). *A questão indígena na sala de aula*. Brasília/São Paulo, MEC/MARI, 1995.
- Souza Lima, Antônio Carlos de, Barroso-Hoffmann, Maria (orgs.).

Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002.

_____*Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II.*
Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria/ LACED, 2002.

_____*Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III.* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

A Lei nº 11.645: História e Cultura Indígena no Currículo

Alguns subsídios aos professores

Domingos Nobre

O que diz a lei?

A Lei 11.645 é complementar à LDB, que dá nova redação ao seu Art. 26, regulamentando a inclusão da temática indígena nos currículos de Ensino Fundamental e Médio. Seu texto completo é o seguinte:

Art. 1º

O art. 26-A da Lei nº 9.394, da Lei nº 11.645, DE 10/03/2008 e 20/12/1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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.

Tantas mentiras que parecem verdades...

O primeiro desafio na implantação da lei nas escolas é vencer os preconceitos que estão ainda arraigados no senso comum dos nossos alunos, assim como em nós, professores, devido à formação que tivemos.

Na escola, assim como na nossa formação familiar e cultural, aprendemos que “índio” ou é selvagem ou é puro; que “índio” mora na selva, numa oca;

que vive de caça e pesca; que anda nu e enfeita-se de penas; a grande imprensa, incluindo a TV, geralmente transmite também uma imagem dos povos indígenas que não corresponde à realidade: ou são exóticos, com costumes estranhos, e vivem isolados; ou invadem terras de agricultores, andam de camionete, falam ao celular e estão “aculturados”. Tais representações reforçam os estereótipos que ainda povoam as ideias que construímos sobre quem são os povos indígenas no Brasil.

A seguir, uma pequena lista destes preconceitos e estereótipos que precisam ser enfrentados pelos professores antes de iniciar um trabalho de abordagem da temática indígena nas escolas. Já aprendemos, com o pessoal da área da Saúde, que o melhor remédio para o preconceito é a informação.

a) É “índio” ou são povos indígenas?

O sujeito “índio”, não existe, é uma abstração. A questão desse índio “genérico” impõe a necessidade de se conhecer a diversidade cultural, étnica, histórica, linguística e antropológica dos povos indígenas no Brasil. Não é “índio *do* Brasil”, são “povos indígenas *no* Brasil”. O Brasil é que surgiu, enquanto nação, num território ou territórios anteriormente habitado por índios. Há grupos étnicos que habitam mais de um país, como os guarani, que ocupam não só o Brasil, mas a Argentina, o Paraguai, a Bolívia e o Uruguai.

Devemos nos referir, portanto, ao invés de “índios”, aos terena, aos kainingang, aos pankararu, aos fulniô, aos saterê mawê etc. (e não aos “índios”), que são completamente diferentes uns dos outros: na língua, na religião, na cultura, nos modos de sobrevivência, no processo histórico de contato com a sociedade não indígena, na cosmovisão etc.

Chamar um arara, ou um gavião de “índio” é como chamar um pernambucano ou um cearense de “nordestino” ou de “paraíba”; é como chamar um coreano ou um tailandês de “china” ou de “japa”. Há que se buscar conhecer um pouco mais as diferenças entre esses distintos povos. Existe uma interessante enciclopédia virtual no site do ISA (www.isa.org.br) onde há verbetes para muitas das etnias indígenas no Brasil, constituindo-se em interessante fonte de consulta para os professores.

b) Foi descoberta ou invasão?

É necessário proceder a uma revisão histórica das “grandes navegações” (a globalização de outrora) e a conseqüente “descoberta” do “novo” mundo. Os povos indígenas já aqui estavam e eram os verdadeiros donos destas terras.

Os portugueses, espanhóis, holandeses, ingleses, franceses etc. é que invadiram a África, Ásia e América, que já tinham seus povos milenares.

Recentemente, novos estudos arqueológicos e históricos têm nos levado a reescrever a nossa “pré-história”. Aceita-se hoje, cientificamente, vida humana no Brasil, há 11.500 anos!, representada pelo fóssil da Luzia, encontrado em Minas Gerais.

c) Os índios são aculturados?

Do ponto de vista antropológico nenhuma cultura é “pura”: todas estão em permanente contato e interação, dada a globalização, ao contato intercultural constante, o que produz mudanças em todas as culturas. A questão é que algumas culturas, por serem produzidas por povos econômica, política e militarmente dominantes, subjagam as culturas produzidas por povos em situação econômica, política e militar inferior. O que se produz então é a hegemonia de determinadas culturas – no caso, as ocidentais, particularmente, as europeias e americana – sobre as culturas minoritárias.

Todas as culturas se transformam e se influenciam permanentemente num processo que chamamos de interculturalidade. O problema é que a interculturalidade não é neutra. Há culturas que são hegemônicas e que tendem a abafar e destruir as culturas minoritárias, usando a língua, a religião, o mercado, a ideologia para se afirmar como a única cultura, a mais importante, ou a mais avançada e evoluída.

Nós, ocidentais não indígenas, também estamos em processo de mudanças: não vivemos mais como os nossos avós: nossas roupas, nossa comida, nossa música, nossa religião vêm mudando com o tempo.

Então porque queremos que os povos indígenas se mantenham inalteráveis, puros? Parece que queríamos que eles não saíssem das matas, continuassem pelados, caçando e pescando. Mas quem os expulsou das suas terras originais foi o “homem branco”. Não lhes restou alternativa senão o contato. E, com o contato, as influências culturais. Mas um guarani, apesar de vestido com calça jeans, falando ao celular e digitando no computador, continua sendo guarani. Um outro guarani.

d) São povos do passado?

Costuma-se ainda apresentar ou imaginar os índios como povos antigos, em processo de extinção, que viviam nus, da caça e da pesca numa floresta exuberante, à beira de um caudaloso rio.

Nada mais fantasioso e longe da realidade dos povos indígenas reais do Brasil de hoje: eles estão em sua grande maioria em franca recuperação demográfica (fora da extinção, portanto); têm graves problemas de saúde, urgentes problemas de demarcação territorial; de subsistência, pois não possuem mais, na sua maioria, caça e pesca abundante para se manterem devido à devastação ambiental que produzimos; de educação, pois suas escolas (necessidade do contato) ainda possuem professores sem formação ou professores não indígenas, e infra-estrutura deficiente; tais problemas são resultado de uma ausência de políticas públicas sociais eficazes.

É destes povos “modernos” que devemos falar na escola: povos que precisam de postos de saúde, de escolas, de transportes públicos (como camionetes e barcos), de demarcação de terra, de expulsar de seus territórios invasores como mineradores, grileiros, madeireiros, fazendeiros etc.

Mas também, falar da enorme riqueza presente na diversidade cultural que apresentam: suas literaturas, suas artes, suas festas e cerimônias, suas línguas, seus modos de conceber o mundo diferentes do nosso etc.

e) Tem muita terra pra pouco índio?

Tal afirmativa esconde interesses econômicos nas terras indígenas e ignora as diferentes formas de relação social com o trabalho. O trabalho indígena em alguns casos depende da relação com a floresta, com os rios, com o cerrado, com o sertão, com o campo, enfim, com a biodiversidade, pois há povos coletores, extrativistas, caçadores, agricultores etc. A sobrevivência econômica, entretanto, não é a única condição de preservação de um povo. Está também em jogo sua reprodução cultural e simbólica, que depende da extensão de terra onde historicamente esse povo nasceu e se reproduziu. Disto depende a manutenção de seus cultos, hábitos, cerimoniais etc.

Atualmente trabalha-se com o conceito de “territorialidades” para explicar as relações que os povos indígenas possuem com a terra, o que é levado em conta em alguns casos de demarcação, como foi em Raposa Serra do Sol. Em outros casos, o desrespeito é visível, como é o caso dos guarani kaiowá do Mato Grosso do Sul. Território, portanto, não é apenas o espaço geográfico físico da terra; são as condições (ambientais, econômicas, territoriais, sociais) que os povos indígenas necessitam para se reproduzir culturalmente.

f) Por que eles não trabalham, como nós?

Nossa relação de trabalho é cultural e economicamente capitalista, ocidental e cosmopolita: somos empregados de empresas (públicas ou privadas) ou autônomos e temos uma jornada diária de trabalho a cumprir, para assegurar uma remuneração mensal sob a forma de salário.

Os povos indígenas possuem uma enorme variedade de relações de sobrevivência, que vão da extração vegetal ou mineral à cultura agrícola, intensiva ou extensiva, à coleta, à caça, ao artesanato etc. Alguns povos indígenas, por não possuírem ainda condições de autossustentabilidade, trabalham como empregados temporários para não indígenas em fazendas, mineradoras ou construtoras.

A relação de trabalho entre eles, portanto, é muito diversa da nossa, pois depende da terra, dos rios, da colheita sazonal, da extração mineral ou vegetal, das chuvas, da produção familiar de artesanato, da plantação, enfim, de uma enorme variedade de condições socioculturais e econômicas que diferem da nossa. Portanto, o tempo de trabalho também é muito diferente e não se resume a uma jornada diária fixa de oito horas de trabalho.

Fundamentos teóricos

Alguns conceitos teóricos, vindos principalmente da Antropologia, da História e da Pedagogia, podem ajudar a pensar as questões relativas aos povos indígenas e merecem ser pesquisados e estudados pelos professores:

a) Conceitos Antropológicos:

- *Diversidade Cultural*, que aponta para a necessidade de respeito à enorme variedade de culturas indígenas com línguas, religiões, modos de sobrevivência, economias e cosmovisões diferentes. As noções de multiculturalismo e interculturalismo, abordadas pelos estudos culturais, podem ajudar a compreender e respeitar nossas diferenças.
- *Cognição, Aprendizagem e Conhecimento*, que indicam a existência de formas de construção de conhecimento específicas produzidas socio-historicamente pelos povos indígenas. Nelas, a presença da oralidade, do exercício prático, do uso de diferentes sentidos e do trabalho com o corpo implicam diferentes epistemologias;
- *Processo de constituição da pessoa*, que demonstra a variedade de processos

socio-históricos de concepção de sujeito e de sociedade entre os povos indígenas;

- *Antropologia da Criança*, que deixa clara a contribuição que a Etnologia e a Sociologia da Infância, aplicadas às sociedades indígenas, podem trazer para a nossa compreensão sobre as crianças. Há hoje uma variedade de trabalhos de pesquisa, oriundos da chamada “Nova Sociologia da Infância”, que relatam estudos sobre crianças indígenas no Brasil.

b) Conceitos Históricos:

- *A História na perspectiva das minorias étnicas* e não só na perspectiva do colonizador. É preciso contar para nossos alunos a história dos povos indígenas na ótica dos derrotados: os povos indígenas, com seus heróis, tuxauas, rezadores, líderes (como Sepe Tiaraju, Cacique Cunhambebe, do passado; Cacique Babau Tupinambá, do presente, por exemplo), suas lutas, sua organização etc.;
- *A noção de “Temporalidades”*, que inclui o tempo mitológico e não só o tempo cronológico cartesiano. Nos mitos, os povos expressam um pouco de sua cosmovisão, de sua leitura de mundo, seus ideais de homem e de sociedade;
- *O futuro da Questão Indígena*, que aponta para o atendimento urgente às necessidades de autossustentação e autonomia desses povos, como: educação, saúde, geração de renda, demarcação de terras etc. Os povos indígenas estão crescendo demograficamente, mas sofrem enormes pressões do modelo de desenvolvimento hegemônico adotado no país que os encurrala, tira-lhes o sustento das matas, empurra-os para as periferias das cidades, nega seus direitos fundamentais enquanto minorias étnicas.

Conceitos Pedagógicos:

- *Linguística Aplicada*: as línguas indígenas trazem uma rica contribuição aos estudos linguísticos, com sua variedade de estruturas, sintaxes, semânticas etc. Os povos indígenas não falam *dialetos*, como se ouve dizer por aí, e sim línguas completas, tão complexas quanto a portuguesa. São mais de 180 línguas diferentes!;
- *Bilinguismo de Transição ou de Resistência*: que indica uma opção política a ser feita pelos programas de escolarização indígena que vêm sendo implementados no Brasil e nos projetos político-pedagógicos indígenas. No bilinguismo de transição migra-se da língua materna indígena para

a língua portuguesa até abandoná-la. No bilinguismo de resistência se prioriza a alfabetização em língua indígena e luta-se para revitalizá-la, preservá-la ou até recuperá-la;

- *Concepção de Infância*: aponta para estudos de etnologia indígena, em especial os de natureza etnográfica, que expressam uma lacuna nos nossos estudos de Sociologia da Criança e Antropologia da Infância, a ser preenchida por antropólogos em parceria com pedagogos;
- *Concepção de Aprendizagem*: a etnologia indígena mais recente tem indicado a existência de uma grande variedade de concepções de aprendizagem entre os povos indígenas, que acompanham suas distintas formas de conceber a construção da pessoa e, assim, a constituição dos sujeitos, coerentes com suas também distintas cosmovisões;
- *Pedagogias Indígenas*: recentes estudos indicam que os povos indígenas, imersos em acelerados processos de escolarização, têm produzido pedagogias “híbridas”, o que nos interessa conhecer melhor. Bergamaschi (2005) e Nobre (2009), por exemplo, estudaram a pedagogia escolar dos guarani mbya, descrevendo a *guaranização* da escola. Nobre (2009) aponta dinâmicas de Reprodução, Ressignificação e Criação para os processos de construção de pedagogias escolares por parte dos professores indígenas:

Ao se observar as aulas dos professores indígenas numa primeira e superficial leitura tem-se a impressão de que são aulas reproduzidas do modelo da pedagogia tradicional não indígena. Entretanto, percebe-se que os professores incorporam e recriam elementos característicos da pedagogia escolar não indígena e os ressignificam de forma criativa ao longo de suas aulas; transferem também elementos da educação tradicional indígena para o contexto das relações pedagógicas da sala de aula; assim como reproduzem elementos de nosso modelo não indígena copiando nossa pedagogia. (Nobre, 2009)

- *Processos de Escolarização*: segundo o Censo Escolar, em 2010 já havia mais de 205.000 alunos indígenas, distribuídos em mais de 2.800 escolas em aldeias, com mais de 7.000 professores. Há que se compreender como se deram esses processos, com que tipo de participação da comunidade em questão, que relação essas escolas tiveram com os projetos etnopolíticos societários desses povos.

Alguns Projetos Pedagógicos Possíveis

O objetivo de tratar a temática indígena no currículo, como prescreve a lei, traz um segundo desafio de natureza pedagógica para o professor: além de conhecer a temática e se desvencilhar dos preconceitos, é necessário encontrar alternativas metodológicas adequadas à natureza dos objetivos.

Como se trata de uma temática transversal, de caráter interdisciplinar, ela não deve se transformar em mais uma disciplina na grade curricular. Não é esta a proposta. A forma mais adequada, na nossa experiência pedagógica brasileira, parecem ser as formas alternativas de construção curricular, tais como: a chamada “pedagogia de projetos”, que pode interagir com o planejamento com temas geradores ou com redes temáticas. Isto porque a melhor forma de abordar a temática indígena no currículo seria de maneira interdisciplinar, envolvendo diferentes professores em projetos pedagógicos de trabalho.

Tais projetos pedagógicos só fazem sentido se tiverem sido construídos coletivamente, com a participação direta dos alunos e a discussão dos professores. O objetivo maior deve ser sempre contribuir para uma melhor leitura da realidade que nos cerca e refletir sobre as melhores intervenções para transformá-la.

A seguir, algumas sugestões de temas para projetos pedagógicos interdisciplinares e transversais.

a) História:

- Memória e História;
- Mito e História.

b) Literatura:

- Lendas e Mitos Indígenas.

c) Artes:

- Arte e Cultura Material Indígena;
- Artesanato Indígena;
- Pintura Corporal.

d) Matemática:

- Etnomatemática;
- Sistemas indígenas de numeração.

e) Geografia:

- Território e territorialidades;
- Questão fundiária.

f) Língua Portuguesa:

- Etimologia de palavras indígenas;
- Literatura Indígena;
- Línguas Indígenas.

g) Ciências:

- Biodiversidade;
- Medicina Alternativa;
- Farmacologia Indígena;

Algumas fontes de consulta bibliográficas

- Baniwa, Gersem dos Santos L. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad; LACED/ Museu Nacional, 2006.
- Bergamaschi, Maria Aparecida. *Nhemboê. Enquanto o encanto permanece. Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani*. Porto Alegre: Tese de Doutorado, PPGÉ-UFRGS, 2005.
- Cohn, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- Grupioni, Luís D. (org.). *Formação de professores indígenas: Repensando trajetórias*. Brasília: SECAD/MEC 2006 (Disponível no site do MEC).
- Lopes da Silva, Aracy, Grupioni, Luís Donisete (orgs.). *A Temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- Lopes da Silva, Aracy, Ferreira, Mariana K. Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2001.
- Lopes da Silva, Aracy, Ferreira, Mariana K. Leal (orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2001.
- Lopes da Silva, Aracy, Ferreira, Mariana K. Leal (orgs.). *Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: FAPESP/Global/MARI. 2002
- Lopes da Silva, Aracy, Macedo, Ana V. L., Nunes, Ângela (orgs.). *Crianças indígenas. Ensaios antropológicos*. São Paulo: FAPESP/Global/MARI. 2002.
- Meliá, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. Loyola, 1979.

- Nobre, Domingos. *Uma pedagogia indígena guarani na escola: Pra Quê?* Campinas, Editora Curt Nimuendaju, 2009.
- Pacheco de Oliveira, João, Freire, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na Formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006. (Disponível no site do MEC).
- Veiga, Juracilda, Salanova, Andrés (orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da Formação do professor ao Projeto de escola*. Campinas: ALB/FUNAI, 2001.
- Veiga, Juracilda, Ferreira, M^a Beatriz R. (orgs.) *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Brasília: ALB/Min. Esportes, 2005.

Algumas fontes de consulta: vídeos

Série: “Índios no Brasil” SEF/SEED/MEC, 2000.

“Uma Aula Guarani Etê” de Domingos Nobre. Disponível no Youtube.

Série: “Cineastas Indígenas”. Vídeo nas Aldeias.

Série: DOC TV Cultura: “Mbya Guarani, Guerreiros da Liberdade” e “Contos da Terra Sagrada”

Série: “Xingu”. Rede Manchete

Ortega, Ariel Duarte, Morinico, Jorge Ramos e Benites, Germano. “Mokoi Tekoa, Petei Jeguata. Duas Aldeias, Uma Caminhada”. Documentário em DVD. Vídeo nas Aldeias e IPHAN. 63 min. Rio Grande do Sul, 2008.

Nogueira, Fernando. “Tekoa arandu. Comunidad de la sabiduría. Una Historia de Resistencia Cultural”. Documentário em DVD. En La Via. 92 min. Misiones, Argentina.

Alguns vídeos produzidos com os Guarani MBYA do Rio de Janeiro

Nobre, Domingos. “Kyringue Mbya Reko”(“O Modo guarani mbya de Ser Criança”) Documentário em DVD. IEAR/UFF. FAPERJ. 28 min. Angra dos Reis (RJ), 2011.

_____ “Entre a Casa de Reza e a Escola”. Documentário em DVD. IEAR/UFF. FAPERJ. 35 min. Angra dos Reis (RJ), 2012.

_____ “Mitã ‘i: A Infância guarani mbya”. Documentário em DVD. ACIGUAS– Associação Comunitária Indígena Guarani da Aldeia Sapukai. Desenvolvimento & Cidadania. Petrobrás. UERJ. 37 min. Angra dos Reis (RJ), 2009a.

_____ “Tape Nhemoxakã Porã Ve ‘a”. Documentário em DVD. ACIGUAS– Associação Comunitária Indígena Guarani da Aldeia

Sapukai. Desenvolvimento & Cidadania. Petrobrás. UERJ. 115 min. Angra dos Reis (RJ), 2009b.

Algumas fontes de consulta: sites

Associação Guarani Nhe'ê Porá

www.culturaguarani.hpg.ig.com.br

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

www.cimi.org.br

CIR – Conselho Indígena de Roraima

www.cir.org.br

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

www.coiab.com.br

CPI-SP Comissão Pró Índio de São Paulo

www.cπισp.org.br

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

www.trabalhoindigenista.org.br

Editora Curt Nimuendajú

www.curtnimuendaju.com

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

WWW.foirn.org.br

GEPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Indigenistas

www.djweb.com.br/historia

Guarani Nhanduti Rogue

www.uni-mainz.de/~lustig/hisp/guarani.html

ISA – Instituto SócioAmbiental

www.socioambiental.org.br

Museu do Índio – FUNAI

www.museudoindio.org.br

NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – UCDB

– MS

www.neppi.org

Portal Kaingang

www.portalkaingang.org

A inclusão da temática indígena na escola

Desafios para a educação

Gersem Luciano Baniwa

Inicialmente agradeço o convite para participar desta mesa. Parablenizo a coordenação pela iniciativa que é muito importante por sua riqueza e raridade em nossa sociedade. A iniciativa reflete a abertura da sociedade brasileira para conhecer um pouco mais suas diferentes realidades, histórias e diversidade sociocultural e étnico-racial que muitas vezes, ao longo de séculos de colonização, foram em vários momentos massacrados, em outros marginalizados e invisibilizados do ponto de vista do conhecimento. Agradeço à professora Kelly e a toda a sua equipe pela iniciativa. Tenho ido a muitas universidades, em vários estados do país, para realizar este diálogo, que considero o objetivo principal desses momentos. Nós somos militantes de várias causas, não só da questão social ou racial. Acreditamos em alguns princípios e valores humanos, mas, sobretudo, em algumas utopias, principalmente aquelas voltadas para os sonhos de uma sociedade ideal para o bem viver. Uma pessoa como eu, que nasceu numa aldeia muito distante, muito longe da chamada civilização europeia ou branca, quando começa a conhecer um pouco mais o mundo do branco, no primeiro momento, fica bastante chocada com as mazelas que as pessoas das cidades vivem e enfrentam. Muitas dessas mazelas são desconhecidas pelas comunidades indígenas, porque não existem entre elas.

Quando eu vou às grandes cidades como o Rio de Janeiro, Brasília, São Paulo, Porto Alegre, que em geral são consideradas as cidades mais desenvolvidas do país, quando passo por suas áreas centrais dessas cidades e vejo dezenas de crianças abandonadas, fico muito triste. Ontem eu estava em Brasília, na capital, perto da Esplanada dos Ministérios, e às oito horas da manhã vi um jovem que deveria ter uns 15 anos de idade, embrulhado em um papelão, a 500 metros da Praça dos Três Poderes. Aquele jovem tem pouca chance de vida naquela condição. Isso para mim é o começo de uma tragédia social e humana. A sociedade moderna perdeu o censo de dignidade humana. Nas

sociedades indígenas temos muitos problemas, mas esse tipo de comportamento e atitude coletivo é inaceitável. Não é tolerado que isso ocorra com uma criança, um jovem ou um adolescente, nem com nenhum ser humano. Ser simplesmente abandonado, esquecido. Abandonado em todos os sentidos: sem comida, praticamente sem roupa, sem dignidade e sem tantas outras coisas básicas da vida. Estou falando disso pela preocupação que tenho sobre o futuro da nossa gente, da nossa sociedade e do nosso mundo. Para mim a questão da lei 11.645 tem muito a ver com isso: qual é o futuro dos diferentes segmentos sociais? Qual é o lugar e futuro dos povos indígenas nesse mundo, nesse país? Qual é o futuro dos irmãos afro-descendentes, dos negros, dos quilombolas, dos ciganos, das comunidades tradicionais? Nós que estudamos leis, desenvolvemos pesquisas, não temos respostas. Não sabemos nada sobre o futuro dos povos indígenas nessa sociedade. Tenho muitas dúvidas sobre isto, porque o tipo de civilização que estamos construindo é um modelo que exclui esses segmentos sociais por serem diferentes nos seus modos de viver, de pensar e se relacionar com a natureza, com o mundo e com as pessoas.

Daí a importância de um momento de diálogo como este. Se quisermos mudar este cenário sombrio para esses segmentos é por aqui que devemos começar, pela educação, pelo conhecimento e pela informação. Isto é curioso, porque nós nos consideramos pós-modernos, tecnológicos, da sociedade da informação e da comunicação. No entanto, quando olhamos para dentro de nós, percebemos as nossas ignorâncias. Tantas coisas estão do nosso lado ou mesmo em nosso meio, como os povos indígenas, mas pouco ou nada conhecemos deles. A alguns quilômetros daqui de Duque de Caxias, ou do centro do Rio, vamos encontrar os guarani. Povo indígena milenar, resistente, que ao longo de mais cinco séculos de perseguição e dominação continua perpetuando suas culturas, tradições, língua, músicas, danças, rezas, enfim, seus modos próprios de vida. Será que os cariocas sabem deles? Talvez saibam genericamente que existem índios no Rio de Janeiro, mas só isso? Quem são eles? De onde vieram? Como vivem? Que contribuições deram ou continuam dando à sociedade carioca, ao povo brasileiro? Qual é o lugar, o espaço desses povos na sociedade carioca e na sociedade brasileira?

Tenho trinta anos de atividade atuando como professor. E é curioso porque dez anos desses trinta foram de experiência de professor em uma aldeia indígena, onde até hoje não há água encanada, nem energia, nem telefone.

Nosso principal meio de comunicação ainda é o rádio movido a pilha, é por meio dele que ficamos sabendo de alguns acontecimentos no Brasil e no mundo. Por meio do rádio ficamos sabendo da violência e das muitas mortes

que acontecem no Rio, por exemplo. Talvez se ficássemos sabendo por meio de imagens de televisão ficaríamos mais chocados. Estou falando disso para registrar que infelizmente informações ruins da sociedade dominante chegam até as aldeias, ao contrário das coisas boas sobre os povos indígenas, por exemplo, que não são faladas e divulgadas. As notícias sobre os indígenas que circulam na grande mídia dizem respeito quase sempre a invasão da FUNAI em Brasília, índios que descarrilharam o trem da Vale do Rio Doce no Maranhão, assim por diante. Ou seja, só são divulgadas notícias que aumentam ainda mais a discriminação e o preconceito contra os indígenas. Não aparece uma informação positiva, construtiva, informativa e educativa.

Atualmente continuo professor, mas agora professor de ensino superior na Universidade Federal do Amazonas, atuando na formação de professores indígenas. É a partir dessas experiências que vou abordar o tema indígena na escola, na sociedade, na mídia, na relação com os não indígenas. Minha conversa vai ser muito panorâmica, sobre como é que nós, indígenas, podemos colaborar com a sociedade prestando informações mais qualificadas sobre nós mesmos. Como educador, aposto muito na possibilidade de diálogo, como a única solução para superar a ignorância que gera preconceito, discriminação e racismo. É o único caminho capaz de reduzir as desigualdades e as injustiças e possibilitar alguma perspectiva de futuro que não nos leve às experiências trágicas do mundo que nos amedrontam, do tipo dos conflitos étnico-raciais que acontecem no Oriente Médio e na África. Deste ponto de vista, o nosso país ainda é de bastante paz, mas para continuarmos assim precisamos evitar desentendimentos. Nosso país se autoproclamou multiétnico e multicultural, mas para ser isso de fato precisa cultivar a harmonia e o diálogo entre as diversas culturas, etnias e raças.

A primeira ideia é que a Lei 11.645/2012 oferece uma oportunidade ímpar de reencontro do Brasil consigo mesmo, com sua história, com sua origem, mas, sobretudo, com seu projeto de país, de sociedade, de nação, ou seja, um encontro também com seu destino. Ora, os indígenas não são cidadãos ou sociedades do passado. São cidadãos e sociedades do presente e do futuro. O papel e as responsabilidades deles no futuro do Brasil são enormes. Basta lembrarmos que os povos indígenas administram hoje 13% do território nacional, com recursos naturais, materiais e imateriais inestimáveis, sob todos os aspectos da vida humana. Não é possível e nem sensato pensar o Brasil sem os povos indígenas.

Por isso é necessário que haja esse reencontro, porque a nossa sociedade brasileira se perdeu muito no tempo e no espaço, mas, principalmente, se perdeu com sua origem, com sua história e com sua identidade ao longo do processo de

colonização. O diálogo incentivado pela disciplina de história e cultura indígena na escola é uma oportunidade para esse nosso reencontro, não com alguém de fora, mas com nós mesmos, ou melhor, entre nós mesmos. Nós que vivemos e formamos a nossa sociedade, o nosso país e a nossa nação. Uma nação da diversidade. É uma possibilidade e um caminho para superar aquilo que Boaventura de Souza Santos denomina de “choque de memória”, referindo-se a dois conflitos ou perspectivas sociohistóricos que a sociedade brasileira vive. De um lado, aqueles poucos que tentam afirmar a memória histórica real, que não tem vergonha da sua história, que assume inclusive as mazelas, pois assim podem superá-las no futuro e não deixar que se repitam as tragédias e as mazelas do passado. As mazelas se referem fundamentalmente ao massacre, à dominação, ao genocídio e ao etnocídio cometido contra os povos indígenas ao longo de toda história de colonização, até os dias de hoje. Por outro lado, há aqueles que fazem questão de esquecer a história real, de não levar a diante a memória porque têm vergonha da sua história e tentam sempre esconder as coisas ruins, como se a gente não tivesse passado, como se a gente não tivesse uma memória. Para estes últimos, que negam a nossa memória, a questão indígena não existe, nem no passado nem no presente, e muito menos no futuro. Para eles, vale lembrar a crítica cantada por Djavan de um país que vive de costas para o Brasil e de frente para o mar, seduzido e subalternizado pelo continente colonizador.

Diante disso, qual é a nossa posição? Qual é a nossa atitude? Atitude de quem quer assumir a memória, ter a memória, valorizar a memória? Se for isso, temos que conhecer a nossa história real, verdadeira. Temos que valorizar a nossa história para que não se repitam os problemas do passado e possamos avançar. Ou somos daqueles que queremos continuar fingindo que não temos memória, que não temos questões no passado, sejam boas ou ruins. Um dos aspectos, que é claro e muito evidente, é enfrentar o preconceito, a discriminação e o racismo contra os povos indígenas. Diferentemente daqueles que pensam que nós não temos problemas raciais no Brasil porque somos um povo mestiço, sou da opinião de que isso é uma pura bobagem. Nós somos, sim, um país racista. Nós somos, sim, um país de muita discriminação e de muito preconceito.

O problema é que aqueles que dizem que não existe racismo no Brasil nunca foram vítimas; pelo contrário, em geral são os mesmos que organizam a discriminação. São os autores da discriminação. Eu poderia passar horas relatando fatos de racismo ou preconceito de que fui vítima ao longo da minha vida. Já pensei em escrever um livro só sobre as discriminações que eu pessoalmente já passei, seja em funções públicas, seja como um professor de universidade ou como um indígena. Passei anos trabalhando em Brasília, no Ministério da

Educação, e quase todo dia, quando entrava no elevador, alguém me olhava com o canto do olho e perguntava: o que você está fazendo aqui? Você é índio mesmo? Você é descendente de índio? Tudo isso revela discriminação.

Entendo que o preconceito e a discriminação possuem duas principais origens: i) desconhecimento ou ignorância; e ii) conhecimento equivocado ou deturpado (falso conhecimento).

O desconhecimento é um sério problema, porque não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Mas os falsos conhecimentos são ainda mais perniciosos. São mais difíceis de combater e superar. A falta de conhecimento se supre com bom material informativo. Hoje em dia existem programas na televisão, principalmente nas redes públicas, que podem ajudar na divulgação da boa informação. O difícil é desconstruir mentalidades preconceituosas, porque estão carregadas de falsos conhecimentos criados por estereótipos e noções pré-concebidas e ideologicamente construídas. Os falsos conhecimentos precisam ser desconstruídos e banidos e, em seus lugares, construídos ou reconstruídos novos conhecimentos, corretos e verdadeiros. O trabalho é muito maior e mais complexo, na medida em que muitos falsos conhecimentos estão enraizados nas pessoas como verdadeiros, e naturalizados. Do ponto de vista pedagógico, precisamos trabalhar muito em como desconstruir os estereótipos, os preconceitos, as origens das discriminações. Este é o principal desafio: como livrar as pessoas dos preconceitos que já carregam desde crianças? Porque, dependendo da família onde a criança nasce, a primeira imagem que tem de um índio no Brasil já é de preconceito. Quando a criança abre um livro da família, o índio já aparece nu, como se todos os índios vivessem nus, no passado e no presente. Assim, a primeira coisa que vem na cabeça da criança é que o índio é basicamente marcado pela nudez. Sabemos que na maioria das sociedades indígenas as pessoas nunca viveram nuas. Muitos povos sempre usaram roupas para se cobrir, diferentes ou semelhantes às roupas dos europeus. Por exemplo, no estado do Rio de Janeiro vivem 16 mil índios, dentre eles, do povo guarani. Mas tem algum guarani no Rio que vive nu?

Com exceção daqueles que o governo chama de índios isolados, nenhum dos povos indígenas que conhecemos vivem nus. Muitos nunca viveram nus. Superar essa imagem preconceituosa e estereotipada requer muito trabalho educativo.

O mesmo acontece com a questão da visibilidade ou invisibilidade dos povos indígenas. Hoje em dia, é muito mais fácil resolver o problema por meio das tecnologias de comunicação, além de outros instrumentos educativos como cartilhas e livros didáticos. O problema é como encarar a visibilidade

negativa dos estereótipos e dos falsos conhecimentos. É necessário apostar em um trabalho educativo na escola. Não podemos desanimar com os poucos resultados diante de muitos esforços que fazemos. Trata-se de um processo longo, complexo e de transição entre gerações. Nossos trabalhos atuais terão resultados mais efetivos na próxima geração, dos nossos filhos e netos. A pior coisa que podemos fazer é manter nossos filhos e netos na mesma perspectiva dos nossos preconceitos.

Nosso trabalho tem que ser no sentido de superar os preconceitos enraizados em nossa sociedade, desconstruindo e apagando os imaginários negativos e preconceituosos e promovendo os imaginários positivos. Os preconceitos são históricos, ou seja, foram criados e construídos socialmente ao longo da história, segundo certos interesses de quem os criaram. Não são, portanto, naturais. Não existiram sempre.

Quais são as visões e imaginários preconceituosos e falsos que precisamos desconstruir? A primeira falsa visão é do índio que sempre aparece como naturalmente violento e traiçoeiro, em quem nunca se deve confiar. A literatura indigenista é a principal responsável pela divulgação desta falsa visão. Ora, em qualquer sociedade encontramos pessoas com essas características, mas isso não representa nenhuma sociedade do mundo.

Outro imaginário preconceituoso é do índio naturalmente preguiçoso. Este preconceito tem uma origem muito simples, mas muita perversa, pois surge a partir dos modos distintos de compreender a vida, ou melhor, compreender o que é qualidade de vida. Trata-se, portanto de filosofias distintas de vida. Os povos indígenas possuem uma filosofia de vida muito diferente do homem branco, principalmente com relação ao que é e para que é o trabalho. Para os povos indígenas, o trabalho tem que ser para garantir a autossuficiência e a solidariedade alimentar, a hospitalidade residencial e a realização dos eventos festivos e cerimoniais. Sendo assim, só se trabalha o suficiente para suprir essas necessidades diárias. Em geral, os indígenas trabalham em média de quatro a seis horas por dia. O restante do dia é utilizado para o lazer, o convívio familiar, visitas a amigos e parentes, refeições comunitárias acompanhadas de relatos de histórias, contos e acontecimentos do dia ou da semana. Uma exceção ocorre em períodos preparatórios para as grandes festas ou cerimônias, em que o provimento de alimentos tem que ser maior e também o tempo de pesca, caça e atividades de roça, durando muitas vezes semanas ou meses inteiros. Esses três valores coletivos formam o tripé de uma vida digna e feliz de uma comunidade indígena. Percebemos claramente que o trabalho para os povos indígenas não é destinado a acumular bens e riquezas e nem a enriquecer

ou empobrecer as pessoas. Mas nas sociedades dos brancos é diferente. O trabalho é temporalizado e calculado em valor monetário cumulativo e exploratório. No século XVI, quando da chegada dos europeus ao continente indígena nas Américas, os trabalhadores na Inglaterra tinham que trabalhar obrigatoriamente no mínimo 14 horas por dia nas fábricas. Hoje em dia, no Brasil, os trabalhadores precisam trabalhar pelo menos oito horas por dia e cinco dias por semana. Que tempo restou para o convívio familiar, para o lazer, para os momentos educativos das famílias? Daí toda a desagregação familiar e social que percebemos nos tempos atuais.

Foi esta diferença nos modos de vida que levou os colonizadores europeus a criarem a imagem do índio preguiçoso, porque ele não trabalhava o mesmo tempo que os trabalhadores brancos. Ora, os índios não trabalham o mesmo tempo porque não precisam. Porque só trabalham para garantir o sustento diário da família e da comunidade com suficiência, e assim sobra tempo para outras atividades sociais e familiares que fazem parte do bem-viver coletivo. Os povos indígenas concebem que o trabalho é para dignificar as pessoas e as coletividades, não para maltratar e muito menos para privar as pessoas ou coletividades de outras práticas sociais, morais e religiosas da vida. Quantos brancos gostariam de trabalhar quatro horas por dia para que as outras quatro horas pudessem ser dedicadas aos seus filhos, à sua esposa, à comunidade, a usufruir de outras coisas sociais? Mas muitos se apegam tanto à lógica do consumismo, do capital cumulativo e exploratório que, se pudessem trabalhar dezoito horas por dia para aumentar no final do mês o dinheiro na conta, fariam. É um tipo de filosofia de vida muito diferente da filosofia de vida dos povos indígenas.

Para os povos indígenas, o trabalho é para permitir que eles vivam usufruindo das coisas boas da vida, como cuidar e educar os filhos. O que fez da família e da sociedade branca a prática de trabalhar oito ou dez horas por dia? Abandono dos filhos? Desagregação da família? Na sociedade das oito horas de trabalho por dia, a primeira preocupação da família assim que uma criança nasce é contratar creche. Ou seja, a primeira atitude é se livrar do filho que acabou de nascer, entregando-a para outra pessoa cuidar. Depois a criança é encaminhada para a pré-escola e para a escola de tempo integral. Ou seja, a criança não tem mais tempo e espaço de convivência e de educação com os pais.

Entre os povos indígenas, tudo é muito diferente. O filho é um elemento forte e central na vida de uma família, por isso a necessidade da companhia integral dos pais e da família extensa, para ser educada, formar seu caráter e receber todos os ensinamentos necessários para o seu bem-viver.

A sociedade branca é muito estranha para os povos indígenas. Quando uma criança nasce, a família busca se livrar logo dela, enviando-a para a creche; quando fica velho, manda para o asilo.

Como é rotina diária de uma família indígena? As famílias acordam cedo, entre quatro e cinco da manhã. Em seguida tomam banho, cantam e às vezes dançam, dependendo do povo. Em seguida acontece o mingau coletivo, todos se juntam para realizar a primeira refeição do dia. Depois da refeição, uns vão pescar, outros caçar, outros vão para a roça e outros ainda para a escola. No início da tarde, todos começam a chegar de seus afazeres. Quem foi pescar chega com o seu peixe. Quem foi para roça já chega com a sua fruta, sua mandioca ou sua farinha ou beiju. Quem foi para escola já estudou e está de volta à sua casa. Todo o serviço básico do dia está resolvido. Então, o resto do dia é pra interagir com a família, com a comunidade e, por que não, pendurar a rede na beira do rio, aproveitar a vida e apreciar a natureza.

Se a vida pode ser mais simples e ter menos sofrimento, por que se matar de trabalhar até oito horas da noite? Por que criar doença: pressão, estresse e assim por diante? Não estou dizendo que sou contra trabalhar oito horas por dia, estou apenas lembrando que são filosofias de vida diferentes. Tampouco estou dizendo que uma filosofia de vida é melhor que a outra. Cada sociedade vai avaliar o que é melhor. Acontece que os povos indígenas avaliam do ponto de vista filosófico e cosmológico que a forma de vida que eles querem é esse: bem-viver.

Com essa rotina de quatro a seis horas de trabalho por dia, entre os povos indígenas não há crianças ou adultos abandonados, mendigos ou pessoas famintas. Não existem viúvas abandonadas. Porque, do ponto de vista ético, quando o esposo de uma mulher morre cabe aos cunhados assumirem, seja maritalmente, seja assegurando a sobrevivência da pessoa. Existe toda uma organização social que evita as mazelas.

Outro preconceito criado pela colonização é considerar que os povos indígenas não possuem cultura, nem conhecimento e nem civilização. O senso comum das pessoas, propagada pela escola, reproduz essa visão preconceituosa. É comum ouvir nas escolas indígenas frases como esta: vocês precisam estudar muito para serem civilizados, se tornarem civilizados. De tanto ouvir isso, as próprias lideranças indígenas reproduzem inconscientemente este preconceito, quando defendem a busca do índio desenvolvido e civilizado. Os próprios índios incorporaram esta ideia de forma tão naturalizada que é difícil sua desconstrução na mente dos próprios índios. No entanto, sabemos que a noção de civilização é muito relativa. Todas as sociedades e todos os povos construíram suas civilizações, porque sem civilização não existe sociedade.

Agora as civilizações são diferentes. Uma coisa é a civilização dos povos europeus, outra coisa é dos ameríndios.

As civilizações indígenas permitiram a construção de muitos e complexos sistemas linguísticos, focados na dimensão da oralidade. Para esses povos, a oralidade é mais importante que a escrita. A palavra dita e falada é quase sagrada, e cumpri-la é uma questão de honra. Isto gerou muitos problemas para os índios na relação com os colonizadores brancos. Porque os índios levavam a sério o que o chefe branco falava, e sempre foram traídos, porque o branco quase nunca cumpre o que diz, principalmente o chefe ou político branco.

Existem relatos históricos registrados por pesquisadores que dão conta de acordos orais que foram feitos em encontros entre o governador do Amazonas e os índios na época da colonização; estes acreditavam que a palavra era suficiente, não pediram pra registrar e foram traídos depois. Por isso, hoje, em todo contato com autoridades dos brancos, os índios pedem para que o documento do encontro seja assinado na hora. Tivemos no Brasil um único deputado federal indígena, eleito pelos cariocas, conhecido por andar sempre com um gravador na mão, para gravar todas as falas das autoridades e dos políticos brancos como prova de suas promessas.

Os povos indígenas são protagonistas de suas histórias e civilizações. São povos do presente e do futuro, muito diferentes do índio nu de Pedro Álvares Cabral, em 1500, que aparece nas primeiras páginas dos livros. A imagem do índio nu de Cabral é a principal fonte de preconceito contra o indígena de hoje, que é discriminado só porque usa óculos, camisa, relógio, celular e fala português.

Todo o arcabouço de práticas preconceituosas contra os povos indígenas se baseia nesses imaginários equivocados que precisamos didaticamente desconstruir, fazendo com que as crianças, os jovens, a sociedade entenda e conheça os índios de hoje. Deve ser curioso e estranho para vocês ver um índio baniwa doutor falando sobre preconceito.

Nós temos hoje 13 mil indígenas no ensino superior brasileiro. É uma porcentagem alta para uma população pequena de 800 mil indígenas no Brasil. Mais de 1,5% dessa população estão na universidade. Esse é o índio de hoje que joga em times profissionais de futebol, trabalha como ator de palco ou na televisão. Nós, indígenas, fazemos parte da atual civilização humana.

O problema é que na escola não estudamos nada sobre as civilizações indígenas: impérios Inca, Maia, Astecas, Marajoaras. Só estudamos os Impérios Greco-Romanos.

É importante destacar que, no início da colonização europeia nas Américas, era muito difícil comparar as civilizações da época para saber qual delas era superior tecnologicamente. Na Américas, por exemplo, os Incas, os Maias e

os Astecas já haviam desenvolvido sofisticadas tecnologias na Astronomia, na Agricultura e na engenharia civil que ainda não eram conhecidas pelas civilizações europeias de então. Nessa mesma época, a população da América era igual ou superior à população da Europa.

Mas os colonizadores logo trataram de impor suas verdades, na base das armas, aos povos indígenas.

Neste sentido, a academia aos poucos vai revelando, publicando e divulgando as informações históricas sem preconceito. Mostrando que os povos indígenas são portadores de suas ciências milenares, na astronomia, na economia, na agronomia, na música, na dança.

Muitas coisas ainda precisam ser estudadas, pesquisadas, descobertas e divulgadas. Estamos falando de sociedades humanas milenares, de modelos autônomos de sociedade. Quem disse que impérios monarquistas e democracias são privilégios dos europeus? Não! As civilizações ameríndias tinham tudo isso. Os Incas desenvolveram um grandioso império em nada inferior aos impérios europeus.

As civilizações pré-colombianas se desenvolveram há milhares de anos em territórios ameríndios. Isto ajuda a superar a visão equivocada das Américas como um território vazio, sem dono, que precisava ser conquistado e colonizado, que infelizmente ainda é um preconceito muito forte até hoje. Atualmente os povos indígenas estão lutando por pedaços de suas extensas terras, o que sobrou de anos de invasão, usurpação e dominação. Povos que vivem há milhares de anos nesses territórios que agora estão lutando pelos últimos pedaços, para não perderem todo o território. Sempre estiveram aqui, e no entanto agora são vistos como invasores, intrusos, empecilhos. Será que não podem ter o direito mínimo de ter o seu pedaço de chão?

A imagem preconceituosa do índio nu de arco e flecha na mão de Pedro Álvares Cabral gerou a visão generalizada de sociedades indígenas estáticas, paradas no tempo. As sociedades indígenas são portadoras, como todas as outras sociedades humanas, de culturas dinâmicas, sempre em movimento, em transformação. A própria antropologia europeia, seguida pela antropologia brasileira, contribuiu para consolidar esta visão reducionista de culturas indígenas estáticas. É comum pessoas defenderem a ideia preconceituosa de que os índios deveriam ser protegidos para ficarem nas suas aldeias parados no tempo com a sua cultura. Para muita gente, o verdadeiro índio é aquele que vive no mato, sem tecnologia, sem falar português, sem falar inglês, que não sabe dirigir carro. Mas os índios reais, por serem parte da humanidade, vivem suas culturas de forma dinâmica, absorvendo, aprendendo e incorporando muitas coisas, de todas as outras culturas.

Eu sou do Amazonas, e lá o grande problema é o transporte. São longas distâncias, e não há estrada. Por isso, o nosso grande sonho há muitos anos é ter pelo menos uma coisa muito simples do mundo do branco, que é um motorzinho de três HP para colocar na canoa e diminuir as distâncias psra ir à roça, porque há roças muito distantes, o que significa horas de barco, embaixo de sol, chuva, tempestades, raio. Um motorzinho ajuda a resolver um problema, reduzindo de 4 horas de viagem para 45 minutos.

É importante salientar que o índio de hoje está na universidade, anda de motorzinho marítimo, alguns possuem e dirigem carro, outros viajam de avião. Mas, para muitos, esses não são mais índios, e por isso deveriam perder direitos, por exemplo, à terra. Não se trata, portanto, apenas da visão preconceituosa em si, mas o que esse tipo de visão preconceituosagera para os direitos e para dignidade dos indígenas.

No Brasil estamos passando por uma transição. Minha infância e minha juventude foram de muita tristeza, porque todo mundo dizia que nós, indígenas, estávamos à beira da extinção. Isto por volta da década de 1970-1980. Alguns estudiosos e setores do governo chegaram a prever que na virada do milênio não haveria mais índios no Brasil. Hoje vivemos um momento de certo otimismo demográfico, depois da pior crise, nas décadas de 1970-1980, quando chegamos ao nível mais baixo da demografia indígena, em torno de 150 ou 170 mil índios. Atualmente estamos em 800 mil. Tenho certeza de que no próximo censo demográfico vamos ultrapassar a marca de um milhão. É um número pequeno, comparado com os 200 milhões de brasileiros, mas mostra um processo histórico de recuperação demográfica e étnica sem precedentes. Hoje não paira mais na nossa cabeça, nesse momento da história brasileira, a extinção de nossos povos, embora muitos agentes do capitalismo continuem trabalhando para isso. Nossa principal preocupação na atualidade é o lugar e o espaço dos povos indígenas dentro da sociedade nacional e do projeto do país Brasil.

Assim, podemos nos ocupar mais de cuidar dos nossos modos de viver, dos nossos conhecimentos, valores, tradições, com os quais podemos ajudar nossa sociedade. Somos povos da reciprocidade, da hospitalidade, da solidariedade.

É importante também falar sobre a história da origem de conflitos entre os povos indígenas e os colonizadores. Ao contrário do que divulga em geral a literatura antropológica ou indigenista, no início da colonização as relações foram amistosas. Por um tempo fui convencido de que os conflitos tivessem começado bem no início, quando os europeus chegaram aqui na América. Mas depois, pesquisando e estudando, vi que não foi tanto assim. Houve momentos muito amistosos nessa relação. Ora, houve caciques indígenas que foram

participar de grandes festas na Europa. Os conflitos tiveram início a partir do momento em que os colonizadores começaram a descobrir as riquezas minerais e florestais que existiam nos territórios indígenas e, na ânsia de se apropriarem destas, começaram a perseguir, expulsar e massacrar os indígenas para se apossarem de suas terras e das riquezas nelas existentes. A origem do conflito, portanto, não foi cultural, mas econômica, como é até aos dias atuais.

Outro aspecto importante no combate aos preconceitos contra os povos indígenas é a valorização dos conhecimentos sobre a sociodiversidade que esses povos detêm. Segundo dados mais otimistas, são 305 povos que falam 180 línguas indígenas e ocupam e administram 13% do território brasileiro. As terras indígenas estão sob gestão dos indígenas e representam as áreas mais preservadas do Brasil, inclusive em relação às unidades de conservação.

Os povos indígenas contribuíram muito para o enriquecimento da língua portuguesa. A região sudeste é a que mais aproveitou as línguas indígenas nos nomes de lugares e de pessoas. Muitos falam nomes e nem sabem de onde vieram. Seria importante realizar uma campanha de esclarecimento sobre a origem dessas palavras, o que significam e a importância das línguas indígenas também na vida cotidiana com esses nomes de lugares, de cidades e assim por diante.

Outras contribuições dos povos indígenas à sociedade brasileira estão no campo das economias locais e regionais. Ninguém consegue imaginar os primeiros portugueses sobrevivendo nessas terras sem ajuda dos índios. Com certeza, os colonizadores aproveitaram muito dos conhecimentos indígenas, bons conhecedores da geografia que eram, como guias, nos serviços de transporte, de caça, e no domínio de remédios naturais. Muitos dos primeiros bandeirantes se perderam no mato, pegaram malária e o único remédio com que podiam contar eram os remédios dos índios. Além disso, desde o início ocorreram casamentos entre colonizadores e indígenas, como até hoje.

Outra contribuição indígena muito importante foi no campo político. Os povos indígenas foram essenciais em missões de definição das fronteiras do território brasileiro contra os invasores estrangeiros. No Mato Grosso do Sul, por exemplo, os índios Kadiweu, conhecidos como exímios cavaleiros, foram fundamentais na guerra com o Paraguai. Manuela Carneiro da Cunha chama o papel dos indígenas nas disputas territoriais entre as potências coloniais de “fronteiras vivas” ou, como denomina Nádia Farage “muralhas dos sertões”.

No município de São Gabriel da Cachoeira/AM, 30% dos soldados do Exército são indígenas e existem declarações de generais afirmando que os melhores soldados que eles têm são indígenas, porque conhecem a floresta como ninguém.

É essa imagem positiva dos indígenas que o cidadão brasileiro precisa conhecer. Cidadão indígena que contribui com o seu município e com o seu país, para o seu país. Cidadão indígena que está presente na arte, na ciência, na música, na dança. Precisamos avançar na produção de material didático e paradidático que dê conta disso. Temos muita produção acadêmica e intelectual de indígenas. Livros produzidos por escritores indígenas. Livros que publicam e divulgam teses e dissertações de indígenas.

O fato de aprender muitas coisas do conhecimento e das tecnologias do mundo moderno não significa que o indígena está abandonando sua cultura, sua tradição ou sua identidade. Os povos indígenas conseguem conviver e coexistir com diferentes mundos. São povos que apresentam muitas habilidades e capacidades para conviver na diversidade cultural. Nós somos exemplos vivos dessa capacidade de conviver com o diferente. Outro exemplo é nossa adaptação ao ambiente complexo da universidade, onde aprendemos muita coisa. Isto é muito importante para nós, porque além de termos e continuarmos com os nossos conhecimentos próprios, na universidade agregamos outros muitos conhecimentos bons e úteis do mundo branco. Pergunto se o inverso acontece: se o mundo branco aprende conosco, é muito difícil.

Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil

Odair Giraldin

A mentalidade é algo que o tempo gasta muito lentamente.

F. Braudel

Introdução

Aqueles que já tiveram a oportunidade de realizar trabalhos de campo de matiz socioantropológico ou que experimentaram a experiência de viver com um povo diferente do seu de origem, sabem o quão desafiante e enriquecedor esta experiência etnográfica pode ser.

Ao longo de mais de vinte anos de trabalho, tive a oportunidade de participar de diversas ações ligadas aos povos indígenas, sendo a maioria delas ligada a algum processo educacional, e penso que tais experiências podem ajudar na reflexão que realizo neste ensaio. Essas experiências de participação em ações educacionais ligadas aos povos indígenas do Brasil Central estão diretamente ligadas e marcadas pela minha experiência como docente na Universidade Federal do Tocantins. Inicialmente minha participação começou como docente nos cursos de formação de professores indígenas através dos cursos de magistério indígena organizados pela Secretaria de Educação do estado do Tocantins, desde o início dos anos 2000. Ministrando disciplinas de História e Antropologia para os professores Krahô, Xerente, Apinajé, Karajá, Javáe e Xambioá, tive a oportunidade de conhecer um pouco como atuavam os professores indígenas desses povos, ao mesmo tempo em que aprendi muito sobre a história e Cultura de cada um deles.

Algo básico que aprendi foi a respeitar a temporalidade de cada povo. Pode não parecer um problema, mas aprender a compreender a maneira como cada povo se relaciona com o tempo é fundamental para a realização de qualquer trabalho (e quiçá para qualquer aprendizado) ligado à educação. Outro elemento importante que aprendi foi a necessidade de compreender os processos próprios de ensino e aprendizagem que cada povo tem.

Presente na Constituição Brasileira (cf. Art. 210, adiante), nada estava mais distante da nossa atuação como docentes no curso de magistério indígena, e também

na gestão da educação escolar oferecida nas escolas nas aldeias indígenas, que a observância desse princípio. E distante exatamente porque compreender esse princípio básico é tão ou mais complicado que compreender a cultura. Pois compreender como se dá o processo de transmissão dos conhecimentos tradicionais significa compreender os princípios filosóficos, conceituais, cosmológicos, as processos rituais, as estratégias de formação dos novos seres sociais de cada povo, incluindo nesse processo as noções de corpo e de pessoa que cada povo indígena tem.

Diante dessas reflexões, assustava-me a avalanche que chegava às aldeias com as escolas sendo construídas em todas elas e a massificação do acesso às escolas, havendo a oferta desde Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil nas escolas, o que fazia com que virtualmente todos estivessem na escola. Essa situação me levou a formular e executar um projeto de pesquisa visando a verificar os efeitos que a educação escolar estava provocando nas aldeias dos povos indígenas que vivem no Tocantins. Mas, ao mesmo tempo, compreendi que não conseguiria entender esses efeitos sem que me dedicasse a compreender os processos próprios que cada povo tem de ensinar e aprender. Então realizei outra pesquisa com esse objetivo.

Nesta interação, participei das etapas iniciais do curso de licenciatura intercultural realizado no Núcleo Takinahaký de Educação Superior da UFG.² Foi uma experiência singular e enriquecedora.

Enriquecedora pelo aprendizado dialógico que se faz necessário para a consecução de uma atividade processual e transdisciplinar, como é a proposta daquele curso. Como parte de meu aprendizado participando nesta experiência de construção e docência neste curso (nas etapas presenciais, na UFG, mas sobretudo nas etapas nas aldeias), procurei entender as relações entre sociedade brasileira, os povos indígenas no Brasil e educação escolar indígena, a partir de reflexões sobre os conceitos de aculturação e interculturalidade.

Ao longo dos anos 2008 e 2009, como docente da UFT, participei ativamente do movimento das conferências de educação escolar (tanto na regional do Tocantins quanto na Nacional, realizada em Brasília). Após a empolgação inicial do movimento de criação dos territórios etnoeducacionais (TEE), tendo participado de reuniões para a criação do TEE do Vale do Araguaia, do TEE dos povos Timbira, além de participar das reuniões iniciais do TEE Xerente, veio a decepção com as mudanças ocorridas no Ministério da Educação e a retração na política anteriormente iniciada. Agora, envolvo-me novamente com

2 Curso fruto de parceria entre a Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Estadual de Goiás (UEG); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e Secretarias Estaduais de Educação de Goiás, Mato Grosso e Tocantins.

a questão da educação escolar indígena através do Programa Saberes Indígenas na Escola, criado pela Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC). Ainda com receio dos rumos do Programa, realizo neste ensaio uma reflexão sobre essa minha experiência processual, dialógica, enriquecedora, desafiadora.

Divido-o em três partes. Na primeira, apresento as bases da educação escolar indígena oferecida no Brasil, para mostrar a interação entre o conceito de aculturação e de interculturalidade, argumentando que, devido à nossa mentalidade sobre os povos indígenas, no Brasil a interculturalidade apresenta um perfil funcional e não crítico, de acordo com uma postura monocultural do Estado e da Sociedade Brasileira. Na segunda abordo o processo de pensar as escolas nas aldeias, para mostrar os descompassos entre os objetivos indígenas com a escola e os objetivos do Estado com as escolas nas aldeias, apresentando a dificuldade em poder reunir democraticamente esses dois objetivos. Na terceira e última parte, faço uma reflexão sobre as bases da proposta de ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas nas escolas não indígenas, argumentado sobre os seus limites, por estar baseado na mentalidade monocultural e hierarquizante da sociedade brasileira.

Bases da educação intercultural e diferenciada para as escolas indígenas

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, define, ainda que implicitamente, no artigo 231 (abaixo), o Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural, uma vez que reconhece aos povos indígenas suas formas culturais. Podemos entender também que o artigo 210 da Carta Magna brasileira implica um reconhecimento do caráter multicultural do país, pois que assegura aos povos indígenas o uso de suas línguas próprias e processos próprios de aprendizagem. Pode-se compreender então que, se os povos indígenas não fossem considerados em suas particularidades diferenciadas, não se teria como reconhecê-los como possuindo processos próprios de aprendizagem nem tampouco suas línguas maternas.

CF/88 Art. 210 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

CF/88 Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Se pelos artigos acima podemos antever um cenário multicultural, as definições legais posteriores a Constituição Federal estabeleceram que a educação escolar indígena a ser implementada no Brasil seria intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

Quando o Governo Federal do Brasil, sob o comando do então presidente Fernando Collor, em 1991, decidiu transferir as ações da educação escolar da esfera de competência da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), este último assumiu o financiamento e a formulação das diretrizes para a educação escolar indígena no Brasil. Apoiando-se no chamado regime de colaboração entre os entes federados (Governo Federal, Estados e Municípios), o MEC transferiu a execução da educação escolar voltada aos povos indígenas para os Estados e Municípios. Estes, por seu lado, receberam a tarefa, mas não tinham recursos humanos qualificados para a sua execução e o governo federal sequer criou mecanismos para formar quadros administrativos qualificados capazes de gerenciar a nova situação. Mas ao repassar para a esfera do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais ou municipais a competência para a aplicação da educação escolar para os povos indígenas, o decreto 26/91 não menciona a interculturalidade. Esta explicitação se dá inicialmente no ano de 1993 com as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Essas diretrizes inicialmente definiram o que se entende por interculturalidade: “intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades” (DIRETRIZES, p. 11). A partir desta definição, passa então a categorizar o que deve ser a educação escolar indígena no Brasil:

Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngue

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, ao qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação.

Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. (DIRETRIZES, p. 12)

Esta definição das Diretrizes foi, então, repetida nos demais documentos reguladores da educação escolar indígena, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), em seus artigos 78 e 79, e também no Plano Nacional de Educação, de 2001,³ em que o capítulo 9 trata exclusivamente da educação indígena.

A Resolução CEB 03/99 enfatiza novamente esta característica no seu artigo primeiro:

...no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Pelo Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, se estabelece quais são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, explicitando a categoria Escola Indígena e explicando:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria 'Escola Indígena' nos sistemas de ensino do país. Através dessa categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Quais os motivos desta opção pela educação escolar intercultural e não pela educação multicultural? Que implicações teóricas e políticas subjazem a esta escolha? Até que ponto a opção pela interculturalidade revela o “estilo” brasileiro de tratar as relações raciais, ou as relações interétnicas? As páginas seguintes são de reflexões em busca de respostas a estas indagações.

3 O projeto de Lei do PNE 2011-2020 não menciona a interculturalidade.

Bases da história para compreender as políticas indigenistas no Brasil

Creio não ser desnecessário enunciar o lugar histórico de que partimos e entender que o Brasil atual representa o resultado de cinco séculos de projeto colonizador. Inicialmente, 322 anos de colonização portuguesa (entre 1500 e 1822), em que o chamado sistema colonial aqui instalado levou à exploração de recursos naturais da colônia chamada Brasil (e Grão-Pará e Maranhão) tendo como pano de fundo o esbulho das terras indígenas, conquistadas à força das armas (bélicas ou biológicas) e do discurso catequizador, com a subsequente destruição genocida ou etnocida de grande número de povos indígenas que habitavam estas terras. Além do impacto sobre os povos nativos deste continente, também a transferência compulsória de gigantesca parcela de população negra de origem africana, para servir como trabalhador escravo, foi resultado desse projeto de conquista e colonização.

Esse legado cultural, herdado em 1822 quando da independência, não foi abandonado pelos herdeiros portugueses e neo-brasileiros que assumiram integralmente o papel anteriormente exercido pelos de além-mar. A Constituição de 1824 sequer menciona a existência de escravidão negra no Brasil e tampouco toca na questão dos povos indígenas. O que continuou vigindo após a outorga da primeira Carta Magna foi a escravidão negra e indígena, baseada esta nas Cartas-Régias do início do século XIX, quando da chegada da família real ao Brasil em 1808.

Esta situação permaneceu até 1834, com a descentralização administrativa do Brasil, promovida pelo Ato Adicional daquele ano, que concedeu às Assembleias Provinciais poderes para legislar sobre a questão indígena. Com isso, sem uma política indigenista do Império, o corpo de leis a que todos recorriam para tratar da questão indígena eram as determinações do Diretório Pombalino, do século XVIII. Estas, entretanto, eram legislações que privilegiavam a administração secular da questão indígena, de acordo com a visão iluminista. No século XIX, porém, começava a se estabelecer o binômio *catequese e civilização*, aceitando-se a tese de que a vida em sociedade (civilização) dependia da vivência religiosa (via catequese). No Brasil esta mudança ocorreu principalmente após a ascensão de D. Pedro II à condição de Imperador (em 1840), voltando a centralizar o poder na corte em detrimento das províncias. É nesse contexto que se entende a vinda de missionários capuchinhos para o Brasil, com a incumbência de tratar da catequese para promover a civilização dos povos indígenas. Em 21/06/1843, pelo Decreto 285 (Carneiro da Cunha, 1992:185-186), a Assembleia Geral Legislativa autorizava o governo a trazer

aqueles missionários para o Brasil. Dois anos depois foi estabelecido o Decreto 426 (conhecido como *Regulamento das Missões*), que passou a regulamentar a *catequese e civilização dos índios* (Carneiro da Cunha, 1992:191-199; Moreira Neto, 2205:255). Essa legislação perduraria por todo o Segundo Império.

Através de missionários religiosos, como fora durante todo o período colonial (com exceção do período pombalino na segunda metade do século XVIII) (Almeida, 1997), continuava o processo colonizador de subjugar e transformar os povos conquistados em cidadãos do império: o caminho era a aquisição da fé religiosa cristã e católica via catequese. Educar, naquele contexto, era catequizar, uma vez que este era o objetivo da colonização.

Ao se impor a República (em 1889), a Constituição Federal de 1891 ignorou, tal como a Constituição do Império de 1824, a presença indígena no território brasileiro (Gagliardi, 1989). Nenhuma diretriz foi estabelecida para administrar a relação do Estado (e da sociedade) com os povos indígenas. Na prática continuava-se com as diretrizes das legislações imperiais. Somente com a criação do SPILT (Serviço de Proteção ao Índio e Localização do Trabalhador Nacional), em 1910, é que o Estado Brasileiro republicano sinaliza com sua política indigenista. O próprio nome do órgão já revela seus objetivos. Influenciados pelos ideários positivistas, os indigenistas brasileiros do período (seguindo a mesma trilha dos processos colonizadores do passado) tinham no trabalho o mecanismo mais eficaz para a promoção da integração dos povos indígenas ao convívio nacional. A educação, neste sentido, era a oferta das primeiras letras e de arte e ofício mecânico para homens (trabalho em oficinas de carpintaria, marcenaria, engenhos) e mulheres (sobretudo corte e costura), para que pudessem aprender a manejar os instrumentos de trabalho.

Este mesmo projeto assimilacionista (integracionista) fez parte durante muito tempo dos discursos e práticas colonizadores da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pelo menos até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que delegava competências de ensino escolar em muitos casos para missionários religiosos (como fora na colônia, no império e no início da república com o SPI) e procurava realizar projetos econômicos visando à autosustentação dos povos indígenas e sua posterior integração no mercado regional como mão de obra ou como produtor agrícola.

Fruto da conjunção dos movimentos indígenas com organizações não indígenas da sociedade civil, a partir dos anos 80 têm início experiências alternativas de educação escolar para povos indígenas.⁴ Os avanços ocorridos

4 Podemos citar como exemplos as experiências do Projeto de educação entre os Tapirapé, no Estado do Mato Grosso, o Projeto de Educação Indígena “Uma experiência de Autoria”, da Comissão Pró-Índio

com o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas que vivem no Brasil e sua valorização advieram deste movimento e estão expressas nas regulamentações da Constituição Federal e da educação escolar para povos indígenas, como vimos anteriormente.

Fluxo dos conceitos: difusão, aculturação, multiculturalidade e interculturalidade

Os primeiros estudos com maior grau de sistematicidade sobre os povos indígenas que viveram no Brasil foram realizados por naturalistas alemães (ou europeus do norte). Ocorridos no início do século XX, estavam estes estudos influenciados pelo paradigma da época na Europa (e posteriormente nos Estados Unidos, com o teuto-americano Franz Boas), que era o difusionismo, que geraria posteriormente o culturalismo ou a história cultural. Alguns pesquisadores alemães, como Paul Ehrenreich e Max Schmidt, por exemplo, são os precursores a tratar da questão das mudanças culturais dos povos indígenas (Schaden, 1969:8). Ambos são autores ligados àquele paradigma e abordavam em suas análises, entretanto, como se dava o processo de mudança cultural entre diferentes povos indígenas em contato, considerando as áreas culturais que seriam posteriormente tratadas por Eduardo Galvão e Charles Wagley (Schaden, 1969:7-10).

É importante ressaltar que os estudos do período não tratavam do processo de perda cultural, mas sim do processo dinâmico em que havia uma difusão de aspectos culturais entre povos que viviam em uma determinada região multicultural. Surge então a denominação de *melting pot* cultural para se referir a essas situações de diversas culturas em contato permanente e promovendo influências mútuas.

Nos anos seguintes, sobretudo após o *Memorando 36*, que foi um documento elaborado por um comitê de antropólogos americanos composto por Robert Redfield, Ralph Linton e Melville Herskovits (Schaden, 1969:11-12; Cuche, 1999:115; Cardoso de Oliveira [1964] 1996:38-40), o conceito de aculturação no Brasil recebe duas significações diferentes: mudança cultural parcial ou perda total de cultura.

O *Memorando 36* definiu aculturação como o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos.

do Acre e os trabalhos do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) com os povos Timbira no Maranhão, Waiãpi, no Amapá e Guarani em São Paulo (Ferreira, 2001).

Mas apontava para a aculturação como sendo um processo diferente de mudança cultural e do difusionismo, enfatizando que a mudança cultural pode resultar de fatores internos, enquanto a aculturação necessariamente envolve situação de contato de duas (ou mais) culturas diferentes. Herbert Baldus (Schaden, 1969: 8) já incorporava em 1937 a aculturação pelas duas acepções diferentes: mudança cultural ou perda cultural.

No Brasil houve, então, uma generalização do conceito de aculturação como mudança cultural, referindo-se sempre a uma situação de contextos multiculturais mas pensada como uma via de mão única com o povo (ou povos) submetido(s) politicamente abandonando sua cultura e adotando integralmente a do dominador. Alguns dos estudos realizados no Brasil nos anos 40, 50 e 60 do século passado evidenciam esta vertente. Os trabalhos de Egon Schaden, no livro intitulado *Aculturação indígena* (1969), Herbert Baldus em seu trabalho *Ensaio de etnologia indígena* (Baldus, 1937; Schaden, 1969), Eduardo Galvão e Charles Wagley sobre os Tenetehara e Tapirapé (Schaden, 1969:15), Darcy Ribeiro sobre a transfiguração étnica (Ribeiro, 1986) são exemplos da utilização de variações do tema da aculturação. Estes trabalhos revelam a influência dos estudos culturalistas norte-americanos nos estudos etnológicos sobre os povos indígenas que viviam no Brasil.

Na maioria destas abordagens sobre aculturação estava presente a perspectiva processual e histórica como elemento teórico e metodológico para a compreensão da realidade. Apoiado em referenciais sociológicos em contraposição aos estudos culturalistas, Roberto Cardoso de Oliveira cria uma nova abordagem para os estudos em situação de contato intercultural, elaborando a noção de fricção interétnica. A partir de dados originados em pesquisa de campo com casos etnográficos, cresce uma compreensão mais sociológica, numa perspectiva mais analítica das relações entre povos indígenas e destes com as frentes da sociedade nacional. Podemos citar os casos de trabalhos de Alcida Rita Ramos, em seu livro *Hierarquia e simbiose* (Ramos, 1980), que aborda esta situação de contato entre povos diferentes indígenas, enquanto Melatti (*Índios e Criadores*) e Laraia e Damatta (*Índios e castanheiros*) estudaram a situação de fricção entre frentes pioneiras e povos indígenas.

Ainda que estes trabalhos tivessem uma perspectiva mais etnográfica e abordassem os aspectos socioculturais, tanto dos povos indígenas quanto dos representantes da sociedade nacional que vivem no contexto do contato, havia uma pré-concepção de que o processo histórico que viviam os povos indígenas daquele momento representava um momento a caminho do fim dessas culturas, que se transformariam aculturativamente pela pressão da sociedade nacional.

Veja-se, por exemplo, as percepções de Laraia sobre os Assurini e Suruí e de Roberto da Matta sobre os Gavião Parakateyê. Após estudar a situação dos povos indígenas Assurini e Suruí, Roque de Barros Laraia concluiu suas interpretações sobre aquela situação de contato e sua perspectiva do futuro daquele povo:

Atingidos em seus territórios, pela penetração de elementos de uma economia do tipo extrativista, os índios Akuáwa-Asurin e Suruí viram-se diante de uma situação competitiva, para a qual não estavam preparados. As reações diversas de cada grupo, belicosa no primeiro caso e pacífica no segundo, conduziram a um mesmo resultado: o início de um processo de extinção ou de marginalização (DaMatta & Laraia, 1978:111).

De sua parte, Roberto da Matta, após estudar a situação de fricção interétnica entre castanheiros e o povo Parakateyê, foi mais incisivo em suas colocações. Ao escrever o último capítulo de seu trabalho, concluiu assim sobre o destino daquele povo:

O capítulo anterior [Cap. VI do livro intitulado Envolvimento pela sociedade nacional] encerra a história dos Gaviões. Hoje com uma população conhecida de 41 indivíduos, separados em dois grupos que mantêm uma tradição de hostilidades entre si, estes índios aguardam o desfecho de sua vida enquanto grupo tribal (DaMatta & Laraia, 1978:199 [excerto meu, OG]).

Havia a ideia de que as mudanças culturais eram inevitáveis pela pressão das frentes pioneiras da sociedade nacional. O conceito de aculturação e a visão fatalista, enquanto perda cultural e substituição da cultura original pela sociedade majoritária, era a pré-concepção que informava os olhares da geração de antropólogos que se formaram nos anos 60 e 70. Somente nos anos 80, quando se começa a reverter o quadro de depopulação e passa a ocorrer o crescimento da população indígena, é que se revê esta pressuposição da fatal extinção dos povos indígenas (Gomes, 1988).

Boa parte dos estudos antropológicos sobre os povos indígenas no Brasil nos anos 80 e 90, ainda sob influência do conceito de fricção interétnica ou buscando uma abordagem histórica e cultural a partir da visão indígena do contato (Wright, 1981; Hill, 1988, Albert & Ramos, 2002), partem do pressuposto da permanência histórica dos povos indígenas e passam a analisar como se dão as relações e os conflitos em torno deste tipo de relação interétnica.

Mas o conceito de aculturação, tornado quase uma ideologia nacional, como outrora fora o racismo para explicar as relações raciais no Brasil, já estava

amplamente disseminado entre a população. Este alcance ideológico do conceito de aculturação se deu em função de possibilitar um canal para pensar a formação da sociedade brasileira, cuja ênfase está na mestiçagem. Afinal, com ele era possível criar um discurso oficial do *nation building* (Peirano, 1995) mostrando que as raças (no discurso das décadas de 30, 40 e 50) ou as etnias haviam contribuído para a formação sociocultural do Brasil. Com isto, ao minimizar a ênfase nas particularidades dos elementos em conjunção (raças, etnias ou povos) e maximizar o elemento de ligação (o mestiço mulato, mameluco ou cafuso), procura-se escamotear a realidade de fato hierarquizada onde cada um tem o seu lugar (expressa em frases como: *manda quem pode, obedece quem tem juízo*; ou *you know com quem está falando?*) (DaMatta, 1993). Assim como fora o discurso da mestiçagem, o da aculturação servia para não enfatizar os polos em conjunção (o que seria uma perspectiva multicultural) mas a ênfase se dava na relação entre os polos (o que resulta hoje numa visão intercultural).

Hoje, fora de ambientes acadêmicos, onde quer que se aborde a questão indígena certamente a maioria dos presentes terá um comentário a fazer para argumentar que os indígenas já são aculturados e, em decorrência, não são mais indígenas. Esta idealização da figura indígena também é fruto de uma construção sociocultural e está enraizada na mentalidade popular, que o tempo gasta muito lentamente.

Ao elevar a mestiçagem e a miscigenação a elementos primordiais para a formação do Brasil, tem-se uma ênfase universalizadora no Brasil e na sociedade brasileira, subsumindo-se a estas categorias as particularidades que são os povos indígenas e não indígenas com culturas diferenciadas que vivem neste território imaginado (Anderson, 2008) como Brasil. Verifica-se aqui o típico pensamento hierarquizado, englobante e racista que persiste na mentalidade brasileira. Tem-se como foco o todo (Brasil) que engloba as partes (povos indígenas) e os submete. Trata-se de uma característica própria de situações etnocêntricas que são originadas de estados ou situações pensadas como monoculturais.

Em situações histórico-culturais como essas, o discurso da interculturalidade pode vir a ocupar uma posição funcional em vez de crítica (Turbino, s/d). No discurso da interculturalidade funcional se postula a necessidade de diálogo cultural e se esquecem as condições sociopolíticas em que se dá a relação entre as sociedades em contato. O discurso da interculturalidade crítica, antes que esquecer as condições de efetuação das relações assimétricas entre as culturas em contato, procura suprimi-las, pois na sua presença não se pode efetivar um diálogo intercultural simétrico. Esta é a leitura feita por Fidel Tubino, a partir

da experiência de educação bilíngue intercultural no Peru. Ele assim define o interculturalismo funcional e crítico (Tubino/sd):

El interculturalismo funcional (o neo-liberal: Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales – la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad.

El interculturalismo crítico: Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo.

Assim, podemos dizer que o conceito de interculturalidade, nesses contextos de tradições hierarquizantes e englobadoras, pode cumprir o mesmo papel e função atribuídos ao conceito de aculturação. Este, como vimos, que significava tanto o processo geral de trocas culturais entre povos com culturas diferentes em situação de contato, quanto a de adoção de elementos culturais da sociedade majoritária circundante, foi ressignificado, no Brasil, como categoria significativa de perda cultural. E esta categoria permitia cumprir uma função ideológica tanto para negação da identidade aos indígenas em contato (e o apoderamento de suas terras e recursos naturais), quanto para formular uma teoria para construir a comunidade imaginada constitutiva da *nation building* monocultural do Brasil.

A mudança da competência da educação escolar indígena, passando da esfera da FUNAI para a do MEC, e deste para os estados e municípios em 1991,

levou a uma situação política delicada. Ao sair da esfera de um ente federal com perfil colonizador (muito embora nem todos os sujeitos que ali atuam tenham esta mentalidade) e se alocar em entes situados em contato direto e permanente com os povos indígenas, as atribuições da educação escolar para esses povos foram passadas para entes cujos agentes não possuíam formação teórica e pouca sensibilidade política para poder pensar essa realidade diversa com a qual estava se relacionando através da escola e, com isso, reproduzindo o mesmo perfil colonizador. Além disso, apesar de a Constituição Federal brasileira prever processos próprios de aprendizagem e o Conselho Nacional de Educação (CNE) adotar nas suas resoluções o princípio da escola diferenciada e específica, a maioria dos entes estaduais e municipais não contavam (e talvez ainda não contem!) com quadros técnicos habilitados para tratar deste tema. Ademais, o fato de a educação escolar para povos indígenas ficar submetida ao sistema nacional de educação, o qual é seguido pelas secretarias locais, cria um contrassenso, pois leva a um processo de burocratização dessas ações que contribuem para a efetivação de uma educação escolar pouco pautada no respeito e valorização da alteridade.

Acrescente-se a isto o fato sociológico de haver, em situações de contato interétnico nos contextos de proximidade física, um distanciamento cultural, que produz, no interior do Brasil Central, por exemplo, uma relação de hierarquização entre as sociedades ou povos em contato. Nesta situação,

...uma sociedade (a dominante) não assume as diferenças culturais. Ela simplesmente as elimina por meio de uma ideologia que toma como base a sua superioridade sobre o seu parceiro de contato social. É isso que parece acontecer nos casos de contato do Brasil Central, particularmente entre os grupos tribais que tive a oportunidade de estudar [povos Apinajé e Parakateyê (Gavião), excerto meu OG]. (DaMatta, 1976:52)

Além disso, a representação que a maioria da população que vive próxima dos povos indígenas tem desses povos, é negativa. Como afirmou DaMatta, é nas situações de maior proximidade física que se verifica os maiores preconceitos e negação da alteridade,⁵ devido a uma tradição violenta de disputa pelas terras ou pelos recursos naturais e pela imagem negativa que os povos indígenas têm no imaginário social. O que leva a entender que a categoria que informa a maioria

5 Em minhas pesquisas para o doutorado, convivi com os apinaje. Quando estávamos (eu e um grupo de membros deste povo) na casa de um morador regional, ao ouvir os apinaje falando em sua língua, o morador exclamou: “Ei, caboclo, fala língua de gente!!!”

dessas representações sociais sobre os povos indígenas seja a de aculturação, entendida como forma de perda cultural, expressando a ênfase colonizadora do domínio exercido sobre os Outros que praticam formas diferentes de viver. E sendo esta a representação, não se pode esperar que haja algum investimento positivo na inserção dessa temática na escola.

Neste sentido, a compreensão de educação escolar indígena como bilingue, intercultural, específica e diferenciada pode acabar sendo reduzida às representações aculturativas já existentes. E o conceito de interculturalidade perdendo a sua capacidade crítica acaba se reduzindo à funcionalidade, conforme a leitura de Tubino.

Tanto quanto o conceito de aculturação foi torcido para ser compreendido apenas como perda cultural, o conceito de interculturalidade pode estar sendo flexionado também pela realidade de iniquidade entre povos indígenas e não indígenas apenas para se referir à situação de contato que eles (povos indígenas) mantêm com a sociedade nacional. Pode-se estar perdendo a característica de um processo dialógico e complexo de relações entre várias culturas, restando apenas uma categoria que explica que eles (os indígenas) vivem uma experiência intercultural de relação com nossa sociedade e precisam, portanto, acessar nossos conhecimentos para aprenderem a se relacionar melhor com nossa sociedade. Nesta nova significação, o conceito perde sua capacidade crítica e atende apenas a um aspecto de funcionalidade. Pensa-se então que a educação intercultural deve se adequar apenas aos povos indígenas que vivem em contato com a sociedade não indígena. O contrário não é verdadeiro, porque não se considera que a educação escolar oferecida aos povos não indígenas deva incorporar estudos sobre as diversas culturas que compõem o Brasil. Este ainda é tomado na prática como monocultural.

Pensando as escolas nas aldeias

A implantação crescente de escolas nas aldeias, sobretudo quando se trata de um processo realizado por agentes com pouca formação teórica para trabalhar com situações de complexidade sociocultural, pode não levar em consideração alguns pontos fundamentais que a presença da escola provoca, levando a uma prática intercultural funcional e não crítica.

Primeiro, não questionar o papel político da escola nas aldeias e do processo de escolarização, como já apontou Ladeira (2004). Segundo, não refletir que a escolarização na aldeia lida com dois universos diferentes, uma sociedade individualista e outra holista que estão em duas vertentes culturais diversas, em situações de assimetria dada pelo processo colonizador do qual somos a última

ponta. A sociedade indígena tem uma cultura de tradição oral na qual está se introduzindo a escrita, o que implica uma responsabilidade muito grande dos participantes do processo, pois a passagem da oralidade para a escrita pode trazer transformações sociais bastante contundentes (Galvão & Batista, 2006).

Ainda que não haja consenso claro sobre qual a influência da escolarização nas transformações sociais em um povo de tradição oral, Barros (1994:31), seguindo Goody, considera que a escrita equivale a uma tecnologia que intervém no nível simbólico e que, ao ser “introduzida numa sociedade ágrafa, acarreta mudanças na forma de organização social de um grupo”, pois legitima modalidades de conhecimentos de alguns grupos em detrimento de outros.

Assim é que se tem quase sempre a introdução da escola nas aldeias com seus princípios individualizantes, sem se considerar criticamente que não “há escola senão como um instrumento de produção e reprodução do *socius*” (Silva, 1994:51) visando implantar um novo *habitus* podendo esta postura naturalizante da política de implantação de educação escolar levar a uma “ditadura da escola” (D’Angelis, 2006) sobre a comunidade, segundo o conceito de *violência simbólica* de Bourdieu e Passeron (1992).

Para Franchetto, o espaço comunitário indígena vive um processo de rápida transformação afetado direta ou indiretamente pela instituição escolar, seja ela central ou marginal no espaço e no tempo das aldeias (2006:194), sendo que “o campo da chamada educação indígena é atravessado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto pragmáticas”, cujas práticas são ainda pouco refletidas (2006:197).

Refletindo sobre dois aspectos da escola, Márcio Silva (1994:) apontou para o que ele chamou de “Escola e Individualismo”, referindo-se ao papel que a escola tem nas sociedades ocidentais, em que o individualismo é a base da ideologia. Ela, a escola, se dedica a também construir socialmente a individualidade.⁶ Apontou também para a “Escola e Divisão Social do Trabalho”, como decorrência desta individualização na qual ela, mesmo em áreas indígenas (e mesmo que tenha um discurso da especificidade e da diferença) pode tornar-se a “porta de saída de indígenas de suas comunidades” (Silva, 1994:51).

O que temos observado na universalização do acesso à escolarização entre os povos indígenas no Brasil é que a escola *diferenciada e específica* ocorre apenas com a inclusão do ensino da língua materna, arte e cultura nas propostas curriculares. No restante da organização, administração, calendário, conteúdo, elas seguem toda a lógica disciplinadora de formação do *habitus* da escola

6 E, numa visão weberiana, nas sociedades burocráticas a educação é realizada como um treinamento e especialização visando a atender os interesses do mercado (Rodrigues, 2003:77-81).

não indígena (estrutura física e organizacional) que se estende para as escolas indígenas. Com isso, a escola acaba transmitindo os valores individualizantes da sociedade não indígena.

Desta forma, a oferta de educação escolar para os povos indígenas que vivem no Brasil, da maneira com vem sendo oferecida em sua grande maioria, usando o discurso da interculturalidade mas assumindo esta uma postura funcional e não crítica, assume mais o papel de uma pedagogia da conversão antes exercido pelos missionários religiosos. Antes era a catequização; agora, a escolarização. Com meios diferentes, atingem-se fins semelhantes na perspectiva não indígena de levar os indígenas a aprenderem o que é nosso. Antes ensinava-se a religião, depois ensinava-se o trabalho. Agora ensina-se o conhecimento científico ocidental.

Ao levarmos em conta informações de outras regiões da América Latina, podemos perceber que esta discussão, incipiente no Brasil, está ampliada em outros países. Em pesquisa realizada em 2007, na Bolívia, Peru e Equador, pesquisadores da UNICEF (UNICEF, 2008: 14-15) procuraram compreender como “*incorporar el tema de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje en la niñez, en una pedagogía intercultural*”. Partindo das percepções de crianças, pais, professores e especialistas no assunto, concluíram que:

Las posiciones fueron diversas, desde que “habría que cerrar la escuela”, hasta posiciones y acciones muy esperanzadoras hacia la transformación de la misma. Ninguno dijo que la escuela estaba bien como estaba. Una constante entre los expertos y los padres de familia, fue reconocer que justamente la escuela fue y es el espacio que más contribuyó a alejar a los niños, niñas y jóvenes de las referencias culturales y sus valores.

Mas vejamos como essa discussão aparece em algumas reflexões sobre a escola indígena, arte, ritual entre os Timbira e os Xerente.

Existe um argumento utilizado para se pensar a implantação e ampliação da oferta de uma educação escolar indígena, afirmando que, para que ela fosse diferenciada, se deveria levar à escola os conhecimentos tradicionais indígenas com o objetivo de resgate cultural e, muitas vezes, no sentido de salvar esses conhecimentos mediante seu registro em escrita. Esta é uma posição totalmente equivocada, uma vez que a maioria dos conhecimentos tradicionais, que formam a base de sustentação dos modos de vida dos diversos povos indígenas, não são transmitidos coletivamente, mas individualmente. Como pude perceber com os Akwê -Xerente, há conhecimentos que são bens de propriedades clônicas e estes não são transmitidos por e nem para membros

de outros clãs. Da mesma forma, conhecimentos esotéricos são segredos dos seus conhecedores e costumam ser transmitidos individualmente e só para aqueles escolhidos criteriosamente dentro da parentela próxima e pelo próprio detentor do conhecimento. Por isso, alguns velhos akwê às vezes preferem morrer com seus conhecimentos a transmiti-los num contexto ou para alguém que possa enfraquecê-lo.

Isto gera uma dificuldade no gerenciamento da educação para os povos indígenas que tem nuances, dependendo do contexto de atuação dos gerentes da educação e da postura dos povos indígenas frente ao Estado colonizador. No Maranhão, a Secretaria nunca conseguiu atuar de maneira efetiva na implantação da educação escolar indígena. O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena foi implantado somente em 2007 e não se reúne com frequência, de forma que as decisões administrativas são tomadas pelos gestores da Secretaria e com baixo controle social. Desta forma, a lógica do gerenciamento segue os princípios universalizadores da Secretaria aplicáveis a todas as escolas. Assim, as construções seguem o sistema de licitações e demais ritos burocráticos e a infraestrutura das edificações é sempre muito precária e construída segundo os modelos das escolas não indígenas. Em poucas escolas existem laboratórios de informática, de biologia, de química, de física ou de qualquer outro tipo para ensino. Os professores (indígenas e não indígenas) são contratados a partir de um processo seletivo realizado anualmente. O processo se inicia em fevereiro e somente é concluído (com assinatura de contrato) no final do primeiro semestre, o que leva ao comprometimento de todo o período letivo. Mas, devido a essa “ausência” do gerenciamento dos não indígenas; a essa “ineficiência” dos gestores, os povos indígenas que vivem naquele estado têm mais controle sobre os conteúdos e sobre o calendário das escolas e sobre a instituição escolar.

Veamos alguns exemplos. Os Pyhcopcatiji (Gavião), os Krikati, os Krahô e os Canela (Ramkòkamekra e Apànyekra) (todos do grupo timbira) têm diversos rituais interligados que estão associados à formação do corpo e da pessoa (e da personitude) dos sujeitos. Trata-se dos rituais de reclusão chamados de Ihcrere (krikati), Ihkréré (pyhcopcatiji) e o Pëpjê, Ketuwajê e Pëpcahac dos canela, que são dois períodos diferentes de reclusão pelos quais os rapazes precisam passar. Também o Catyti (nos krahô, pyhcopcatiji, krikati) e também o ketuwajê (krahô). Nesses períodos, os rapazes recebem iniciação não apenas por meio de acesso teórico a conhecimentos, mas passam pelo processo de transformação corporal, pois é neste momento que aprendem a fazer os resguardos alimentares que são fundamentais para uma série de atividades futuras desse jovem, seja para a corrida de tora, seja para o desenvolvimento das habilidades de caçador, que

passa pela aprendizagem dos mecanismos de interlocução com os animais e demais seres do universo com o objetivo de ter um bom relacionamento com esses seres que são, de fato, considerados como outros sujeitos (Soares, 2010). E também é o processo de resguardo que permite a um rapaz iniciar-se nos estudos de xamanismo.

Nos povos Timbira, nos quais os grupos cerimoniais e políticos ainda continuam presentes, atuantes e politicamente fortalecidos (como é o conselho de anciãos formado pela classe de idade mais velha da metade harãcatejê, chamado de Prohkam dos Ràmkkòkamekra) ou então as reuniões dos homens no pátio do povo Krikati e do povo Pyhcopcatiji, tais povos conseguem se colocar politicamente frente às posições dos gerenciadores das Secretarias. Assim, as atividades da escola são suspensas e as férias acontecem quando os meninos e meninas estão em processo de reclusão. Entre os krikati, por exemplo, as férias são de três meses, acontecendo nos meses de abril, maio e junho para coincidir com o Ihcrere e Catyti. Assim, mesmo com a administração da educação escolar sob controle da Secretaria, que tem apenas não indígenas para estas tarefas, os ritmos das atividades escolares nas aldeias se adequam aos ritmos tradicionais da vida. A formação e os processos próprios de ensino-aprendizagem, se não são observados e seguidos nas práticas pedagógicas das escolas, ao menos vão sendo utilizadas na formação tradicional através dos rituais de iniciação e de formação dos novos corpos e novos seres.

Já nos casos em que os gerenciadores não indígenas da educação escolar indígena são mais atuantes e administram mais eficazmente a oferta (do ponto de vista administrativo das Secretarias), e isso coincide com um povo que não tem mais as suas instituições éticas e morais fortalecidas, então se acaba tendo a imposição de um ritmo na escola que dita também o tempo da vida na comunidade. Vejamos o caso dos Apinaje.

As principais atividades rituais dos Apinaje atualmente são as festas associadas à finalização de lutos: Mëòkrepoxrundi e Pàrkapê.⁷ Além disso, ainda conservam fortemente a instituição da amizade formal, presentes em todas as aldeias,⁸ e as pessoas sabem associar os amigos formais às situações de liminaridade provocadas pela situação de morte. Quando isso acontece, após uma semana do sepultamento ocorre uma visita dos parentes consanguíneos ao tumulo do sepultado. Nessa ocasião, as pessoas são banhadas com uma mistura de água e casca de sucupira ou catिंगoso (madeiras duras e de cheiro forte)

7 Para uma descrição destas duas festas, consultar minha tese de doutorado (Giraldin, 2000:225-245)

8 Nas aldeias da região do São José, ainda se encontram pessoas que praticam o ritual de entrega dos enfeites que explicitam publicamente as relações entre os amigos formais, o mesmo se verificando com frequência na aldeia Botica, que está na região da aldeia Mariazinha.

pelos seus amigos formais. Então estes são momentos em que, mesmo sem ritual de entrega de enfeites, ocorre a transmissão de amizade formal. Outra situação ritual em que os amigos formais são transmitidos é o *mē amjên*. Trata-se do ritual em que um irmão da mãe (*gêt*) ou irmã do pai (*tyi*) de uma pessoa tenta infringir, no seu próprio corpo, algum dano sofrido por um sobrinho-neto (*tamxwà*). Exemplo de uma criança que se queimou com água quente e um *gêt* ou *tui* vai repetir o ato tentando queimar-se também. Ou então de um rapaz que quebrou a perna jogando futebol. O *gêt* dele vai repetir o ato para tentar sofrer o mesmo dano. Nesta situação, os amigos formais dessas pessoas são avisados e se apresentam para impedir a consumação do ato. Outro momento importante é o corte de cabelo dos parentes enlutados, quando da realização do *Pàrkapê* ou *Mêôkrepoxrundi*. Este é o momento de encerrar o ciclo da vida da pessoa que faleceu. É o ato que provoca separação entre o mundo dos vivos e dos mortos fazendo com que os *mē karō* se dirijam para a aldeia dos mortos e os vivos se fortaleçam.

Pude assistir a um desses rituais no mês de agosto de 2010.⁹ As mães das crianças esperavam que a escola dispensasse os alunos do período da tarde no horário do intervalo para o lanche (15:00) para que os mesmos pudessem ter seus cabelos cortados. Já eram quase 16 horas quando as mães foram à escola para retirar seus filhos da sala de aula porque as professoras não indígenas não quiseram interromper as atividades, com a alegação de precisam cumprir os 200 dias letivos definidos pela legislação e cobrados pela Secretaria da Educação e pela Supervisão Indígena da Diretoria Regional de Ensino. Foi preciso a intervenção do cacique (que é professor também) e do diretor da escola (também um indígena, *panhî*) para que as aulas na escola fossem suspensas e todos pudessem acompanhar esta e as outras festas que estavam acontecendo.

Momentos rituais como estes são parte das atividades de transmissão de conhecimentos tradicionais pelas músicas que são cantadas durante o dia todo na casa que patrocina a festa; pelas comidas tradicionais que são preparadas; pelos cestos que são confeccionados e pelas relações sociais que são estabelecidas ou reafirmadas pelos atos de presentear as pessoas que estão executando os cantos ou cortando os cabelos. Valores éticos e morais transmitidos nesses rituais que jamais o serão na sala de aula na escola.

Quando estive entre os apinaje pela primeira vez, em meados dos anos 1990, as reuniões no pátio aconteciam quase diariamente. As decisões todas

9 E recebi encomendas de toda sorte de miçangas e tecidos para os outros que acontecerão no próximo ano, devido às mortes ocorridas este ano.

eram tomadas nessa arena de debate. Hoje quase não há mais reuniões no pátio, talvez também em função da grande cisão que ocorreu na aldeia São José. De forma que essa instituição política está enfraquecida e, por isso, os apinaje não conseguem se contrapor ao poder da Secretaria de Educação do Estado e nem a nenhuma outra agência estatal.

Segundo pesquisas que venho realizando entre os Xerente, contando com a participação e colaboração de três estudantes universitários xerente que são bolsistas,¹⁰ o ensino tradicional daquele povo tinha dois espaços tradicionais de ocorrência: o *warhĩzdare* e *warã*. No *warhĩzdare* (espaço da casa e seu entorno), meninos e meninas aprendiam indistintamente no ambiente doméstico com os parentes consanguíneos e afins. Atingindo a categoria de *sipsa* (jovem virgem), o rapaz era levado ao *warã* onde passava por diversos estágios de aprendizagem que os jovens pesquisadores xerente atuais comparam aos estágios da formação não indígena que vai da educação básica à superior. Eram seis estágios pelos quais deveriam passar, e somente após cumprir todos os jovens estavam prontos para a vida e para o casamento (Nimuendajú, 1942:53). O Sr. Severo conta que, pelo fato de não ter concluído o *warã*, os seus pais realizaram seu casamento quando ele ainda era jovem (por volta de 20 anos). Mas como passou um mês sem ter relações sexuais com a esposa, o casamento foi desfeito. A explicação que ele fornece hoje é que ele não se sentia pronto para casar porque não havia terminado os estudos no *warã*. Somente por volta de 40 anos é que ele aceitou a situação de que não terminaria mesmo o *warã*, e então se casou.

Seja no ambiente doméstico (*warhĩzdare*) ou no cerimonial (*warã*), o processo de ensino e aprendizagem se pautava nos critérios de interesse, observação e repetição, com isso colocando o foco do processo de aprendizagem mais no aluno e nas suas interações sociais. No espaço do *warã*, anciãos instrutores realizavam atividades com os iniciandos para proporcionar-lhes acesso aos conhecimentos. Os jovens permaneciam no *warã* desprovidos de qualquer adorno ou indumentária. Levados para atividades práticas ambientes fora da aldeia (caça, pesca e coleta), aprendiam a suportar o frio, a vencer o calor e a superar fome e sede. E o nível de aprendizagem de cada um se dava pelo interesse demonstrado por cada jovem, segundo suas condições,¹¹ por sua capacidade de observação e pela repetição das atividades. Por isso tratava-se mais de um processo de aprendizagem que de ensino, pois o foco do processo estava no aprendiz e em sua dedicação a aprender.

10 Bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC-AF) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do Ministério de Ciência e Tecnologia (CNPq).

11 Vale lembrar que havia grande variação de idade entre membros de mesma turma no *warã*.

Esta característica do processo de ensino-aprendizagem Akwê-Xerente contrasta com o processo de ensino-aprendizagem dos não indígenas, a qual se reflete na predominância de uma educação *escola-centrada*.¹² Nesta, o foco do processo é colocado na figura do mestre que deve ensinar. Ele é considerado o agente ativo, enquanto cabe ao aprendiz o papel coadjuvante e passivo de aprender. E o ambiente supostamente adequado para este processo é a escola. O privilégio do espaço escolar ocorre em função da ênfase no aspecto teórico do conhecimento, em detrimento do prático.

No processo próprio de aprendizagem dos Akwê-Xerente, a centralidade está no pragmatismo, pois é na observação da experiência prática que os aprendizes começam a conhecer. A partir de então passam a ouvir com atenção os discursos, as canções, as falas dos mais velhos. Esse processo de ouvir implica assimilar os conhecimentos adquiridos pela oralidade e pelo exercício da memorização. É neste sentido que um ancião (Srênomri, 59 anos) afirma que para conhecer é preciso muita atenção. Para ele, “os antigos ensinavam que, para aprender algo, além de ter ‘bons ouvidos’ é preciso dormir tarde e acordar bem cedo, pois é fundamental trazer o visto e o ouvido várias vezes à memória” (Melo, 2010: 78).

Atualmente, meus orientandos xerente têm mostrado que os velhos criticam muito a educação escolar existente na aldeia, porque o projeto dos velhos no passado não era a substituição dos conhecimentos tradicionais pelo dos brancos. A intenção era acessar os conhecimentos dos brancos para poder entendê-los melhor e ter nesse conhecimento uma arma contra os mesmos. Mas com a interferência, inicialmente dos missionários batistas e depois do Estado, na oferta da educação formal e universalizadora, hoje os velhos reconhecem que perderam para os brancos porque a escola incorporou apenas os ensinamentos que eram repassados no *warhîzdare* e deixou de lado os conhecimentos éticos e morais que eram transmitidos aos jovens masculinos no *warã*. Com isso, entendem os mais velhos, ouve um fortalecimento dos conhecimentos dos não indígenas e um enfraquecimento dos conhecimentos e da cultura tradicional akwê. Segundo um orientando akwê, os cursos de formação de professores, foram cruciais nesse processo, pois os professores indígenas, que antes se aprimoravam com os anciãos para poder ensinar na escola os valores culturais xerente, passaram a receber formação nos conhecimentos dos não indígenas e foram orientados a transmitirem estes nas suas aulas. Paulatinamente, os

12 Inspiro-me aqui em Jean Lave (1982) para esta noção de educação escola-centrada típica da sociedade ocidental.

professores se afastaram dos anciãos e ficaram apenas com os conhecimentos não indígenas. Cito textualmente:

Com a presença dos não “índios”, os xerente perderam seus processos próprios de ensino em que era ensinado no warhĩ e no warã. No período de 1930 a 1960, os Xerente deixaram ensino no warã e continuaram o ensino só no warhĩ. Com a chegada da missão batista evangélica, os missionários estudaram a cultura e a língua materna e elaboraram cartilha na língua materna sem deixar que os xerente perdessem o ensino no warhĩ. Os professores (e professoras) xerente ensinavam o que eles aprendiam no warhĩ e professores não índio ensinavam em língua portuguesa para preparar alunos para frequentar a escola do não índios fora da aldeia.

Quando os wawẽ¹³ tinham seus papéis de líderes tradicionais respeitados, os conhecimentos da cultura permaneciam e eram praticadas por todos. Mas os invasores não indígenas, para quebrar o poder de liderança tradicional, criaram um novo sistema de líder denominado cacique. E, com isso, conseguiram interromper a tradição e a força da forma de organização social e quebrar a liderança tradicional para que os Xerente pudessem assim se integrar à comunhão nacional.

Os anciãos xerente reconhecem que eles fracassaram permitindo que os invasores implantassem o novo sistema. Nas entrevistas eles falam que os caciques hoje em sua maioria são jovens e inexperientes, que não têm domínio da cultura xerente. E refletem também que é por isso que eles têm dificuldades na discussão pedagógica para a construção de proposta de educação escolar que ofereça a transmissão dos conhecimentos da cultura xerente. Todos os entrevistados acreditam que os professores só trabalham na parte da escrita na língua materna e que eles não têm o domínio de conhecimentos da cultura xerente. (Xerente & Giraldin, 2010)

Esta situação apresentada pelo caso Akwẽ-Xerente nos ajuda a refletir sobre a educação escolar e ao papel das assessorias às escolas indígenas. Por um lado, podemos perceber que a educação escolar oferecida igualmente aos jovens (masculinos e femininos) remete a escola imediatamente à esfera do *wãrhĩzdare*, onde meninos e meninas recebiam os ensinamentos de seus familiares, com distinções por gênero, é certo, pois meninos e meninas aprendiam coisas diferentes, mas sem que os conhecimentos fossem definidos como sendo adequados a apenas um dos gêneros. Já os conhecimentos que eram destinados aos meninos e rapazes no *warã*, estes deixaram de ser oferecidos na escola e também no próprio *warã*. Então, ao trabalharmos com os conhecimentos e os

processos próprios de ensino e aprendizagem dos Akwê, para ser uma escola diferenciada e específica deveriam ser respeitadas as distinções tradicionais então existentes.

Da mesma forma, ao trabalharmos com a produção de material didático para a escola, quando se elegem mitos e narrativas da origem, por exemplo, podemos estar contribuindo para atingir apenas os conhecimentos da esfera do *warhĩzdare* (destinados a ambos os sexos) e não aos conhecimentos específicos por gênero. É certo que, nas primeiras fases do ensino fundamental, as crianças Akwê de ambos os sexos podem ter acesso a conhecimentos que são da esfera do *warhĩzdare*. Mas para as fases seguintes, a partir dos 9 ou 10 anos, os livros didáticos específicos deveriam ser diferenciados por gênero para que respeitássemos os processos próprios de ensino e aprendizagem dos akwê, com conteúdos diferenciados de acordo com as condições de cada aluno. Ou então que os livros para os meninos nesta fase (correspondente à classe etária *Sipsà*) fossem com conteúdos condizentes aos conhecimentos que os *Sipsá* recebiam no *warã*. Mas, de qualquer maneira, é preciso levar a sério o que dizem os Akwê-Xerente sobre a escola que querem e para que a querem. A opção deles deve ser atendida com a melhor qualidade possível.

Sobre o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDBEN/96) já prevê a possibilidade de que, em situação de contexto socioeconômico ou cultural diferenciado, as escolas dediquem parte de sua carga horária para tratar deste contexto diferenciado. É o que esta exposto no artigo 26A, como vemos abaixo.

*Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*¹⁴

Porém, como as leis se adéquam à tradição, a maioria das escolas próximas às áreas indígenas não inserem esta diversidade em seus currículos escolares. Em casos de escolas próximas aos povos indígenas no Tocantins, os argumentos são de que os professores não têm material didático para trabalhar com os

14 Alterado pela Lei 12.796/2013 que alterou o termo *da clientela* por *dos educandos*.

alunos e também não dominam conhecimentos antropológicos sobre a cultura do povo indígena que vive no município. E o diálogo não ocorre.

Atualmente entrou em vigor Lei 11.645, de março de 2008, sobre a inclusão da temática da história e cultura indígena nas atividades escolares, exatamente normatizando o que previa o art. 26A.

Vejamos o teor da lei para refletirmos o quanto ela está atrelada a esta mentalidade do englobamento dos povos indígenas à sociedade nacional.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“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. “ (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

É certo que não se pode negar o avanço que a publicação de uma legislação específica tornando obrigatória a abordagem das questões ligadas à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas pode proporcionar, ainda que

acabem se restringindo (na prática) ao âmbito da educação artística, literatura e história brasileira. De fato, ela está normatizando o que já estava previsto na LDBEN no § 4º do artigo 26 (já anteriormente citado): *O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.*

Mas também não se pode negar o caráter englobante da perspectiva brasileira e da sociedade nacional, havendo mesmo uma tendência monocultural nesta legislação, presente no § 1º do artigo 26, ao estabelecer que o conteúdo a ser trabalhado *incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.*

Ou seja, o que deve ser ensinado nas escolas não é o aspecto multicultural do país, nem mesmo para se estabelecer um processo de aprendizagem intercultural, pois já de antemão se confere aos povos indígenas o papel de coadjuvante no processo de formação da população brasileira. Mas o conteúdo a ser estudado deve ser utilizado de forma a poder resgatar *as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.* Veja-se bem, o objetivo não é o estudo das características sociais, econômicas e políticas de cada um dos povos indígenas que vivem no Brasil. De uma forma hierarquizante e englobalizadora, o que importa estudar e aprender são quais foram as suas contribuições para a história do Brasil. A perspectiva continua tendendo ao monocultural.

Ao apresentar estas reflexões sobre a questão da interculturalidade-aculturação interligando-a com discussões sobre a implantação da educação escolar indígena, meu objetivo foi mostrar ao leitor a grandeza dos desafios, tanto para o gerenciamento da política pública voltada para a educação escolar dos povos indígenas, quanto para a implementação da política voltada para as escolas não indígenas trabalharem com a temática indígena nos currículos escolares.

O principal problema, em ambos os casos, está na imagem que o imaginário social constrói sobre os povos indígenas e que se reflete tanto nos referenciais, com a noção de interculturalidade funcional e não crítica. Está presente também na imagem idealizada do que sejam os povos indígenas, que destoa totalmente da realidade da maior parte dos grupos hoje existentes no Brasil. Acrescente-se a isto a dificuldade de produção de material didático que consiga promover o acesso a conhecimentos claros e positivos sobre história e cultura dos povos indígenas. As editoras, quando produzem livros sobre o tema, o fazem seguindo exatamente o que está na legislação, como a lei 11.645, com vistas a garantir que as Secretarias de Educação possam comprar essas publicações para as bibliotecas das escolas.

Mas deve ser acrescentado que existe um problema estrutural para, tanto efetivar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas quanto para implementar a lei 11.645 nas escolas não indígenas. Há uma falta de estrutura organizacional para fazer as duas pontas acontecerem. Refiro-me sobretudo ao conjunto de recursos humanos muito limitado do Ministério da Educação, tanto para gerenciar os programas e políticas elaboradas no âmbito federal, quanto nas universidades para poderem efetivar alguns desses programas planejados nos gabinetes de Brasília.

Em 2009 foi elaborada a política de criação dos Territórios Etnoeducacionais. Muitos recursos e esforços foram gastos para realizar as conferências regionais e a conferência nacional sobre educação escolar indígena. Diversos territórios foram pactuados. Mas após 2011, com troca de governo, mudança de política e troca de equipe no MEC, os TEE esfriaram. De tal maneira que as comissões gestoras, compostas por povos indígenas, universidades, organizações civis e Secretarias de Educação nunca se efetivaram. E a política que aparecia como uma forma positiva de valorização da diversidade e da dialogia na construção das ações voltadas para a educação escolar indígena foi esvaziada.

A partir de 2013 surgiu um novo programa voltado para a valorização dos saberes indígenas nas escolas, com a tentativa de organizar redes de universidades que estão dentro dos territórios etnoeducacionais pactuados, mas que também atendam os povos que não pactuaram territórios, para trabalhar com formação continuada dos professores visando à construção de pedagogias e materiais didáticos voltados para a inserção dos conhecimentos indígenas nas escolas em situação simétrica aos conhecimentos não indígenas. Porém, como as universidades estão envolvidas em diversas atividades e programas já planejados pelo MEC, a capacidade de atuação dos quadros docentes vem sendo paulatinamente reduzida. Veja-se que a situação chegou ao ponto de haver estados, como o Amazonas, em que a metade dos territórios etnoeducacionais já pactuados não podem ser atendidos pelo Programa Saberes Indígenas na Escola porque as universidades que estão na rede (UFAM, UEA e UEPA) não têm recursos humanos para atender a todos. Ou seja, a política pensada pelo Ministério da Educação (TEE) não está tendo condições de ser atendida e efetivada porque a estrutura do Estado brasileiro voltada para a educação não tem condições de atender às demandas indígenas nem aos programas planejados pelo Ministério.

Referências bibliográficas

- Albert, Bruce, Ramos, Alcida Rita (orgs.). *Pacificando o branco. Cosmologias do contato no noroeste-amazônico*. São Paulo: Editora Unesp / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.
- Almeida, Rita Heloísa de. *O diretório dos índios. Um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Ed. UNB, 1997.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- Baldus, Herbert. *Ensaio de etnologia brasileira*. São Paulo, Biblioteca Pedagógica Brasileira – Brasiliana, Vol. 101. Companhia Editora Nacional, 1937.
- Barros, Maria Cândida D. Mendes. “Educação bilíngüe, lingüística e missionários”. In: *Em aberto*. Brasília, ano 14, n. 63, jul/set: 18-37, 1994.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.
- Brasil. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília: MEC, 1996.
- Cunha, Manuela Carneiro da (org.). *Legislação indigenista no século XIX*. São Paulo: Edusp/Comissão Pró-Índio, 1992.
- DaMatta, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios apinayé*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.
- _____. *Relativizando. Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- DaMatta, Roberto, Laraia, Roque. *Índios e castanheiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- D’Angelis, Wilmar da Rocha. “Contra a ditadura de Escola”. In: Grupioni, Luis D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, MEC/SECAD, 2006, pp. 155-162.
- Ferreira, Mariana K. Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico histórico”. In: Lopes da Silva, Aracy, Ferreira, Mariana K. Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2001.
- Franchetto, Bruna. “Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena”. In: Grupioni, Luis D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, MEC/SECAD, 2006, pp. 191-200.
- Gagliardi, José Mauro. *O indígena e a república*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- Galvão, Ana Maria de Oliveira, Batista, Antônio Augusto Gomes. “Oralidade e escrita: uma revisão”. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

- Gomes, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil. Ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- Hill, J. D. (ed.) *Rethinking History and Myth: Indigenous South American Perspectives on the Past*. Chicago: University of Illinois Press, 1988.
- Ladeira, Maria Elisa. “Desafios de uma política para a educação escolar indígena”. In: *Revista de Estudos e Pesquisas*. FUNAI, Brasília, v.1, n.2, dez. 2004, pp.141-155.
- Lave, Jean. “A comparative approach to Educational forms and learning process”. In: *Anthropology and education quarterly*. 13 (2). 1982, pp. 181-187.
- MEC. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos Educação Básica. Série institucional, 2).
- Moreira Neto, Carlos Araújo. *Os índios e a ordem imperial*. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.
- Nimuendajú, Curt. *The Xerente*. Los Angeles: The Southwest Museu (Publications of The Frederick Webb Hodge Anniversary Publication Fund, 4), 1942.
- Peirano, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- Ramos, Alcida Rita. *Hierarquia e simbiose*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- Ribeiro, Darcy. *Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- Rodrigues, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Schaden, Egon. *Aculturação indígena. Ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contato com o mundo dos brancos*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora / EDUSP, 1969.
- Silva, Márcio F. da. “A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil.” In: *Em aberto*. Brasília, ano 14, n. 63, jul/set. 1994, pp. 38 – 54.
- Tubino, Fidel. “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf, acessado em 12/06/2008, s/d.
- UNICEF. *Valores de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Peru, Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia, 2008. Disponível no site: http://www.unicef.org/peru/spanish/Unicef_Valores_Resumen.pdf, acessado em 13/06/2008)
- Wright, Robin M. *The history and religion of the Baniwa peoples of the Upper Rio Negro Valley*. Standord: tese de doutorado, Stanford University, 1981.
- Xerente, V. S., Giralдин, O. “Os efeitos da ampliação do acesso a educação

escolar na transmissão da cultura Akwe-Xerente”. *Caderno de Resumos do IV Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão. A escola como espaço/tempo de negociação*. V.1, p. 10-13, 2010.

Histórias e culturas indígenas presentes na escola

Potencialidades do currículo para a
desconstrução da colonialidade

Ivan Amaro

Lançando as flechas...

Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos.

Ou a ausência deles. Duvida?

Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

(Guimarães Rosa)

O cotidiano escolar constitui-se como uma ampla rede intrincada de fios complexos em que acontecimentos, ações, fazeres e pensares são produzidos por sujeitos com intenções diversas e, portanto, imbrincados em relações de poder. O desafio é tentar revelar o “irrevelável” e nos move a tentar ver o não visível, de olhar o que nos negaram ver, de perceber o que nos fizeram não perceber, de desinvisibilizar o que foi invisibilizado, de “desapagar” o que foi apagado. Nossa condição humana é e está recheada por ações culturais e sociais cotidianas que são determinadas e produzidas no campo sociocultural e, por vezes, são vistas como insignificantes, mas que são construtoras de nossa existência, de nossa forma de pensar, de nossas subjetividades.

A modernidade foi forjada como um processo de dominação política, econômica e ideológica, e, como tal, apesar do arrefecimento de sua força e da crise na qual se encontra, representou e ainda representa a busca desenfreada pela hegemonia do poder mundial, desconsiderando saberes outros que divirjam da padronização, do enquadramento, das amarras do pensamento moderno. A herança da modernidade é materializada no campo da educação e, mais especificamente, na escola, a partir do que predizem e definem os currículos, disseminando conhecimentos sedimentados, fechados, quadrados, cartesianos, considerados como universais e inabaláveis.

Nesse sentido, tais conhecimentos têm servido, historicamente, para reforçar, afirmar e legitimar a história a partir da ótica do colonizador branco, europeu. Os conhecimentos veiculados, não sem resistências, representam forças

políticas, ideológicas, econômicas, que produziram o colonizado, subalternizado, invisibilizado e relegado ao esquecimento. Produziram o “outro” não europeu, exótico, estereotipado como ser imbuído de “não existência” que necessitava de uma “reeducação” banhada de civilização (Fanon, 1968).

Não sem resistência, povos indígenas foram escravizados e dizimados de forma violenta pela colonização pretensamente civilizada. Entretanto, no Brasil, no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal e com atraso de mais de cinco séculos, as comunidades indígenas conquistam a garantia de terem seus conhecimentos, costumes e hábitos reconhecidos como parte da riqueza cultural do país e da formação de seu povo. A valorização de suas práticas culturais, religiosas e a preservação das línguas originárias de cada povo foi, a partir daí, garantida como forma de ruptura com a histórica subalternização.

Na década seguinte, o Plano Decenal de Educação (1993-2003) incorpora aspectos que já estavam indicados na Constituição Federal (Brasil, 1998). Logo depois, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), numa série de artigos apresenta indicações de alteração dos currículos, inserindo a temática indígena de modo a promover o acesso a conhecimentos que valorizem a história e a cultura indígena e sua contribuição para a formação do povo brasileiro. Mas é na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume que trata do tema transversal “Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997), que a temática ganha densidade com a definição de objetivos, conteúdos e aspectos que devem ser contemplados na formulação dos currículos dos diversos sistemas de ensino e, portanto, devem fazer parte do cotidiano escolar e das salas de aula.

Como parte dessa luta e trajetória por reconhecimento e valorização, a Lei 11.645/2008 que alterou a LDB, já modificada pela Lei 10.639/2003, acrescenta a obrigatoriedade da presença da temática indígena nos currículos escolares. Assim, vigora, desde então, a seguinte redação:

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.

Esta nova redação, embora com ausências marcantes (educação infantil, educação de jovens e adultos, educação superior) e restrição a algumas disciplinas (História, Artes e Literatura), representa um avanço na perspectiva do reconhecimento e valorização da história, bem como da afirmação e legitimação da cultura indígena como constituidora da diversidade cultural brasileira. Além disso, constitui-se em mais um instrumento em prol do combate ao preconceito e à discriminação. No entanto, compreendemos que a lei, por si só, não dá conta de reunir ferramentas suficientes para a luta contra o preconceito, tendo em vista que se trata de uma conformação histórica que se mantém há, pelo menos, cinco séculos. É preciso que haja foco na formação de professores, investimento na alteração curricular, compreensão do papel social e cultural da escola na perspectiva de recontar a história indígena.

Dessa forma, este texto pretende problematizar os processos que envolvem a materialização da Lei 11645/2008 no cotidiano da escola, a partir de uma análise do currículo de uma rede de educação de um município localizado na Baixada Fluminense, procurando identificar como a temática é contemplada e de que forma se apresenta como potente para desconstruir pensamentos e conhecimentos hegemônicos.

Neste sentido, refletimos inicialmente sobre alguns pressupostos do movimento modernidade/colonialidade que foram se constituindo ao longo de nossa história e conformando conhecimentos, saberes e práticas de ocultamento da história, dos costumes, da cultura dos povos indígenas. Compreender este processo, mesmo que rapidamente, é essencial para sabermos por que determinadas práticas ainda estão presentes na sala de aula.

A seguir, apresentaremos uma análise realizada sobre o currículo de uma rede municipal da Baixada Fluminense, identificando que conformações estão colocadas no currículo e apontando potencialidades e possibilidades de repensá-lo para melhor contemplar a implementação da Lei 11.645/2008. Ademais, pretende-se indicar algumas sugestões de como o trabalho pedagógico pode ser organizado com vistas a atingir os objetivos previstos na lei.

Demarcações da colonialidade no apagamento do “outro”: entre estereótipos e estigmas

*É chegada a hora da reeducação de alguém
Do Pai do Filho do Espírito Santo amém
O certo é louco tomar eletrochoque
O certo é saber que o certo é certo
O macho adulto branco sempre no comando
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo
Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita
Riscar os índios, nada esperar dos pretos*

(Caetano Veloso, 1989)

Para compreendermos por que visões equivocadas no tratamento das temáticas étnico-raciais e, especificamente, a história e cultura indígena no *espaçotempo* escolar são permanentes e contínuas, é preciso resgatar alguns elementos que fazem parte da discussão centrada no movimento “modernidade/colonialidade”.¹⁵ Como diz Caetano, na epígrafe acima, “é chegada a hora da reeducação de alguém” que se coaduna com todo o movimento moderno/colonial exploratório e ideológico a que fomos submetidos desde o século XVI, bem como contrapor à lógica colonizadora de “riscar os índios, nada esperar dos pretos” e de ter “o macho adulto branco sempre no comando” como exemplo de civilidade. Contar a verdadeira história é uma tarefa hercúlea de todos nós.

O discurso triunfante do progresso, do avanço, da civilização moderna não ecoou de forma igual. Pelo contrário, a modernidade produziu uma ampla gama de exclusões, apagamentos e silenciamentos. Muitos sujeitos foram lançados ao mar da exclusão e da subalternização desde os períodos coloniais, o que representa, pelo menos, quinhentos anos de subalternização de diversos povos, inclusive os indígenas. Jean-Paul Sartre, no prefácio do livro *Os condenados da terra*, de Franz Fanon, expressa a crueldade e a violência que foi se desenhando na expansão do chamado mundo moderno.

15 Movimento que congrega diferentes intelectuais e estudiosos que procuram construir um projeto epistemológico pautado em princípios éticos, políticos e plurais que, a partir da crítica da modernidade ocidental, pretende a construção de uma alternativa à modernidade eurocêntrica, focalizando seus pressupostos civilizatórios e epistemológicos. Estas alternativas buscam potencializar outras epistemologias, outros saberes, outras lógicas do pensar “pluriversal”, como afirma Mignolo (2005, 2007). O grupo é composto por intelectuais de áreas diversas, predominantemente da América Latina, e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. Os pesquisadores centrais deste movimento são: Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander.

Não faz muito tempo, a terra tinha dois bilhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham de Verbo, os outros pediam-no emprestado. Às colônias a verdade se mostrava nua; as “metrópoles” queriam-na vestida; era preciso que o indígena a amasse. (Sarte, 1968, p. 3)

Coronil (2005, p. 53), ao estudar o Relatório da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), de 1997, mostra o quadro de ampliação das desigualdades entre os países ricos e os países pobres: baixos índices de crescimento da economia global; distanciamento abissal entre países desenvolvidos e não desenvolvidos (o relatório aponta que em 1965, o PIB médio *per capita* dos 20% mais ricos da população mundial era trinta vezes maior que o dos 20% mais pobres; em 1990, a diferença duplicou, ultrapassando sessenta vezes); os ricos ganharam em todos os recônditos, inclusive no interior da classe média; a indústria foi atropelada pelo setor financeiro; insegurança na renda e no trabalho também se globaliza; a distância entre trabalho especializado e não especializado converte-se em problema mundial.

O autor também faz uma discussão sobre o documento “*La IV Guerra Mundial há comenzado*”, artigo escrito pelo Subcomandante Marcos, também publicado em 1997, no *Le monde diplomatique*, apontando algumas reflexões dignas de atenção redobrada para a construção de alternativas. Marcos considera a globalização neoliberal como uma “nova guerra de conquista de territórios”. Para ele, a III Guerra Mundial foi a Guerra Fria que produziu nos países pobres cerca de 23 milhões de mortes. A IV Guerra esfacelou o mundo em múltiplos pedaços. Coronil (2005) sistematiza este esfacelamento em sete pedaços centrais: concentração da riqueza e distribuição da pobreza; globalização da exploração; “a migração como pesadelo errante”; globalização financeira e generalização; a passagem do Estado de Bem-Estar para o Estado Protetor de megaempresas; conflitos entre a megapolítica dos impérios financeiros e a política de Estados fracos e, por fim; os focos de resistência.

Este cenário deixa claro que as promessas da modernidade, ancoradas em toda a engrenagem capitalista, que lhe é constitutiva, atingiram apenas uma pequena minoria. Daí, nossa reflexão se concentra no fortalecimento da crítica aos ditames modernos, especificamente etnocêntricos de matriz europeia. Em que pesem as visões contrastantes apresentadas nos documentos, a globalização neoliberal é um processo fortalecido pelas forças do mercado que

... polariza as diferenças sociais tanto entre as nações como dentro delas mesmas. Enquanto a brecha entre nações ricas e pobres, assim como entre os ricos e os

pobres, se torna maior em todos os lugares, a riqueza global se está concentrando cada vez mais em menos mãos, incluindo as das elites subalternas (Coronil, 2005, p. 54).

O cenário apresentado mostra que os princípios da colonialidade são mais permanentes, mais profundos e se reinventam a cada momento. Quijano (2007) diferencia o conceito de colonialismo do conceito de colonialidade. O colonialismo representa um movimento de ocupação/dominação/exploração de um território em que se instala um processo de controle de uma autoridade política colonizadora com fins de explorar recursos de produção e do trabalho de uma determinada população. A colonialidade implica estratégias de manutenção da colonialidade do poder por meio de conhecimentos sedimentados e consolidados como verdades indiscutíveis. A colonialidade é parte constitutiva do poder capitalista e, conseqüentemente, da modernidade como estrutura de produção epistemológica.

Importante ressaltar que a modernidade e a racionalidade foram pensadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. A partir desta perspectiva, toda construção intersubjetiva e cultural se dá pela configuração de oposições binárias como definidoras das verdades universalizantes (Oriente/Ocidente, primitivo/civilizado, mágico/mítico-científico, irracional/racional, tradicional/moderno) e pautadas por uma única forma de olhar. A colonialidade, parte constitutiva do colonialismo, é mais profunda e duradoura do que este. A colonialidade impõe e produz intersubjetividades.

O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (Quijano, 2007, p. 93)

Maldonado-Torres (2007) destrincha estes dois conceitos, estabelecendo suas interconexões:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações

intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

Concordando com Quijano (2007), o autor afirma que a colonialidade sobrevive ao colonialismo, materializando-se em textos didáticos, nos livros, no meio acadêmico, na cultura moderna.

Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

O projeto da modernidade produziu subjetividades dentro de padrões estabelecidos pelo poder da cultura ocidental, em específico, pela configuração político-epistemológica como mecanismo de dominação do “outro não europeu, considerado primitivo, atrasado, não civilizado, estagnado”, sustentando-se nas estratégias coloniais eurocêtricas. Neste sentido, a modernidade ocidental fundou-se na ideia de inexistência, da ausência, da invisibilidade do outro que está fora do universo assumido como civilizado, enquadrado, padronizado. Sublinha-se que o projeto moderno não apenas situou o tempo dos acontecimentos e dos conhecimentos, mas, acima de tudo, buscou consolidar uma configuração geopolítica de ocupação de espaços baseada na colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2010; Dussel, 2010, Mignolo, 2006).

Para Santos (2010a, p. 31), “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” que consiste num engendrado e complexo sistema de “distinções visíveis e invisíveis” que promovem e fortalecem as distâncias entre conhecimentos considerados científicos e os conhecimentos oriundos da experiência.

[...] as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (Santos, 2010a, p. 32)

As separações em linhas abissais promovem a separação em dois universos: “o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha”. A modernidade se impôs por meio do monopólio da ciência moderna como mecanismo

produtor de verdades universais. Tal pressuposto nega qualquer possibilidade de que os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas sejam reconhecidos como potências alternativas à ideia de saber científico, engendrada no campo social de diversas formas. Assim, a visibilidade do conhecimento científico só é possível mediante invisibilidade de conhecimentos que não se enquadram nas formas do pensamento moderno. Dessa forma,

... eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. (Santos, 2010a, p. 34).

O que se vê do outro lado da linha é um conjunto de crenças, opiniões, compreensões intuitivas que não são considerados conhecimentos, por não serem científicos. Estes princípios que definem as linhas abissais não desapareceram. Permanecem e representam, claramente, a negação do outro como capaz de produzir saberes, a negação do outro como humano, inclusive na escola. Historicamente, o paradigma da ciência moderna construiu uma estrutura hegemônica que não permite que outros saberes, outras vozes, outras histórias, outros conhecimentos sejam reconhecidos e valorizados como importantes para as sociedades. Assim, as tensões entre o que é considerado conhecimento científico e o conhecimento não científico se intensificam pela necessidade dos subalternizados se contraporem à dominação não só econômica, política, social, cultural, mas também da dominação epistêmica que perdura por, pelo menos, duzentos anos.

Santos (ibid., p. 40) afirma que “a permanência das linhas abissais globais ao longo de todo o período moderno não significa que estas se tenham mantido fixas”. Pelo contrário, o pensamento moderno, como único e irrefutável, sofre enfrentamentos de grande monta. A monocultura do conhecimento instituiu comportamentos e crenças de que não é possível agir e pensar de outros modos. Sua estruturação representa uma composição social de dominação, o que implica, também, uma dominação epistemológica que não permite pensar diferente. Para Santos (2010b), não há uma distribuição democrática e justa do conhecimento. Para o autor, “a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. No entanto, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico”. (Santos, 2010b, p. 106)

Seguindo estas reflexões, é preciso constituir uma “ecologia de saberes”

em substituição à “monocultura de saberes”. A valorização e legitimação de conhecimentos outros, que não os “científicos”, não significa abandono ou descrédito destes. Significa que é necessário utilizar os conhecimentos não científicos dentro de uma luta contra-hegemônica.

Trata-se, por um lado, de explorar práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias pluralistas das práticas científicas e, por outro lado, de promover a interdependência entre os saberes científicos, produzidos pela modernidade ocidental, e outros saberes, não científicos. (Santos, 2010b, p. 107).

Assim, luta-se pelo “reconhecimento de uma constelação universal de saberes a partir do princípio da incompletude de cada saber em particular” (Meneses, 2006, p. 722). Como parte dessa luta, povos e comunidades subalternizados procuram construir alternativas à exclusão, à discriminação, caminhando rumo à emancipação. Isto implica criar *espaçostempos* para conhecimento e valorização da inesgotável experiência cultural e social desses grupos. O currículo escolar, como construção cultural e como território contestado e em disputa, pode tornar-se potente mecanismo para que metodologias, enfoques epistemológicos e práticos no cotidiano escolar se constituam como força motora da alternativa epistemológica ao pensamento moderno.

Compreendendo esta complexidade é que me proponho a refletir sobre as possibilidades de focalizar a temática indígena, sob o amparo da lei 11.645/2008, no trabalho pedagógico em sala de aula, modificando, assim, pensamentos sedimentados como únicos, verdadeiros, estereotipados e estigmatizantes. Imprime-se, aqui, a perspectiva de colocar em xeque conhecimentos e pensamentos abissais (Santos, 2010a) e ampliar as lutas por uma epistemologia ética, inclusiva, emancipatória a partir de uma crítica contundente aos postulados da modernidade ocidental.

Nesta seção, buscamos situar alguns aspectos que envolvem o espectro da dominação epistemológica moderna que ainda permeia o currículo e as práticas pedagógicas nas escolas que formam nossas crianças, adolescentes e adultos. Na próxima seção, apresentaremos uma reflexão sobre o currículo de uma rede municipal da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, objetivando localizar aspectos presentes/ausentes que envolvem a temática indígena na escola.

O currículo, a história e a cultura indígena na escola: possibilidades e desafios

A Lei 11.645/2008, fruto de um longo processo histórico de lutas dos movimentos sociais organizados, indica como obrigatória a abordagem da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas de educação básica. No entanto, dada a correlação de forças nos espaços sociais, sozinha, ela ser insuficiente por provocar mudanças substanciais nas práticas pedagógicas no espaço escolar, tendo em vista “que a Lei, por si só, não altera as relações de produção socialmente estabelecida”. (Colares, Gomes e Colares, 2010).

É importante pensarmos como a Lei pode influenciar na redefinição curricular das redes, bem como as formas como escolas e professores não indígenas estão se preparando e abordando os temas relativos à escravidão, à segregação racial e, mais especificamente, à cultura indígena. Isto significa que há a necessidade de investimentos e intensificação de políticas públicas de formação de professores específicas, incentivo às alterações curriculares, implementação de projetos e programas que propiciem uma ampla revisão nos livros didáticos e materiais pedagógicos adequados à construção de outras histórias, ampliação do acervo literário que trate das temáticas, investimento em produção editorial relacionadas ao setor, bem como incentivo a novas metodologias. Conforme Colares, Gomes e Colares (2010),

... é importante identificarmos as abordagens e estereótipos que desvalorizam as manifestações originárias dos segmentos economicamente excluídos, entre eles os negros e os indígenas como resultado de um processo de naturalização e conservação de uma ordem baseada na apropriação privada dos meios de produção. (Colares, Gomes e Colares, 2010, p. 198).

Nosso objetivo, nesta seção, é perceber como os referenciais curriculares, localizados nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma rede municipal da Baixada Fluminense expressa estas finalidades, buscando perceber de que forma orientam o trabalho pedagógico para desconstruir os preconceitos e discriminações relativas à história e cultura do povo indígena.

Compreendemos que o currículo é, também, espaço de resistência e luta por uma educação intercultural que se direcione na empreitada de desconstruir conhecimentos fechados, lineares, absolutos, universalizantes e dominantes. Discutir as conformações indicadas no currículo e perceber em que medida as orientações curriculares apontam para a desconstrução dos mitos e do senso comum acerca da história e da cultura indígena é fundamental para desvelarmos

ocultamentos, silenciamentos e apagamentos. Numa direção propositiva, pretende-se também apontar indícios potentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico focalizando a temática a partir da lógica pós-colonial e decolonial. Procuramos contribuir com algumas potencialidades de o currículo poder se materializar em práticas pedagógicas pluriversais, não discriminatórias, não estigmatizantes e que contribuam para a formação do sujeito cidadão, com valores éticos, solidários, fraternos e democráticos.

Diante das imensas distorções fomentadas pela história contada a partir do olhar do colonizador, as populações indígenas sofreram grande processo de apagamento, silenciamento e subalternização. Na escola, o currículo tem sido um dos mecanismos fundamentais para a afirmação e reafirmação de estereótipos e estigmas, bem como tem servido como poderoso instrumento de afirmação e reafirmação de uma história contada do ponto de vista do colonizador. Uma outra história, portanto, precisa ser contada a partir de um outro prisma, desconstruindo ideias historicamente constituídas como verdades inabaláveis.

Neste sentido, o movimento de redemocratização do país, na década de 1980, que culminou com a convocação da Assembleia Constituinte e promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, promoveu a mobilização para que direitos de diversos setores excluídos estivessem, não sem conflitos e embates com setores conservadores, na pauta dos debates nacionais e das reivindicações sociais. Os povos indígenas, por meio de suas lideranças e instituições, agregaram-se a outros setores dos movimentos sociais para reivindicarem mudanças, direitos, reconhecimento e valorização de sua história e de sua cultura. O Capítulo III – “Da educação, cultura e do desporto”, Seção I – “Da educação”, indica a necessidade de que a história e a cultura indígenas sejam focalizadas na educação básica, garantindo que haja uma redefinição dos currículos. O art. 210 indica a obrigatoriedade da temática nos currículos: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB 9394/96), assinada quase dez anos após a Constituição, em que pesem os embates, também explicita os encaminhamentos para que os conteúdos relativos à temática indígena sejam contemplados nos currículos da educação básica. No Capítulo II, que trata da Educação Básica, na Seção I, há a seguinte orientação:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º – O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (Brasil, 1996).

No art. 78, a Lei garante às comunidades indígenas o direito à educação bilíngue e intercultural, como forma de manutenção dos traços culturais dos respectivos povos, bem como amplia aos povos não índios o acesso ao conhecimento e reconhecimento da história e cultura indígenas a partir dos olhares destes povos.

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I-proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Brasil, 1996).

Como forma de viabilização do que indica a Constituição e a LDB, foram elaborados, em fins da década de 1990, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs). No volume 10, intitulado “Pluralidade cultural”, há indicações curriculares que devem permear a formação dos indivíduos na educação básica. Aponta que os objetivos do ensino fundamental direcionam para a formação de um sujeito que seja capaz de compreender a dimensão complexa de formação e composição de todo o arcabouço histórico-cultural do país.

Neste sentido, os PCNs buscam, em alguma medida, indicar um trabalho pedagógico que esteja ancorado na perspectiva de formação de um indivíduo solidário e que respeite as diferenças, apropriando-se de conhecimentos outros sobre as diferenças marcantes na configuração do povo brasileiro em seus aspectos culturais, sociais, históricos, religiosos. Ao indicar que o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro constituem parte dos objetivos do ensino fundamental, evidencia-se uma preocupação com visibilizar as diferenças tratando-as como aspectos naturais no cotidiano e não como exóticos ou estranhos, como preferem caracterizar os “estrangeiros colonizadores europeus”. O documento deixa explícito que, “apesar da diversidade

étnica e cultural no Brasil, configurando-se como plural, persistem relações contundentes de preconceitos, discriminação e exclusão social” (Brasil, 1997).

Entretanto, apesar das preocupações de diferentes educadores e pesquisadores comprometidos com o reconhecimento da diversidade cultural, com a valorização das culturas subalternizadas e silenciadas, dos avanços dos direitos daqueles que foram historicamente excluídos, as práticas pedagógicas discriminatórias e estereotipadas que acontecem no cotidiano escolar ainda persistem desdobradas no contexto da escola. Basta vermos uma cena captada desse cotidiano, que nos é bastante familiar e indica continuidades e permanências:

Uma pequena criança, de aproximadamente seis anos, pergunta para a professora:

– Tia, a gente não vai se pintar de índio?

A professora, imediatamente, responde:

– Claro que sim. Afinal, sábado é o “dia do índio”.

Em seguida, professora pede para que as crianças pintem, recortem um adereço com três penas. Depois de pronto, ela coloca na cabeça de cada um e faz um pintura com tinta guache no rosto. As crianças imitam uma dança e batem a palma da mão na boca fazendo um som também já conhecido: “uh, uh, uh”. Encerra-se a aula... (Relatório de Estágio, 1º ano do Ensino Fundamental, Duque de Caxias, M. O., 16/04/2014).¹⁶

O que vemos nesta situação de sala de aula não é muito distante do que já conhecemos sobre a forma como a história e a cultura indígenas são tratadas na escola: o assunto é focalizado apenas como uma data comemorativa, descontextualizada histórica, política e socialmente; de forma estereotipada e reducionista de sua cultura e sua história. As práticas realizadas por professores não indígenas, por vezes, de modo inconsciente, seguem lógicas do senso comum, recheadas de pensamentos determinados e definidos por uma casta dominante que sempre contou o seu lado da história, do seu jeito, com seus interesses. Tais ações conotam, explicitamente, pontos de vista discriminatórios, estereotipados, estigmatizados e imóveis da cultura indígena. Predomina a visão cultural branca, etnocêntrica, machista com “o macho branco adulto sempre no comando”.

A escola é um espaço complexo e de riqueza inigualável que permite que sejam vivenciadas experiências diversas. Ela não é a única responsável para

16 Relatório de estágio, graduanda em Pedagogia, FEBF/UERJ, 2014.

produzir mudanças, mas é uma instituição relevante que pode contribuir enormemente para que transformações sociais aconteçam. É preciso lutar para que seja um espaço amplo de debates e conflitos no sentido de desconstruir as desigualdades, estigmas, estereótipos e preconceitos.

Diante deste cenário, a problematização e discussão das implicações no plano do currículo se faz extremamente necessária por ser um território em disputa e de interesse constante dos colonizadores. Novas estratégias de controle e dominação dos países, que fazem parte de todo o processo de colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2007; Grosfoguel, 2005), estão em curso e tomam o currículo como espaço privilegiado para transmitir suas visões de mundo, seus pontos de vista sobre tudo o que ocorre e acontece no plano social e cultural. Para Apple (2003), há um “mapa da direita” em curso que transforma a educação num grande mercado e, portanto, está voltada para a formação de *consumidores* e não de sujeitos.

Pense nessa situação como algo parecido com um mapa rodoviário. O uso de uma palavra-chave – *mercados* – coloca você numa via expressa que vai numa direção e que tem saídas em certos lugares, mas não em outros. Se você está numa via expressa chamada mercado, sua direção geral leva a uma parte do país chamada a *economia*. Você toma a saída intitulada *individualismo* que leva a uma outra estrada chamada *opção do consumidor* (Apple, 2003, p. 12).

Para que este mapa seja seguido, os países têm adotado uma sistemática constante, senão obsessiva, de aplicação de testes em larga escala para aferir desempenhos. Neste contexto da implementação de uma política em busca de resultados, *performances*, altos desempenhos, o currículo tem sido reduzido a um caráter meramente técnico para atender à lógica do mercado, negando o foco e o desenvolvimento de temas e conteúdos que construam um sujeito não preconceituoso, solidário, ético. Silva (2004) reafirma este entendimento ao fazer uma análise dos “novos mapas culturais” em que os movimentos de reforma da educação e reestruturação dos currículos implicam uma redefinição de suas finalidades reforçando valores, conteúdos e formas (re)produtivas das identidades sociais que consolidem características mais atrasadas da presente ordem social.

A “nova direita” – em muitos casos uma aliança ou combinação de neoliberalismo (econômico) com neoconservadorismo (moral) – triunfante em tantos países coloca a educação e o currículo no centro de critérios baseados no funcionamento do mercado. A política social e educacional da “nova” direita pode, inclusive,

ser lida precisamente como uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados (Silva, 2004, p. 185).

Partindo dessas visões, o currículo não é um assunto reduzido a aspectos essencialmente técnicos, com listas de conteúdos neutros. É um artefato social e cultural que se encontra implicado em relações de poder e atravessado por embates que buscam afirmação de discursos e narrativas hegemônicas. Por isso, a necessidade de problematizá-lo torna-se central na perspectiva de desconstrução do domínio epistêmico e político. Não pode ser concebido como elemento neutro, destituído de interesses mais amplos.

O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. [...] passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (Silva, 1996, p. 83-84).

A preparação de sujeitos autônomos, críticos, cidadãos, participantes de uma sociedade guiada por princípios democráticos é uma das principais finalidades do currículo, numa perspectiva emancipatória. Desta forma, é imprescindível que a organização de todas as experiências de aprendizagem e de conhecimento levem em conta objetivos, conteúdos e metodologias que permitam a vivência cotidiana de experiências de aprendizagem que sejam capazes de formar este sujeito (Santomé, 2005).

Ao analisar os pressupostos teórico-filosóficos que orientam os referenciais curriculares da rede, foco de nosso estudo, percebemos que há distâncias entre um currículo voltado para a formação do sujeito como cidadão crítico e atuante em seu meio e um currículo predominantemente técnico, pautado em habilidades e competências a serem atingidas. Importante se faz indicar que os referenciais curriculares alvo de nossa análise foram produzidos em 2002 e não sofreram qualquer tipo de reestruturação, apesar de diversas tentativas. Isto, por si só, já aponta para a necessidade de uma reestruturação para atender às demandas legais posteriores, dentre as quais encaixa-se a Lei 11.645/2008.

Nosso olhar direcionou-se para localizar aspectos que envolvessem o foco no desenvolvimento do sujeito apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural, dando ênfase aos aspectos relativos ao conhecimento, reconhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, e indicando os elementos socioculturais de outros povos e nações,

ou seja, buscamos captar de que forma o currículo trata a temática indígena em seus princípios epistemológicos. A proposta autointitula-se “Escola em Movimento”, explicitando que seus eixos implicam em ações

... em busca de uma escola participativa, dinâmica, efetivamente voltada para todos e fundamentada na Pedagogia da Inclusão. [...] para a construção de um currículo, que respeite o desenvolvimento humano, inclusivo, estimulador das diferenças individuais e tenha por princípio a interdisciplinaridade. [...] na direção do aluno entendido em toda a sua dimensão humana como ser integral, pleno, sujeito da história, com um tempo e ritmo próprios, capaz de construir sua identidade, desenvolvendo o seu potencial e sua auto-estima (SME, 2002a, p. vii).

Pensar uma escola em movimento é pensar uma escola não pautada no imobilismo, mas num processo dinâmico de mudanças cotidianas que envolve suas complexidades, coletividades e diferenças. Os eixos, entretanto, apontam aspectos muito direcionados para uma formação “individual”, secundarizando os planos da coletividade, das relações com os outros e da pluralidade que é inerente à escola pública. Ao optar por movimentos que pensem apenas no “indivíduo”, na suas diferenças “individuais”, no desenvolvimento individual de “seu potencial e sua auto-estima”, corre-se o risco de formar o “sujeito individualista”, característica visível do *homo economicus*, o que pode pôr em risco a formação integrada com vistas à coletividade, à solidariedade, já que os valores da sociedade capitalista cultua outros elementos: individualismo, competitividade, lucro etc.

O currículo, indicando o complexo e o diverso que compõem a realidade social, privilegia e enfatiza em sua totalidade a formação “sócio-interacionista e seus princípios como pilares”, compreendendo o sujeito em sua dimensão social, produzido na história e construtor de história, marcado pela organização cultural que pertence e construtor de cultura” (SME, 2002a, p. 10).

Desta forma, a proposta curricular da rede organiza seus princípios filosóficos tomando os aspectos da aprendizagem e do conhecimento como centrais, o que, *a priori*, evoca um turbilhão de questionamentos: As finalidades da escola restringem-se a “aprender e conhecer”? Aprender o quê? Conhecer o quê? Que conhecimentos importam? Que conhecimentos estão incluídos e que conhecimentos são excluídos? Que grupos sociais e culturais estão incluídos e como? Que grupos que estão excluídos? Como se explicita a inclusão? Como estão demarcadas os conhecimentos que envolvem gênero, raça, classe, etnias? Como são produzidas ou reforçadas?

Na organização curricular, o tópico intitulado “Escola em movimento: pressupostos filosóficos” subdivide-se em três seções: a) o sujeito da cultura e do conhecimento: a criança, o adolescente, o jovem e o adulto; b) o conhecimento e a aprendizagem; e c) a escola. Estas seções explicitam quais são os referenciais teórico-filosóficos que orientam o currículo da rede.

As segunda e a terceira seções apenas focalizaram sua matriz teórica de aprendizagem pautada em Vygotsky e Wallon. Assim, nos detivemos na primeira seção por ser a em que, de alguma maneira, percebem-se alguns indícios do tratamento da diversidade cultural do país.

Não se pode negar que há um aspecto relevante nesta seção. Há uma concepção de que os atores sociais envolvidos no campo educativo são vistos como sujeitos de direitos. Torna-se fundamental compreender que as experiências destes ganham relevo no cotidiano escolar e contribuem para que sua formação seja ampla em seus aspectos éticos e estéticos. Reconhecer as experiências diversas pressupõe considerar que a realidade é multifacetada e marcada por diferenças sociais, históricas e culturais, o que fornece indícios para tratar de temáticas que envolvam os aspectos étnico-raciais, de gênero, de classe social. Conceber a multiplicidade deste contexto como propulsor da desconstrução de posições epistêmicas e ideológicas colonizadoras contribui para fomentar práticas contrárias aos matizes preconceituosos e discriminatórios.

A Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias atua em uma realidade marcada por diferentes matrizes sociais nas quais convivem os educandos: a favela, as classes populares, as classes mais favorecidas. A diversidade não é sinônimo de exceção; muito pelo contrário, é o principal marco do contexto escolar e traduz a riqueza nas possibilidades de interação, e experimentação que favorece (SME, 2002a, p.12).

As referências às questões de raça, gênero, entretanto, apenas são anunciadas numa citação, sem problematização destas categorias como relevantes no desenvolvimento do currículo. Ao citar Cestari (*apud* SME 2002a), o documento apenas situa uma explicação sobre os motivos de discriminação: “A segregação se dá por diversas razões: raça, cor, classe, sexo, deficiência etc. É preciso identificar e corrigir tais atitudes que provocam a desvalorização ou discriminação de alunos, por quaisquer que sejam estes motivos”.

Percebe-se que indicar a diversidade como central, se não acompanhada de clareza sobre estratégias para lidar com ela, pode se configurar como mera retórica discursiva. No texto, insiste-se na perspectiva da “inclusão” como

forma de lidar com essa diversidade. É insuficiente pensar que “inclusão” seja capaz de formar um sujeito que reconheça a pluralidade de nossa cultura, a história e a cultura dos povos indígenas de modo a desconstruir os cenários de discriminação, estigmatização e preconceito a que essas comunidades sempre foram situadas. Não há referência direta às condições históricas de opressão a que diferentes grupos foram lançados durante anos e nem indicações de como o currículo pode auxiliar no processo.

Em seguida, analisou-se o documento “Proposta Curricular – Anos iniciais” (SME, 2002b). Procurou-se identificar, em cada disciplina, do 1º. ao 5º ano, objetivos/conteúdos que apresentassem algum ponto relativo à temática indígena. A proposta curricular está organizada com as seguintes disciplinas/componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Corpo/Movimento/Arte. Para cada componente, há uma introdução localizando o leitor sobre os princípios que orientam seu desenvolvimento. As disciplinas/componentes possuem três eixos denominados de “estruturadores”: linguagem, ética, pluralidade cultural. Não há no documento “Pressupostos teórico-filosóficos” e nem na “Proposta curricular – anos iniciais” qualquer referência a estes eixos, suas finalidades, suas intenções, sua natureza. Os conteúdos/objetivos de cada componente/disciplina estão separados por eixos temáticos da área,¹⁷ conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Também não foi localizada qualquer explicação para esta organização.

A título de ilustração, apresentamos uma parte da disciplina Língua Portuguesa. A cada um desses eixos corresponde um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas.

17 Em Língua Portuguesa, os eixos são: oralidade/escuta, leitura e escrita; em Matemática, os eixos são: Números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação, seguindo a mesma organização dos descritores da prova Brasil; Ciências: ambiente, ser humano e saúde, recursos tecnológicos; História: identidade, sociedade (grupos sociais/trabalho/cultura), tempo físico e social; Geografia: geoleituras, natureza: dinâmica e apropriação, as regiões do mundo, mudanças geográficas. Por fim, não há indicação de uma disciplina voltada para as Artes. Indica-se um eixo estruturador: corpo/movimento/artes e os seguintes eixos temáticos: linguagem plástica, música (ritmo, sons, gestos, imitação, canto, dança, dramatização).

Quadro 1: Referências curriculares para o ensino de língua portuguesa – 2º ano de escolaridade

EIXOS TEMÁTICOS DA ÁREA	CONHECIMENTOS CONCEITUAIS	CONHECIMENTOS PROCEDIMENTAIS	CONHECIMENTO ATITUDINAIS
ORALIDADE/ ESCUTA LEITURA	Reconto de histórias conhecidas buscando aproximar-se das características do texto original.	Descrição de cenários, personagens e objetos de uma narração ou de uma exposição	Expressão de experiências, sentimentos, ideias e opiniões sobre o que leu ou ouviu de forma clara e ordenada.
ESCRITA	Reconhecimento da função social de diferentes textos	Busca, com ajuda, de informações em diferentes portadores textuais (jornais, revistas, enciclopédias etc.).	Compreensão e interpretação os textos lidos e/ou ouvidos, com autonomia e visão crítica.
	Emprego gradual das regras gramaticais e de ortografia adequadas a cada situação.	Utilização de elementos de coesão, ainda que com ajuda, buscando a coerência e a eficácia do texto.	Empenho em utilizar a linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, expressando por meio dela sentimentos, sensações e opiniões.

Fonte: SME, 2002b. Proposta Curricular – anos iniciais

Ao procedermos à análise de cada um dos componentes/disciplinas, do 1º ao 5º ano, com a intenção de identificar evidências ou indícios da temática indígena como indicação para o trabalho pedagógico ou elementos que podem potencializar o seu desenvolvimento, encontramos o seguinte:

a. História como disciplina central: identificamos, mesmo que de forma ainda tímida, que História é a disciplina que, prioritariamente, aborda conteúdos relativos ao respeito às diferenças e às diversas manifestações culturais. Consideramos que, apesar de o currículo não ter passado por uma reestruturação para se adequar às novas exigências, há indícios de que a temática indígena é preocupação da rede. Ressaltamos alguns desses objetivos/conteúdos que estabelecem explicitamente uma relação com os temas indígenas:

Comparação de semelhanças e diferenças entre os grupos sociais da comunidade: ricos e pobres, brancos, negros e *indígenas* [grifo nosso], homem e mulher, entre outros. (SME, 2002b, p. 82).

Participação atenta na exibição de vídeo e/ou documentário que abordem a organização grupal entre os diferentes *povos indígenas* [grifo nosso]. (SME, 2002b, p. 86)

Identificação de diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade *indígena* [*grifo nosso*] (SME, 2002b, p. 91).

b) Objetivos/conteúdos que tratam do respeito às diferenças e de combate ao preconceito e à discriminação: há indícios, mesmo que sem uma orientação metodológica ou epistemológica mais clara, de que há uma intenção de formar o sujeito para valorizar, respeitar e divulgar a história e cultura indígenas.

Conscientização e respeito às diferenças individuais, sociais, étnico-raciais,, culturais e religiosas [...] “valorização da diversidade étnico-racial, reconhecendo-se como único com diferenças e semelhanças” (p. 80-81).

Respeito às diferenças de variada natureza, que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais (SME, 2002b, p. 89).

Percepção da dimensão negativa dos vários tipos de discriminação e preconceito, a partir das práticas do cotidiano (SME, 2002b, p. 89).

Assumir uma postura de acolhimento diante das diferenças e de repúdio a qualquer forma de discriminação (SME, 2002b, p. 89).

c) Potencialidades de aprofundar a abordagem da temática indígena, bem como o combate à discriminação e ao preconceito na escola: mesmo que ainda se situem na disciplina de História, alguns conteúdos/objetivos apresentam a possibilidade de ser melhor definidos e aprofundados para guiar o trabalho pedagógico do professor não indígenas. Consideramos que as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Artes e até mesmo a Matemática podem ser foco de discussão e debate no processo de reformulação curricular para inserir os temas relativos à história e cultura indígena.

Caracterização do modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas (SME, 2002b, p.91).

Identificação de diferentes formas de utilização do espaço físico entre outras culturas, destacando as indígenas e africanas (SME, 2002b, p. 91).

Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre os grupos sociais: classe social, etnia, gênero, religiosidade, sexualidade, entre outras marcas identitárias (SME, 2002b, p. 94).

Compreensão da existência da diversidade étnica entre brancos, negros e índios, reconhecendo esses segmentos sociais como produtores de cultura (SME, 2002b, p. 94).

Construção de um painel integrado onde constem as reflexões sobre as causas do comportamento preconceituoso e discriminatório, buscando reverter esse quadro (SME, 2002b, p. 95).

Conscientização de que as atividades desenvolvidas no Brasil colonial econômicas eram de caráter exploratório, gerando um crescente processo de desgaste e insatisfação entre colonos e Coroa portuguesa (SME, 2002b, p. 102).

Compreensão do caráter exploratório da colonização do Brasil, percebendo suas marcas nas relações de produção (colônia / metrópole) e na criação de uma sociedade de base escravista (SME, 2002b, p. 103).

Compreensão de que grande parte das distorções sociais do Brasil hoje está diretamente relacionada a uma estrutura político-econômica que vem se mantendo desde a metade do século XIX, caracterizada pelo distanciamento da participação popular nas decisões nacionais (SME, 2002b, p. 104).

Nas referências de Geografia, identificamos três objetivos que se relacionam a este aspecto que apontamos aqui:

Combate às variadas formas de discriminação ou preconceito de ordem regional, social ou cultural (SME, 2002b, p. 111).

Identificação da necessidade de preservação da história como patrimônio social e cultural (SME, 2002b, p. 114).

Conhecimento da composição étnica brasileira e sua contribuição para a cultura nacional (SME, 2002b, p. 117).

Como espaço de contradições, de conflitos, de lutas, a escola permanece como uma grande arena de disputas de determinados grupos socioculturais. Embora identifiquemos continuidades e permanências, há também rupturas. Como nenhuma dominação se deu ou se dá sem a devida resistência, outros movimentos se fazem presentes no sentido de recontar e reescrever as histórias dos povos massacrados, vilipendiados, explorados, silenciados. Apesar de o currículo ainda não ter passado por uma reestruturação, há movimentos acontecendo nas escolas que mostram a potência de romper paradigmas estáticos da modernidade e produzir uma outra história:

Neste ano, decidi trabalhar com a cultura de alguns povos indígenas. Trabalhei com os xavantes e os caiapós. Utilizei imagens e informações sobre os costumes, a organização do lugar onde vivem, a história, a religiosidade. As crianças ficaram muito interessadas. Aliás, eu trabalho com a temática indígena durante todo o ano, não só em abril. Na escola, temos muitos livros com histórias indígenas e as crianças ficam muito envolvidas. Para mim, um grande avanço é que ninguém saiu com “cara pintada e pena na cabeça” (risos). (Professor Davi, 3º ano do Ensino Fundamental).

Pedi que eles desenhassem um índio do jeito que achavam que era. Reservei os desenhos num canto da sala e comecei a falar sobre os índios que vivem em Paraty. Antes de mostrar as fotos, um aluno perguntou: “Eles usam roupa?”. Mostrei fotos dos índios guarani e mostrei um mapa do estado do Rio para que eles localizassem Paraty. Disse que os índios de hoje não são como os de antigamente. Eles mantêm sua cultura, seus costumes, seus hábitos, mas também se integram às comunidades não indígenas. Um outro aluno perguntou como é que eles vieram parar aqui no Brasil. Falei que eles já viviam aqui, mas que nossa terra foi invadida pelos portugueses que impuseram sua cultura e escravizaram os índios. Em seguida, pedi que revissem os desenhos e que comentassem a respeito. A minha ideia foi desconstruir a visão do índio do século XVI, que ainda está muito presente (Professora Márcia, 1º ano do Ensino Fundamental).

Estes dois depoimentos evidenciam indícios de que há ventos de mudança em movimento e, portanto, rupturas em construção. Para Ginzburg (1989), o conhecimento se dá por meio de pistas, indícios “talvez infinitesimais que possibilitam captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”, trazer à tona o que foi ocultado e considerado menor, sem importância.

O que identificamos é que o currículo, da forma como está organizado, privilegia o direcionamento para as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que ainda permanecem alicerçadas em ações que ocultam, apagam, silenciam ou desvalorizam as manifestações culturais de outros sujeitos que estão postos à margem ou excluídos. Neste sentido, a temática étnico-racial, bem como a temática indígena, passam ao largo das orientações curriculares como demarcadoras de um fazer diferente. Entretanto, considera-se que há possibilidades imensas, tendo em vista que o currículo da rede de Duque de Caxias ainda não passou por uma reformulação em todo o seu escopo. Como proposições, indicamos:

- A necessidade de indicar elementos teórico-filosóficos que apontem para uma educação intercultural e de respeito às diferenças;

- Priorizar a discussão da interdisciplinaridade como possibilidade de integrar as áreas/disciplinas como forma de constituir pontes entre os diversos conteúdos do currículo, consolidando, assim, a formação de um sujeito integrado e capaz de tomar decisões e resolver problemas contemporâneos;
- Orientar, metodologicamente, para que as temáticas de que trata a Lei 11.645/2008 sejam desenvolvidas para desconstruir as histórias sedimentadas do ponto de vista eurocêntrico;
- Apontar caminhos de formação de professores não indígenas, em seus pressupostos, como forma de entendê-los como sujeitos essenciais na concretização de outros conhecimentos;
- Estabelecer um diálogo mais explícito com a legislação vigente e com os parâmetros curriculares nacionais, de modo a articular-se com o sistema de educação brasileiro;
- Definir objetivos/conteúdos/avaliação mais específicos ao entendimento da escola, de gestores não indígenas e, principalmente, de professores não indígenas para a implementação do currículo no cotidiano escolar;
- Sugerir materiais, textos, filmes, documentários diversos que tratem das temáticas a partir da ótica não colonizadora, bem como *sites* de organizações não governamentais, de associações, de movimentos sociais diversos que possam contribuir para um conhecimento diferenciado sobre as comunidades indígenas;
- Bonin (2012) sugere que sejam utilizados e potencializados os diversos títulos da literatura infanto-juvenil que são produzidos por indígenas e que mostram os outros olhares sobre as crenças, os costumes, os hábitos, as histórias contadas pelos povos indígenas.

O mistério a que se refere Guimarães Rosa na epígrafe parece-nos desenhar um campo de busca, de descoberta do que está por vir e do que foi “escondido”, do que está opaco, do que foi apagado, do que foi silenciado, do que foi negligenciado. Assim, tal mistério nos movimenta e instiga para descobrir novos e diferentes modos de pensar, de fazer o cotidiano e suas muitas histórias, de lutar para visibilizar histórias e saberes que muitos se esforçaram (e continuam se esforçando!) para invisibilizar.

Acertando os alvos... Considerações em processo...

As potências do currículo inscrevem-se na perspectiva de que é possível desconstruir a epistemologia moderna que se configurou desde o século XVI.

Construir a diversidade epistemológica é, também, um processo de repensar nossas práticas nos pequenos lugares, nos microespaços, nas entrelinhas dos cotidianos. A escola é um desses lugares privilegiados e se apresenta como potente para construir conhecimentos outros e possibilitar movimentos emancipatórios.

Para além das limitações ainda presentes em muitos currículos e em muitas práticas pedagógicas em nossas escolas, há movimentos de resistência e de avanços que já apontam potenciais para se fazer a mudança. Bergamaschi e Gomes (2012) mostram experiências em duas escolas no Sul do país que já indicam comprometimento com as mudanças no curso da história que foi contada pelos colonizadores sobre a vida indígena. Bonin (2012) também contribui ao mostrar que há uma larga produção literária indígena que já se encontra em movimento e que prenuncia novos ares para recontar a história. Neste sentido, é essencial que intensifiquemos a discussão e a problematização sobre a história e cultura indígenas vistas de forma exótica, eurocentrada, descontextualizada, e que avancemos na construção de outros cenários em que crianças e jovens aprendam outras histórias, outros conhecimentos, outras visões. Estes são os alvos aos quais lançamos nossas flechas...

Referências Bibliográficas

- Apple, Michael. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- Bergamaschi, Maria Aparecida, Gomes, Luana Barth. “A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural”. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, Jan/Abr. 2012, pp. 53-69. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>, acesso em 29 de abril de 2014.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. *Plano decenal de educação para todos 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*.
- Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Lei 11.645/2008*. Brasília, 2008.
- Bonin, Iara. “Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos”. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, pp. 36-52. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bonin.pdf>, acesso em 30 de abril de 2014.

- Colares, Anselmo A., Gomes, Marco Antonio de O., Colares, Maria Lília I. S. “História afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária”. In: Revista *HISTEDBR* On-line, Campinas, n.38, jun. 2010, p.197-213. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art15_38.pdf, acesso em 30 de abril de 2014.
- Coronil, Fernando. “Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globalismo”. In: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Colección Sur Sur, Argentina. Setembro, 2005, pp. 50-62.
- Dussel, Enrique. “Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade”. In: Santos, Boaventura de S., Meneses, Maria Paula (org.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, pp. 341-395.
- _____. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, Argentina, setembro 2005, p. 24-33.
- Fanon, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.
- Ginzburg, Carlo. *Mito, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Grosfoguel, Ramón. “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. In: Castro-Gómez, Santiago, Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2005, p. 63-78.
- Maldonado-Torres, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: Castro-Gómez, Santiago, Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.
- Meneses, M. P. 2006. “Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique”. In: Santos, Boaventura de S (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2006, pp. 721 – 756.

- Mignolo, Walter. “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, Argentina, setembro 2005, p. 33-49.
- _____. “Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica”. In: Santos, Boaventura de S (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2006, pp. 667 – 710.
- _____. “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto”. In: Castro-Gómez, Santiago, Grofoguiel, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-44.
- Quijano, Anibal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: Santos, Boaventura de S., Meneses, Maria Paula (org.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, pp. 84 – 130.
- _____. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, Argentina. Setembro, 2005, pp. 107-130.
- _____. “Colonialidad del poder y clasificación social”. In: Castro-Gómez, Santiago, Grofoguiel, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p 93-126.
- Santomé, Jurjo T. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: Silva, Tomaz T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 159-177.
- Santos, Boaventura de S., Meneses, Maria Paula (org.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.
- _____. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. 3. ed., São Paulo: Cortez Ediotra, 2010b.
- Silva, Tomaz T da. “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. In: Silva, Tomaz T. da, Moreira, Antonio Flávio. (Orgs.). *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: Silva, Tomaz T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp. 190– 207.

SME. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica: Princípios teórico-filosóficos*. Duque de Caxias, 2002.

_____. *Proposta curricular: anos iniciais*. Duque de Caxias, 2002.

Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais

Reflexões sobre a aplicação da Lei 11.645 no Rio Grande do Sul

Carla Beatriz Meinerz

Claudia Pereira Antunes

Maria Aparecida Bergamaschi

O estudo da história e da cultura indígena na escola está regulamentado por uma lei federal. Trata-se da Lei nº 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Podemos perguntar por que uma lei para obrigar a esse estudo? Adianta haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece? O ensino da história e da cultura indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio previsto na lei é um caminho no sentido da educação intercultural? Estas e outras perguntas ocorrem cada vez que abordamos a temática indígena e sua relação com a escola, atualmente uma preocupação nos meios escolares e acadêmicos.

Nestor Garcia Canclini (2007), pensador que tem se ocupado com o tema da interculturalidade, diz que os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural. Afirma que os povos ameríndios construíram um “patrimônio para a interculturalidade”, referindo-se aos conhecimentos constituídos historicamente e que resultam, por exemplo, em conhecer ao menos uma língua nacional para estabelecer, de fato, o diálogo com outras sociedades, em transitar entre saberes tradicionais e modernos, em lidar com economias de mercado e manter valores próprios da economia da reciprocidade, entre outras possibilidades. O autor faz pensar que interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo. Assim como uma sociedade, um povo constitui um patrimônio cultural que compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que

se referem às identidades e memórias coletivas do grupo, o patrimônio para a interculturalidade refere-se aos bens materiais e imateriais que historicamente o grupo constituiu para dialogar com outras culturas, como o exemplo citado anteriormente, qual seja a prática do bilinguismo ou plurilinguismo entre os indígenas, ou o esforço que envidam para apreender os modos de vida de outros povos.

Podemos, portanto, pensar na lei como uma possibilidade para o diálogo intercultural, que concretamente poderá significar o movimento de diferentes grupos sociais em interação e aprendizagens mútuas, embora conflituais, pois, como diz Jorge Gasché, esse diálogo não é nada angelical, porque em geral envolve relações de dominação/subordinação e é perpassado pela violência das desigualdades socioeconômicas. Canclini (2007, p. 17) também vai por esse caminho ao explicar interculturalidade como confrontação e reconhece que para existir a interculturalidade é necessário a vontade de compreender, re-conhecer e admitir que todos os grupos culturais se constituem em relação, sugerindo “negociação, conflito e empréstimos recíprocos”. Neste sentido, a relação intercultural é um ingrediente importante para as transformações, para novas configurações culturais de todos os grupos humanos.

Levi-Strauss, no livro *História de Lince* (1993), compara a mitologia ameríndia com outras mitologias e, detendo-se nas narrativas que têm a dualidade como centro, constata que para os povos indígenas o que funda é a diferença (sol e lua, por exemplo), enquanto nas narrativas europeias é o idêntico. Discute um dualismo que busca a complementariedade (complementar e diferente) e a reciprocidade. Faz uma profunda teorização sobre o tema e constata que a diferença faz parte do modo de vida indígena. Diz ele: “Creio que hoje é possível remontar às fontes filosófica e ética do dualismo ameríndio. Esse dualismo se inspira numa abertura para o outro que se manifestou com toda a clareza quando dos primeiros contatos com os brancos, embora estes fossem animados por disposições bem contrárias” (p. 14). Esta declaração corrobora que a interculturalidade no pensamento ameríndio é uma perspectiva ontológica.

Temos nesses estudos alguns indícios dos movimentos de interculturalidade que os povos indígenas realizam, de abertura para o outro: buscam no outro a complementariedade. Nesta perspectiva pode-se considerar também a educação escolar, que vem se afirmando a cada dia nas sociedades indígenas. Instituição imposta pela colonização, tanto no período colonial como a implementada a partir do Estado brasileiro, mais especificamente a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPILT – no início do século XX, iniciativa que visava a integrar os povos indígenas à sociedade nacional. No entanto, a escola também foi apropriada por cada

grupo de acordo com suas possibilidades e conveniências, ressignificada mais intensamente a partir da Constituição Federal de 1988 e regulamentada por leis posteriores que, progressivamente, criam a Escola Indígena Específica e Diferenciada. Essa Escola Indígena que funciona no seio das sociedades ameríndias interage com modos de vida próprios e com a educação da tradição de cada povo. Mas também estão implementados em seu currículo estudos que visam a compreender os modos de vida, línguas e ciências não indígenas e, assim, apropriando-se desses conhecimentos, estabelecer um diálogo mais equitativo com essas sociedades. Julgamos que esse é um exemplo bastante concreto de educação intercultural e de relações interculturais, que prevê também aprender na interação com culturas diferentes.

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, podemos pensar que, se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, esses povos se mantiveram aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos. Apresentam-se fortes, num movimento político de afirmação étnica, mostrando que aqui estão e permanecerão. No contato, a todo o momento são postos à prova quanto a suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nas sociedades não indígenas é de povos do passado, não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, faz com que incorporem alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de se identificar como indígenas.

Podemos dizer que os movimentos que visam à escolarização, bem como a recente, porém intensa, presença de estudantes indígenas nas universidades, fazem parte de uma luta mais ampla dos povos originários, em toda a América, que escolheram a educação escolar como uma aliada nas suas políticas de afirmação étnica, bem como para o diálogo com outras sociedades. Como diz José Bengoa (2000, p. 299 e 312), a emergência indígena de todo o continente americano defende uma educação escolar *“intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura”*, visando, sobretudo, a que seus alunos *“se desempeñen adecuadamente, tanto en su sociedad local como en la sociedad nacional de la que son parte”*.

Concordando com o crescente e visível movimento de afirmação étnica e contrariando as previsões pessimistas predominantes no século passado, que

anunciavam um fim para as sociedades indígenas, iniciamos o século XXI com números que mostram um crescimento populacional¹⁸ e uma forte presença, protagonizando movimentos e lutas pelos direitos que as colocam em evidência. Se aparecem nos cenários políticos nacionais e internacionais, se lutam por direitos constitucionais em relação à terra, à saúde e à educação, não deixam também de colocar nas pautas de suas preocupações o cuidado necessário para que as escolas não indígenas tenham à mão informações mais dignas, apoiadas em conhecimentos respeitosos e que sua história e sua cultura sejam efetivadas, mudando as concepções preconceituosas e discriminatórias que predominam até então. Na Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho – OIT,¹⁹ entre outros itens que falam das relações entre povos indígenas e não indígenas, há um artigo em especial, o 31, que diz: “Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional [...] com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles”. Essa recomendação se dirige em especial à escola, dizendo que “esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais” (Brasil, 2003).

Nesse sentido, observamos uma preocupação maior em compreender e apreender com o outro nas sociedades indígenas: ao mesmo tempo em que nos convocam para conhecê-los, inclusive a partir de uma lei, também nos oferecem a possibilidade de encontrar com a nossa ancestralidade. Corroborando com esta assertiva a declaração de Andila Nivygsãnh Inácio, professora kaingang, por ocasião da aprovação da lei 11.645: “A conquista dessa lei é uma dádiva que os povos indígenas oferecem às escolas não indígenas, para que todos os americanos [portanto, todos nós] tenham a oportunidade de estudar a sua história, a história da sua ancestralidade”. Mas a recíproca nem sempre é verdadeira, principalmente quando observamos o que sucede em nossas escolas, como a temática indígena vem sendo tratada nessa instituição.

A temática indígena na escola

Esses cuidados dos povos indígenas com o teor do ensino implementado em nossas escolas estão plenos de razão: estudos realizados por Zamboni

18 Nos dados do IBGE (2010), indígenas autodeclarados compõem 0,4% da população brasileira, somando cerca de 817.963 mil pessoas. Segundo o censo, populações indígenas podem ser encontradas por todo o território brasileiro, embora mais da metade esteja concentrada na Região amazônica do Norte e Centro-Oeste. Em <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2>, Acessado em 11/05/2014.

19 A convenção 169/1989 da OIT foi assinada pelo Brasil no ano de 2003.

e Bergamaschi (2009) em livros didáticos adotados na primeira metade do século XX mostram que as concepções que predominavam nesses manuais, amplamente usados nas escolas brasileiras, estavam marcadas pelas visões da literatura romântica do século XIX, que mostra o indígena idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima, fadado ao extermínio. Derivadas dessas concepções, predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares e, em parte, ainda presentes.

Pensando nessas imagens estereotipadas que os alunos associam aos indígenas, recordamos a pesquisa desenvolvida por Gomes (2011) em duas escolas públicas de ensino fundamental das redes estadual e municipal de Porto Alegre, RS, que buscou conhecer como está sendo trabalhada a temática indígena nos dias atuais. Entrevistados professores, coordenação pedagógica e alguns alunos (estes fizeram até desenhos para mostrar como representam os povos indígenas), as respostas não surpreenderam, pois permanecem inseridas em parâmetros já conhecidos.²⁰

Nos desenhos das crianças, os indígenas aparecem frequentemente nus, com os corpos pintados e, em geral, em contato com a natureza. Buscando nos livros didáticos as imagens mais frequentes que retratam os povos indígenas, vemos que a maioria dos manuais os apresentam com pinturas corporais, com cocares nas cabeças e em geral sem ou com pouca roupa. Em nenhuma das representações os alunos mostram ter visto imagens nos livros que remetem aos povos indígenas na situação social contemporânea. De fato, as imagens que predominam nos livros são as do indígena na época da colonização, representados por pinturas que confirmam o exótico ou em situações que o vitimizam. Corroboram com estas constatações a afirmação de Coelho (2010, p.6), que analisa como a temática indígena está sendo trabalhada na disciplina de história:

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas

20 Segundo Zamboni e Bergamaschi (2009), ainda predominam nos livros didáticos de História as seguintes concepções: índio genérico, que nega a diversidade de povos; índio exótico, bárbaro; índio romântico, vinculado à ideia do bom selvagem; índio fugaz, que anuncia um fim inexorável; índio vitimizado, pobre; índio que só aparece no dia do índio, ou na pré-História; e em alguns casos, o indígena histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade das sociedades indígenas, as suas dinâmicas culturais.

são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza.

Embora, nas imagens de índios apresentadas pelos livros didáticos, predomine um ser do passado e se ignore a forma como vivem atualmente, muitas crianças reconhecem que há índios convivendo conosco na cidade e que estão presentes em vários locais de muita circulação, especialmente para a venda de artesanato. As respostas apontaram para um reconhecimento da presença indígena em algumas cidades litorâneas, no centro da cidade de Porto Alegre ou no Parque da Redenção, na tradicional feira de artesanato que ocorre nos finais de semana. Esses alunos sabem que os indígenas contemporâneos seguem outro estilo de vida, que necessitam vender artesanato e comprar suprimentos para o seu dia a dia, porém ainda têm pouco a falar sobre a história e a cultura desses povos, principalmente para reconhecer as singularidades de cada etnia. É importante ressaltar que nem sempre é dada na escola a importância devida a este tema, trabalhado em geral somente próximo ao Dia do Índio e de forma superficial e descontextualizada, como apontaram os relatos dos professores (Gomes, 2011).

Neste sentido, a Lei Federal n. 11.645/2008 constitui um importante instrumento para a mudança dessa realidade e coloca para os não indígenas a responsabilidade de construir um patrimônio de interculturalidade, para que, assim como os povos indígenas, se preparem para o encontro e o convívio com o diferente. Trata-se de um movimento que precisa acontecer dos dois lados, diz Ibañez Caselli:

No obstante, no podemos considerar que ésta sea una práctica intercultural cuando es sólo el docente y los niños indígenas quienes están insertos en esta modalidad. Es decir, la sociedad hegemónica – a la que los niños deben enfrentar – no recibe una educación intercultural (2009, p. 140).

De outro lado, sua aplicação é um grande desafio para as escolas e os professores não indígenas, que não contam com referenciais pedagógicos consolidados para a abordagem dessa temática, e por isto também têm a responsabilidade de desenvolver pesquisas e elaborar materiais didáticos para utilizar em sala de aula. Diga-se de passagem, a maior parte dos professores da educação básica no país não apenas carece de formação para trabalhar com a temática indígena como foi formada numa perspectiva histórico-cultural que invisibilizou os povos indígenas e sua participação na formação social brasileira, no presente e no passado.

Movimentos de implementação e aplicação da Lei 11.645 no Rio Grande do Sul

Conforme dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,²¹ o estado do Rio Grande do Sul é formado por 497 municípios e tem uma população de cerca de 10,7 milhões de habitantes, que vivem predominantemente no meio urbano, representando 85,1% dessa população. Quanto ao quesito cor ou raça, a mesma pesquisa apontou que 83,22% da população se autodeclarou branca, 16,14% parda ou preta, 0,33% amarela e 0,31% indígena. No que refere ao sistema estadual de ensino, dados da Secretaria Estadual de Educação²² informam que em 2010 o estado contabilizou 9.841 estabelecimentos de ensino da educação básica, sendo 77,7% da rede pública e o restante da rede privada. No mesmo ano foram matriculados nesses estabelecimentos cerca de 2,5 milhões de estudantes, 86% deles em instituições públicas de ensino, 62% no ensino fundamental.

Nesse contexto de uma população que se identifica majoritariamente como branca, ainda que estudos venham evidenciando significativa contribuição ameríndia no perfil genético da população do Rio Grande do Sul²³ (Kent; Santos, 2012), e predominem concepções que desvalorizam e/ou invisibilizam a presença e os modos de vida nativos na formação sociocultural da região, vêm se constituindo movimentos de implementação da Lei e de sua congênere, a Lei 10.639/2003,²⁴ bem como de acompanhamento deste processo. Embora ainda não haja levantamentos publicados sobre a aplicação da Lei em nível estadual, é possível supor que boa parte dos esforços neste sentido vem sendo envidada individualmente por professores e institucionalmente por universidades que oferecem formação continuada para uma pequena parcela do corpo docente da educação básica, a exemplo do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola – 1ª ed., oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC, na modalidade à distância, com oferecimento de 120 vagas em 2013 e 167 vagas em 2014.

21 www.ibge.gov.br, acesso em 11/05/2014.

22 Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com Ênfase no Ensino Médio – 2010. http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010.pdf, acesso em 11/05/2014.

23 Conforme Kent e Santos (2012), estudo genético coordenado pela pesquisadora Maria Cátira Bortolini durante a década de 2000 apontou a existência de proporção de 36% de DNA mitocondrial indígena na amostra geral da população do Rio Grande do Sul avaliada.

24 A Lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental do país.

Em outro plano, duas experiências em curso buscam promover a aplicação da Lei em nível estadual. O Grupo de Trabalho de elaboração do Plano Estadual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, GT Afro indígena, foi criado pelo governo do estado através do Decreto Nº 50.725, de 9 de outubro de 2013. O Decreto estabeleceu um prazo de seis meses para a criação do referido plano. Conforme o mesmo documento, o GT é composto por representantes de órgãos, entidades e conselhos estaduais em sua maioria de cunho governamental.

Outra iniciativa vem sendo levada a cabo pelo Grupo de Trabalho 26-A, constituído no primeiro semestre de 2013 por representantes do Tribunal de Contas do Estado, Ministério Público Estadual, Defensoria Pública da União/RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, pesquisadores e professores convidados. Este Grupo de Trabalho visa a contribuir para a criação de mecanismos de fiscalização e monitoramento da aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no sistema estadual de ensino e vem oferecendo subsídios à construção de uma ação fiscalizatória a ser realizada pelo Tribunal de Contas do Estado junto aos municípios gaúchos.²⁵ Conforme Jorge Terra,

A ideia matriz do GT 26-A é a de que já houve tempo suficiente para as entidades públicas e privadas terem ciência, compreensão e sensibilização sobre o direito de os alunos do ensino fundamental e médio terem acesso à história e à cultura afro-brasileira e indígena. Ademais, a produção de material didático e de outras ordens, bem como a disponibilização de cursos acessíveis individualmente aos professores não levaram ao resultado necessário, esbarrando-se na inação sistêmica de gestores (Terra, 2013).

Em 2013, este Grupo de Trabalho realizou a análise de dados de questionários respondidos por mais de 60 municípios gaúchos sobre a implementação das referidas Leis nas escolas municipais. Os questionários foram encaminhados pelo Ministério Público de Contas aos municípios no ano de 2012, com o intuito de subsidiar a criação de instrumentos de fiscalização da aplicação das Leis. No âmbito das atividades do GT 26-A, a Defensoria Pública da União/RS também realizou estudo sobre a implementação das Leis nas instituições federais de

25 http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/administracao/gerenciador_de_conteudo/noticias/TCE-RS%20promove%20semin%20Eirio%20sobre%20Lei%20de%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%E7%E30, acessado em 11/04/2014.

ensino básico e profissionalizante no estado. Dado o pioneirismo desses estudos, o Grupo de Trabalho sinalizou a possibilidade de futura publicação desses dados.²⁶ Desde 2014 o GT vem atuando no desenvolvimento de capacitações sobre a implementação das Leis a serem oferecidas para prefeitos e secretários municipais de educação e para auditores do Tribunal de Contas do Estado.

Iniciativas como estas representam um importante passo na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no estado, especialmente porque impelem o poder público a atuar efetivamente na sua aplicação, respaldando e criando condições para a atuação dos professores neste sentido. De outro lado, muito se tem a avançar na inserção e qualificação da abordagem dessas temáticas em sala de aula, pois, conforme dito anteriormente, a construção do diálogo intercultural é perpassada por conflitualidades e relações de desigualdade. Neste sentido, pensar essa construção no estado também envolve refletir sobre a educação das relações étnico-raciais no país como um todo.

Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: conexões entre pesquisa e movimentos de implementação do artigo 26-A

Reforçamos que a interculturalidade, no caso brasileiro, passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas. Segundo Neusa Vaz e Silva,

É necessário que se tomem com seriedade as culturas, ou seja, reconhecê-las e respeitá-las em seu direito de ter mundo próprio e principalmente não serem impedidas por coerção em suas possibilidades de desenvolvimento real. Tal direito foi negado totalmente às culturas originárias das Américas, à época da colonização e ainda hoje em alguns processos “civilizatórios”, não oferecendo condições ou, até mesmo, promovendo a anulação da capacidade para pensar, ver, sentir, organizar e reproduzir o que o povo compreende como seu mundo. Não é oportunizada a possibilidade de que as culturas modelem sua materialidade desde seus próprios valores e metas. E, na verdade, as relações entre as culturas devem processar-se com base na observação prática do direito de cada cultura ser si mesma. (Silva, 2009, p. 44)

26 Conforme notícia publicada no site da Defensoria Pública da União em 19 de junho de 2013. Disponível em http://www.dpu.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15339:enc-ontro-discute-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena-na-rede-de-ensino-basica-no-rs&catid=79&Itemid=220, acessado em 11/05/2014.

Avançamos muito, porém precisamos reconhecer que ainda vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade, também do ponto de vista étnico-racial. Lutamos por um diálogo marcado pela presença concreta do outro em nossas instituições sociais. Por isso, nosso compromisso como pesquisadoras é atuar também com ações como a do GT 26-A relatada acima.

O processo inédito que o GT 26-A vem construindo ao consolidar um movimento de auditoria sobre os gestores na aplicação do artigo 26-A da LDBEN é fundamental, pois constrói um novo momento no entendimento do que seja enfrentar as desigualdades étnico-raciais no Brasil. Esta novidade está relacionada com o fato de que se busca incidir sobre a ineficiência dos gestores na aplicação das Leis relativas ao enfrentamento desses temas sensíveis ou controversos, como é o caso das relações étnico-raciais. Basta acompanhar as repercussões de denúncias e de processos judiciais relativos às práticas de racismo para perceber as dificuldades de lidar com o acirramento das tensões de origem étnico-racial no cotidiano das relações sociais em nosso país. Apesar dos compromissos internacionais assinados pelo Estado brasileiro, das políticas afirmativas correlatas e das legislações específicas, há um contexto de ineficiência no combate a essas práticas criminosas. Pensadores como Jorge Terra, Procurador do Estado do Rio Grande do Sul, afirmam que estamos vivendo um cenário de *racismo institucional*, consolidado pela menorização ou desatenção aos interesses de determinados grupos étnicos, contribuindo para a permanência da discriminação. No texto *O racismo institucional no combate ao racismo*, Jorge Terra afirma que o exame do preconceito e da discriminação racial não se calca no sentir e no agir individual – sobretudo em uma sociedade que não se admite racista e que ainda sustenta conformar uma democracia racial –, mas nos padrões de conduta, nos posicionamentos, nas composições institucionais e nos resultados práticos para o grupo lesado.²⁷

Para consolidar o diálogo intercultural, parece que precisamos estar diante do outro em sua concretude, e isto significa romper com as especificidades históricas do jeito como nos relacionamos entre nós mesmos, com nossas distintas culturas, etnias, jeitos de viver e de pensar. O que então caracteriza a especificidade das relações étnico-raciais no Brasil? Os estudos de Lília Moritz Schwarcz (1998) observam que o racismo no Brasil, historicamente, afirma-se na intimidade e na informalidade, ao mesmo tempo que o mito da boa convivência e da democracia racial consolida-se na representação do que seja ser brasileiro. Para a autora, as especificidades de nossa história

27 Texto na íntegra em: <http://estadodedireito.com.br/tag/jorge-terra/>

na perspectiva das relações étnico-raciais “fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado” (Schwarcz, 1988, p.184).

Talvez resida aí parte das contradições trilhadas na aplicação e recepção das leis e políticas que tencionam tais imaginários, mentalidades e práticas culturais nos espaços escolares: o fato de que, publicamente, em geral não reconhecemos a existência da desigualdade racial. A escola, como espaço público, vive os dilemas da consolidação desse difícil enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, uma vez que, como espaço sociocultural, tende a reconstruir a informalidade pautada na desigualdade a partir da racialidade. Por isso, o tema da educação das relações étnico-raciais é fundamental. Se pensarmos que os preconceitos se materializam por meio de atos discriminatórios e que são aprendidos nos processos de socialização, nos quais a escola tem papel fundamental, devemos tratar com vigor essas temáticas na educação formal.

Parece importante, nesta perspectiva, reconhecer que o contexto inaugurado com a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, inserido no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial, é historicamente inovador ao trazer, para o embate público, via educação escolar, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas no plano privado. No campo da Educação, a inovação se anunciou com força, convocando os gestores e professores a um redimensionamento de suas políticas e de suas práticas educacionais, capaz de fundamentar uma educação das relações étnico-raciais balizada pela promoção de ações e reflexões fundadas em critérios de justiça social e cidadania.

Por outro lado, é preciso atentar para o fato de as Leis trazerem ao universo cotidiano das ações educativas a presença de temáticas sensíveis e controversas. Ao professor exige-se um enfrentamento reflexivo e fundamentado com questões sensíveis e não resolvidas socialmente, como por exemplo os temas relativos ao preconceito étnico-racial.

Os professores, por demandas sociais colocadas na forma da Lei, estão diante de uma nova responsabilidade social: estudar, ensinar e dialogar com as raízes históricas e filosóficas, ou ainda com visões de mundo originariamente indígenas, por exemplo, hoje expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, nesse território, construíram e reconstruíram suas vidas e seus pertencimentos étnicos. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira de ser e de estar no mundo, como referência e padrão, mas exploram as diferenças na perspectiva do diálogo e da pluralidade.

Pesquisa em andamento sobre a recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas trajetórias de professores de história do Rio Grande do Sul²⁸ demonstra que o encaminhamento dessa legislação tem sido resultado de projetos mais pessoais do que coletivos, geralmente construídos por profissionais que já têm determinação política e afetiva em relação às questões da desigualdade étnico-racial. A coleta de dados realizada no município de Cachoeirinha/RS reafirma esta premissa: ainda é o que chamamos de afeto à causa o que diferencia e condiciona a recepção do artigo 26-A, o estudo de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas aulas de história ou de outros campos disciplinares na escola. Ao mesmo tempo, os processos de recepção das Leis são marcados por imperativos morais e de ressentimentos que podem impor pautas de construção de outras narrativas da história, com menos diálogo com a historiografia, criando novas estereotípias e menos pluralidades. A questão é que estamos tratando de um movimento de obrigatoriedade curricular no qual a resistência ao estudo dessas temáticas ainda impera, inclusive nas experimentações da Educação Superior.²⁹ Por isto é urgente haver movimentos de auditorias que co-responsabilizem os gestores públicos vinculados às políticas de educação, como é o caso do processo acompanhado pelo GT 26-A.

Considerações finais

A abordagem da história e cultura dos povos indígenas e da África e das populações afro-brasileiras na sala de aula, como preconiza o Artigo 26-A, mexe com aspectos profundos e cristalizados nas relações étnico-raciais no Brasil e traz ao universo da escola a presença de temáticas sensíveis e não resolvidas socialmente, como o preconceito étnico-racial. Também traz desafios da ordem da gestão dos estabelecimentos e sistemas escolares que, no caso do Rio Grande do Sul, fazem com que sua aplicação fique na maior parte das vezes restrita às iniciativas individuais de docentes sensíveis à temática.

De outro lado, alguns movimentos de implementação da Lei, entre os quais se destaca atuação inovadora do GT 26-A, trazem nova luz ao caminho a ser percorrido propondo estratégias de fiscalização do cumprimento da Lei

28 Projeto de pesquisa coordenado por Carla Beatriz Meinerz, intitulado “Trajetórias da educação das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul: ensino de História e recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08”, em andamento e com aprovação na Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS (COMPESQ/EDU).

29 A pesquisa está realizando um mapeamento dos currículos dos cursos de História em Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul. Detecta-se que, nesses currículos, também podemos ver a não obrigatoriedade desses temas de estudo, abrindo espaços igualmente para ações individuais de professores universitários afetados pelos mesmos.

e acenando com a possibilidade de maior apoio institucional aos professores. Deste modo se espera que aos poucos sejam construídos referenciais que possam embasar currículos interculturais que visibilizem o indígena contemporâneo e evidenciem as especificidades da formação sociocultural no estado, problematizando as relações ético-raciais e superando uma tendência curricular que privilegia o estudo de uma ancestralidade europeia, representada pelos imigrantes alemães, italianos, portugueses e de outras nacionalidades que seriam responsáveis pelo “povoamento” do solo gaúcho, em detrimento da ancestralidade ameríndia e afro-brasileira.

Ao avançar neste sentido, conforme Gomes (2011), “Temos, então, a possibilidade de entender a presença indígena na nossa sociedade (...) como a herança de uma ancestralidade que colabora nas formas de vida atuais, mesmo que não se reconheça como indígena” (Idem, p. 38). Isto representa um desafio e ao mesmo tempo uma potente possibilidade em direção a uma educação intercultural que nos torne capazes de reconhecer e valorizar nossa ancestralidade cultural em suas múltiplas matrizes, bem como nos prepare para o encontro e o convívio com o diferente, a exemplo do que já vem fazendo os povos indígenas.

Referências bibliográficas

- Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Brasil. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Brasília: OIT, 2003.
- Canclini, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- Coelho, Mauro Cezar. *As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um a gente histórico ausente*. Caxambu: 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000-Int.pdf>>. Acesso em 11 de maio de 2014.
- Gomes, Luana Barth. *Legitimando saberes indígenas na escola*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2011.
- Ibañez Caselli, María Amalia. “Políticas públicas y prácticas educativas”. In: Tamagno, Liliana (Coord.). *Pueblos indígenas: interculturalidad, colonialidad y política*. Buenos Aires: Biblos, 2009. pp. 129-146.
- Kent, Michael; Santos, Ricardo Ventura. “Os charruas vivem nos gaúchos”:

a vida social de uma pesquisa de “resgate” genético de uma etnia extinta no Sul do Brasil. In: *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, Ano 18, n. 37, p. 341-372, jan./jun. 2012.

Lévi-Strauss, Claude. *Histórias de Lince*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Schwarcz, Lília Moritz. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade”. In: Schwarcz, L. M. (org.) *História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, vol. 4.

Silva, Neusa Vaz. *Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural*. Tese apresentada na Facultad de Postgrados para optar ao grau de Doutor em Filosofia Iberoamericana na Universidad Centro Americana “JOSE SIMEÓN CAÑAS”. San Salvador, El Salvador, 2009.

Terra, Jorge. *A espada aliada à balança*. Disponível em <http://jorgeterra.wordpress.com/2013/05/05/gt-26-a-a-espada-aliada-a-balanca/>. Acessado em 06/05/2013.

Zamboni, Ernesta; Bergamaschi, Maria Aparecida. *Povos indígenas e ensino de História: memória, movimento e educação*. 17. COLE, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf.

A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola

*Kelly Russo
Mariana Paladino*

Todo Dia do Índio é a mesma coisa: fazemos com as crianças um cocar de penas coloridas, elas pintam o rosto, fazem “uh-uh-uh” pela escola, e também damos exercícios com o tema do índio, como por exemplo, “ligue o índiozinho à sua oca”, ou “conte quantos índiozinhos estão na canoa”, coisas assim (risos). Sei que essa temática deveria ser muito melhor abordada, mas a gente não tem muito tempo, né? Fica difícil e terminamos repetindo essa fórmula falha ano após ano...³⁰

Com este depoimento, uma professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro descreveu como a temática indígena costumava ser abordada na escola onde trabalhava. Sua fala aponta não só a superficialidade com que a história e a cultura dos mais de trezentos povos indígenas existentes no país são reduzidas no cotidiano escolar, como a forma limitada e pontual com que são abordadas: geralmente a temática indígena não ultrapassa a segunda semana do mês de abril dentro do projeto pedagógico escolar.

Este artigo é produto da inquietação causada por sabermos que esse depoimento não é um caso isolado: nossas pesquisas, práticas docentes e de extensão têm apontado que o que se faz hoje na escola ao abordar a temática indígena é praticamente idêntico ao que se ensinava há décadas. Percebemos que as atividades e os conteúdos que dizem respeito aos povos indígenas são não apenas muito limitados e restritos às efemérides escolares, mas também reprodutores de ideias ultrapassadas. E o que essas pessoas aprenderam e continuam aprendendo? O “índio” como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do

30 Depoimento de professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental durante debate “A questão indígena na escola”, realizado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense no primeiro semestre de 2013.

“povo brasileiro”; o “índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de 305 etnias presentes em nosso país; o “índio” como alguém que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca, e os que fogem desse padrão “já não seriam mais índios”; o “índio” como ser preguiçoso, que “ocupa muita terra” e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos.

Estas ideias se refletem em atividades como: pedir às crianças que se pintem e se enfeitem de uma forma genérica e folclorizada, que não representa nenhum povo indígena específico; que desenhem e realizem diversas atividades de português e matemática tendo invariavelmente como referência esse índio genérico; que dancem e cantem canções de autores não índios, que mencionam questões muito vagas, relativas a algumas características das culturas indígenas ou que representam um índio romantizado, inexistente na realidade. São poucas as canções ou textos utilizados no âmbito escolar que mencionam as lutas e demandas atuais dos povos indígenas, seus projetos de futuro e a importância e contribuição de seus conhecimentos e práticas para o presente do Brasil.

Apesar dos avanços identificados na Constituição de 1988, seguida pelas Leis específicas que deliberaram sobre a diversidade cultural no campo educativo³¹ que alteram a LDB para atender ao reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural, parece que as práticas que reforçam estereótipos e preconceitos sobre as populações indígenas do país ainda persistem no espaço escolar.

Este artigo procura contribuir para um melhor entendimento dessas relações e reproduções e, para isso, discute a implementação da Lei 11.645/2008 a partir das práticas e das visões de professores de redes públicas do estado do Rio de Janeiro. Os dados que apresentamos são resultados de uma pesquisa realizada ao longo do ano de 2013 a partir de três etapas que contemplaram, primeiramente, observações sobre como a temática indígena era abordada em três escolas públicas municipais e uma escola privada do estado do Rio de Janeiro; no segundo momento, solicitamos que cem professores do Ensino Básico e de diferentes escolas municipais e da rede estadual do Rio de Janeiro preenchessem um formulário com questões sobre como abordavam a temática indígena no espaço escolar e suas percepções sobre a Lei 11.645/2008; e, por fim, na última etapa, buscamos informações sobre os currículos dos cursos de história e de Pedagogia oferecidos nas cinco principais universidades públicas situadas no

31 Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura da África e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica; e a Lei 11.645/2008, que acrescentou a anterior a inclusão dos estudos das Histórias e culturas dos povos indígenas.

estado do Rio de Janeiro³² para verificar se existem disciplinas relacionadas à temática indígena dentro da perspectiva da Lei em questão.

Importante esclarecer que incluímos essa breve análise dos currículos das faculdades dos cursos de Pedagogia e de História na pesquisa devido ao fato de ter sido este um dos principais problemas apontados por professores para trabalharem a temática em sala de aula. Reclamaram da ausência ou da forma inadequada com que a temática indígena costumava ser apresentada em sua formação inicial. A opção de estabelecer um recorte nessas duas áreas de formação, Pedagogia e História, deveu-se a que identificamos que são os professores dos primeiros segmentos de ensino (com formação em Pedagogia) e os professores de História do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio que abordam (se é que o fazem) conteúdos vinculados aos povos indígenas.

A partir dessa introdução, passamos aos dados e análises produzidos na pesquisa, esperando que este artigo instigue outras reflexões e a produção de dados sobre esse tema, visto que a implementação da Lei 11.645/2008 no tocante à temática indígena parece ser um tema ainda muito pouco visível nas discussões educativas do país.

O ensino da História e cultura indígenas com base em observações de aula

Entre os meses de março e abril de 2013, realizamos um trabalho de observação em quatro escolas: três da rede pública e uma da rede privada de Niterói.³³ Durante esse período procuramos acompanhar alguns eventos e aulas na escola, analisando a abordagem da temática indígena por parte da equipe docente, seus discursos e representações e a receptividade dos alunos quanto aos conteúdos e atividades relativos ao tema. Cabe destacar que a seleção das escolas observadas deveu-se ao contato prévio com a Fundação Municipal de Educação de Niterói. Esse contato foi estabelecido com o Núcleo de Ações Integradas em Educação, Saúde, Meio Ambiente e Diversidade dessa Fundação,

32 Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foram investigados os currículos dos cursos de História e de Pedagogia oferecidos no campus Maracanã; na Universidade Federal Fluminense (UFF), os cursos oferecidos em Niterói; na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), os cursos oferecidos na Urca; na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os cursos oferecidos na Praia Vermelha e no Largo de São Francisco; e, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cursos oferecidos no campus de Seropédica.

33 A cidade foi escolhida por ser a cidade sede da Universidade Federal Fluminense, onde atua uma das professoras autoras do estudo. Duas bolsistas suas de iniciação científica (Lenecléide de Silva Vaz e Sania Nayara da Costa Ferreira) realizaram as observações em escola.

solicitando que indicassem escolas que tivessem a temática da História e cultura indígenas em seus projetos pedagógicos. Das 75 escolas municipais da rede, a Fundação indicou apenas duas que, segundo eles, teriam maior sensibilidade para a temática. O baixo número de escolas já nos indicou como o tema indígena é visto de forma pontual e fragmentada no cotidiano escolar.

A partir da indicação, as observações foram feitas nas duas escolas recomendadas pela Fundação e em outras duas outras, escolhidas de forma aleatória. É importante mencionar que, ao contactarmos as escolas foi comum escutarmos de pessoas da equipe pedagógica, e da própria Fundação Municipal, que “iríamos perder tempo”, porque “não trabalhavam” com a temática indígena. O que sugere a fragilidade da implementação da Lei 11.645/2008 na cidade.

As observações nas quatro escolas selecionadas se restringiram ao mês de abril, quando a temática costuma ser abordada por causa da efeméride relativa ao Dia do Índio. Apesar de termos tido referências sobre a inclusão da temática indígena em duas escolas, nenhuma delas parecia ter de fato essa temática inserida em seus projetos pedagógicos: só aparecia de forma pontual, envolvendo algumas turmas. Aprofundaremos a questão mais adiante, mas já é importante situar que a abordagem da temática indígena resulta de iniciativas individuais. Isto é, tanto nas escolas indicadas, quanto naquelas escolhidas aleatoriamente, o que existe é a vontade de alguns professores que, com pouco ou nulo apoio da coordenação pedagógica, decidem desenvolver com seus alunos algumas atividades sobre a temática indígena de forma um pouco mais específica.

Outro fato a mencionar é que percebemos que a nossa entrada na instituição e a nossa explicação sobre os objetivos e os propósitos da pesquisa incentivou, em algumas escolas, que a temática fosse abordada. Várias vezes fomos inquiridas: “O que vocês querem que nós ensinemos?” “O que vocês pretendem ouvir nas aulas?” Infelizmente, ficamos com a sensação de que, sem nossa ida a essas escolas, provavelmente o tema nem sequer seria mencionado, mesmo no período da data comemorativa. Com essas ressalvas feitas, passamos a caracterizar brevemente as quatro instituições e as aulas observadas, para depois registrar alguns fatos mais relevantes e fazer comentários críticos em relação a eles.

Breve perfil das escolas e turmas observada

Como mencionamos acima, fizemos observações em quatro escolas: a que chamaremos de A é uma escola municipal que abrange da educação infantil ao 5º ano. Nessa escola, participamos de reuniões pedagógicas de planejamento no mês de março, com professores de todos os anos e das turmas da manhã e da

tarde, quando aproveitamos a aplicar questionários. E também participamos de um evento, organizado por uma professora da instituição especializada em Educação Indígena pela UFF, para tratar da temática indígena ao qual foram convidados dois indígenas como palestrantes. Tal evento foi realizado durante a manhã e a tarde do dia 14 de março e reuniu todos os professores e alunos da escola.

A instituição que denominaremos B oferece educação de 6^o a 9^o ano. Nela realizamos observação nas turmas do 6^o ano dos turnos manhã e tarde (com 28 e 30 alunos, respectivamente, de 13 a 15 anos), durante a Semana do Índio, nas aulas de História e Educação Artística. A escolha de observar as aulas dessas disciplinas deveu-se à orientação da Diretora, pois ela afirmou que os demais professores não abordariam a temática nem no mês de abril, nem nos meses seguintes. A escola que caracterizaremos como C também atende de 6^o a 9^o ano. Observamos as aulas da professora de História no dia 19 de abril com as turmas do 6^o e do 9^o ano. Ela é umas das docentes que o Núcleo de Ações Integradas da Fundação Municipal de Educação destacou por desenvolver um projeto sobre a temática indígena que tinha continuidade todos os anos. A escola que chamaremos D é privada, atende educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental. Observamos algumas aulas na segunda e terceira semana de abril das turmas de Educação Infantil III, constituída por 15 crianças, e Quinto ano do Ensino Fundamental, constituída por 19 alunos de 9 e 10 anos de idade.

Sobre o caráter restrito e fragmentado dos conteúdos escolares relativos aos povos indígenas

Um dos aspectos a destacar nas observações realizadas foi a forma fragmentada e pontual como foi tratada a temática indígena. Em nenhum dos quatro casos resultou de um planejamento institucional, mas da iniciativa de alguns professores, a maioria deles já interessada na questão indígena. Sobretudo nas escolas A e C, os professores que promoveram certas atividades são pessoas que fizeram especialização ou pós-graduação *strictu sensu* em áreas vinculadas à temática indígena. Apesar de terem uma boa formação, observamos suas práticas de ensino limitadas por fatores institucionais, falta de apoio, falta de material didático, limitações de tempo e espaço para desenvolver de forma adequada o que tinham planejado.

Por exemplo, na escola C a professora de História tinha previsto trabalhar durante toda a semana de 15 a 19 de abril em parceria com a professora de Geografia. Essa parceria era considerada importante por ela para ampliar

os limites de cada área e poder trabalhar interdisciplinariamente. Contudo, tal planejamento não pôde se realizar por outras prioridades que surgiram na escola (reuniões extraordinárias que a secretaria do município marcou). De fato, a professora só conseguiu abordar a temática no dia 19 de abril com duas turmas, no turno da manhã, e sua colega de Geografia não conseguiu estar presente por motivos de doença.

A seguir, selecionamos alguns fragmentos do caderno de campo que mostram as dificuldades no desenvolvimento do planejamento do professor:

Ao chegar à escola, fomos direcionadas para o auditório, onde a professora C. estava exibindo o filme “A missão”. A turma estava composta de quase trinta alunos, sendo que a metade dela conseguia acompanhar o filme bem, com mais atenção, e a outra metade totalmente dispersa. O que levou a professora chamar a atenção deles por várias vezes. Após encerrar a primeira aula sem ter conseguido fechar a apresentação do filme, os alunos se retiraram para um intervalo. Quando a turma retornou para a segunda aula, ela mencionou, antes de continuar com o filme, que tinha entregado na direção da escola alguns nomes de alunos, cujos pais deveriam ser chamados a comparecer à escola. De alguma forma essa colocação inibiu um pouco a postura desatenta de parte da turma. O filme foi muito extenso, levando quase o horário das duas aulas para poder finalizar, sobrando pouco tempo para se dialogar e discutir sobre o mesmo. Ao mesmo tempo, a professora já se encontrava irritada e cansada, o que contribuiu para não prolongar muito o debate nem conseguir desenvolver uma maior contextualização histórica do que o filme mostra.

Aqui vemos que a falta de tempo e o escasso interesse de uma parte dos alunos dificultaram o aproveitamento do filme como recurso didático. Arriscamos dizer que essa falta de interesse dos alunos pode ter a ver justamente com a descontextualização dos conteúdos curriculares, sua não participação no planejamento dos projetos pedagógicos, o que faz com que recebam ensinamentos e devam realizar atividades sem compreender o para quê e o porquê disso. Sendo assim, muitas vezes recebem as propostas dos professores de uma forma apática ou passiva.

Ainda percebemos que, de modo geral, a questão indígena é abordada de uma forma genérica, os professores não aprofundam a diversidade dos povos indígenas e especificidade de povos determinados. Outro fato a salientar é que, embora existam professores que proponham outras abordagens, eles devem lidar com estereótipos que os alunos construíram ao longo de sua trajetória escolar. Tal aspecto ficou evidente numa outra aula que observamos da mesma

professora, com uma outra turma. Apesar de ela vir trabalhando com a temática em aulas passadas e os alunos demonstrarem mais interesse dos que da turma do 6^o ano, quando mostrou um *slide* com um índio pescando e outro no computador, com o título “Ser índio é”, e abrir um espaço para os alunos se manifestarem, ouvimos os seguintes comentários: “Professora, é índio quem mora na floresta”; “Quem pesca”; “Quem se pinta”. Ela questionou essas percepções e perguntou: “Tudo bem, mas se pensamos no índio que mora na cidade, que usa computador, que faz uso da tecnologia, será que deixa de ser índio?”. Os alunos hesitaram em responder. Então ela acrescentou: “Hoje o índio mora na cidade, faz uso da tecnologia e tem se apropriado da nossa cultura, hoje eles sabem muito mais sobre nós ‘os brancos’ do que nós sobre eles”. Os alunos assentiram com a cabeça e gestos, sem fazer interferência na fala da professora.

Aqui, e em outras observações que realizamos nas quatro escolas, percebemos como a imagem do indígena é associada pelos alunos a uma personagem cuja identidade é vinculada ao *habitat* da floresta ou ao uso de certa forma de vestimenta ou posse de objetos e instrumentos “tipicamente índios”, completamente afastada da sociedade brasileira contemporânea. As diferenças entre as escolas, quanto ao perfil socioeconômico dos alunos ou à idade deles (desde turmas de educação infantil até o nono ano) não pareceram significativas nas formas de representar os indígenas. E consideramos que o trabalho pontual de alguns professores que introduzem outras perspectivas (como é o do caso mencionado acima) tem pouco impacto, pela falta de continuidade e coerência institucional.

Como sinalizam autores como Oliveira e Freire (2006), visões e discursos positivos e negativos sobre os povos indígenas estiveram em confronto ao longo de todos estes séculos, coexistindo visões assimilacionistas e românticas dos índios. Esta última pregaria a necessidade do “isolamento” dos povos indígenas para manter seu estado de “pureza”, bem como a “tutela” como forma de proteção. O fato é que muitas pessoas ainda buscam uma imagem do índio original, “puro”, ao qual se atribui autenticidade, isto é, a condição de índio verdadeiro.

Essa imagem do “índio” atrelado ao passado e a uma condição estática e imutável não surgiu por acaso. Muito foi feito, principalmente através de políticas públicas, para que valorizássemos esse índio romântico, irreal e intocável, e desprezássemos os indígenas reais, aqueles que lutaram e ainda lutam por interesses e projetos diferenciados, utilizando estratégias complexas e criativas. Outro ponto importante a considerar é que a maior parte das aulas observadas não apresentavam ou discutiam o dinamismo presente nas sociedades indígenas. Como qualquer outra, elas estão em constante transformação. A ideia de que seriam “sociedades sem História” ou “sociedades congeladas no tempo”, pelo

fato de não mudarem da mesma forma que as sociedades ocidentais, é fruto de uma perspectiva “etnocêntrica”.

Sobre os usos de livros e materiais didáticos

O uso de livros e recursos didáticos por parte dos professores nas aulas que observamos é outro aspecto a ser salientado. Nas quatro escolas, os professores não usaram livros didáticos das suas áreas de atuação para abordar a temática indígena. Foi dito por eles que tais livros são insuficientes e superficiais em conteúdo e, portanto, utilizavam outros recursos, principalmente material e atividades coletados na internet e livros pessoais, alguns de perfil acadêmico, mas que eram aproveitados principalmente para retirar imagens. Percebemos um uso um tanto heteróclito desses recursos. Em alguns casos, o mesmo professor utilizava recursos que poderíamos caracterizar de “críticos”, como pode ser o uso de documentários produzidos pelo MEC ou por especialistas na temática indígena, junto com atividades que reforçavam estereótipos sobre os índios. Por exemplo, na escola D, na turma do 5º ano, a professora iniciou em abril o projeto “Semana do Índio”, que durou até o dia 19 de abril. Durante esses dias realizou várias atividades com o apoio de diversos recursos, como livro didático, imagens e desenhos produzidos pela própria professora, filme do MEC da “Coleção Índios no Brasil” e um livro sobre lendas indígenas. Esse filme do MEC mostra as percepções e discursos sobre os índios de moradores não indígenas de várias regiões do país e contrasta essas perspectivas com as visões de representantes indígenas de diferentes etnias. A fala dessas lideranças indígenas é bem didática e clara para um público estudantil. No entanto, não é superficial e apresenta as principais demandas e lutas dos povos indígenas contemporâneos. Os alunos da turma gostaram do documentário e fizeram muitas perguntas e comentários. No dia seguinte, a professora trouxe um texto sobre os hábitos indígenas com duas perguntas para que as crianças respondessem. Esse texto, apresentando os indígenas como povo que contribuiu para a “nossa cultura brasileira” com alguns costumes, contrastou com a atividade do dia anterior, pela sua superficialidade e até etnocentrismo. A superficialidade do texto e da atividade se evidencia por circunscrever os “hábitos herdados da cultura indígena”, apresentada no singular, a “banho”, “uso da rede” e “uso de chás e plantas medicinais” e “canções e lendas do folclore brasileiro”. Assim, uma diversidade de costumes e conhecimentos dos povos indígenas é reduzida a traços isolados, descontextualizados e folclorizados. O etnocentrismo está presente no texto em frases como: “Um dos costumes mais importantes é o de tomar banho todos os dias. Em outras culturas, como na dos países europeus,

é comum as pessoas passarem dias sem tomar banho. Que bom que os índios nos ensinaram isso, né? Assim somos um povo bem cheirosinho!”. A professora não fez nenhuma vinculação com o documentário passado no dia anterior, que de fato questiona a ideia do texto, de pensar os índios apenas como formadores da “nação brasileira”, sem presença nem relevância na contemporaneidade.

Esse uso de recursos didáticos heterogêneo e sem seguir uma coerência de conteúdo e perfil também foi observado nas aulas de educação artística da escola B, nas turmas do 6º ano. No primeiro dia, a professora de Educação Artística passou no quadro um texto com o título: “Arte Indígena Brasileira”, sem citar a referência do autor ou da fonte. O texto destacava as diferenças entre índios brasileiros e índios da América Central, observando que os primeiros não conheciam metais, e por tanto “sua arte era mais simples”. Todo o texto é construído em tempo passado, dando a sensação de que hoje não existem mais as artes indígenas. E em vários trechos aparecem ideias etnocêntricas e de viés evolucionista, como ao destacar que “suas construções eram primitivas” por “utilizar barro, madeira e palha”. Ou: “na escultura, há o predomínio da cerâmica utilitária que são os vasos de barro”, sem contextualizar que essa diferenciação entre “utilitário” e “decorativo” é ocidental e não existe de fato em muitos povos indígenas. Os alunos copiaram o texto em silêncio e sem fazer comentários. No segundo dia, a professora explicou o texto que havia passado no dia anterior e distribuiu fotos e imagens de cerâmicas indígenas, cestaria e desenho gráfico corporal de diversos povos indígenas do país. Segundo informou a professora, a maioria dessas imagens foram retiradas de livros produzidos pelo Museu do Índio, que ela adquiriu ao visitar a instituição, pois de fato não se encontra nada sobre arte indígena nos livros didáticos e nem sequer em livros de História da arte. Depois de essas imagens circularem entre os alunos, despertando muitos comentários de admiração e interesse, a professora passou uma pesquisa para casa:

1. Por que 19 de abril é o dia do índio?
2. Qual a importância da pintura corporal indígena?

A professora apresentou o tema com pouco entusiasmo. No entanto, seu discurso se orientou a romper com o estereótipo de que os índios são primitivos, o que contrastou com o texto passado na aula anterior. Os alunos receberam o tema com entusiasmo, comentaram sobre as pinturas e gráficos presentes nas imagens e realizaram as atividades propostas pela professora. Assim, a atividade do segundo dia, mostrando imagens da produção artística

de diversos povos indígenas, contrastou com o texto do primeiro dia, de visão etnocêntrica e reducionista sobre a arte indígena brasileira.

Comentários sobre a participação de indígenas na Semana do Índio

Nos últimos anos se observam, em algumas cidades do estado do Rio de Janeiro, iniciativas de algumas escolas de convidar indígenas para falar ou fazer apresentações de danças e cantos na instituição, principalmente no mês de abril. O que resulta também da movimentação de grupos indígenas urbanos da cidade de Rio de Janeiro, que têm buscado contato com escolas, de forma a visibilizar sua presença na cidade, obter reconhecimento e ao mesmo tempo uma forma de renda. Sem o devido cuidado, porém, esse contato, que poderia ser avaliado como muito positivo por possibilitar outra aproximação que vai além do que os livros didáticos, filmes ou documentários transmitem sobre os povos indígenas, pode reforçar estereótipos. Foi o que verificamos em duas escolas. Num caso, os indígenas foram à escola. Em outro caso, a escola se deslocou para um centro cultural localizado em São Gonçalo, onde houve apresentação de um grupo de indígenas pataxó para várias escolas ali presentes. Nos dois casos, não houve preparação das crianças e jovens para a comunicação com os indígenas. Assim, apesar da curiosidade que esse contato possibilitou, percebemos também certo medo em alguns alunos e deboche e desprezo em outros.

Os fragmentos da observação a seguir ilustram isto:

Na escola A, foram convidados um indígena mbyá guarani e um indígena tabajara. Percebemos que o primeiro foi completamente invisibilizado pelas crianças pelo fato de utilizar calça jeans, camisa, sapatos, não portando nenhum símbolo de “indianidade”. O segundo foi quem chamou a atenção pelo fato de usar pulseiras no braço, colar, cocar colorido de pena na cabeça e uma tanga feita de palha por cima de um short verde. No entanto, ele também foi questionado por uma criança pelo seu jeito de falar: “você não é índio – índio não fala assim como a gente, tem que enrolar a língua para falar – você é índio de mentira – você está fantasiado”. O aluno até enrolou a língua para mostrar como “o índio deveria falar”. Outras crianças também gritaram: “olha o índio” e começaram a fazer uuuuuuuuuuu! batendo a mão na boca. Ainda outras diziam: “não é índio de verdade”, “é de mentira, não tem índio na cidade”. O tabajara entrou para o auditório e não falou nada, simplesmente fechou a porta. Mas as crianças batiam na porta, que queriam ver o índio, e ficavam gritando no corredor: “não é de

verdade não. Está fantasiado!”. Diante dessas falas e conduta de algumas crianças, nenhum professor interveio.

É notório que essa reação foi resultado dos estereótipos construídos ao longo dos anos sobre os povos indígenas.

Durante a apresentação do convidado tabajara, que dançou para todas as turmas da manhã, reunidas no auditório da escola, alguns alunos com faixa etária de 11 a 14 anos de idade assobiavam, riam e diziam para os colegas que estavam sentados perto que ele estava fazendo “macumba”.

Depois da apresentação dos convidados indígenas e da fala com as crianças, mantiveram uma conversa com os professores, sendo as crianças dispensadas. Nesse diálogo, que poderia ter sido mais aprofundado, percebemos atitudes que não se diferenciavam muito das que observamos dos alunos: a atenção de alguns professores era bem dispersa, quase ninguém anotava as explicações dos convidados, duas professoras até dormiram. Outros mostravam um grande estranhamento e faziam perguntas que expressavam curiosidade por saber até que ponto estão presentes entre os povos indígenas costumes ou fenômenos de nossa sociedade: “Tem gravidez na adolescência e homossexuais nos povos indígenas?”, “Como é o casamento indígena?”, “Tem internet nas aldeias?”, “Como as crianças indígenas se comportam na sala de aula?”. Sempre as perguntas eram genéricas, não apontavam para compreender a realidade de grupos específicos, como poderia ter sido, aproveitando a presença do mbyá guarani e do tabajara.

As observações acima mostram quão forte é ainda a imagem do índio como ser exótico ou como ser puro e romântico, protetor da natureza, sem reconhecer sua diversidade e capacidade de agência.

A situação da escola D., que levou as crianças das turmas de educação infantil a um sítio localizado em São Gonçalo para assistir a uma apresentação de indígenas pataxó, não foi diferente. Nesse caso, não observamos deboche e sim uma grande curiosidade por parte das crianças presentes. No entanto, o apresentador, que não era indígena, fez uma fala muito superficial e genérica sobre os convidados. E eles foram chamados a realizar demonstrações que não contribuíram para a desconstrução desse índio genérico e estático: cantos e danças descontextualizadas, exibição de “instrumentos usados pelos pataxó”, como lança, arco e flexa e demonstrações de como utilizá-los. Depois disso, ensinaram um canto para as crianças, que o apresentador explicou que era “como uma oração” para o povo pataxó. E, por fim, convidaram as crianças

para dançar numa grande roda. Embora a resposta das crianças tenha sido de muito interesse, não observamos que os professores presentes intervissem para fazer perguntas ou algum comentário que estabelecesse conexão com conteúdos tratados nas aulas. Também não se deixou espaço para as crianças perguntarem.

Os fragmentos de observação relatados evidenciam que esses encontros, que possibilitam um contato direto com indígenas, não facilitarão por si só quebra de estereótipos. Ao contrário, podem reforçá-los, pois o que geralmente se espera e fomenta é que se apresentem com “suas vestimentas tradicionais” e ensinem ou mostrem objetos ou práticas que seriam “tipicamente indígenas”, danças e cantos desprovidos de uma contextualização sobre os sentidos e valores que encarnam para determinados povos indígenas, entre outros. Consideramos que, sem o devido acompanhamento, ou sem serem continuadas por outras atividades, essas visitas ficam como uma aproximação limitada, uma lembrança ou anedota, mas que não contribuem para quebra de estereótipos.

Concluimos destacando que nossas análises não têm o intuito de ridicularizar nem responsabilizar os professores pela forma fragmentada ou superficial como costuma ser abordada a História e culturas indígenas. Ao contrário, quisemos salientar o escasso apoio institucional, a falta de materiais didáticos e uma formação inicial e continuada insuficiente nessa temática, que mostram quanto falta avançar para uma efetiva implementação da Lei 11.645.

Percepção de professores sobre a inclusão da temática indígena na escola

Neste ponto apresentamos informações sobre as percepções de cem professores da educação básica, que atuam em escolas das redes municipais e estadual do Rio de Janeiro, sobre a inserção da temática indígena na escola e suas opiniões sobre a Lei 11.645/2008. Esses professores foram escolhidos de forma aleatória, a partir de seu interesse em participar da pesquisa e a disponibilidade para preencherem os formulários distribuídos entre os meses de março e junho de 2011 em escolas (incluindo as quatro onde foram feitas as observações) e universidades.

Sobre o perfil do grupo, treze homens e oitenta e sete mulheres responderam às questões propostas. Entre eles encontramos profissionais recém-formados e outros com ampla experiência de magistério, de diferentes áreas curriculares, com atuação na educação infantil e no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, assim como no ensino médio e na educação

de jovens e adultos. Alguns possuíam experiência de coordenação pedagógica e direção escolar, ou nos últimos anos, atuavam nas secretarias municipais de educação.

No que diz respeito aos anos de experiência, 55 professores possuíam até dez anos, 34 se situavam entre onze e vinte anos e onze exerciam o magistério há mais de vinte anos. Sobre a formação acadêmica, 32 cursaram Pedagogia, 19 professores possuíam licenciatura em História, 18 em Geografia, seis em Letras, dois em Artes, dois em Ciências Biológicas, três em Ciências Sociais e seis em Matemática. Somente doze professoras explicitaram possuir apenas o ensino normal (formação de nível médio).

É interessante chamar a atenção para o pequeno número ou até ausência de professores das áreas chamadas de “exatas” (como Matemática, Física ou Química) ou biológicas nessa amostra, o que se deve ao fato do pouco interesse demonstrado por esses profissionais em participarem da pesquisa. Muitos desses professores, quando convidados a participar, respondiam de forma quase imediata que não trabalhavam com essa temática. Alguns, inclusive, ressaltavam que esse não era um tema para eles, mas para quem trabalhava com História.

Essa falta de interesse e a ausência de dados sobre a atuação de professores de algumas áreas disciplinares pode dar indícios sobre como a temática indígena é vista e, como consequência, abordada de forma fragmentada e pontual, sendo referida apenas a algumas disciplinas e não como um tema amplo e multidisciplinar. Passamos então, a analisar as respostas registradas nos formulários a partir das categorias construídas, tendo como referência o roteiro utilizado e os depoimentos dos professores.

Práticas, formação inicial e a consolidação do “índio genérico”

As primeiras perguntas do questionário tinham relação com as práticas dos professores e sua formação inicial: se abordavam a temática indígena em suas disciplinas, quando costumavam fazê-lo e quais as principais dificuldades que enfrentavam ao trabalharem com a temática indígena na escola.

No grupo pesquisado, apenas 20% dos professores nunca tinham abordado o assunto, todos os demais já haviam trabalhado a temática em suas aulas. O que mostra que o grande desafio da Lei 11.645/2008 em relação à temática indígena não é a sua inclusão, mas sim qualificar essa abordagem tornando-a mais crítica e conectada com as demandas contemporâneas dos povos indígenas, pois metade dos que disseram já haver trabalhado o tema revelou que só fala dos povos indígenas em abril, seja pela data do Dia do Índio ou para falar do “Descobrimento do Brasil”.

Entretanto, mesmo entre os que declararam já terem abordado a temática indígena, cerca de 70% disseram sentir dificuldade para incluir questões relacionadas aos povos indígenas em suas aulas. Entre as dificuldades mais citadas estão: “a falta de embasamento”, a “lacuna na formação inicial”, ou mesmo o fato de “se sentir incomodado por conhecer de forma superficial” a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros. A ausência ou superficialidade com que o tema foi trabalhado na formação inicial foi apontada como um problema para 78% dos participantes.

Por outro lado, 30% dos professores entrevistados disseram não ter dificuldade em incluir a temática dos povos indígenas em suas aulas. Ao serem indagados, então, sobre como conseguem materiais e informações para planejar suas aulas, alguns tornam óbvia a natureza superficial com que se costuma perceber a temática:

Não acho difícil abordar o tema porque é só colocar no Google “Dia do Índio” e você encontra dezenas de atividades para utilizar com as crianças.

Pedagoga, 12 anos de experiência no magistério.

Outra professora desse mesmo grupo aponta que a maior dificuldade é sair da forma pontual com que o tema costuma ser abordado:

No mês dedicado à cultura indígena não é difícil. Difícil é manter o tema no decorrer do ano.

Professora de Artes, 9 anos de experiência no magistério.

Interessante destacar que, entre os professores que fizeram parte da pesquisa, dez entrevistados estão locados em escolas situadas na rede municipal de Angra dos Reis, município que possui um Território Indígena demarcado (etnia guarani mbyá). Essa população guarani tem interação regular com o contexto urbano. Muitos saem da aldeia para vender artesanato ou são convidados para participar de eventos nas cidades próximas ao Território. Apesar disso, mesmo entre os professores que atuam em escolas situadas nessa região (e até em escolas rurais próximas à terra indígena), o distanciamento e o desconhecimento sobre a temática indígena permanece, conforme a resposta de uma dessas professoras:

Senti muita dificuldade de trabalhar com crianças da educação infantil, porque falar sobre índios para elas era como se estivesse falando de algo inexistente.

Pedagoga, 16 anos de experiência no magistério.

Este depoimento revela como a proximidade física da escola com populações e territórios indígenas não parece fazer qualquer diferença no distanciamento que existe entre a escola regular, seus professores e estudantes, e a temática indígena. O depoimento de outro professor dessa mesma rede revela que, além do distanciamento cultural, os estudantes também costumam compartilhar visões estereotipadas e preconceituosas que dificultam o trabalho:

Tenho dificuldade com a falta de informação sobre os povos indígenas, mesmo após séculos de contato; são muitos os estereótipos produzidos na cidade [de Angra dos Reis] em relação a esses povos (...). Algumas vezes os alunos se mostram resistentes a uma outra visão em relação a essas pessoas.

Pedagoga, 14 anos de experiência no magistério.

De fato, em poucas horas de conversa com alguns moradores das cidades vizinhas à terra indígena do Bracuí, no estado do Rio de Janeiro, é possível reunir uma grande variedade de adjetivos pejorativos sobre eles: sujos, incapazes, fedidos, preguiçosos ou ladrões. Estes termos são utilizados de modo indiferenciado para os “índios” – poucos parecem saber que esses “índios” são guarani.

Como aponta Cardoso de Oliveira (1996), quanto mais perto estão de um território indígena, mais acirrados são os conflitos culturais e econômicos vivenciados por essas populações. No caso de Angra dos Reis, esse distanciamento cultural e a imagem negativa em relação aos guarani estão muitas vezes relacionados aos atritos existentes na região em relação a interesses históricos de expansão e de exploração econômica. Por outro lado, nos grandes centros urbanos, principalmente nas capitais distantes desses territórios indígenas, esses atritos são menos explícitos e a diversidade étnica é geralmente considerada como um valor a ser preservado. Mas, apesar dessa posição mais aberta à aceitação da diferença, pouco se sabe sobre essa mesma diversidade. Na maior parte das vezes, os povos indígenas têm suas especificidades socioculturais ignoradas, sendo reduzidos a figura de um “índio genérico”: últimos representantes de um passado nacional essencialista e folclorizado.

Voltando às respostas dos professores, quando indagados sobre as principais fontes de informação utilizadas para pesquisarem sobre os povos indígenas

brasileiros em suas aulas, os professores citaram, por ordem de frequência: material coletado na internet, notícias da mídia e livros didáticos. Mas, como é exemplificado em um dos depoimentos citados anteriormente, sem formação anterior ou maiores conhecimentos sobre o assunto, o uso dessas três fontes parece ser bastante acrítico: usam-se palavras-chave como “Dia do Índio” ou “Índio” para encontrar exercícios e atividades que costumam reforçar estereótipos e preconceitos sobre essas populações. Abaixo, alguns exemplos de materiais facilmente encontrados na internet, utilizados por professores da educação básica no país:



Livros didáticos e os povos indígenas

O segundo conjunto de perguntas do formulário procurou captar a opinião desses professores sobre a forma como a história e a cultura dos povos indígenas era apresentada nos livros didáticos utilizados atualmente nas escolas, e como viram a temática em suas formações iniciais.

Antes de falar sobre a opinião desses professores sobre a forma como os povos indígenas são retratados nos livros didáticos, é importante fazer a seguinte ressalva: apesar de o livro didático aparecer em terceiro lugar entre as fontes mais procuradas pelos professores para abordar a temática indígena, também foram muitas as críticas desses mesmos professores a esse importante recurso presente na educação escolar.

Quase a totalidade dos entrevistados (80% dos professores) disse que os livros didáticos apresentam os povos indígenas “de forma generalizada”, “superficial” ou, até mesmo, “de forma preconceituosa”. Apenas 12% reconheciam que existiam livros que enfocavam de forma mais “atualizada” ou “contextualizada”; entre estes, somente um relacionou a existência da Lei 11.645/2008 com a forma como alguns livros “mais atuais” estão abordando “com mais riqueza essa temática”.

É interessante observar como as opiniões dos professores são muito próximas das observações feitas por Grupioni (1996: 425) há mais de quinze anos:

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na História do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

Esta tendência continua sendo apontada em análises mais recentes: Gobbi (2006, p.107), após analisar a representação da temática indígena nas coleções de livros didáticos de História recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático nos anos 1999, 2002 e 2005 para a 5ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental, verificou que:

...a permanência de algumas temáticas apontadas por pesquisas anteriores – como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. Contudo, também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura. (...) São permanências e avanços que quase sempre aparecem lado a lado, ou seja: num mesmo livro, ou numa mesma coleção didática, podemos encontrar concepções completamente equivocadas em relação aos povos indígenas e às suas culturas, seguidas daquelas informações mais atualizadas, mais próximas da realidade ou que, de algum modo, os valorizem.

Silva (2010:240), que analisou livros didáticos após a existência da Lei 11.645/2008, ainda encontra problemas muito semelhantes:

...constatarmos que após a Lei 11.645/08, esses subsídios contêm mais textos e imagens sobre a temática indígena, porém são conteúdos que relatam situações do passado, trazem informações comuns aos primeiros manuais didáticos. Mas os textos que procuram situar sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil trazem muitas imagens isoladas e são raríssimos os relatos coerentes sobre a realidade desses povos. Percebemos, como afirmam Moreira e Candau (2008), que os processos de organização e atuação dessas sociedades na História do país estão ausente dos livros didáticos.

Deste modo, os professores não contam com um livro didático que disponibilize informações mais atualizadas e completas para a sua prática docente, assim como não contaram com essas informações em sua formação inicial.

Sobre como a temática indígena foi ou não foi abordada em seus cursos de formação inicial, 55% dos professores disseram que a temática nunca foi vista ou que não se lembram quando foi trabalhada. Entre os que declararam lembrar da temática indígena em seus cursos de formação inicial, é frequente a referência pontual e limitada do tema. Alguns exemplos: os professores de História disseram ter visto a temática apenas ao estudarem o período do Brasil Colonial; os professores de Geografia, ao abordarem questões relativas ao conceito de territorialidade ou temas mais gerais sobre a relação entre sociedade e meio ambiente; um professor de Biologia disse ter tido uma disciplina eletiva sobre saberes indígenas e africanidade (tem menos de cinco anos de magistério); e os pedagogos disseram ter tido contato com a temática em disciplinas específicas, como Antropologia e Educação,³⁴ mas, segundo os professores, mesmo nesses espaços disciplinares a temática indígena aparecia de forma muito limitada, pois, como reclamou uma das professoras entrevistadas, “só diziam para não reproduzir preconceitos, mas não diziam como fazer!”. Os demais professores, de outras áreas disciplinares, disseram se lembrar de ter visto, mas não citaram informações específicas.

34 Cabe lembrar que essa disciplina foi incluída nos currículos dos cursos de pedagogia recentemente, na maioria dos casos nos últimos cinco anos. Portanto, quem fez pedagogia há mais tempo não teve essa disciplina, que é praticamente a única a abordar a questão indígena na formação do professor.

Percepções sobre a Lei

Sobre a opinião dos professores sobre a Lei 11.645/2008, 60% dos que preencheram os questionários disseram já ter ouvido falar sobre a Lei, enquanto 40% deles declararam nunca ter ouvido falar. Entre os que conheciam a Lei, 75% acreditam ser uma iniciativa positiva ou extremamente positiva. Alguns, inclusive, a reconheciam como uma conquista dos movimentos indígenas e negros organizados no país, e apenas 25% dos professores se mostraram mais céticos: acham positivo como princípio normativo, mas acreditam que a sua existência não irá garantir a inclusão da temática sem a produção de materiais específicos ou sem a formação continuada de professores para uma abordagem qualificada da história e cultura dos povos indígenas do país.

Essa percepção majoritariamente positiva dos professores sobre a Lei em questão – nenhum dos entrevistados criticou a inclusão dessas duas temáticas – pode facilitar uma relação mais atuante do docente, que busca informações para trabalhar de forma mais contextualizada a temática indígena na escola, principalmente visibilizando e discutindo as imagens presentes no próprio livro didático. Isto, claro, se forem disponibilizados materiais e possibilidades de melhor formação sobre o tema tanto nas universidades quanto nos espaços de atuação profissional. Mas, pelos resultados da pesquisa, percebe-se que falta avançar muito para uma inclusão da temática indígena mais aprofundada nos cursos de formação inicial de professores.

A temática indígena nos cursos de formação inicial: História e Pedagogia

Como vimos no tópico anterior, a maior parte dos docentes disse que seus cursos de formação inicial não abordava ou, quando o fazia, tratava a temática indígena de forma muito pontual e limitada. Sendo assim, é lógico supor que suas práticas refletem essa ausência em sua formação. Por não terem sido apresentados a informações mais contextualizadas e atualizadas sobre os povos indígenas brasileiros, vários confessavam ir pelo caminho mais fácil: buscar na internet exercícios prontos, ou utilizar notícias que dificilmente apresentavam um material mais aprofundado. Deste modo, pareceu-nos importante verificar como a temática tem sido (ou não) incluída nos currículos de alguns cursos universitários. Aproveitamos também para fazer um paralelo com a forma como as temáticas relacionadas às demandas do movimento negro têm sido incluídas, considerando as Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008.

Sobre o currículo das faculdades, a pesquisa realizada entre março e maio de 2013 procurou – através dos *sites* das universidades – os currículos dos cursos de História e de Pedagogia nas cinco principais universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. A partir dessa pesquisa, organizamos os dados na tabela abaixo:

Tabela 1

Universidade	Disciplinas incluídas no currículo de HISTÓRIA	Disciplinas incluídas no currículo de PEDAGOGIA
UFRJ	Antropologia Cultural (obrigatória) História do Brasil (obrigatória) Igreja Católica na Am. Lat (eletiva) Int Est Soc Afri Pré-Coloniais (eletiva) História da África Contemp (eletiva) História da África (eletiva)	Antropologia Cultural (obrigatória)
UNIRIO	História da África (obrigatória) A África e a escravidão moderna (eletiva)	Ciências Sociais na Educação (obrigatória) Ciências Naturais na Educação (obrigatória) Cotidiano Escolar e Diferença (eletiva) Culturas Afro-Brasileiras em sala de aula (eletiva) Ideologia Racial Brasileira na Ed. Escolar (eletiva)
UFF	História do Brasil (obrigatória) História da África (obrigatória) Fontes e Métodos em História da África (obrigatória) Viagens e Viajantes na África: Representações do continente africano (obrigatória) O negro no processo formador da sociedade brasileira (eletiva) O índio no processo formador da sociedade brasileira (eletiva) Relações interétnicas (eletiva) A África nas relações inter e estratégicas (eletiva) Antropologia dos grupos afro-brasileiros (eletiva) Política indigenista (eletiva) O índio no pensamento social brasileiro (eletiva) Artes étnicas (eletiva)	Relações étnico-raciais na escola (obrigatória) Educação indígena (eletiva) Educação, desigualdades raciais no Brasil e subjetividade afro-brasileiras (eletiva) Preconceito, indivíduo e cultura (eletiva)

UERJ	História do Brasil (obrigatória) Questões étnicas e educação (eletiva) História da África e currículos na educação básica (eletiva) História da questão racial no Brasil e currículos na educação básica (eletiva)	-x-
UFRRJ	História da África (obrigatória) História do Brasil (obrigatória)	Cultura Afro-Brasileira (obrigatória)

A leitura do quadro acima permite perceber que, tanto nos cursos de História quanto nos de Pedagogia das universidades consideradas nesta pesquisa, são poucas as disciplinas a abordarem a história e a cultura indígenas, maioria eletivas, o que significa que nem sempre são ofertadas todos os anos nem escolhidas pelos alunos. Outro aspecto a destacar é que a maioria das disciplinas mencionadas acima aborda aspectos das culturas e história indígena, mas não *como* ensiná-las. Assim, são conteúdos teóricos que sem dúvida contribuem para a formação do professor, mas não necessariamente proporcionam ferramentas ou subsídios didáticos para eles. Disciplinas que abordem a didática do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e a didática do ensino da história e cultura indígenas são raras nas universidades do país.

Reflexões finais

No país, cerca de 900 mil indivíduos se autodeclararam indígenas de acordo com o último Censo do IBGE (2010). Também de acordo com este órgão, um terço dessa população está fora de territórios: habitam tanto em pequenas comunidades rurais, quanto em pequenas ou grandes cidades. Estão presentes em todos os estados do país. É importante lembrar ainda que, embora uma porcentagem considerável de indígenas se encontre na região amazônica, o segundo maior contingente populacional em termos de quantidade está localizado no Nordeste do país, onde não há floresta e sim outras paisagens: cerrado, praias, cidades etc. É importante lembrar, portanto, que existe uma grande variedade de situações indígenas, o “viver na floresta” sendo apenas uma das variedades possíveis. E mesmo quando se vive em um dos territórios indígenas (para sermos mais específicos, substituindo a vaga ideia de “floresta”), o contato com outros povos indígenas, com pesquisadores, com moradores das cidades vizinhas, bem como o acesso crescente às tecnologias de comunicação e informação, tornam insustentável a ideia de que “índio é quem vive pelado e isolado na

floresta”. Contudo, apesar de os dados indicarem tamanha diversidade, entre os professores entrevistados parece ser ainda muito forte a concepção de que os “verdadeiros” indígenas são aqueles que não “perderam sua cultura”, como se a cultura fosse um bem fixo, imutável, que não se transforma com o tempo e com as dinâmicas sociais. Daí a reprodução dessa imagem estereotipada em suas atividades em sala de aula.

Lima (2005) fala sobre a existência de um “arquivo colonial”, ou seja, o que conhecemos sobre os índios ainda hoje tem a ver com a visão construída pelo colonizador europeu. Foi nos primeiros séculos do contato entre europeus e povos indígenas das Américas que foram gestadas as representações que os situam entre “aliados” e “inimigos”. Nas palavras do autor (2005:237):

Aos povos aliados caberia a virtude de serem os proto-integrantes do proto-Brasil, por defenderem as “terras portuguesas”. Aos inimigos foram reservadas as qualidades inversas, a de inconstantes, traiçoeiros, selvagens, tecnologicamente primitivos, perversos, demoníacos. Aprendeu-se isso na escola, desde o ensino fundamental, por muito tempo como os tupis e os tapuias.

O autor afirma que uma categorização deste tipo, forjada pelos portugueses, nada nos diz sobre os indígenas, mas sobre sua utilidade para o colonizador. Durante a realização dessa pesquisa, pareceu-nos que essas imagens costumam ser reatualizadas no contexto escolar, na perspectiva dualista de se pensar o “índio” ora como bom selvagem, ingênuo, protetor da natureza, ora como pessoa desordeira, preguiçosa, que reclama terra demais, constituindo um empecilho ao desenvolvimento do país. Tais representações são reproduzidas e reforçadas por instituições que gozam de muito poder, como a mídia e a escola. Tiram-se dos povos indígenas sua agência histórica, o reconhecimento de sua complexidade, a visibilidade da importância que tiveram ao longo da história do Brasil e em nossa contemporaneidade.

Essa instrumentalização da imagem das populações indígenas é ainda mais evidente quando analisamos a forma como diferentes etnias são apresentadas nos livros didáticos utilizados em escolas brasileiras, a terceira fonte de informação mais citada pelos professores quando indagados sobre como elaboram suas aulas sobre a temática.

Pelos dados coletados nessa pesquisa, foi possível perceber que ainda existe um longo caminho para que a Lei 11.645/2008 seja efetivamente implementada nas escolas do estado do Rio de Janeiro. Ao longo dessa investigação, observamos que a inclusão da temática indígena deve-se muito mais a iniciativas de professores, de forma individual, que a uma preocupação institucional.

Esses professores, de forma particular, sentem-se engajados com a questão e procuram realizar atividades mais sistemáticas com seus alunos. São raros os casos em que a instituição assume a importância da temática e apoia e orienta os docentes para a aplicação da Lei.

Os setores governamentais que deveriam orientar e capacitar os professores para o ensino da cultura e história indígena – geralmente coordenações de inclusão e diversidade cultural dentro da SEEDUC ou secretarias municipais de educação – são carentes de recursos humanos e econômicos, o que mostra que na esfera educativa ainda não é uma prioridade do governo o atendimento da diversidade cultural e a construção de práticas pedagógicas interculturais. No plano federal, também não existem políticas ou instâncias de acompanhamento e supervisão da aplicação da Lei 11.645. Aliás, são poucos os fomentos para a produção de materiais que auxiliem professores a abordar de forma mais completa essa temática e, assim, vemos a reprodução de estereótipos e equívocos sobre os povos indígenas no âmbito escolar.

Além dos limites, é igualmente importante apontarmos as conquistas que também estão em jogo no reconhecimento e implementação da Lei 11.645/2008: todos os professores participantes da pesquisa reconheceram a importância de se incluir a temática indígena no currículo das escolas brasileiras, e a maior parte deles também demonstra uma visão crítica sobre a forma com que os indígenas são apresentados nos livros didáticos. Grande parte dos professores também disse ter interesse em saber mais sobre os povos indígenas brasileiros, principalmente ter acesso a dados mais atualizados sobre as diversas etnias existentes no Brasil. Alguns também citaram o uso de livros de literatura infanto-juvenil escritos por autores indígenas, como um suporte importante para desconstruírem estereótipos, mas apontam a dificuldade de localizar tais livros (são poucos os títulos disponíveis em livrarias mais comerciais). Sendo assim, se por um lado reconhecemos os desafios para a implementação da inclusão da temática indígena na escola, por outro destacamos o atual ambiente propício para essa inclusão a partir da opinião dos professores entrevistados.

Por fim, cabe destacar que a contemplação da diversidade cultural e mais precisamente da presença dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira no currículo escolar não devem ser entendidas como uma concessão ou abertura resultante da democratização do país. Precisam antes ser compreendidas como resultado de uma longa luta dos movimentos negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento, questão também importante a ser lembrada e problematizada na formação do professor.

Referências bibliográficas

- Baniwa, Gersem dos Santos L. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.
- Gobbi, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- Grupioni, Luís. D. *Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos*. In: *R. bras. Est. pedag*, Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.
- Henriques, Ricardo; Gesteira, Kleber; Grillo, Susana, Chamusca, Adelaide (orgs.). *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos Secad 3. Brasília: Secad/MEC, 2007. 133pp.. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo 2010. Povos Indígenas*. Disponível em <http://indigena.ibge.gov.br>.
- Oliveira, Roberto Cardoso de. 1996 [1964]. *O índio e o mundo dos brancos* (Ed. Unicamp: SP)
- Oliveira, João Pacheco, Freire, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na Formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.
- Silva, Maria da Penha. “A ‘presença’ dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos”. In: *Mnemosine Revista*, Vol. 1, N.2, jul-dez 2010.
- Souza Lima, Antonio Carlos de Souza. “Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade”. In: Lessa, Carlos (org.). *Enciclopédia da brasilidade: autoestima em verde amarelo*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005, p. 218–31

Parte II
Conhecimentos indígenas no currículo
escolar: possibilidades e desafios

Os conhecimentos astronômicos dos Guarani mbyá

Algumas contribuições para sua divulgação e valorização no espaço escolar

Omar Martins

Simone Pinto

Introdução

No Brasil existem cerca de 300 povos indígenas e aproximadamente 180 línguas nativas. Esses povos são diferentes, cada um tem a sua cultura, língua, mitos, sua forma de lidar com o mundo, de codificá-lo e significá-lo. Para um entendimento mais consistente a respeito da construção do conhecimento e do saber indígenas, vamos relatar de forma sucinta como os índios organizam o mundo e se organizam no mundo.

A categoria “índio” abrange populações muito diferentes, seja do ponto de vista linguístico, seja do ponto de vista dos costumes. Claro que essas diferenças se refletem em seu saber, em sua cosmologia e astronomia. Existem várias etnias, e para tentar descrevê-las seria impossível reduzir toda essa riqueza e diversidade em um genérico termo “indígena”. Logo, fizemos um recorte e estaremos neste trabalho nos referindo aos grupos tupi-guarani, mais especificamente, à população guarani e suas formas de entender e descrever o céu.

Se fôssemos caracterizar a nossa sociedade poderíamos, sem risco de perder sentido e profundidade, dividi-la em diversas esferas da vida social, por exemplo: economia, educação, política, religião, relacionamento, entre tantas outras. Tassinari (2000) ilustra bem este pensamento quando descreve:

A pessoa que vai ao trabalho, por exemplo, não deverá agir como pai ou mãe, como membro de sua família ou de um grupo religioso. Demanda-se que aja exclusivamente como profissional e pode ser até que seja obrigada a seguir uma ética do trabalho que contradiga, por exemplo, sua moral religiosa ou seus sentimentos em relação aos familiares. (Tassinari, 2000:450)

Nas sociedades indígenas, este fato não ocorre, as diversas esferas da vida se encontram juntas e, sendo assim, não podemos analisá-las de forma separada. Uma simples derrubada na mata para fazer roça – que para a nossa sociedade não passa de uma atividade econômica –, para os índios envolve uma série de cuidados de ordem sobrenatural e articula um conjunto de contatos e obrigações sociais e políticas.

É importante ter em mente que para caracterizar a sociedade, o saber e o conhecimento indígenas esbarraremos nesta dificuldade. Não podemos atingir a totalidade que caracteriza a maneira de viver desses povos a partir da nossa forma de entender, sempre dividindo o fenômeno em várias partes.

Uma maneira de entrar no universo de cada um desses povos é buscar as relações que eles fazem entre a natureza, o mundo sobrenatural, as estratégias de sobrevivência, o conhecimento e tudo que envolve a sociedade. Nessas relações aparecem os mitos, principalmente, os cosmológicos, que indicam suas representações e sistemas de classificação de mundo. Segundo Tassinari (2000:464)

Os mitos. São narrativas de conteúdo altamente simbólico que tratam das origens do mundo, de tempos ancestrais e diferentes do nosso, dos seres que nele habitavam e que foram responsáveis pela criação da atual humanidade, pelas demais espécies e por suas respectivas capacidades. (Tassinari, 2000:464).

Os povos indígenas desenvolveram e produzem conhecimentos utilizados por muitos outros povos do planeta, mesmo não sendo disseminados como deveriam. Diversos pesquisadores destacam seus conhecimentos acerca da natureza, principalmente sobre a fauna e a flora e as técnicas específicas e adaptadas de manejo, plantio, caça, pesca e coleta. De modo geral, embora não oficialmente reconhecido, sabemos do domínio e do conhecimento dos índios em relação às plantas medicinais. No entanto, raramente se faz um paralelo entre o conhecimento indígena e a indústria farmacêutica. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2000) comenta que a capacidade curativa de plantas medicinais indígenas está na base de grande parte dos remédios produzidos pelos laboratórios e vendidos em farmácias. Porém, sua origem indígena é quase ignorada pela cultura ocidental.

Três quartas partes das drogas medicinais prescritas atualmente derivam de plantas que foram descobertas através do conhecimento de povos indígenas. As plantas medicinais da floresta produzem um lucro de 43 milhões de dólares anuais para a indústria farmacêutica. Os povos indígenas não receberam nem o reconhecimento nem o respeito por sua contribuição à saúde e o bem estar da população mundial (Andrew Gray, apud Ribeiro 2000: 204).

Muitos se voltam para as sociedades indígenas buscando técnicas curativas ou explicações cosmológicas para o universo, entre vários outros aspectos. Essas tentativas de aprendizado, por certo, são importantes, mas só acontecerá um diálogo cultural verdadeiro se forem consideradas as particularidades de cada uma dessas culturas indígenas. Sabemos que, para essas sociedades, o mundo sobrenatural (que para nós seria mais próximo do que chamamos religião ou uma percepção holística e transcendental do mundo) não está dissociado de nenhuma prática diária.

Portanto, qualquer aprendizado parcial que englobe o conhecimento de uma única técnica, ou de uma teoria de mundo deslocada de seu contexto, poderá ser muito interessante para satisfazer angústias existenciais da nossa sociedade, mas contribuirá muito pouco para compreensão da totalidade de uma cultura indígena. (Tassinari, 2000:466).

Na conquista empreendida pelos europeus em território brasileiro, dois povos em particular mantiveram intenso contato com os portugueses e os espanhóis: os tupinambá e os guarani. Os primeiros foram extintos no período colonial. Os guarani resistiram. A língua guarani é falada hoje por índios que vivem na Bolívia, Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil.

A diversidade cultural

Em qualquer época, nas mais diversas partes do planeta, o homem sempre se organizou em sociedade e se questionou sobre si e sobre o mundo que o rodeia. Cada grupo desenvolveu sua maneira particular de olhar e compreender o entorno, de organizar o espaço, construir sua moradia, marcar momentos importantes e carregá-lo de significados. Essa capacidade humana de dar significados às suas ações e ao mundo que o rodeia é definida como cultura. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo a um fenômeno individual. Por outro lado, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, dá diferentes significados a conteúdos e passagens da vida aparentemente semelhantes.

A diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer (Lévi-Strauss apud Thomaz 2000:428).

Estamos diante de um processo que vem acompanhando a sociedade desde sempre. Por um lado, as sociedades humanas, com raras exceções, não

estão completamente isoladas. Por outro, parece que o contato entre diferentes sociedades ou a existência de grandes civilizações vem sempre acompanhado de um processo de diversificação cultural.

A diversidade cultural e os mecanismos de diferenciação são inerentes à própria história das relações entre os diversos grupos humanos. Na prática, entretanto, os contatos entre os grupos se dão de maneira bastante conflitante.

Uma coisa, porém, caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura. (Thomaz, 2000:430)

Dentro da própria sociedade ocidental, existe esse estranhamento e o sentimento de que o diferente é errado. Os homossexuais, as mulheres, os negros, as religiões afro-brasileiras e tantas outras demais parcelas que compõem o que chamamos de nação sofrem discriminação apenas por pertencerem a grupos com outros códigos.

O etnocentrismo exacerbado produziu e conduz a práticas assustadoras, quando passa de um zelo de um determinado grupo em relação a suas práticas culturais em detrimento de outras e passa a servir de pretexto para eliminação física, moral ou cultural do outro.

Nesse contexto, e aprendendo com os fatos do passado e do presente, principalmente na atualidade, quando a comunicação e o convívio dos povos, culturas nações e grupos sociais acontecem em graus, intensidades e extensões nunca visto antes, o exercício de se colocar no lugar do outro valorizando as diferenças, percebendo e respeitando uma outra forma de lidar com o mundo, passa a ser fundamental para convivência harmônica entre os povos. Isto pode proporcionar ao indivíduo a rica experiência de olhar o mundo por um ângulo diferente, abrindo novas percepções e contribuindo para seu arcabouço intelectual.

Superar distâncias e incompreensões entre porções únicas e originais da humanidade; conhecer as razões, as noções e os estilos de outros povos, de outros mundos; abrir-se para a diversidade e o dinamismo com que a humanidade (que, apesar de ser sempre a mesma, é única) ricamente se apresenta, deixando-se maravilhar por eles, é lançar-se na aventura fascinante da descoberta de novos caminhos para o diálogo entre diferentes modos de ser, viver e pensar (Silva, 2000:320).

Como qualquer outro código, a cultura tem seus segredos para quem não está familiarizado. No entanto, pode-se conhecer uma cultura desconhecida:

basta apenas apreender e decifrar seus códigos. Logo, aquelas mensagens aparentemente truncadas e sem sentido passam a ter significados. Novos entendimentos são possíveis, um novo mundo se abre.

Os guarani no Rio de Janeiro

No Brasil, a população guarani é de aproximadamente 40 mil índios, subdivididos em três grupos linguísticos: nhandéva, kayová e mbya. Vivem em aldeias distribuídas por mais de cem municípios em dez estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso, Pará, Tocantins, Maranhão e, agora, Rio de Janeiro.

Depois da extinção de todas as etnias originais do Estado do Rio de Janeiro, em 1940, sucessivas ondas migratórias vindas do vale do rio Paraná com índios da etnia guarani mbya passaram a ocupar o litoral sul fluminense – local onde outrora era área goianá (etnia extinta). Estima-se hoje uma população em torno de 500 indivíduos, distribuídos em três aldeias situadas nos municípios de Angra dos Reis e Parati: Sapukai, Itatiim, Araponga e Rio Pequeno.

A aldeia Sapukai, com 700 hectares, é a maior das três. Vivem nela aproximadamente 400 índios. Localiza-se no alto de um morro conhecido como Bico da Arraia, no Sertão do Bracuí, na Serra da Bocaina, distante 6 km do asfalto e 25 km da cidade de Angra dos Reis.

Em Parati-Mirim, município de Parati, a 4,5 km da rodovia Rio-Santos está a aldeia de Itatiim. Estima-se sua população em cem índios, onde ocupam uma área de 79 hectares.

A aldeia Araponga está inserida no Parque Nacional da Serra da Bocaina. Partindo da localidade denominada Patrimônio, no município de Parati, se encontra a 7 km. Possui uma população de aproximadamente 40 índios, que vivem num território de 223 hectares.

Os guarani mbya, que pertencem à família linguística tupi-guarani, um povo com mais de 500 anos de contato com a sociedade envolvente, mantêm a sua tradição religiosa, a sua língua e o conhecimento sobre o céu que é acumulado desde tempos imemoriais.

São considerados “os teólogos da América”, devido à sua profunda religiosidade, que rege e permeia todas as ações, práticas e momentos de suas vidas. A religião é, assim, um dos mais importantes fatores de identidade para os mbya.

Em sua concepção, a alma está vinculada à palavra. Quando nasce uma criança, é o xamã que revela o seu nome. É essa palavra que providencia um lugar para si no corpo do novo ser.

Nas três aldeias mbyá do Rio de Janeiro, a reza é uma atividade comunitária que acontece todas as noites, com início por volta das 19 horas e se prolonga até às 24 horas, podendo em algumas ocasiões estender-se até a manhã do dia seguinte. Abaixo, nas palavras do vice-cacique Luis Eusébio, da aldeia Sapukai, localizada em Angra dos Reis, podemos ter uma dimensão do que representa a religião para esse povo:

Se o m'byá deixar a religião dele, a língua, vai começar a beber, faz baile, tem briga com parente, casa com branco e desaparece a nação, morre o índio (Freire, 2000:14).

Para os guarani, as pessoas mais idosas detêm os saberes tradicionais. Portanto, são elas as encarregadas de transmiti-los às novas gerações. Por esta razão, existe uma desconfiança muito grande em relação à escola, entendida como espaço em que pessoas menos experientes se encarregariam de passar conhecimentos.

O conhecimento e a cultura guarani

Em 1993 a IV Assembleia Nacional da Nhemboaty Guasú Guarani – organização que congrega os guarani que vivem no Brasil –, aprovou um texto definindo a escola almejada, com um conjunto de propostas entre as quais duas merecem destaque:

“A escola deverá ensinar às crianças a história do povo guarani para garantir a continuidade da cultura guarani”.

“É importante conhecer o mundo do povo branco para que não sejamos prejudicados e enganados, para melhor lutar, saber negociar, exigir direitos etc.”

Hoje, as crianças guarani são alfabetizadas em sua língua materna e aprendem o português como segunda língua.

Os guarani se autodenominam como peregrinos e viajantes. Esta característica migratória possivelmente tem motivação religiosa, buscando encontrar a terra sem males. No entanto, também pode ser encarada como uma estratégia de sobrevivência. Para Freire (2000:21),

(...)é que, nesses deslocamentos, cuja dinâmica não deve ser confundida com o nomadismo, os guarani mantiveram historicamente relações com outros povos,

de quem souberam aproveitar contribuições e com quem mantiveram diálogos nem sempre simétricos. Desta forma, modificaram muitos aspectos de sua cultura sem, no entanto, abandonar o que consideram essencial no *nhande-reko*, isto é no “jeito de ser guarani” (Freire 2000:21).

Diante das mazelas sofridas, decorrentes do contato com o europeu nos últimos quinhentos anos, os guarani mbya desenvolveram estratégias de resistência para continuar a manter sua cultura e identidade. Como era, e é, inevitável o convívio com o branco, procuraram e ainda procuram manter um relacionamento amistoso, respeitando seus costumes e religiões, e vestir-se de acordo com a população envolvente das regiões onde habitam como estratégia de autopreservação, não como submissão e aculturação. Desta maneira, sob o traje que encobre diferenças profundas, os guarani tentaram, embora nunca renegando sua condição de índios, se resguardar de novas feridas.

Os etnólogos concordam que diante das pressões da sociedade nacional para abandonarem sua etnicidade e cultura, os mbya constituem atualmente o que podemos chamar de um dos exemplos mais bem sucedidos de preservação de identidade. O mbya muda, mas não desaparece. Muda para não desaparecer. Quinhentos anos depois, os guarani resistem. (Freire, 2000:22).

Astronomia mbya

Segundo a literatura antropológica, para os guarani o conhecimento do céu envolve todos os aspectos de sua cultura. Agrupam estrelas, aparentemente próximas, para formar figuras imaginárias, chamadas constelações. O caráter prático de seus conhecimentos astronômicos empíricos é reconhecido na organização social e nas condutas do cotidiano, servindo, por exemplo, para planejar seus rituais religiosos, definir códigos morais, ordenar as atividades anuais que são correlacionadas com os ciclos da fauna e flora do lugar. Assim, determinavam as épocas de plantio, caça, pesca e coleta. Além de calendário, as constelações eram utilizadas também para orientação em suas viagens.

Assim, trataremos do universo mítico e astronômico dos guarani mbya apresentando algumas constelações e os mitos de criação das Plêiades e Vênus, as manchas da Lua e a esposa da Lua.

Para os guarani mbya, suas constelações diferem das constelações ocidentais, principalmente em dois aspectos: o primeiro é que as constelações mais importantes para os ocidentais são aquelas situadas próximas à eclíptica

ou zodíaco e aos pólos celestes. Já para os guarani mbya, as constelações mais significativas estão situadas na Via-Láctea. O segundo ponto é que os desenhos das constelações ocidentais são feitos pela união de estrelas, como naquela brincadeira de ligar os pontos. Para os guarani mbya, o que forma os desenhos são as manchas escuras, as manchas claras e a união das estrelas, tornando assim muito mais fácil visualizar o desenho no céu.

As constelações sazonais são aquelas que definem as estações do ano. Na cultura ocidental, para o hemisfério Sul as constelações características de cada estação são: Órion caracteriza o verão; Cruzeiro do Sul, o outono; Escorpião, o inverno; e Capricórnio, a primavera. Quando essas constelações aparecem no céu, ao anoitecer, anunciam a chegada da estação que as caracteriza. Vale a pena ressaltar que, com exceção do Cruzeiro do Sul, essas constelações foram denominadas por povos que habitavam o Hemisfério Norte. Logo, por uma questão de perspectiva (já que a Terra é redonda), essas figuras imaginadas aparecem para nós, no Hemisfério Sul, de cabeça para baixo, ou invertidas.

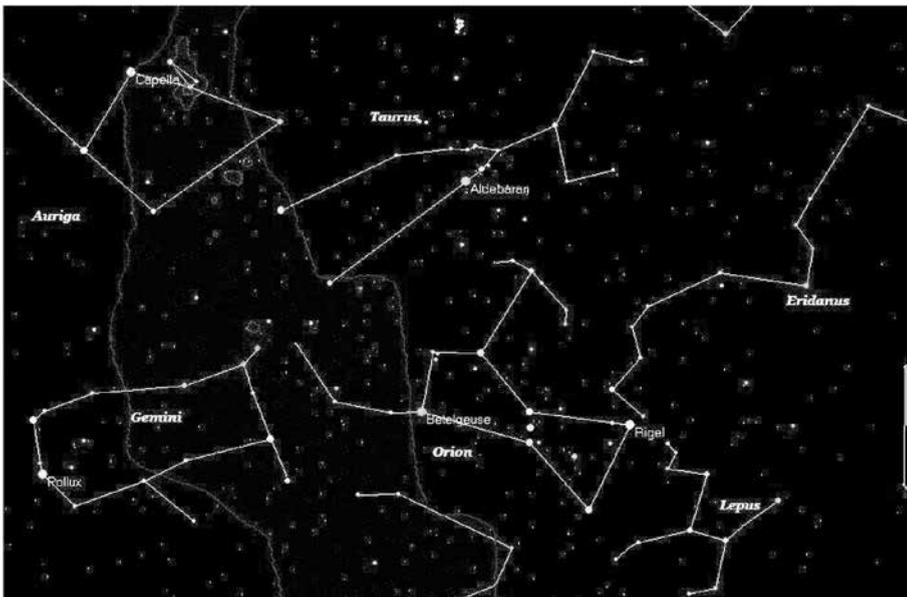
Com intenção de apresentar as principais constelações para o povo guarani mbya, partiremos das referências sobre o céu ocidental e mostraremos na região como localizar as constelações indígenas.

As fotos, os mitos e as lendas a seguir foram retirados da obra multimídia *Arqueoastronomia Brasileira*, confeccionado pelo Professor Doutor Germano B. Afonso, da Universidade do Paraná, especializado em Astronomia, cultura e mitologia indígena (Afonso, 2000).

A constelação do Homem Velho ou Tuya'i (fig.1) representa o verão. Essa constelação abrange as constelações ocidentais de Orion, Touro e o aglomerado das Plêiades (fig .2).

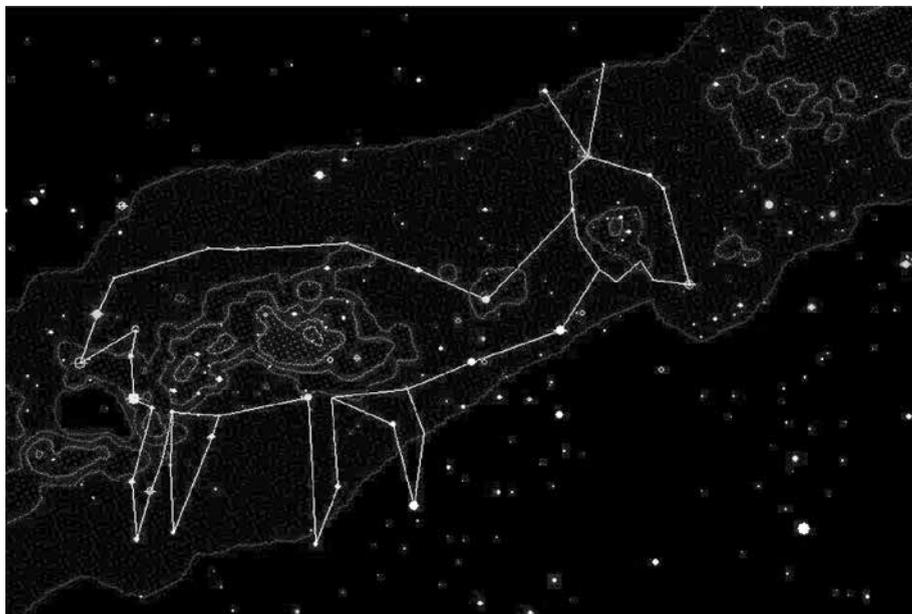


(fig.1). Região do céu com a constelação do Homem Velho ou Tuya'i

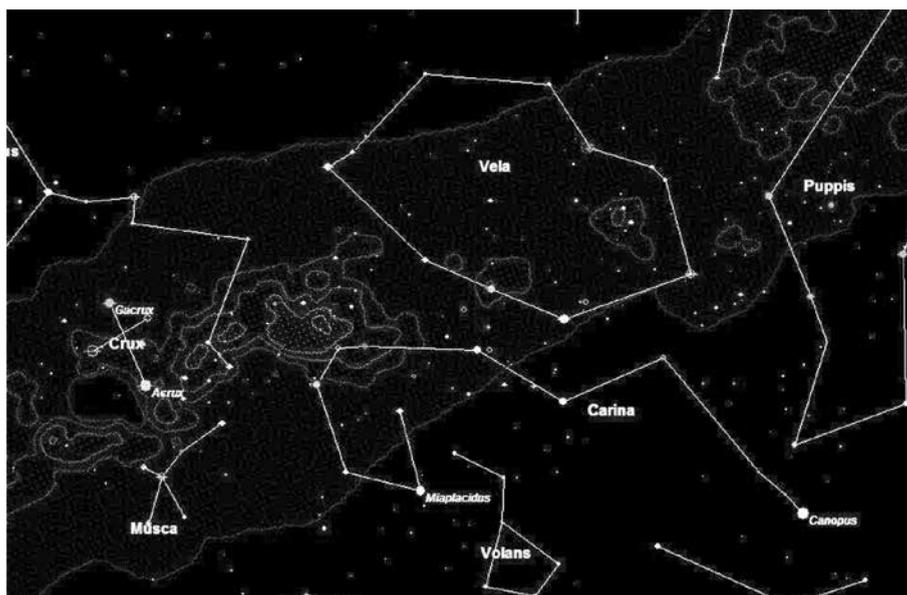


(fig.2). A mesma região do céu com as constelações ocidentais

A Constelação do Veado ou Guaxu (fig.3) representa o outono para os índios. A constelação situa-se em uma área que abrange as seguintes constelações ocidentais: Cruzeiro do Sul, Vela, Mosca e Carina (fig.4).



(fig.3). A Região do céu com a constelação do Veado ou Guaxu para os Mbyas

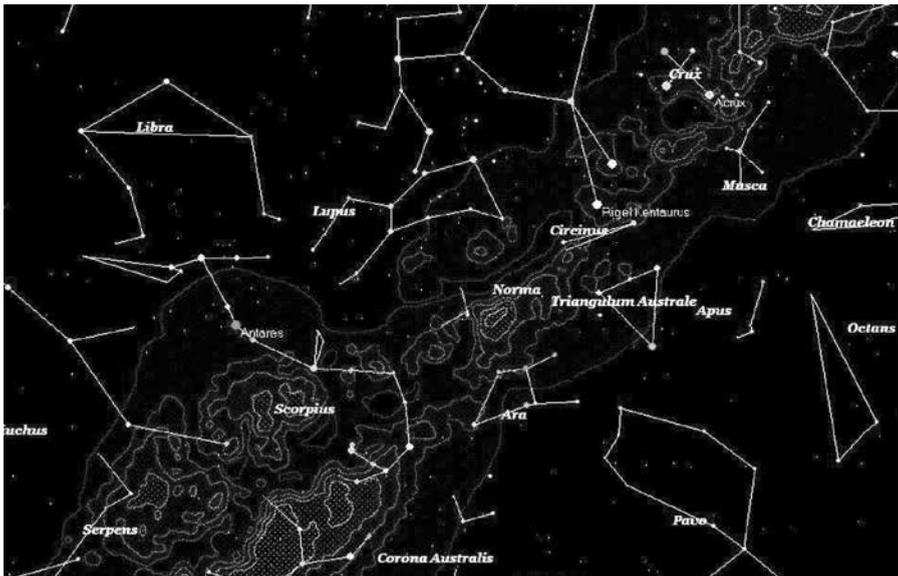


(fig.4). A mesma região do céu com as constelações ocidentais

A Constelação da Ema ou Guyra nhandu (fig.5) representa o inverno. A cabeça da Ema é formada pela mancha do Saco de Carvão perto da constelação do Cruzeiro do Sul. A cauda da Ema é formada por Antares, Al niyatn e outras estrelas da constelação do Escorpião (fig.6).

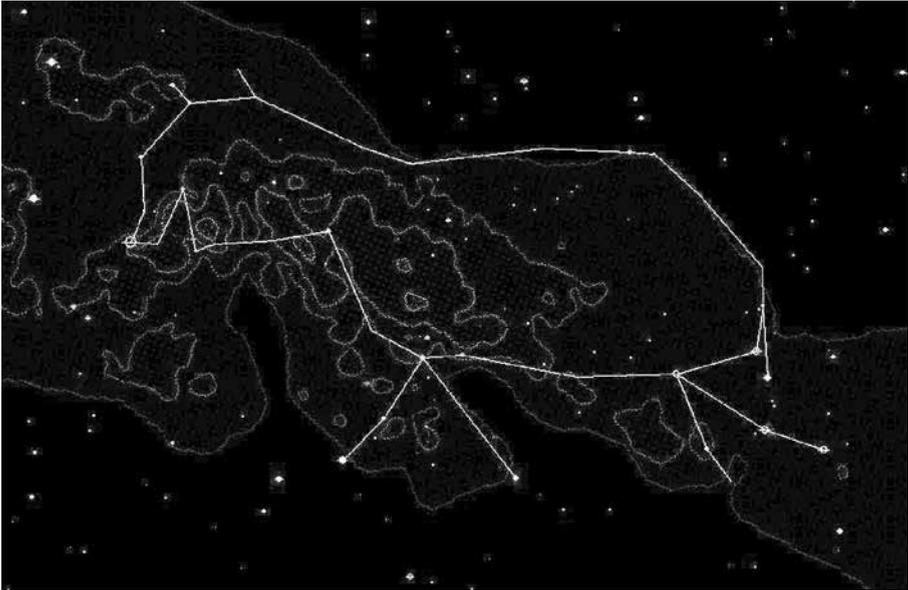


(fig.5). Região do céu com a constelação da Ema ou Guyra nhandu

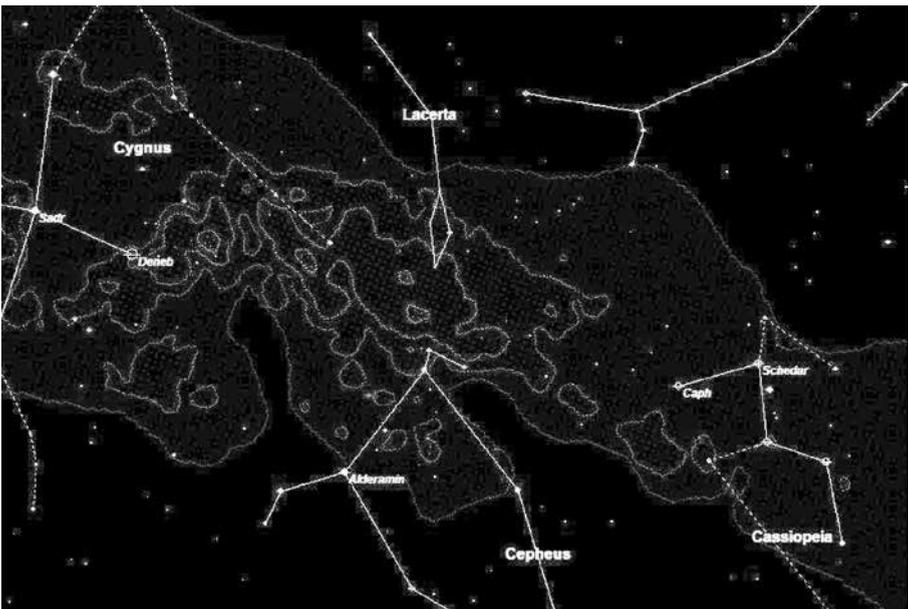


(fig.6). A mesma região do céu com as constelações ocidentais

A Constelação da Anta ou Tapi'i (fig I.4.7) representa a primavera. A constelação da Anta fica entre as constelações ocidentais de Cefheus, Cassiopeia, Lacerda e Cygnus (fig I.4.8).



(fig.7). Região do céu com a constelação da Anta ou Tapi'i



(fig.8). A mesma região do céu com as constelações ocidentais

Existe outro grupo de constelações que são mais associadas à contagem do tempo e à localização no espaço, que são a constelação de Arapuca, Tinguauçu e Kuruxu.

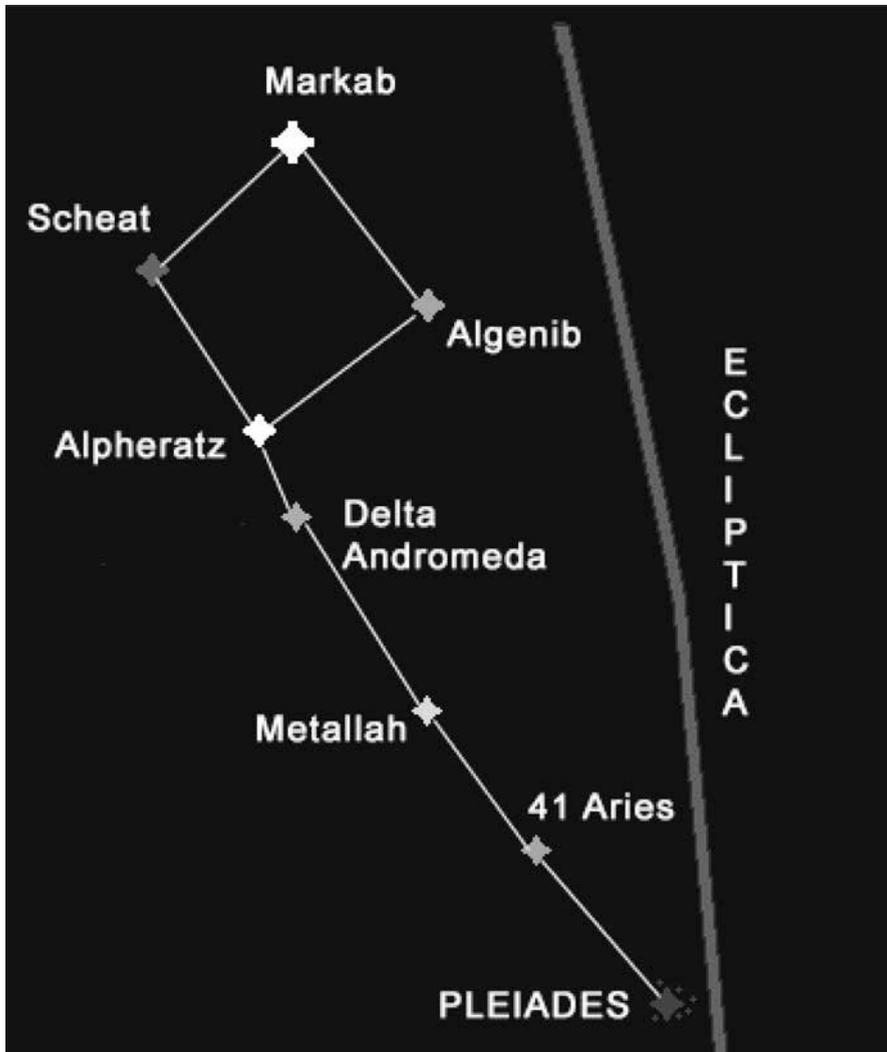
A constelação de Arapuca ou Aka'ekorá abrange as constelações de Andrômeda, e as estrelas Metallah e a 41 de Áries (fig.9). Essa constelação representa uma armadilha para pegar pássaros e é utilizada para marcar a proximidade do ano novo para os mbya, que coincide com o nascer helíaco das Plêiades. Aproximadamente durante um mês, a cada ano, as Plêiades ficam muito próximas da direção do Sol, não podendo ser observadas.

Chamamos de nascer helíaco das Plêiades o primeiro dia em que elas se tornam visíveis, no lado Leste, antes do nascer do Sol. Esse dia marca o início do ano para vários grupos indígenas brasileiros que observam as Plêiades para elaborar seus calendários.

No dia do seu nascer helíaco, perto do dia 5 de junho, as Plêiades podem ser observadas por apenas alguns minutos, cerca de uma hora antes do nascer do Sol, próximas à linha do horizonte. Depois, devido ao movimento de rotação da Terra, de Oeste para Leste, o Sol surge no lado Leste, ofuscando a visão das Plêiades.

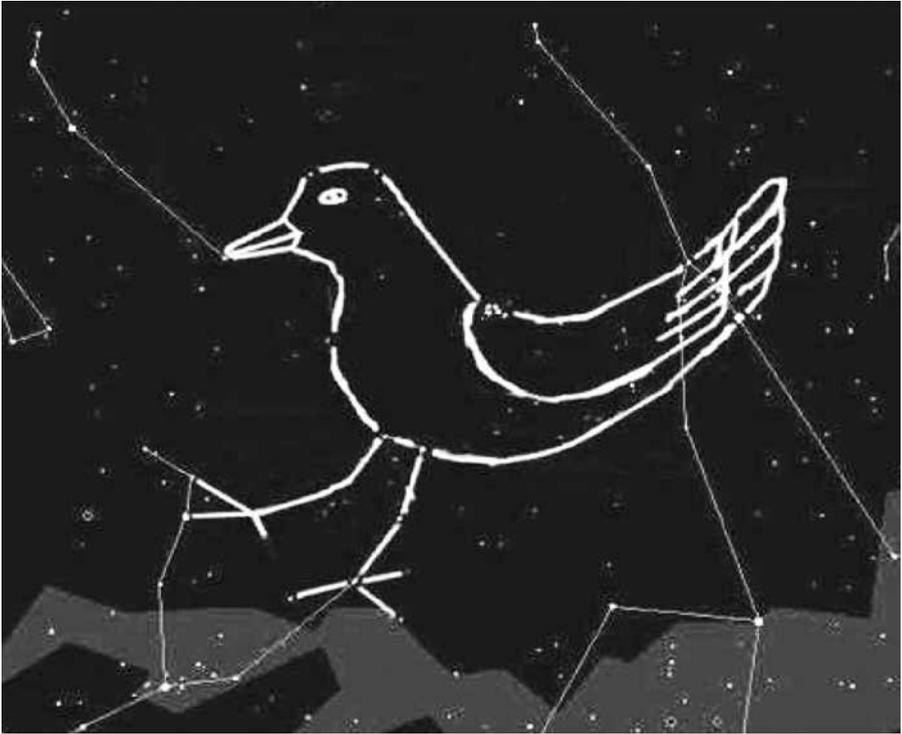
As Plêiades são um aglomerado estelar constituído de diversas estrelas jovens, azuis, que se localizam na constelação ocidental de Touro. A olho nu, longe da iluminação artificial e sem Lua, podemos ver sete dessas estrelas. Por isso, as Plêiades são também conhecidas como as sete estrelas ou as sete irmãs.

Quando pela primeira vez, antes do Sol nascer, a Delta de Andrômeda aparece, sabe-se que faltam 45 dias para festejar o ano novo. Quando surge Metallah, restam 30 dias e quando se observa a 41 de Áries, faltam 15 dias.



(fig.9). Arapuça ou Aka'ekorá abrange as constelações de Andrômeda, e as estrelas Metallah e a 41 de Áries.

A constelação do Tinguauçu (pássaro da mitologia) fica na constelação do Touro, logo abaixo das Plêiades. O seu pescoço, cabeça e bico ficam na constelação de Áries e os seus pés ficam na constelação de Perseu. A cauda do Tinguauçu termina no aglomerado estelar das Híades. O Tinguauçu é o pássaro que vem anunciar a chegada do ano novo para os guarani mbya, seu bico fica exatamente na estrela 41 Áries. Quando se dá o nascer helíaco dessa estrela (que é o bico do Tinguauçu), restam 15 dias para o ano novo Mbya (fig.10).



(fig.10). Constelação do Tinguáçu

A constelação do Kuruxu é considerada uma constelação espiritual, serve para marcar o tempo, abrange exatamente a constelação do Cruzeiro do Sul, menos a estrela intrometida. A estrela intrometida é a que fica à direita do Cruzeiro do Sul, entre as estrelas de Magalhães e Pálida, quebrando a simetria da cruz. Observando o Kuruxu (fig.11), os índios marcavam a passagem das horas e as estações do ano.



(fig.11)- Constelação do Kuruxu, considerada uma constelação espiritual, serve para marcar o tempo

Os mitos guarani mbyá

O mito, como cultura para os mbya, é vivo e faz parte da sua reflexão sobre o mundo. A linguagem mítica é simbólica, com imagens concretas, articuladas logicamente. Fala de questões humanas mas são produzidos em contextos específicos e expressam questões próprias das sociedades que lhe deram origem e onde têm vigência.

A Origem de Vênus e das Plêiades

No início do tempo e do espaço, vários espíritos e Deuses vagavam pela Terra, liderados pelo espírito do bem, Angatupyry, e o do mal, Taú, criados por Nhamandú, o Deus supremo dos guarani, que tinha como missão indicar ao ser humano os caminhos que podia seguir em sua trajetória.

Os guarani eram um povo formado principalmente por caçadores, coletores e pescadores. Para fornecer provisões para aldeias formadas por diversas famílias, necessitavam ter acesso a um rico e variado ecossistema. No entanto, para o melhor aproveitamento desse meio ambiente, do qual eles se consideravam parte integrante, não era suficiente saber o que, onde e como caçar, pescar e colher, mas também quando.

Na época em que os guarani eram submetidos a grandes dificuldades com a alimentação, nasceu uma criança muito bonita chamada Keraná, considerada a Deusa do sono porque passava a maior parte do tempo dormindo. Enquanto estava acordada, todos se admiravam de sua bondade e inteligência.

Em sua adolescência, Keraná ensinou ao seu povo a relacionar as estrelas que aparecem no céu, em determinada época do ano, com o clima, a fauna e a flora do lugar. Desde então, a observação astronômica esteve na base do conhecimento dos guarani. Estes foram profundamente influenciados pela confiante precisão do desdobramento cíclico de certos fenômenos celestes, tais como o dia-noite, as fases da lua e as estações do ano. Os guarani logo perceberam que as atividades de pesca, caça e coleta obedecem a essas flutuações cíclicas. Assim, procuraram entendê-las e as utilizam para a própria subsistência.

Os ensinamentos de Keraná podem ser reconhecidos na organização social e nas condutas do cotidiano guarani, servindo, por exemplo, para planejar seus rituais, definir códigos morais e ordenar as atividades da aldeia. Além de registrar o tempo, os astros servem também para a orientação nas viagens. Assim, os guarani não fazem muita distinção entre o tempo e o espaço, designando essas duas palavras por uma única: *ara*.

Keraná também criou diversos mitos relacionados com estrelas e constelações para ajudar seu povo a identificá-las. Ela pediu que nas noites frias de inverno, ao redor das fogueiras, os índios guarani contassem aos seus filhos os mitos narrados por seus antepassados para transmitir o conhecimento do céu, de geração em geração.

A extrema beleza de Keraná atraiu a atenção de Taú, que se apaixonou por ela. Taú quis tê-la para si e, sendo assim, planejou raptá-la.

No entanto, Angatupyri soube de seus planos e resolveu interferir desafiando Taú. Os dois lutaram durante sete dias e noites, mas Taú venceu porque

foi ajudado pelo Deus da coragem e da guerra, Pytajováí, que levava dentro de si o fogo da destruição. Assim, o espírito do mal conseguiu levar consigo a linda Keraná. Os Deuses que habitavam o céu ficaram muito irados com a atitude malévola de Taú e resolveram castigá-lo fazendo com que o casal tivesse sete filhos monstros: Tejú-Jaguá, Mboi-tu'i, Moñai, Jasy-Jateré, Aó-Aó, Kurupí, e Huichó.

Tejú-Jaguá, um grande lagarto com sete cabeças de cachorro, olhos fosforescentes, habitava as selvas, os ervais e as águas profundas; emitia ferozes e aterradores latidos durante a noite; devorava os que caíssem em suas garras. Era o senhor das cavernas e protetor das frutas.

Mboi-tu'i, uma enorme serpente com bico de papagaio, senhor dos grandes pântanos, era o protetor dos animais aquáticos e anfíbios, do orvalho, da umidade e das flores.

Moñai, monstro com forma humana, senhor dos campos, do ar e das aves; protetor dos ladrões e dos aventureiros.

Jasy-Jateré, senhor das sestas e protetor das abelhas e dos ervais, era um menino lindo, pequeno, sem roupas, ruivo, de cabelos dourados e enrolados, assobiador, possuidor de um bastão que o tornava invisível. Vivia nos bosques e atraía as crianças com seu assobio ou tocando-as com seu bastão. Depois, ele as levava para seu irmão canibal Aó-Aó, para que este as devorasse. Ao perder seu bastão mágico e seu assobio, o Jasy-Jateré tornava-se inofensivo. Outra forma de fazê-lo perder seus poderes mágicos era embriagando-o, pois ele gostava muito de beber. As mães costumavam amedrontar seus filhos com o Jasy-Jateré para que eles não saíssem de casa e se comportassem na hora da sesta, que era quando o espírito aparecia.

Aó-Aó era um animal com aspecto de ovelha, mas com garras terríveis. Canibal, devorava as pessoas que encontrava nos montes. Teve muitos descendentes que viviam em manadas de canibais ferozes. Quando perseguiram as pessoas e elas procuravam salvar-se subindo em alguma árvore, eles a rodeavam e, aos gritos de *aó-aó-aó*, cavavam em suas raízes até derrubá-la, devorando a vítima. A única forma de safar-se era subindo em uma palmeira, considerada árvore sagrada pelos índios e respeitada pelos monstros. O Aó-Aó também se alimentava de crianças que eram roubadas, na hora da sesta, pelo seu irmão Jasy-Jateré. Era considerado o senhor da fertilidade, protetor das serras e montanhas.

Kurupí era um ente fantástico, senhor da fecundidade, protetor das selvas, dos animais silvestres, das colheitas e das chuvas que caem depois de um período de seca. Castigava os que derrubavam árvores ou destruíam a natureza sem necessidade, condenando-os a vagar para sempre no bosque, sem encontrar

a saída. Tinha os pés voltados para trás, para despistar aqueles que queriam segui-lo. Seduzia as mulheres que saíam sozinhas, e depois as enlouquecia ou matava. Os pais aconselhavam suas filhas a não andarem desacompanhadas, amedrontando-as com o intuito de preservá-las dos encantos maléficos do Kurupí.

Huichó – um homem feio, fétido, tímido, de uma palidez mortal, de cabelos longos e sujos – causava repugnância e pânico. Senhor da noite e companheiro da morte, dominava os cemitérios e se alimentava de defuntos. Em noite de lua-cheia, saía de casa e, escondido, deitava e rolava na terra, transformando-se em um cachorro enorme, peludo, cabeçudo e de olhos cintilantes. Depois, vagava pelo cemitério para desenterrar ossos de defuntos e se alimentar. De madrugada, deitava e rolava novamente na terra, voltando a ser o homem em seu cotidiano.

O tempo passava e a vida dos guarani tornava-se cada vez mais difícil devido à influência maligna dos sete irmãos monstros que provocavam ódio, discórdia e luta entre o povo.

Decidido a colocar ordem na aldeia e apaziguar os ânimos, o sábio reuniu os caciques e pajés em uma grande assembleia para discutir o problema e elaborar um plano a fim de destruir os monstros.

Paĩ Sumé tinha uma irmã muito bonita, Porãsy, considerada a mãe da beleza, que se ofereceu para ajudar, sacrificando-se em nome de seu povo. Ela, então, fez-se mais bela ainda: se enfeitou de flores, cores e plumas, perfumou-se com as mais puras fragrâncias da natureza e foi, em uma caverna, visitar Moñai que, cego diante de tanta beleza, se deixou seduzir. Seguindo o planejado, e já com Moñai a seus pés, Porãsy convenceu-o a reunir os irmãos para a cerimônia de casamento de ambos.

Como Tejú-Jaguá não poderia ir devido à sua deformidade, resolveram fazer a grande festa em uma gruta perto de onde ele morava. Porãsy, lindamente vestida com suas roupas de núpcias, encantava a todos e lhes serviu bebidas alcoólicas até deixá-los totalmente bêbados.

Quando os irmãos monstros estavam embriagados, sem forças para oferecer qualquer resistência, o Tinguauçu, uma ave que é conhecida popularmente como Alma de Gato Branca (gênero Attila), voou e cantou para alertar os guarani.

Paĩ Sumé e seus seguidores se prepararam para fechar a entrada da gruta depois que a noiva fugisse dali. Porém, quando ela tentou sair, Moñai percebeu a armadilha, agarrou-a e obrigou-a a ficar na gruta com ele. Nessa situação, Porãsy gritou implorando para que fechassem imediatamente a entrada e atuassem fogo, seguindo o plano pré-estabelecido. Os seus amigos, mesmo sofrendo com o sacrifício da moça, fecharam a entrada com pedras, juntaram lenhas e

Pa'í Sumé ateou o fogo que foi alimentado durante toda a noite, matando todos os que estavam presos na gruta.

Na madrugada, o espírito de Porãsy, em forma de perfumada fumaça colorida, saiu da gruta, subiu aos céus e se transformou no planeta Vênus quando aparece de madrugada. Ele é chamado de Mbyjá' Ko'e (Estrela Matutina) pelos guarani, representando uma Deusa muito linda e de grande força física destinada pelos Deuses a iluminar as auroras até o fim dos tempos, anunciando o nascer do sol e orientando as pessoas que viajam de madrugada.

Vênus é muito observado pelos guarani por ser, depois do Sol e da Lua, o objeto mais brilhante do céu. Eles pensam que se trata de duas estrelas que aparecem em períodos diferentes: a estrela matutina (que chamamos Dalva) e a estrela vespertina (que chamamos Vésper). Ele é utilizado para orientação, por ser visto sempre próximo ao Sol, no início da noite ou no fim da madrugada.

Os sete irmãos monstros consumiram-se no fogo durante sete dias e noites, tempo necessário para atingirem a purificação. Depois, subiram ao céu em forma de nuvem e, reunidos, formaram o aglomerado estelar das Plêiades, chamado pelos guarani de Eichú (Vespeiro). Quando esse amontoado de estrelas aparece pela primeira vez, antes do nascer do sol, marca o dia do início do ano guarani. Nos outros dias, serve como calendário para regular o dia a dia da aldeia.

Olhando para Eichú, os índios identificam os sete irmãos que, pela ordem decrescente de brilho, são: Tejú-Jaguá, Mboi'-tu'i, Moñai, Jasy-Jateré, Kurupí, Aó-Aó e Huichó, respectivamente.

Keraná, a mãe dos sete monstros, isolou-se no alto de uma montanha e morreu de tristeza por ter perdido seus filhos, também se transformando em estrela. Taú, seu marido apaixonado, acompanhou-a.

Ao lado de Eichú, um pouco afastadas, existem duas estrelas brilhantes, representando Taú e Keraná que continuam, para sempre, cuidando e protegendo seus amados filhos.

A origem das manchas da Lua

A Lua, irmã do Sol, entrava Tateando no escuro, no quarto da irmã de seu pai, com a intenção de fazer amor com ela.

Para saber quem a importunava todas as noites, sua tia lambuzou os dedos com resina e, de noite, enquanto a Lua a procurava, passou a mão em sua face.

No dia seguinte, bem cedo, a Lua foi lavar o rosto para retirar a resina. No entanto, ela não saiu, sujando ainda mais a face da Lua. Por esse motivo, ela tem sempre a face manchada.

Desde então, a lua-nova lava seu rosto, fazendo chover para tentar tirar as manchas de resina que ficam mais visíveis quando ela se torna cheia.

Este precedente ensina aos tupi-guarani que não devem cometer incesto.

A esposa da Lua

Os tupi-guarani chamam o planeta Vênus, quando aparece como estrela vespertina, de Mulher da Lua. O nosso satélite natural é considerado do sexo masculino e irmão do Sol.

Eles contam que a mulher da Lua é muito linda, vaidosa e nunca envelhece. Ela só fica ao lado do seu marido, a Lua, enquanto ele é jovem, afastando-se dele na medida em que se torna velho.

Ao anoitecer, assim que fica visível a lua nova, os dois astros aparecem bem próximos, no lado Oeste. Nas noites seguintes, a Lua cresce e se distancia de Vênus. Na lua-crescente, Vênus continua aproximadamente no mesmo lugar, mas a Lua se encontra no alto do céu, perto da linha Norte-Sul. Na lua-cheia, ao anoitecer, a Lua está no lado Leste e sua mulher, bem afastada, continua no lado Oeste. Na lua-minguante, Vênus e a Lua não são mais visíveis ao mesmo tempo, sendo que quando a Lua aparece sua mulher já desapareceu. Na lua-nova, tudo recomeça...

Considerações finais

Atualmente, existe uma preocupação de muitos estudiosos, em especial pesquisadores, em refletir e entender como a historiografia tem tratado a temática indígena. Dessas reflexões afloram alguns pontos que devem ser olhados em detalhe. Verifica-se que a historiografia tradicional, como também os livros didáticos, tratam as populações nativas do Brasil de modo simplificado e estereotipado.

Não é incomum, no dia 19 de abril, depararmos com crianças nas ruas das cidades com o rosto pintado, roupas de franjas e levando a palma da mão à boca para arrancar o famoso som “indígena” *ôaôaôaa*, em evidente alusão a etnias norte-americanas. Clara demonstração de desconhecimento sobre os povos indígenas que habitam o nosso território. As informações que chegam à sociedade sobre esses povos, proveniente da mídia, desenhos, filmes e livros escolares, não raro são displicentes e carregadas de significados errôneos e preconceituosos.

Estamos diante de um problema. Como os professores de todos os níveis podem abordar essa temática de maneira clara e não estereotipada, se durante

toda a sua vida escolar, inclusive na graduação, não tiveram acesso a nada diferente que pudesse proporcionar outro ângulo de visão?

Sabemos que muitas pesquisas e conhecimentos estão sendo gerados sobre os povos do Brasil, em vários períodos da história. No entanto, o conhecimento da população, e dos estudantes, em especial, sobre essa temática nos parece inalterado no decorrer dos anos. É preciso, pois, lidar com esses esquemas de geração de conhecimento, tentar entendê-los, para abrir caminho a conteúdos às vezes já disponíveis enquanto produtos de pesquisa, mas que nunca chegaram às classes de aula (Souza Lima, 2000).

Corroborando com este autor, acrescentamos a importância de se traçar estratégias em conjunto, reunindo especialistas dos mais diversos campos do saber, tais como: antropólogos, historiadores, educadores, linguistas, astrônomos, botânicos, divulgadores de ciências, entre outros. A ideia é validar e compilar essas informações e produzir materiais adequados e específicos para os diversos grupos que compõem a sociedade. Além disso, é fundamental organizar e executar cursos de formação continuada de professores, propondo alterações curriculares, sobretudo para as graduações, criando exposições e atividades sistemáticas e interativas de divulgação para o público escolar e universal.

Referências bibliográficas

- Afonso, G. B. *Arqueoastronomia Brasileira*. Curitiba: UFPR. 1 CD-ROM. Também disponível em: <http://fisica.ufpr.br/tupi/arqueo/intro.html>. 2000
- _____. *As constelações indígenas brasileiras*. Disponível em: <http://www.observatoriovirtual.pro.br/indigenas.pdf>. Acessado em Agosto de 2007.
- Freire, J. R. B. *Tem índio no Rio. Programa de estudos dos povos indígenas*, 2000. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/indiosrj.htm>. Acessado em 27 de setembro de 2007.
- _____. “A imagem do índio e o mito da escola”. In: Marfan, Marilda A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de professores: educação escolar indígena*. p. 93-99. Brasília: MEC, 2002c. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/indiosrj.htm>. Acessado em 27 de setembro de 2007.
- Souza Lima, Antonio Carlos de. “Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil”. In: Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. (orgs.). *A Temática Indígena na Escola – Novos desafios para professores de 1º e 2º graus*. 3ª edição. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: Unesco, 2000.
- Ribeiro, Berta G. “A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira”.

- In: Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. (orgs.). *A temática indígena na escola – Novos desafios para professores de 1º e 2º graus*. 3ª edição. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: Unesco, 2000.
- Silva, A. L. “Mito, razão, história e sociedade: Inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas”. In: Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola – Novos desafios para professores de 1º e 2º graus*. 3ª edição, São Paulo: Global, Brasília: MEC; MARI: Unesco. 2000.
- Tassinari, A. M. I. “Sociedades indígenas: Introdução ao tema da diversidade cultural” In: Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola – Novos desafios para professores de 1º e 2º graus*. 3ª edição, São Paulo: Global, Brasília: MEC; MARI: Unesco. 2000.
- Teixeira. R. “As línguas indígenas no Brasil”. In: Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola – Novos desafios para professores de 1º e 2º graus*. 3ª edição, São Paulo: Global, Brasília: MEC; MARI: Unesco. 2000.
- Thomaz, O. R. “A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade”. In: Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola – Novos desafios para professores de 1º e 2º graus*. 3ª edição, São Paulo: Global, Brasília: MEC; MARI: Unesco. 2000.

Como os estudantes da educação de jovens e adultos Guarani concebem a matemática

*Gabriela dos Santos Barbosa
Sandra Maria Pinto Magina*

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir as concepções de Matemática dos estudantes que participaram do Programa de Educação de Jovens e Adultos Guarani, o EJA Guarani, que foi desenvolvido desde novembro de 2012 até dezembro de 2014 com índios da Aldeia Sapukai. Segundo dados da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação do Servidor Público do Rio de Janeiro – CEPERJ (Rio de Janeiro, 2010), a Aldeia Sapukai é a maior do estado em extensão e em população. Ela abrange uma área de 2.127 hectares. Seu território foi demarcado em 1989 e homologado em 1994. A área localiza-se no Sertão do Bracuhy, distrito de Angra dos Reis, distando seis quilômetros serra acima do km 114 da Rodovia Rio-Santos.

Segundo Freire (2009), os índios guarani que vivem ali têm produzido artesanato de cana, palha, raiz e cipó. Eses produtos são vendidos ao longo da rodovia Rio-Santos ou num boxe da Prefeitura, na área central de Angra dos Reis. Os objetos mais vendidos aos turistas são colares, arcos e flechas de vários tamanhos, chocalhos, abanadores e cestarias de diversos tipos.

Hoje, por meio da luta dos guarani, a Aldeia Sapukai obteve conquistas como: um posto de saúde com atendimento médico periódico e, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, uma escola de Ensino Fundamental com turmas de 1º a 6º ano que oferece merenda diária. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis, pela Gerência de Educação Comunitária, iniciou, no segundo semestre de 2012, as aulas da turma de Educação de Jovens e Adultos Guarani (a EJA Guarani). O projeto é resultado de uma parceria entre aquela Secretaria, o Instituto de Educação de Angra da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Cabe a essas instituições assessorar o

grupo de professores da rede municipal que lecionam para a turma. Os dados que analisamos neste artigo são fruto da assessoria que prestamos na área da Educação Matemática.

No Brasil, as várias etnias indígenas existentes vêm, ao longo dos anos, batalhando por uma escola multicultural que permita a preservação de seus traços identitários, contrapondo-se à concepção de uma escola “para índios” como reprodutora dos valores da cultura envolvente (Bergamaschi, 2005). Neste sentido, avançam as discussões acerca do multiculturalismo, da interculturalidade e do currículo das escolas indígenas. Entre os pontos de aproximação destas teorias está a relevância dada à participação de todos os grupos culturais presentes na escola no processo de pensá-la e construí-la. E, como consequência, a importância de se considerar os saberes desses grupos na organização curricular. É neste sentido que se justificam pesquisas como a que apresentamos aqui a respeito das concepções de grupos culturais sobre seus saberes e sobre os saberes escolarizados. Tratamos aqui dos saberes matemáticos. Seguindo as ideias de D’Ambrósio (1998, 2002), entendemos a Matemática como uma produção cultural e buscamos compreender as concepções de Matemática dos estudantes da EJA Guarani. Algumas questões norteiam a reflexão: Que princípios devem fundamentar a organização curricular das escolas indígenas? Qual o papel desempenhado pelos estudantes nesse processo? Quais as concepções dos estudantes sobre a Matemática?

Na tentativa de responder às questões ou, pelo menos, dar um encaminhamento para possíveis respostas, em primeiro lugar tratamos das relações entre o multiculturalismo crítico, a interculturalidade e o currículo no contexto da educação indígena. A seguir, abordamos o conceito de etnomatemática e as orientações do Referencial Curricular para a Educação Indígena (RCNEI) em relação ao ensino de Matemática. Na continuidade, abrimos uma seção para apresentar as concepções dos estudantes da EJA Guarani sobre a Matemática e o seu ensino. Por fim, à luz dos dados apresentados, evidenciamos a necessidade de um trabalho contínuo que leve os estudantes a reverem suas concepções sobre a Matemática, uma vez que os conhecimentos matemáticos constituem um componente curricular de extrema importância para o debate intercultural na escola.

Multiculturalismo, currículo e interculturalidade

O processo de globalização é um fenômeno mundial que tem se intensificado nos últimos anos. Em decorrência dele, os modos de vida e trabalho, os hábitos, expectativas e ideais da maioria das pessoas vêm se transformando. Segundo Ianni (2000) e Pagel e Groff (2009), a globalização é um processo de homogeneização cultural que ocorre em função da difusão da ideologia

capitalista. As sociedades capitalistas se caracterizam pela presença de diferentes grupos culturais hierarquizados em função do papel que desempenham nelas e das relações que estabelecem entre si. Nesse tipo de sociedade, podemos identificar grupos oprimidos e grupos opressores ou classes dominantes e classes dominadas. A exclusão social, econômica e política e o surgimento das minorias são consequência da opressão que a classe dominante exerce sobre as outras classes. Com o surgimento das minorias, organizam-se os movimentos que visam a proteger seus direitos.

O multiculturalismo, para Silva (2007), é um dos movimentos que lutam pelos direitos das minorias. Para ele, o multiculturalismo é um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos sociais para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional dominante” (Silva, 2007: 85) e “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra” (Silva, 2007: 86).

Para McLaren (1997) há quatro tendências de multiculturalismo: o multiculturalismo conservador; o humanista liberal; o liberal de esquerda e o crítico e de resistência. No nosso trabalho na EJA Guarani, seguimos o multiculturalismo crítico e de resistência. Silva (2007) esclarece que, de acordo com essa tendência, “os processos institucionais, econômicos, estruturais estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseado na diferença cultural” (Silva, 2007: 87). Assim, não basta apenas propagar o respeito e a tolerância cultural. A ideia de tolerância pressupõe certa superioridade do grupo cultural que tolera ou respeita o outro. Para o multiculturalismo crítico, é necessário muito mais que tolerância. O essencial é promover o reconhecimento das desigualdades, trazer à tona a reflexão sobre elas e as relações de poder que as fundamentam. Por isso, na EJA Guarani, procuramos promover o resgate dos conhecimentos produzidos pelos guarani, entre eles os conhecimentos matemáticos. Procuramos, por exemplo, incentivar a participação dos mais velhos nas aulas e a reflexão sobre as atividades vividas na aldeia.

Indo ao encontro dessas ideias, Silva e Moreira (1995: 195) destacam que “os movimentos sociais dos anos recentes contribuíram para dar visibilidade às múltiplas formas pelas quais a história e a dinâmica sociais são construídas pelos diferentes grupos sociais e culturais”. E ainda acrescentam que:

O sujeito (pós)moderno é o resultado do cruzamento dessas múltiplas dinâmicas e das múltiplas culturas que o contêm. Examinar as identidades sociais e culturais resultantes, quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e qual seu papel na perpetuação ou transformação de relações de poder tornou-se uma tarefa central tanto da teoria social quanto da política. (p. 195)

É neste sentido que percebemos os elos entre a educação, a escola, o currículo e o multiculturalismo crítico. Quando se fala em currículo, tradicionalmente se pensa em listas de conteúdos a serem ensinados. As reflexões sobre esse tema, na maioria das vezes, ganha destaque quando se propõe a introdução de uma nova disciplina ou quando se propõe a volta de uma disciplina antiga e abandonada. Todavia, a ideia de currículo que adotamos aqui é muito mais abrangente e o transforma, ao contrário da visão tradicional, em alvo de problematização. Assim, entendemos o currículo escolar tal como Silva e Moreira (1995), que o conceituam como um conjunto correspondente a todas as experiências de conhecimento que são proporcionadas aos/às estudantes. Estes autores ainda enfatizam que “a função da escola é organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social” (Silva; Moreira, 1995: 184).

Sendo assim, não há como não trazer para o seio da escola e para as reflexões sobre organização curricular as discussões provenientes do multiculturalismo crítico. Há que se levar em consideração as características culturais do meio social em que a escola se estabelece, o processo de globalização e as relações de poder que se desenvolvem a partir dele:

É via currículo que são introduzidos no interior da educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais. (Silva; Moreira, 1995: 186).

Visto dessa maneira, somos levados a concordar com Moreira (2006) quando afirma que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira, 2006: 8).

E, ao pensarmos numa organização curricular, precisamos ter clareza da extensa responsabilidade que perpassa essa ação. Devemos ter em mente quais grupos ou indivíduos são beneficiados, que identidades são privilegiadas e que grupos são subjugados. Precisamos entender também como o ponto de vista, a perspectiva e a narrativa de grupos subjugados podem ser introduzidos no currículo. No caso da educação indígena, para Paladino e Czarny (2012: 14):

Houve um avanço na discussão política sobre os direitos reconhecidos aos povos indígenas nos últimos anos, entre eles o de acesso a uma educação formulada segundo suas realidades específicas e suas aspirações de futuro, valorizando suas culturas e identidades.

Entretanto, ainda segundo estas autoras (2012: 15), podemos observar na América Latina *uma tensão analítica e política de conceber a escola como instituição colonizadora e assimilacionista ou como instituição possibilitadora de cidadania e transformação*. Por um lado, as políticas educacionais atuais com suas propostas de educação intercultural destacam a diferença e se esquecem ou omitem as relações de dominação e poder às quais os índios estão submetidos. Por outro lado, percebe-se o movimento de apropriação da escola e os sentidos diversificados atribuídos aos conhecimentos ali adquiridos pelos povos indígenas. Na EJA Guarani, procuramos não contribuir para a omissão das relações de poder, mas sim para a apropriação da escola pelos índios. Assim, os índios (estudantes e lideranças) participaram de todas as atividades relacionadas ao currículo e às atividades escolares. Os índios participaram, por exemplo, da seleção dos temas a serem estudados, da definição dos métodos de ensino e processos de avaliação.

Desta forma, seguimos os princípios da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial. Para Walsh (2007: 8):

a interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização (...) e abarca uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes.

Assim, trata-se de uma prática política que se contrapõe à hegemonia monocultural, que não só dá visibilidade às minorias, mas também busca transformar as instituições que têm suas práticas fundadas na lógica ocidental e na manutenção da colonialidade. No campo da educação, essa prática se traduz na noção de pedagogia decolonial. Segundo Oliveira e Candau (2010), a pedagogia decolonial proposta por Walsh (2007) implica na denúncia e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Voltando-nos para a educação indígena, propõe-se a construção de uma escola diferenciada cujo currículo valorize a cultura de cada povo, promova o resgate de sua história e demais aspectos culturais e conte, em seu processo de

elaboração, com a participação de indivíduos das comunidades. Além disso, aborde conhecimentos da cultura envolvente reconhecidos e selecionados por esses indivíduos como instrumentos de luta pela transformação social. Desta forma, se pretendemos de algum modo contribuir para a construção de uma pedagogia decolonial em escolas indígenas, é importante conhecermos as concepções que os estudantes têm de escola, o que pretendem estudar e o que concebem de cada assunto pelo qual se interessam. Os saberes matemáticos têm se destacado entre aqueles de maior interesse de estudo pelos índios. Como mencionamos neste artigo, vamos mostrar as concepções que os estudantes da EJA Guarani têm desse saber. Para tanto, esclarecemos a seguir o que é a Matemática e o seu ensino para nós e para o RCNEI.

O RCNEI e etnomatemática

Até hoje em dia, a maioria dos brasileiros tem ideias equivocadas sobre os índios. Freire (2000) aponta os cinco equívocos mais frequentes. Segundo ele, acredita-se que o brasileiro não é índio e que os índios fazem parte do passado. Além disso, em muitas escolas, nos jornais, na televisão, enfim, na sociedade brasileira, a imagem do índio é deformada. A deformação consiste em admitir que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças e a mesma língua. Ou ainda que as culturas indígenas são atrasadas e primitivas, não produzem saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. E, por fim, que se trata de culturas congeladas. Muitos construíram, conforme Freire (2009) explica:

[...] uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós. (Freire, 2009: 83).

Fato é que esses equívocos influenciaram e, ao mesmo tempo, foram estimulados pelas políticas indigenistas brasileiras. No Brasil podemos reconhecer, ao longo da história, duas tendências que formam a base da política do governo em relação aos índios: o integracionismo e o pluralismo cultural.

A política integracionista caracterizou a política indigenista brasileira desde o período colonial até o final dos anos 80 do século XX, quando o pluralismo

cultural ganhou expressividade, com a Constituição de 1988. Inicialmente o integracionismo reconhecia a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas visava a promover o seu fim por meio de um processo de homogeneização. A ideia que prevalecia é que, ao se tornarem brasileiros, os índios teriam que abandonar seus traços identitários e, assim, os equívocos elencados por Freire (2009) eram reforçados.

Na década de 70, diferentes organizações começaram a se estruturar com o objetivo de lutar pelos direitos e defender os territórios indígenas. Como fruto das mobilizações sociais e políticas e das reflexões críticas que se intensificaram a partir dessa época, a Constituição de 1988 rompeu com a tradição integracionista de quase cinco séculos e passou a atribuir aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. No que diz respeito à educação, assegurou às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Garantiu também o ensino bilíngue (língua materna e língua portuguesa) e a proteção do Estado às manifestações culturais indígenas. Na sequência, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Brasil, 1996) reafirmou ainda mais os direitos educacionais específicos dos povos indígenas. Em linhas gerais, estabeleceu a formulação e implantação de uma política de proteção e promoção dos direitos indígenas e o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural a esses povos. Em síntese, traçou-se um novo perfil para a escola indígena, que passou a ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Passou a ser concebida e planejada como reflexo das aspirações de cada etnia. Consolidando esse quadro, um novo documento começou a chegar às escolas indígenas de todo o país: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Trata-se de um documento que, contando com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação, tornou-se orientador de novas práticas. Nele são apresentadas considerações gerais sobre a educação escolar indígena através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada. Além disso, são oferecidas sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento, que permitem a construção de um currículo específico para cada grupo. Voltando-se para a Matemática, área central deste artigo, o RCNEI (Brasil, 1998) discute as razões para o seu ensino e salienta que:

A razão mais enfatizada pelos próprios indígenas diz respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade mais ampla. Neste sentido a Matemática é fundamental porque permite um melhor entendimento do mundo

dos brancos e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da autossustentação das comunidades. [...] Em segundo lugar, o estudo da Matemática mostra que existem, na verdade, muitas matemáticas. Isso significa reconhecer que cada sociedade tem uma maneira muito específica de entender o mundo que a cerca e formas específicas de contar e manejar quantidades. Por fim, a Matemática também é necessária para a construção de conhecimentos de outras áreas (p. 159).

Ainda no campo da Matemática, o RCNEI sugere três blocos de conteúdos a serem trabalhados: Números e Operações; Espaço e Forma; e Grandezas e Medidas. Concordando com o documento oficial quanto à função da Matemática nas escolas indígenas, entendemos que era necessário romper em definitivo com a concepção de Matemática que existe no senso comum (ciência neutra, conhecimento universal etc.) e compreendê-la como um produto cultural. Começamos procurando compreender o que significa “Matemática”. Em seu livro *Etnomatemática*, D’Ambrósio (1998) nos afirma que é a união de dois radicais: “*matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tica* vem sem dúvida de *techne*, que é a mesma raiz de arte e de técnica” (p. 5). Dessa maneira, podemos dizer que Matemática é a arte ou a técnica de explicar o mundo que nos cerca.

A questão é que, como D’Ambrósio (1998) esclarece:

[...] na tentativa de explicar o mundo em que vivem, os vários grupos culturais desenvolveram e desenvolvem processos de contagem, de medida, de classificação, de ordenação e de inferência. Isto nos leva a crer que o conhecimento matemático foi se desenvolvendo ao longo do tempo, a partir das necessidades e das características de cada cultura. Em outras palavras, assim como a língua, o artesanato, a religião e demais elementos, a Matemática é uma produção cultural. (p.8).

Assim, a Matemática não é uma ciência neutra e que não sofre transformações. Cada cultura produziu e, como o mundo está sempre se transformando, produz a sua Matemática. Porém, somente um Programa em Etnomatemática pode colocar no interior da escola esta concepção. D’Ambrósio (1998; 2002) afirma que, atuando segundo as diretrizes de um Programa de Etnomatemática, o professor deve procurar caminhos que valorizem os desejos, a cultura e o meio social dos estudantes. Domingues (2003) realça que:

Ao focar situações em que a Matemática é utilizada no cotidiano, o professor pode fazer com que o aluno estabeleça uma relação que parte de algo conhecido

para atingir um novo saber que poderá ser utilizado em outras situações. De acordo com esta perspectiva, a Matemática é considerada uma ferramenta para que o aluno possa articular seus conhecimentos na resolução de problemas, confirmando o pressuposto de que todas as disciplinas são importantes e inter-relacionadas e favorecendo, assim a contextualização e a transdisciplinaridade com ênfase na cultura para se obter a transcendência (p. 35).

Mas, então, que Matemática pretendíamos estudar na EJA Guarani? Neste ponto, concordamos apenas parcialmente com o RCNEI (Brasil, 1998). Uma vez que é necessário interagir com a sociedade envolvente, ou seja, com o *Juruá*, acreditamos que é realmente importante estudar os três blocos que esse documento sugere, porém não acreditamos que isso seja suficiente. Os dados estatísticos, os diversos tipos de gráficos e as tabelas estão presentes nos noticiários, documentos e pesquisas oficiais, como, por exemplo, no censo do IBGE. Esses elementos muitas vezes contêm informações sobre as etnias indígenas, que podem ou não estar incompletas ou deturpadas, e é fundamental que os índios saibam interpretá-los. Além disso, de posse dessas ferramentas poderão coletar e organizar informações relevantes para o meio em que vivem e até mesmo projetar as transformações que se fizerem úteis à sua comunidade. Assim, seguindo as orientações de Cazorla e Santana (2006), acrescentamos aos blocos a serem propostos para estudo o bloco Tratamento da Informação.

Cabe ressaltar que, como mencionamos, esses blocos inicialmente foram propostos aos índios para que decidissem conosco a pertinência do estudo. Na verdade, nossos conteúdos e métodos foram discutidos não só com os estudantes, mas com todos os indivíduos da comunidade. A coordenação do projeto mais amplo que implementou a EJA Guarani, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, organizava seminários bimestrais de planejamento e avaliação, dos quais todos são convidados a participar, expor seus pontos de vista, e as decisões são tomadas coletivamente. A compreensão das concepções que os índios guarani, especialmente os estudantes, têm da Matemática foi o objetivo principal de nossa participação já no primeiro seminário, quando da organização e negociação dos conceitos a serem estudados e dos métodos a serem empregados durante as aulas do projeto.

Desde o princípio do desenvolvimento do projeto, tivemos consciência de que, para qualquer decisão ou escolha que fizéssemos, seria preciso ter argumentos suficientes para convencer o grupo, o que nem sempre é fácil. Percebemos também que o trabalho com a Matemática também não é simples. Ao longo de muitos anos, devido a um processo de ensino inadequado, desenvolveu-se a ideia de que a Matemática é a mais difícil das ciências. Por

se tratar da Educação de Jovens e Adultos, quatro estudantes, embora tenham vivido na aldeia desde que nasceram e frequentado escolas indígenas, já haviam frequentado também escolas regulares (não indígenas) onde essa ideia é bastante frequente. Nos encontros e nas atividades didáticas, todos os nossos esforços foram no sentido de desfazer essa ideia. Procuramos mostrar o quanto os indivíduos conhecem e se utilizam da Matemática no cotidiano, às vezes sem perceber. Era também constante a preocupação com o resgate da Matemática guarani, seu registro e, quando possível, o reconhecimento dos elos e das rupturas entre ela e a Matemática Juruá. Entretanto, sabíamos que a validação de nossas crenças para o currículo de Matemática da EJA Guarani dependia diretamente das concepções que os estudantes têm desta disciplina. Por isso foram elas a nossa preocupação inicial.

Baraldi (1999), refletindo sobre as concepções matemáticas e suas implicações para o ensino de um grupo de estudantes de Licenciatura em Matemática, identificou sete tipos de concepção, a saber: a) a concepção pitagórica, que restringe a Matemática às ações de contar e calcular; b) a concepção platônica, que contextualiza a Matemática em si mesma e a vê como uma ciência abstrata, pronta e acabada, que somente pode ser apreendida intelectualmente; c) a concepção absolutista, em que o conhecimento matemático é entendido como o portador das “verdadeiras”, indiscutíveis e absolutas verdades e representante do único domínio de conhecimento genuíno, fixo, neutro, isento de valores; d) a concepção logicista, que procura reduzir todas as verdades matemáticas aos conceitos lógicos; e) a concepção formalista, que transcreve a Matemática num sistema formal, onde a lógica seria apenas um instrumento; f) a concepção construtivista, que visa à reconstrução do conhecimento matemático através de métodos finitos; e g) a concepção falibilista, que não permite que o conhecimento matemático seja separado do conhecimento empírico, da física e de outras crenças.

A seguir, à luz da classificação proposta por Baraldi (1999), apresentamos as circunstâncias da pesquisa e analisamos os dados obtidos.

As concepções de matemática dos estudantes da EJA Guarani

Como mencionamos anteriormente, nosso objetivo era investigar as concepções que os estudantes da EJA Guarani tinham dos conhecimentos matemáticos, pois reconhecemos a importância dessas concepções para a construção do currículo de matemática.

Tendo em vista este objetivo, entendemos que o nosso estudo é uma pesquisa qualitativa com características do modelo quase-experimental. Este

modelo, como afirmam Fiorentino e Lorenzato (2006: 104), “caracteriza-se pela realização de experimentos que visam verificar a validade de determinadas hipóteses em relação a um fenômeno ou problema”. As etapas da investigação experimental são basicamente as mesmas das outras investigações: definição de um problema; escolha de sujeitos e de instrumentos de medida; escolha de um plano experimental; execução dos procedimentos de intervenção e análise dos dados recolhidos e formulação das conclusões.

Nosso primeiro encontro com a turma da EJA Guarani ocorreu em novembro de 2012 e teve cerca de três horas de duração. O grupo era formado por 27 estudantes (24 alunos e três alunas) que, como já é sabido, vivem na Aldeia Sapukai, município de Angra dos Reis, Rio de Janeiro. Os estudantes tinham idades de 14 a 37 anos, sendo que 23 deles possuíam até 25 anos. A maioria dos estudantes frequentou apenas escolas indígenas e cursou até a quarta série, no máximo. Apenas quatro estudantes, que concluíram a antiga quarta série do Ensino Fundamental, se matricularam num colégio estadual não indígena, abandonando-o mais tarde sem concluir os estudos. O tempo médio de vida escolar dos estudantes era três anos.

Dada a experiência prévia da maioria dos estudantes em escolas indígenas, nas atividades que propusemos para a coleta de dados procuramos preservar certos aspectos da pedagogia guarani (Nobre, 2009). Entre eles, destacamos a



Como podemos observar, o estudante desenhou o morro onde se situa a aldeia com o belo e famoso pôr do sol visto dali. Colocou também uma árvore semelhante àquelas da mata Atlântica que cerca a aldeia e os pequenos traços, como o próprio estudante explicou oralmente, correspondem à plantação que ele cuida diariamente, o que foi sinalizado pelo regador nas mãos do menino. Ao fundo, vemos ainda a escola.

Inicialmente, a mera observação dos desenhos não nos permitiu tirar muitas conclusões sobre as concepções matemáticas dos estudantes. Entretanto, por meio da análise de suas falas nas apresentações orais, percebemos a importância que dão aos processos de contagem e às quatro operações, chegando a identificar a Matemática com estes conteúdos e revelando, assim, a concepção pitagórica da Matemática. Os estudantes elencavam tudo o que contavam: as sementes para fazer um colar, a palha para fazer uma cesta, as galinhas que há na aldeia, os ovos produzidos por essas galinhas, os estudantes que frequentam a escola e outros. Além disso, listavam circunstâncias em que precisavam realizar uma das quatro operações fundamentais: quando pegam os ovos e dividem com os familiares, quando juntam a quantidade de sementes para fazer um colar com a quantidade de sementes para fazer uma pulseira, quando calculam o troco que receberão ao efetuarem um pagamento etc.

Desconsideravam, assim, outros conhecimentos matemáticos que a cultura guarani havia produzido como, por exemplo, as formas geométricas presentes nos cestos e demais peças do artesanato, os conhecimentos geométricos envolvidos nas construções das casas e da casa de reza, os sistemas próprios para medir distâncias, superfícies e tempos, entre outras coisas.

Considerações finais

Neste estudo, procuramos investigar as concepções de Matemática dos estudantes da EJA Guarani. Para tanto, realizamos uma pesquisa quase-experimental e, por meio da análise de seus desenhos e de suas falas, concluímos que todos os 27 estudantes possuíam uma visão pitagórica da Matemática, identificando-a apenas com números, contagens e operações. Diante desta constatação, como deveríamos conduzir nosso trabalho de assessoria no ensino de Matemática? E o processo de construção do currículo? Sabíamos, desde o início da pesquisa, que era necessário rever os conceitos clássicos de Matemática. Para atender às exigências do multiculturalismo crítico, é preciso conceber a Matemática como um produto cultural e criar condições para que os estudantes utilizem e valorizem a Matemática que produzem no meio

em que vivem. Assim, procuramos intensificar os debates sobre a construção do currículo e desenvolvemos um programa de ensino fundamentado nos princípios da Etnomatemática. Como foi visto, esses princípios destacam o papel social da Matemática e a necessidade de uma postura crítica em relação aos dados numéricos e aos outros conceitos matemáticos. O estudo, especificamente, levou-nos a identificar a importância do resgate da Matemática produzida pelos guarani, criando condições para que eles reconhecessem como matemática outros conhecimentos que desconsideravam. Por um lado, as reflexões sobre técnicas guarani para construir casas reforçaram junto aos estudantes as noções de que a Matemática é muito mais do que apenas contar e operar e de que os conhecimentos matemáticos são produções culturais. Por outro lado, as reflexões sobre as notícias divulgadas na mídia sobre as várias etnias indígenas salientaram a necessidade do estudo de temas pertinentes ao bloco Tratamento da Informação, cuja proposta de ensino foi negligenciada no RCNEI.

Ao final das reflexões, os estudantes concluíram que há muito o que estudar, tanto da Matemática guarani quanto da Matemática jurua. Por fim, puderam ainda perceber que, sendo indivíduos que pertencem a uma cultura, produzem muitos conhecimentos, entre os quais conhecimentos matemáticos. Estas ideias contribuíram para a elevação da sua autoestima e contribuíram para o fortalecimento da cultura guarani na luta diária para não se deixar dizimar pela cultura envolvente.

Referências bibliográficas

- Baraldi, I. M. *Matemática na Escola: que ciência é esta?* Bauru: EDUSC, 1999.
- Barbosa, G. “A Matemática na EJA Guarani”. In: Barros, A. M.; Santos, F. M. Barbosa, G. S. *EJA Guarani: o registro de uma história e perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.
- Bergamaschi, M. A. “Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada”. In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2014.

- Cazorla, I. M.; Santana, E. R. S. *Tratamento da informação para o ensino fundamental e médio*. Itabuna: Via Litterarum, 2006.
- D'ambrosio, U. *Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athenas, 1997.
- Domingues, K. C. M. "O currículo com abordagem etnomatemática". In: *Educação Matemática em Revista*. São Paulo, v. 10, n. 14, p. 35-44. Ago. 2003.
- Fiorentini, Dario & Lorenzato, Sérgio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- Freire, J. R. B. "Cinco ideias equivocadas sobre os índios". In: Siss, A.; Ianni, O. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.
- Ianni, O. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Mclaren, P. *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Moreira, A. F.; Silva, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- Nobre, D. B. *Uma pedagogia indígena guarani na escola: Pra quê?* Rio de Janeiro: Curt Nimuendaju, 2009.
- Oliveira, L. F. Candau, V. M. F. "Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil". In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n° 01, p. 15 – 40, abr. 2010.
- Pagel, R., Groff, P. V. *Multiculturalismo: direitos das minorias na era da globalização*. IMES. São Caetano do Sul, v. 16, p. 07-19, 2009.
- Paladino, M.; Czarny, G. *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- Rio de Janeiro. Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação do Servidor Público do Rio de Janeiro – CEPERJ 2010. Disponível em: http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/projeto_atividades/img/Editora%C3%A7%C3%A3o%20-%20Relat%C3%B3rio%20Final.pdf
Acesso em: 02 abr. 2014.
- Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- Silva, T. T., Moreira, A. F. (org). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- Walsh, C. “Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial”. In: *Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

A arte dos povos indígenas brasileiros

Representações tradicionais que se atualizam na modernidade

Vera Lucia Teixeira Kauss

A arte e a arte dos povos indígenas brasileiros

A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através de símbolos, traços, formas, através das pinturas feitas com jenipapo e urucum.

Kaká Werá Jecupé

Este artigo nasceu de uma provocação positiva que me foi feita pouco tempo atrás: falando em uma mesa que tinha como temática geral o corpo, pediram-me um texto que trouxesse um pouco das representações da pintura corporal indígena. Para enfocar a pintura, senti necessidade de pesquisar um pouco da dimensão de arte criada pelos povos indígenas brasileiros. Já faz algum tempo venho enveredando pelos caminhos de pesquisa sobre a Literatura Indígena e tenho presenciado muita resistência e desconhecimento – aliás, como quase tudo o que diz respeito aos povos nativos – por parte de vários segmentos da nossa sociedade. Foi essa consciência do desconhecimento de uma imensa maioria de brasileiros sobre as culturas autóctones, que estão presentes em nós desde nossa formação, que tem me levado a seguir por esse caminho riquíssimo e desconhecido.

Neste trabalho, especificamente, procuro abrir um pouco mais o leque e, saindo dos domínios da literatura – dentro de uma visão acadêmica, que só considera texto literário aquele que se faz na escrita – busco entender um pouco mais o que é a arte para os povos indígenas brasileiros. Fazendo um corte ainda mais direcionado, pretendo trabalhar a ideia de corpo enquanto suporte para uma arte específica: os desenhos rituais e de embelezamento.

Ao começar a escrever, lembrei-me de uma conversa que tive com Thiniá Fulniô, no Museu do Índio, onde ele fazia uma apresentação de contação de histórias. Perguntei a ele se os desenhos em seu corpo tinham algum outro

significado além do embelezamento. Respondeu que sim, mas que podiam apenas representar, para ele, uma forma de se sentir mais bonito, sim. Contou-me um fato que aconteceu com ele ali mesmo, no Museu do Índio, fazia algum tempo: uma mulher toda maquiada, parecia estrangeira, mas que falava razoavelmente o português, perguntou-lhe se as pinturas em seu corpo significavam algo e o que era... Ele a olhou e lhe perguntou se a maquiagem que ela estava usando significava algo mais que apenas embelezamento... A mulher respondeu que não significava nada além de querer se sentir mais bonita... Thiniá Fulniô lhe disse, então, que ele também havia se pintado porque, daquela forma, se sentia mais bonito para contar aos não indígenas um pouco da visão de mundo do seu povo.

Para mim, naquele momento, ficou claro que a pintura corporal, para os povos nativos, pode significar algo mais – marcar identidade, diferenças entre os povos indígenas entre si, diferenças entre homens e mulheres etc. – ou simplesmente se enfeitar para uma determinada ocasião que lhes pareça especial.

Para os indígenas, diferentemente dos não indígenas, a literatura faz parte de um todo múltiplo e multiforme que abarca “gestualidades, cânticos, danças, grafismos, petroglifos, que se cruzam e completam aquilo que se manifesta nos livros.” (Martins: 2012: 9)

Daniel Munduruku, um importante escritor indígena, possui vários títulos acadêmicos: é licenciado em História e Psicologia e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, e no momento faz o pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos. Além desses títulos acadêmicos, Daniel já “foi premiado pela Unesco, já ganhou o Prêmio Jabuti e, em 2006, se tornou comendador da Ordem do Mérito Cultural, honraria concedida pela Presidência da República”. É autor de mais de 50 livros, nos quais busca socializar os saberes de sua cultura original com a dos que se dispõem a conhecer um pouco mais nossos povos nativos e, com isso, vencer uma série de preconceitos que se mantêm desde a época da colonização. Para ele, a abrangência do que denominamos “literatura” é bem mais ampla para os povos indígenas e vai além das fronteiras do apenas escrito. Como ele nos explica:

É possível sair do modo linear do pensamento ocidental e entrar numa compreensão mais circular, tradicional, ancestral. Esse pensar nos remete à ideia de que as coisas estão integradas entre si e que elas – as coisas – trazem um saber que lhes é peculiar e que se manifesta a quem está atento aos sinais do universo. Isso tem sido mantido pelos povos indígenas ao longo de milhares dos anos que habitam este planeta. É uma prática que faz parte de uma compreensão de que

tudo se manifesta através do corpo: a palavra, o canto, a dança, o rito, a cura, o ser.
(Munduruku: 2009: 9 – grifo nosso)

Entendemos, então, que para os povos indígenas, de maneira geral, as artes não acontecem separadas do fluxo da vida, elas estão inseridas no cotidiano da aldeia. O sentido de arte para os indígenas difere bastante do que significa para os não indígenas. Segundo Luciano Laner, coordenador da Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil (um projeto desenvolvido há pelo menos 20 anos voltado para, entre outros objetivos, consolidar uma Ação Educativa que venha a promover, entre outras coisas, a implementação da Lei 11.645/2008):

A arte, mais especificamente as artes visuais, representa uma categoria que surgiu a partir de um determinado momento da história ocidental, quando a compreensão de arte afastou-se da técnica, e os artistas adquiriram um status diferenciado dos mestres de ofício e artesãos. (Laner: 2012: 55)

Portanto, pela explicação de Laner, essa diferença entre artista e artífice separou dois conceitos que, entre os povos autóctones, continuam a acontecer juntos, ou seja, o artesão, aquele que faz os artefatos, nunca deixou de ser também artista. Essa separação termina, dentro da cultura ocidental, com a invenção da estética como uma disciplina autônoma, como continua explicando Laner:

Diferentemente do objeto prático, que atende a determinada utilidade, o objeto artístico afeta o espectador como experiência sensível, como experiência estética e não tem mais a intenção de atender a uma funcionalidade da ordem do cotidiano. (Idem)

Não é assim que a arte é vivenciada pelos povos indígenas, pois, para eles, o que denominamos “obra de arte” não tem sentido porque as variadas manifestações do que chamamos de artístico encontram-se entrelaçadas com o cotidiano. O pensamento estético desses povos não separa o que chamamos de obra de arte dos artefatos usados para facilitar a vida cotidiana das aldeias. Perguntando sobre a tradição de se fazer objetos do dia a dia se transformarem em suportes de arte, objetos artísticos e práticos ao mesmo tempo, escutamos respostas como esta, dada por Angela Apurinã Vieira de Souza, indígena do povo Apurinã do Amazonas:

Os não índios, eles tem uma visão totalmente diferente, que nem isso de enfeite, né? Agora a gente, que é índio, tem outra visão. Ela pode tá pendurada, mas se

quiser pode peneirar massa. Mas o branco não: “ai que lindo! Vou pendurar na minha sala! Vou levar esse tapete e vou pôr no meu chão!” (Cunha, Finger, Laner & Kichalowsky, 2012: 60)

Em outra entrevista, dada a um grupo de mediadores culturais indígenas que integram a equipe da Ação Educativa do Projeto Séculos Indígenas no Brasil, Dalvanice Gonçalves dos Santos, indígena do povo Atikum, Pernambuco, diz que: “Para mim, arte é o objeto de expressão, onde fazê-la acalma, desenvolve e nos faz semelhantes a deus. Não damos vida, mas fazemos parte de forma ativa da criação.”

A confecção do artesanato e dos objetos de uso diário pode ter mudado um pouco, mas de modo geral ainda mantém a forma tradicional de produção. Ainda na fala de Angela Apurinã, podemos perceber que são os mais velhos que se dedicam aos trabalhos artesanais que exigem mais paciência e demanda de tempo. Segunda Angela, os mais jovens preferem trabalhar fazendo colares, pulseiras e brincos de sementes, e ainda explica que a confecção desses enfeites feitos pelos jovens, além de expressão artística, é também uma alternativa econômica, porque, segundo ela,

...hoje os trabalhos dos Apurinã são colares, pulseiras e brincos de semente, porque a minha aldeia é muito rica em semente. Tem tucumã, açaí, tem vários tipos de sementes. Eles não compram na cidade, eles pegam no mato, faz e pede *pra* um amigo vender na cidade. Ou então vai amigo deles lá na aldeia comprar. (p. 60)

Esse grupo de indígenas, colaboradores na pesquisa feita pelo Projeto Séculos Indígenas no Brasil, em algumas entrevistas publicadas no material distribuído, principalmente, para os professores que visitaram a exposição que aconteceu entre 1º e 30 de junho de 2012, no Rio de Janeiro, nos transmitiu o pensamento desses povos sobre o fazer artístico e, apesar da imensa e rica diversidade, eles ainda mantêm a forma tradicional de pensar e fazer arte. Quando se pediu que algum deles falasse sobre a relação entre arte e rito cerimonial, Sarai Semani, do povo tukano do Amazonas e cinta-larga, de Rondonia disse o seguinte:

Quando eu estava lá na aldeia, eu fazia muito anel, prendedor de cabelo, pulseirinha, e teve uma certa vez que a minha sogra chegou e falou: “Sara, você *tá* colhendo com quem esses coquinhos?” Eu falei: “Eu fui só”. E ela falou: “mas *pra* que você *tá* colhendo?”, e eu falei: “vou fazer a minha aliança e a do Ita”. E ela chegou e me ensinou: “Sara, quando você for pegar, você para ali na frente e pede

licença *pra tá* mexendo, *pra tá* recolhendo, porque você vai fazer é um trabalho, um ritual, em cima de um artesanato que vai ser uma aliança. A gente não sabe quanto tempo dura, porque o coco pode quebrar. Então você pede licença e aí você vai trabalhar” (p. 61).

Sara continua a contar que ficou pensando e, mesmo sem ter pedido licença para recolher o material para fazer as alianças, resolveu terminar o trabalho e fez três alianças. Porém, sentia-se em desarmonia consigo mesma depois do que a sogra havia dito e resolveu fazer uma quarta, dentro dos preceitos ensinados: recolheu o material pedindo licença como a sogra lhe havia ensinado. O resultado foi que as três alianças feitas primeiro, sem o ritual de pedir licença para usar o material retirado das matas, quebraram rapidamente, e a quarta, durou muito mais tempo do que se esperava. Com isso, Sara chegou à conclusão de que “tem vida nas coisas que a natureza dá *pra* gente que oferece *pra nós*” (p. 61)

Aprendendo com os mais velhos a tradição, os costumes e a sabedoria ancestral, os jovens, mesmo mudando um pouco sua relação com o mundo que os cerca, continuam mantendo a atitude de respeito para com todos os seres com quem convivem e de onde retiram tudo que precisam para sua sobrevivência.

A arte indígena é tão diversa quanto são diversos os povos indígenas brasileiros, pois cada um tem sua própria forma de se expressar artisticamente. Além do mais, essas manifestações não se fazem apenas com o intuito de serem admiradas, de se configurarem apenas como “arte”. Normalmente, estão ligadas tanto aos ritos e mitos encenados como às atividades cotidianas da aldeia. Observamos o fazer artístico desses povos, por exemplo, na arte de trabalhar com as penas dos pássaros, na forma do trançado das cestarias, nas cerâmicas, cujos artefatos não são uma característica de todos os povos como um todo, da escultura em madeira e, também, na pintura corporal, que será mais especificamente vista nesta parte do trabalho.

O lugar do corpo nas culturas indígenas e europeias

Antes da conquista das terras americanas pelos europeus, os povos indígenas que viviam no território que hoje conhecemos como Brasil andavam nus e raspavam os pelos que tivessem no corpo, menos na cabeça. Os cabelos eram cortados ou não de acordo com as tradições de cada etnia.

Este fato – a nudez – causou imenso estranhamento nos aventureiros europeus, pois para eles, recém saídos da Idade Média e ainda sob influência dos direcionamentos dados pela poderosa Igreja Católica ou pelas religiões que

nasceram com a revolta protestante, o corpo era considerado caminho para o pecado e, por isso, devia estar coberto por vestes que impedissem a visão de seus contornos. Além disso, o simples fato de querer olhar ou o interesse em tocar e conhecer o próprio corpo eram atitudes consideradas pecaminosas pelos rígidos preceitos instituídos pelos direcionamentos das igrejas cristãs daquele momento, um caminho sem volta para o inferno.

A maneira de os europeus lidarem com o próprio corpo era totalmente diversa das culturas que aqui viviam desde tempos imemoriais. Num primeiro momento, os conquistadores associaram a nudez dos povos indígenas à inocência. Os primeiros documentos sobre o chamado “Novo Mundo” na época, especialmente, a Carta de Caminha sobre o Brasil, falam sobre a ingenuidade comercial e a confiança que os índios demonstram ao se relacionar com eles. Colombo e Caminha se manifestaram em relação à nudez, segundo a leitura de Manuela Carneiro da Cunha:

A primeira imagem que Colombo tivera nas Antilhas é de que todos vão nus e são imberbes: “homens pardos, todos nus, sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas, traziam arcos nas mãos e suas setas”. E Caminha compraz-se em um jogo de palavras e em uma primeira comparação, dizendo das moças que tinham “suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas de cabeleiras que, de a nós muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha”. E mais adiante, dirá de outra índia que era sua vergonha (que ela não tinha) “tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como a dela”. (Cunha, 1993:154-155)

São muitos os textos que nos mostram claramente a maneira diferente de se olhar, sentir e viver o corpo entre as culturas aqui encontradas a partir de 1500, no Brasil, e 1492, na América como um todo. Enquanto os europeus o viam como caminho certo para a luxúria, para o pecado e, portanto, segundo os dogmas religiosos, estrada certa para o inferno, os povos indígenas brasileiros não haviam desenvolvido nenhuma ideia de pecado com relação a seus corpos, por isso não tinham necessidade de cobri-los, não sentiam, por estarem desnudos, nada parecido com o sentimento de vergonha tão caro aos europeus.

De maneira totalmente diferente, os portugueses e espanhóis haviam saído pouco tempo antes da Idade Média, quando a Igreja Católica foi estruturada e de onde saiu para exercer um domínio avassalador sobre o mundo Ocidental com suas regras e dogmas indiscutíveis que se relacionavam ao próprio corpo e ao corpo do outro. Em relação ao corpo feminino, então, a vigilância era

redobrada e muito mais violenta, pois, afinal, a mulher era descendente de Eva e “culpada” pela perda do Paraíso pelos homens...

Perceber a diferença na forma de lidar com o corpo nas duas culturas não é difícil: basta atentarmos para o fato de os europeus chamarem os órgãos genitais femininos e masculinos de “vergonhas”, ou seja, algo que nos causa um sentimento de pesar, que é penoso pensar ou vivenciar, que é indecoroso... Enfim, uma parte do corpo que não devemos olhar, tocar ou deixar ser vista por ninguém, pois isso seria considerado “pecado”, incitaria a luxúria e levaria ao inferno.

Podemos constatar isso desde os primeiros textos escritos sobre o Brasil: Caminha faz um trocadilho com a palavra vergonha quando a usa para denominar tanto o órgão sexual das mulheres indígenas como o sentimento de algo que nos causa humilhação, como se tivéssemos cometido uma falta que nos levaria à desonra perante a sociedade.

Até a contemporaneidade, muitos povos indígenas, vivendo em suas aldeias, ainda mantêm o costume de andarem nus. Alguns já usam *shorts* e, as mulheres, tangas ou outras vestes comuns nos segmentos não indígenas, o que não quer dizer que deixaram de ser índios ou que não guardam mais suas tradições. Na realidade, parece-me que essa mudança nos costumes está mais ligada à presença de evangelizadores de variadas religiões desde tempos imemoriais junto a esses povos. Pode ser também por uma questão de conforto, ou porque se acostumaram, gostaram de usar roupas. O importante é termos clareza do significado da opção que alguns povos indígenas fizeram: de maneira alguma isso os torna menos indígenas.

Para os povos indígenas, de maneira geral, o corpo continua sendo um importante suporte para a arte que eles criaram e desenvolvem desde antes da chegada dos não índios, e que continua, até nossos dias, sendo transmitida de geração a geração na oralidade e por escrito. A escrita acontece em livros como o que foi organizado pela pesquisadora Bruna Franchetto e que nasceu em um curso de formação de professores indígenas do Parque do Xingu: é o resultado de pesquisa e escrita – bilíngue – realizada pelos professores das escolas das aldeias karib junto com a professora Bruna, que é docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro e assessora desse grupo. O título do livro é *Ikú Uguhutu Higei – Arte Gráfica dos Povos Karib do Alto Xingu* e é uma obra de coautoria entre as duas partes interessadas: vários mestres karib colaboraram com sua arte e sabedoria, e pesquisadores da UFRJ, com textos, desenhos e fotos.

Este é apenas um exemplo, mas existem outros livros como esse que mostram a riqueza, a energia e a tradição mantida pelas artes indígenas como um todo.

As expressões artísticas no corpo indígena

No que diz respeito à pintura corporal, Cristiane Gomes Julião, indígena do povo pankararu e colaboradora do projeto Séculos Indígenas no Brasil, também de Pernambuco, disse que:

A gente usa muito o barro branco *pra* pintura corporal. E quando se faz, assim, festa, também se ajeita, se arruma todo *pra* ir *pra* festa, *né?* [...] Então, assim, esses objetos são criados, assim, pela necessidade, *pra* facilitar o trabalho e o cotidiano, *né?* Acho que o belo *tá* nisso (p. 59).

Outro colaborador do Projeto, Aisanain Páltu Kamaiwra, indígena do povo kamaiwra de Mato Grosso explicou que:

As pinturas que estão nos objetos, para cada povo têm significado. Porque a pintura, ela representa o povo. Ela faz parte da identidade de um grupo. Por exemplo, os kamaiwra existem 28 tipos de pinturas. Existe pintura *pros* homens, existe pintura *pras* mulheres, existe pintura *pra* tirar o luto. Existe pintura *pra* qualquer coisa: *pra* pintar artesanato, um banco, uma peneira, um abanador. Esses são pinturas simples, qualquer um pode fazer. Agora, colocar pintura no corpo da pessoa já tem outro significado: “aquela lá é *pra* tirar o luto da pessoa, esse daqui a gente não pode colocar *pra* pintar peneira, nem esteira”. Porque o objeto não é pessoa, porque o objeto não fala. Ela só mostra, ela só traz o conhecimento *pro* povo, *pra* marcar a identidade do povo. Agora quando a gente coloca a pintura no corpo da pessoa, *pra* mulher, *pro* velho, *pra* criança, aí já traz aquele respeito *pra* outro povo olhar.

E tem o dia, o momento de colocar pintura. Por exemplo, pintura de libélulas para o Kuarup, *pra* pintar o jovem, *pra* tirar o luto. Agora tem outros tipos de pintura, que o pessoal passa no dia da festa, *pra* enfeitar, *pra* pessoa ficar bonita e *pra* trazer boas energias *pro* grupo também” (p. 60).

Corroborando o que disse o kamaiwra acima, Laner explica que, para os povos indígenas, o principal suporte e material moldado para praticamente todas as manifestações estéticas desses sujeitos é o corpo. Para o autor:

São expressões artísticas os corpos esculpidos pela intervenção ritual, cuja forma é moldada tanto pelo canto quanto pelo banho medicinal, pela dieta e ainda pela modelagem física, a escarificação, a perfuração etc. O corpo se torna, portanto,

artefato conceitual: funcionalidade e contemplação se tornam inseparáveis. O corpo adquire peles culturais ao longo da vida do indivíduo, o corpo é o exercício vivo das culturas indígenas em toda a sua complexidade e imbricamento entre arte e vida (p. 56).

Para os povos indígenas, a pintura corporal apresenta diversos sentidos, que vão além da vaidade ou busca por uma estética perfeita: ela traz em si valores que são caros aos integrantes da nação e que são transmitidos e lembrados por essa arte. Para Laner: “o corpo é o exercício vivo das culturas indígenas em toda sua complexidade e imbricamento entre arte e vida” (p 57).

Pesquisando sobre o assunto em foco neste texto, percebi que não apenas um, mas alguns livros sobre as artes indígenas surgiram nos cursos de formação de professores para o magistério nas escolas das aldeias que, hoje, encontram-se espalhadas pelo Brasil. Como exemplo, será usado um deles: o que resultou de uma etapa do projeto que aconteceu em 1996, no Alto Xingu, mais especificamente no Posto Pavarú, coordenado pela professora Bruna Franchetto, linguista e doutora em Antropologia Social, docente dos Programas de Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. O título do livro em questão é *Ikú Ugutu Higei: arte gráfica dos povos Karib do Alto Xingu* e, como a professora Bruna explica:

Assim, o que temos em mãos agora é um produto que nasceu no domínio da educação escolar, voltado para a educação escolar, mas que, logo após suas primeiras versões, tomou vida própria para além desse domínio. [...]

Segundo a pesquisadora, essa é uma obra de coautoria, pois foi elaborada em conjunto pelos pesquisadores de sua equipe e os mestres falantes da língua karib do Alto Xingu. Os grafismos dos diversos povos indígenas brasileiros são uma marca de identidade, trazem em si o saber coletivo e ancestral de cada povo, além de marcarem a mobilização de todos da aldeia, cada um com suas especificidades, em prol da beleza e da manutenção dos significados que cada forma de grafar contém em si. A cada momento da vida comunitária corresponde um desenho com suas cores e formatos próprios. A preparação do material a ser usado – o urucum, o jenipapo, o carvão, entre outros – é um ritual repetido por homens e mulheres desde tempos imemoriais e se mantém até nossos dias. Ainda é a professora Bruna quem explica que:

Na língua karib do Alto Xingu, e suas variantes, *ikú* quer dizer “desenho, pintura”. [...] *Ikú* é marca, signo, linhas, pontos ou espaços vazios ou recobertos de cor, que

decoram a pele na pintura corporal, superfícies de vários artefatos de madeira, cabaças, postes, traves, ou que afloram no trançado de cestos, esteiras, pentes, objetos de uso diário ou de uso ritual (p. 15).

Como já foi dito por Luciano Laner, o corpo indígena “é o suporte e o veículo das manifestações de praticamente todas as culturas ameríndias. O corpo é material simbólico, matéria prima e suporte das pinturas [...] é veículo de comunicação com o sagrado e com o sobrenatural”. (P.57) No livro feito em coautoria pelos mestres karib e a professora Bruna Franchetto, também depreendemos essa significação do corpo na arte indígena e que “a ideia de beleza é intimamente associada à transformação” desse corpo através dos rituais pelos quais ele passa ao longo de sua vida.

Nos rituais que fazem a passagem da infância para a adolescência, por exemplo, os corpos de meninos e meninas são trabalhados também através dos grafismos neles desenhados, e com isso, como explica Bruna Franchetto, “são transformados de ‘coisas’ em entes do mundo social e cosmológico” (p. 16). As crianças de ambos os sexos ficam reclusas em suas casas ou em um local apropriado para esse ritual, na penumbra e nus. Nesse local, passam por rituais transformadores de seu corpo ingerindo e eliminando substâncias, aprendendo com os mais velhos que o cercam de cuidados e sendo pintados para que seus corpos se tornem belos e fortes. As mudanças que sofre o corpo serão observadas nos momentos em que fazem as aparições em público nas festas que marcam esse ritual de passagem.

Segundo a pesquisa de Bruna Franchetto, “as narrativas míticas explicam como vários animais, admirados por sua beleza e fontes de inspiração para os grafismos, assim como os ancestrais e heróis, receberam suas ‘pinturas’ ou foram ‘feitos’ pela ação transformadora de demiurgos, espíritos e acontecimentos” (p. 16) E as formas para a pintura corporal – e também dos artefatos – será buscada nessas narrativas ancestrais e são mantidas até nossos dias.

Não é difícil perceber a permanência dessas pinturas através dos séculos: ela já foi estudada por vários pesquisadores nacionais e estrangeiros. Entretanto, isso não quer dizer que, mesmo mantendo-se intacta e sendo transmitida de geração a geração, essa arte não seja passível de sofrer mudanças e inovações através da incorporação de novos motivos inspirados nas experiências de contato com o mundo dos não indígenas e também com outros povos indígenas, de maneira geral. No livro escrito pela professora Bruna e pelos mestres karib do Alto Xingu, encontramos uma imagem de um rapaz indígena que, em vez de reproduzir a pintura em forma de um bumerangue correspondente ao que se faz, tradicionalmente, nas maçãs do rosto dos homens, ele apresenta um

desenho que reproduz a forma de um avião. Essas inovações não rompem com a tradição: ao contrário, elas a atualizam.

O material usado nas pinturas corporais – matérias-primas e técnicas de fabricação das tintas – é tradicionalmente retirado das plantas conhecidas e manipuladas há séculos: “o vermelho e o amarelo-laranja provêm das sementes de dois tipos de urucum, [...] o preto azulado vem do jenipapo ou da fuligem do carvão vegetal, [...] o branco é o tabatinga (argila branca retirada dos barrancos dos rios)” (p. 18). Usam óleo de pequi e resinas retiradas de outras plantas como modificadores e fixadores das tintas que serão usadas nas pinturas. As cores possuem significados e não podem ser usadas por qualquer um em determinados momentos: isto está explicado no depoimento de Aisanain Páltu Kamaiwra reproduzido anteriormente. Nos livros que serviram de base teórica para este texto, encontramos várias falas dos indígenas explicando como colhem e manipulam o material para a fabricação das tintas. No que retrata a pesquisa da professora Bruna Franchetto, essas explicações foram feitas de forma bilíngue: os indígenas que participaram das aulas no curso de Formação de Professores que deu origem ao projeto as escreveram em sua língua mãe e a professora traduziu-as para o português.

Os desenhos feitos nas pinturas apresentam em geral formas geométricas e referem-se ao mundo natural ou cultural. Há pinturas que são exclusivas dos homens e outras, das mulheres. Isto acontece também com as cores, como explica a professora Bruna com relação aos povos karib, por exemplo, o urucum vermelho chamado mungi é masculino e o urucum amarelo – ödo –, feminino.

Nos grafismos dos povos do Alto Xingu, observamos uma harmonia que vem da simetria da repetição dos motivos diferentes que se apresentam entrelaçados. Não apenas na pintura encontramos essa característica rítmica que produz beleza: também na fala ela está presente. Como explica Franchetto:

A fala bonita (*atutu itaginh*) caracteriza os discursos cerimoniais (*anetu itaginh*, “fala ou conversa do chefe”), um dos gêneros de poética oral, executados nos encontros das festas interaldeias por chefes e mensageiros. Seus traços são exatamente um ritmo escandido, paralelismos (uma forma de repetição), versificação, metáforas cuja interpretação é tão complexa como a dos grafismos geométricos (p. 22).

Por tudo isso, a busca pelo estético por parte desses artistas indígenas é uma constante e se concretiza nas pinturas corporais ou de artefatos para uso cotidiano ou rituais que levam ao sagrado. Também se tornam realidade na arte da palavra dos discursos proferidos – que se somam aos cantos – em ocasiões

especiais. Tudo isto se torna marca de identidade, pois cada povo reconhece os seus grafismos, as suas formas de colocar na oralidade o que figura em suas mentes, suas maneiras particulares de desenhar significados nos corpos e nos objetos de cada um. São marcas de diferenciação dos vários povos que habitam o Alto Xingu, que podem passar despercebidas aos olhos leigos de quem não conhece profundamente aquelas culturas ancestrais.

Um pensamento comum aos pesquisadores que embasam teoricamente este texto – Luciano Laner e Bruna Franchetto – nos mostra que: “Os grafismos fazem corpos e objetos, tornando-os suportes da inscrição das relações entre humanos e não humanos e entre passado e presente” (p. 22).

Concluindo...

Cabe, pois, pensar na Tradição como um método pragmático de a Memória se fazer Presente.

Daniel Munduruku

O título desse trabalho reflete uma preocupação que, em nossos dias, nos mostra como o imaginário brasileiro ainda tem vigente um olhar estagnado que, em relação aos povos indígenas, por exemplo, somente consegue imaginá-los parados num tempo imemorial, vivendo como o faziam na época da chegada dos europeus e que, por isso mesmo, precisam hoje, como ontem, receber uma “educação” que os leve à “civilização” trazida pelos “brancos”, pois só assim sairão de “atraso” em que vivem, adentrando os portais de um lugar e uma forma melhor de viver.

Os livros didáticos continuam passando uma visão estereotipada desses povos e, por isso, o desconhecimento continua a produzir atitudes marcadas pelos preconceitos e pelo não reconhecimento das imensas e ricas aquisições que nossa sociedade adquiriu com esses povos nativos.

Escrevendo sobre o tema em questão – Tradição e Modernidade –, Daniel Munduruku nos diz que a memória “é um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente” (p.17), ou seja, é através da memória que guarda os saberes ancestrais inscritos na tradição que estes são acionados ainda hoje, na modernidade, sem que se percam. Além disso, é a memória, segundo o escritor e professor, “quem comanda a resistência” (p. 17), não dando aos indígenas de hoje a chance de desistir da luta iniciada por seus ancestrais desde os primeiros momentos da invasão europeia em suas terras, em suas vidas e em sua história. Na explicação de Daniel Munduruku:

Ser alguém é sentir-se parte de algo que não nasceu e nem vai morrer em mim mesmo. De uma teia que nasceu muito antes de mim e que deve permanecer para além de minha existência. Esse entendimento torna compreensíveis os mitos, os ritos, os símbolos, os grafismos que percorrem o corpo, o pé batendo forte no chão enquanto a boca sussurra palavras mágicas; permite que o jovem cumpra seu ritual de maioridade e aceite os caminhos sociais; faz aceitar os mistérios que alimentam as noites sem lua, a cura da enfermidade cuspidada pela boca do ancião; permite lembrar que não tecemos o tecido da vida, mas somos responsáveis por ele (p.17).

Em nossos dias, são várias as comunidades indígenas que estão desenvolvendo projetos em colaboração com órgãos e entidades – nacionais e internacionais – no intuito de divulgar, inovar e revitalizar os conhecimentos tradicionais passados pela oralidade de geração em geração. Segundo nos conta Simone Athayde: “Existe um movimento crescente no sentido do reconhecimento legal das obras indígenas como obras de arte, com o devido tratamento legal e o pagamento de direitos autorais (Athayde, 2013: 32). No mesmo texto, a pesquisadora nos conta que, em 1998, vários artistas kadiwéus prepararam desenhos que foram utilizados na reforma de prédios em um bairro da antiga Berlim Oriental e que todos os direitos autorais foram devidamente pagos para a Associação das Comunidades Indígenas da Reserva Kadiwéu – isto foi feito através da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Isto revela que a arte feita pelos povos indígenas brasileiros está recebendo, hoje, um reconhecimento que, ao longo do tempo de construção de nossa sociedade, a partir da chegada dos europeus, não existiu. Pelo contrário, tudo que se relacionasse aos conhecimentos ancestrais dos povos originários era relegado ao folclore e tratado como inferior aos conhecimentos trazidos de fora e aqui impostos como únicos modelos válidos de serem considerados paradigma.

Retomando brevemente as palavras de Daniel Munduruku reproduzidas na epígrafe deste texto, entendo que, com elas, o escritor nos mostra um caminho de a Tradição não funcionar como algo obsoleto, que deva ser superado pelo que se chama de Moderno. Para ele, as culturas “se atualizam para permanecer vivas” mas, ao serem trazidas para o presente, não abandonam aquilo que as forma desde um passado imemorial. É Daniel quem esclarece dizendo que:

O que pretendo dizer com isso é que – como na espiral – a convivência entre o passado e o presente é absolutamente possível se não nos deixarmos cair na armadilha dos estereótipos e da visão tacanha de que usar as novas tecnologias arranca do indígena seu pertencimento à Tradição. Pior ainda quando se afirma

ser esse uso um meio para destruir a cultura. Na verdade é o contrário. É a não utilização destes instrumentais que faz com que a cultura esteja em processo de negação de si mesma. Portanto, caminha para um fim. Na sua dinâmica, a cultura precisa se atualizar para manter-se permanentemente nova, útil e renovada. (Munduruku, 2012:19).

Portanto, em suas palavras, Munduruku nos diz que, ao pensar na “Tradição como um método pragmático de a Memória se fazer presente” ele mostra que a Tradição não acaba ao se encontrar com o Moderno; pelo contrário, ela se fortalece e ganha impulso para continuar “nova, útil e renovada”. E, nesse contexto, as artes e, entre elas, a pintura corporal dos povos indígenas, representam as marcas feitas em corpos que resistem e lutam pela manutenção, valorização e reconhecimentos das cosmogonias dos povos indígenas brasileiros.

Referências bibliográficas

- Athayde, Simone, Cientistas, engenheiros e artistas. In.: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 8, nº 91, p.30-32. Abril 2013 – Rio de Janeiro. Disponível também no site: www.revistadehistoria.com.br
- Cunha, Diana Kolker Carneiro da e outros (orgs.) *As muitas faces de nós, indígenas*. Caderno de textos dos Módulos III e IV do Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas. Porto Alegre: Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil, 2012.
- Cunha, Manuela Carneiro da. “Imagens de índios do Brasil: o século XVI”. In: Pizarro, Ana (Org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1993.
- Franchetto, Bruna, org. *Ikú Ûgühütu Higei: arte gráfica dos pobos Karib do Alto Xingu*. Ilustrações Mestres Karib do Alto Xingu. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003.
- Herrero, Marina, Fernandes, Ulysses, Franco Neto, João Veridiano (orgs.). *Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo*. São Paulo: SESC, 2006.
- Martins, Maria Sílvia Cintra. “Apresentação”. In: *Letra Indígena*, v. 1, n. 1, 2012. São Carlos – São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA (Periodicidade semestral).
- Munduruku, Daniel. *Mundurukando*. Participação especial de Ceíça Almeida. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.
- Taukane, Darlene Yaminalo, Freitas, Orozina Candida, orgs. *Pintura Corporal e Máscaras Sagradas do povo Kurâ-Bakairi*. Pólo IV – Aldeia Central Pakuera – Projeto TUCUM. Mato Grosso: Defanti, 2003.

As bonecas Karajá em aulas de ciências

Caminhos para a implementação da lei 11.645/08

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira
Glória Regina Pessoa Campello Queiroz

*“Se todos têm o direito de mudar,
por que nós temos que nos manter os mesmos?”*

(professor Gersem Baniwa)

Muito temos a refletir e, entre tantos pontos de partida possíveis, decidimos começar pelo título dado a este livro – talvez não seja o melhor ponto de partida, mas tornou-se quase impossível evitar esse caminho. A expressão “Ciência, Tecnologia, Arte e Povos Indígenas no Brasil” muito se relaciona com nossas buscas na Educação em Ciências, principalmente nas conexões que estabelecemos com a área de Educação em Direitos Humanos. Em nosso trabalho (Oliveira; Queiroz, 2013) destacamos as possibilidades de trabalhar tópicos de Ciências (Química, Física e Biologia) em uma perspectiva de Direitos Humanos, pensando numa estratégia didática que possibilitasse o empoderamento de sujeitos e grupos sociais postos à margem historicamente, que educasse para uma cultura do “nunca mais” às violações de direitos humanos sofridas pelos grupos ou sujeitos, mas que não deixasse de trabalhar as ciências em seu contexto epistemológico, social e tecnológico. No caminho percorrido surgiu a estratégia didática CTS-ARTE, na qual “Ciência, Tecnologia e Sociedade” dialogam com a Arte – considerada como importante agente intercultural.

Assim, dividiremos capítulo a partir de algumas reflexões. Iniciaremos discutindo brevemente a relevância da aproximação entre Educação em Ciências e Direitos Humanos, principalmente no que se refere aos Direitos dos Povos Indígenas. Em seguida, estruturaremos a estratégia didática CTS-ARTE e, por fim, construiremos um exemplo de estratégia didática a partir das bonecas karajá.³⁵

35 Como sugestão: Viver Ciência – 1ª temporada / Data de exibição: 23/06/13 Tema: Estudo da UFG auxilia no reconhecimento das bonecas karajá como Patrimônio Cultural do Brasil / Convidados: Prof. Nei Clara de Lima (diretora do Museu Antropológico/UFG) e Prof. Telma Camargo (Faculdade de Ciências Sociais/UFG) / Apresentação: Brunno Favacho. Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=03qCSVDnnuI>>

A interface Educação em Ciências e Direitos Humanos

Em um tempo no qual a globalização e os fluxos migratórios se fazem presentes no cotidiano escolar, ampliando a necessidade de convivência, diálogo e tolerância com o diferente, a relação entre Direitos Humanos e Educação em Ciências torna-se indispensável à educação científica. Tal reflexão leva ao questionamento das diversas culturas que foram postas à margem ao longo de processos históricos. Com isso, a aula de ciências seria também um espaço de empoderamento de culturas e da explicitação de conflitos interculturais no sentido de estimular os estudantes a um amplo debate, possibilitando a compreensão de que a luta por uma legitimação de suas identidades é também uma luta política e, por isso, a ser traçada coletivamente. Entretanto, construir uma aula de ciências que vá ao encontro dos Direitos Humanos é uma batalha contra um modelo de escola que, por possuir grande dificuldade de diálogo com as diferenças, encontrou como solução o silêncio. Seria uma luta contra os discursos do “somos responsáveis apenas pelo conteúdo de Ciências”, do “não tenho tempo para isso”, do “não fui formado para isso” e do “isso é responsabilidade dos professores de filosofia e sociologia”. Por fim, seria uma luta contra a naturalização das constantes violações de direitos humanos. Esses fatores transformam o ato de educar para a valorização das diferenças e para a luta contra as violações de direitos humanos num intenso e árduo “nadar contra a corrente”.

No que se refere aos povos indígenas, o professor Gersem Baniwa³⁶ mostrou em uma palestra que, apesar da existência da lei 11.645/08, que estabelece a inclusão de temas sobre “História e Cultura Indígena”, há muito que se avançar. O palestrante destacou que é preciso superar representações estereotipadas sobre os Povos Indígenas, tais como a imagem do indígena como violento, traiçoeiro, preguiçoso, canibal, sem cultura, sem língua e sem valores; entretanto, a representação que consideramos ter gerado maior incômodo foi o apontamento da percepção geral de uma cultura indígena estática. Se as culturas são dinâmicas – não são puras, nem acabadas, mas modificam-se temporalmente – por que os indígenas são fadados a permanecer em um imaginário colonial, sendo acusados de falsos índios se não usam cocar ou não ficam nus em suas aldeias? E os artefatos indígenas: por que, no imaginário popular, são obrigados a permanecer os mesmos? Deixarão de ser indígenas se mudarem?

36 Palestra “História e Cultura dos Povos Indígenas na Escola: lei 11.645” apresentada pelo professor Gersem Baniwa durante o evento Ciência, Tecnologia, Arte e Povos Indígenas no Brasil, realizado no Museu Ciência e Vida, em Duque de Caxias, RJ, no dia 22/03/2014.

Estas indagações se relacionam de maneira direta com a declaração sobre os direitos dos Povos Indígenas, emitida pela ONU em setembro de 2007,³⁷ que diz em seu Artigo 11:

1. Os povos indígenas têm direitos a praticar e revitalizar as suas tradições e costumes culturais. Isto inclui o direito de manter, proteger e desenvolver as manifestações passadas, presentes e futuras de suas culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensílios, desenhos, cerimônias, tecnologias, artes visuais e interpretativas e literaturas.

O artigo deixa claro que a opção do indígena de revitalizar tradições e costumes não deve ser alvo de discriminação. Já o Artigo 15 discorre que “Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações fiquem devidamente refletidas na educação pública...”.

Desta forma, o direito à não cristalização da cultura indígena pode ser considerado um aspecto relevante para a dignidade de um povo e de grande importância para o trabalho em sala de aula. Além disso, a lei 11.645/08 garante o ensino de História e Cultura Indígena como transversal às disciplinas escolares. Mas, como é possível abordar este tema em uma aula de Ciências? Para avançar nas discussões, é necessário conhecer a estratégia didática CTS-ARTE.

Ciência, Tecnologia, Sociedade e Arte: caminhos interculturais

As relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade são destacadas por uma abordagem chamada CTS que, na Educação em Ciências, busca a percepção das Ciências em seus contextos Sociais e Tecnológicos, enfatizando a compreensão das implicações éticas e políticas que permeiam a produção científica. Em convergência com a LDB 9.394/96, a abordagem CTS busca assegurar aos estudantes “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”. Se considerarmos cidadania³⁸ como um processo ativo de participação cons-

37 O texto da declaração foi antecedido pela existência de um Ano Internacional das Populações Indígenas (1993) e pela criação de um fórum permanente de discussões sobre a questão indígena (2002).

38 Demo (1988) considera a identidade cultural como condição básica para a formação comunitária. Afirmando que “a comunidade somente reconhecerá como seu aquele projeto que, mesmo tendo vindo de fora, é capaz de revestir-se de traços culturais do grupo”. Se a participação é o pilar da cidadania e as comunidades tenderão a participar quando percebem projetos de sociedade que dialogam com sua identidade cultural, como irão participar – ou interessar-se pela participação – aqueles que são, a todo o momento, diminuídos culturalmente?

ciente do indivíduo ou grupo social em uma sociedade, podemos estabelecer o questionamento: uma abordagem que pretenda ampliar a compreensão da Ciência e Tecnologia em sua relação com a sociedade será capaz de formar para a cidadania se não questionar as assimétricas relações de poder existentes na sociedade? Sem a preocupação com o empoderamento das culturas historicamente minorizadas não estaremos apenas dando voz e poder de ação àqueles que já possuíam alguma voz? Acreditamos que sim! A subversão dessa lógica é dada a partir do momento em que nos damos conta da existência das desigualdades sociais e da necessidade de sua superação no cotidiano da educação.

Richter (2010) considera a abordagem intercultural em artes como um caminho para o trabalho com a diversidade cultural, uma vez que consegue envolver conceitos como cultura, identidade cultural, alteridade, universalidade e regionalismo, as igualdades e as diferenças, relativizando as situações de poder e contrastando com verdades estabelecidas. As artes possibilitam envolver temas como sexualidade, racismo, inclusão, identidades juvenis, questões de periferia, de grupos religiosos, conseguindo dar voz àqueles que tiveram sua voz calada e sua imagem fadada à invisibilidade.

A estratégia

Consideramos o surgimento do termo CTS-ARTE como um híbrido entre os limites da abordagem CTS e os limites da Educação em Artes. A abordagem CTS proporcionaria as discussões sobre a relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade; já as Artes seriam responsáveis por proporcionar motivação intrínseca para embates de caráter político, social, ambiental, ideológico, possibilitando a compreensão da cultura do outro, dando voz aos excluídos e estimulando tomadas de posição sobre as violações de Direitos Humanos vivenciadas por determinados grupos e sujeitos. Com isso, as práticas CTS-ARTE buscam tanto partir do cotidiano do aluno, por compreender que é necessário valorizar questões nele inseridas, como introduzir elementos de belas artes ou da arte popular, para que o estudante vá além de seu próprio cotidiano e conheça outros tipos de produção de conhecimento e expressão humana.

A sequência didática que temos buscado inspira-se basicamente na proposta de Aikenhead (1994), que pensa no início de uma atividade CTS com a introdução de um tema social, seguido de uma discussão tecnológica e científica e terminando com uma nova discussão social. Ao observar a Figura 1, é possível perceber que, assim como Aikenhead (1994), buscamos (1) o início das discussões com um tema social, porém o fio condutor das discussões é um elemento artístico que configure o tema em questão. Em seguida (2) uma

tecnologia relacionada à obra de arte é introduzida; (3) estuda-se a ciência e sua relação com a tecnologia e o tema social; (4) a questão social é rediscutida à luz da ciência e da tecnologia; 5) é proposto aos estudantes que elaborem um produto final científico-artístico.



Figura 1. Proposta CTS-Arte adaptado de Aikenhead (1994).

Apesar da ordem sugerida, tanto no roteiro quanto no guia de elaboração, é importante ressaltar que, além da sala de aula ser um ambiente dinâmico, cada situação irá construir novos fazeres práticos que poderão ter sequências com ordenações diferentes. O tempo, o objetivo dos alunos e professores, os gostos, as vontades de cada um dos envolvidos na prática tecerão novas abordagens ou novas formas de proposição.

A escolha da Arte + Sociedade

Além de possibilitar uma abordagem intercultural, a arte possui uma imensa relevância cultural. Ranciére (2005) afirma que “A arte sempre faz política” e que a estética transcende à própria arte. Não são feitos quadros, mas formas de vida.

Em nossa estratégia buscamos uma arte que consiga expressar ou guiar alguma discussão de caráter social. Em trabalhos anteriores utilizamos obras

como: o documentário “O lixo extraordinário”, de Vik Muniz, por dar voz ao “catador de lixo” e considerá-lo “catador de material reciclável”, mostrando sua importância na sociedade e tentando atenuar a invisibilidade social existente sobre a classe de catadores (Oliveira; Queiroz, 2013 b); o cordel “A falta d’água no mundo” de João Batista Melo (Andrade, 2013), dando voz ao nordestino, mostrando as diversas reflexões que podem ser pensadas a partir dos cordéis, mas, principalmente, o que se refere à importância de uma Estação de Tratamento de Esgoto na Cidade; o filme “O jardim de folhas sagradas”, do diretor Pola Ribeiro, 2010, dando voz e empoderando o candoblecionista; quadros de Frida Kahlo, colocando a mulher artista em evidência, entre outros (Oliveira; Queiroz, 2013).

A escolha dos elementos Tecnológicos e Científicos

Os elementos científicos e tecnológicos são os principais pontos das aulas de Ciências e, por isso, devem ser tratados com sua devida importância. Que conteúdo do currículo de Ciências consegue dar suporte a nossas discussões? Em um dos exemplos citados anteriormente, a estratégia didática que utilizou o cordel “A falta d’água no mundo” abordou como tecnologia o tema das estações de tratamento de esgoto. Como conteúdo de Ciência, métodos e separações de misturas. É importante planejar a relação existente entre a discussão social, estimulada pela arte, e o conteúdo científico-tecnológico a ser trabalhado com os alunos.

Nova discussão e o produto final

Após a discussão inicial e a abordagem da Ciência e Tecnologia, é importante abrir uma nova discussão, estimulando os estudantes a novas reflexões. Podem ser utilizadas as estratégias de rodas de discussão, debates, júris simulados, controvérsias controladas, entre outras. Por fim, é elaborado pelos estudantes um produto que possa ser identificado como científico-artístico, podendo ser qualquer tipo de manifestação artística, como pintura, música, literatura, teatro. Nessa etapa, a relação Sociedade-Arte, através dos olhos dos estudantes, agora tendo a ciência e a tecnologia participantes de uma nova maneira de ver o mundo, apresenta os produtos como frutos das identidades daqueles que os produziram, e a abertura para diversas possibilidades de construção permitirá que haja expressão e significação de crenças, valores e de suas posições culturais naquele dado instante.

A construção da Estratégia

Após pensar de forma genérica sobre a estratégia CTS-ARTE e de apresentar alguns exemplos já desenvolvidos com alunos da escola básica, trazemos um exemplo que partiu da necessidade de superação das visões distorcidas sobre os povos indígenas. Assim, as bonecas karajá foram nosso ponto de partida.

A escolha das bonecas karajá

Em 25 de janeiro de 2012, o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) aprovou o “Ofício e os modos de fazer as bonecas karajá” como Patrimônio Cultural do Brasil. Para o Instituto, a confecção das figuras de cerâmica representa, muitas vezes, a única ou a principal fonte de renda das famílias karajá. Além disso, não são consideradas apenas brinquedos, mas representações culturais karajá que podem reproduzir o ordenamento sociocultural, explicitar mitos, rituais, a vida cotidiana. Ao brincar, a criança aprende a ser karajá. Camargo da Silva (2013) participou do projeto “Bonecas karajá: arte, memória e identidade indígena no Araguaia” que subsidiou o registro do artefato e, a partir de sua investigação, podemos conhecer um pouco mais sobre os modos de fazer as bonecas karajá.

A lenda diz que o povo karajá habitava as profundidades do Rio Araguaia, mas certo dia um jovem karajá encontrou uma passagem para a superfície. Ele ficou encantado com as belezas e possibilidades do local, voltou e levou outros jovens para a superfície. Ao tentarem voltar novamente, a passagem estava guardada por uma cobra, o que fez com que eles ficassem pela superfície e se espalhassem ao longo do Rio Araguaia, em cujas margens as oleiras coletam o barro que, após um cuidadoso processo, dá origem às bonecas. Camargo da Silva (2013) relata que a chamada “fase antiga” das bonecas é caracterizada por pequenas figuras com o corpo modelado em *argila crua*, cabelos em cera de abelha e com um formato esteatopíxico (triangular e com bases largas), sem pernas e braços definidos, apenas com membros inferiores representados por formas arredondadas (Figura 2). Já a fase moderna é *caracterizada pela queima do objeto*, modificando a forma das bonecas e possibilitando contornos mais delicados e a construção de cenas mais complexas (Figura 3).

Ambas as bonecas ainda são produzidas, porém a fabricação da boneca moderna libera a criatividade e requer domínio do ofício de ceramista para tarefas *como um bom acabamento, alisamento da peça, não deixar marcas de carvão quando a peça é queimada, fazer os traços da pintura de forma relitilínea, sem borrões*. Em sua pesquisa, Camargo da Silva (2013) relata a presença em Santa

Isabel do Morro de duas ceramistas mestras, Mahuederu e Koaxiro. Koaxiro modela tanto bonecas modernas, com pernas e braços, expressando cenas do cotidiano, quanto bonecas que constituem uma família, temática indicativo de “tradição”. Já Mahuederu fabrica bonecas estilisticamente tradicionais – bonecas ocas, sem braços –, mas, também, figuras mitológicas, temática das bonecas modernas. Assim, a pesquisadora afirma a *existência de um trânsito entre os diferentes estilos e temáticas*. Outro aspecto observado se refere à presença de atores de fora da aldeia que fazem encomendas da reprodução de bonecas existentes em coleções museológicas ou instituições localizadas na Europa.



Figura 2: Boneca da fase Antiga
– Foto de Véter Quirino/2005.
Retirada de Camargo da Silva (2013).



Figura 3: Boneca da fase moderna – Foto autoral.

Na mesma ocasião, Mahiru, outra ceramista mestra, trabalhava na confecção de uma coleção a partir de “modelos” (da fase antiga) enviados via mensagem de celular. Creheluri, seu esposo, havia baixado e arquivado as imagens das peças encomendadas na memória de seu celular para serem reproduzidas em barro. (Camargo Da Silva, 2013: 9)

Duas concepções de tradição estão presentes: de um lado, é possível perceber que a tradição é reapropriada e reinventada a partir de um conhecimento coletivo (Figura 4); por outro lado, há o conceito de tradição veiculada por não índios e associada aos objetos pertencentes a coleções musealizadas, datadas no passado (Figura 5).



Figura 4: Boneca da fase moderna – Foto autoral.



Figura 5: Boneca com estética de fase antiga – Foto autoral.

As imagens e a compreensão do processo de produção possibilitam uma comparação técnica e estilística das bonecas karajá de forma que contribua, através do diálogo em sala de aula, para a construção de uma imagem mais ampla da cultura indígena. Percebendo modificações nos modos de fazer, materiais e estilos, discutindo os conceitos de tradição e refletindo sobre como o diálogo entre indígenas e não indígenas tecem o novo, avançamos na tentativa de desconstruir a imagem “colonial” do indígena, dando ênfase à percepção da cultura como movimento, e à não existência de uma cultura pura ou acabada.

Relações Possíveis

O documento “PCN +” de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (Brasil, 2002), complementar aos *Parâmetros curriculares nacionais* (Brasil, 1998), dá ênfase à compreensão das transformações que ocorrem nos processos naturais e tecnológicos em diferentes contextos encontrados na atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera. Assim, falaremos um pouco sobre a argila, como elemento da litosfera considerado a principal matéria prima da produção das bonecas karajá, e suas transformações físicas e químicas.

Muitos anos antes de tornar-se objeto de estudo da química, a cerâmica estava presente na vida dos mais diversos povos. Caçadores e agricultores já modelavam recipientes de barro que ficavam secos e endurecidos quando expostos ao sol,

mas posteriormente percebeu-se que o fogo poderia contribuir dando formas e tonalidades aos objetos de cerâmica. Simões (2009) nos conta um pouco do processo de confecção da boneca em argila a partir da modelagem, quando a escultora senta-se sobre uma esteira com uma bola de argila em mãos e uma vasilha com água ao lado. Assim, a escultura confere forma ao corpo da boneca, adicionando a cabeça, os membros e seus utensílios. Com os dedos umedecidos, retoca as peças até que fiquem da forma desejada e, em seguida, coloca as bonecas para secar ao sol ou, em períodos chuvosos, dentro da maloca, na proximidade do fogo. Quando ficam secas, elas são postas ao redor das chamas e aquecidas de um lado, viradas com pedaços de madeira ou barro, ficando a um palmo do chão, para aquecerem por igual. Com o passar do tempo, são aproximadas cada vez mais da fogueira. Outro processo relatado acontece quando as oleiras cospem na peça e, pelo chiar da saliva, conhecem seu grau de aquecimento.

...sobre e sob elas colocam, então, achas de lenha acesas, deixando-as inteiramente envolvidas pelas labaredas, para que recebam calor uniforme. As peças permanecem queimando por uma a duas horas, dependendo do seu tamanho, e, à medida que esquentam, mudam de cor, chegando à incandescência, ocasião em que são retiradas do fogo e deixadas ao ar livre, para esfriarem lentamente. (Simões, 1992: 20-21)

Perceber o grau de aquecimento a partir do chiar da saliva é um saber da ceramista. Um saber apreendido na prática, no contato e diálogo com as ceramistas mais velhas no processo de aprendizagem e de sua formação como ceramista mestra. Podemos relacionar esses saberes populares com explicações científicas? Acreditamos que sim, desde que exista um respeito, por parte do professor de ciências, aos saberes populares. É preciso que o professor compreenda os dizeres de Paulo Freire... “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Na intenção de estabelecer diálogos entre os saberes, buscaremos compreender um pouco mais sobre as argilas e suas propriedades.

As argilas e suas propriedades

Argilas são uma gama de materiais compostos principalmente de silicatos de alumínio hidratados que formam uma pasta que pode ser moldada, seca e endurecida, se for submetida a altas temperaturas. Não se encontram argilas compostas apenas de um único material, e uma análise química revela a existência de Sílica (SiO_2), formando entre 40 e 80% da matéria prima e Alumina (Al_2O_3), formando entre 10 e 40%. Também se encontra um teor de até 7% de Óxido Férrico (Fe_2O_3), sendo o principal responsável pela sua coloração

avermelhada, e outros óxidos como: Óxido de Cálcio (CaO), Óxido de Magnésio (MgO), Óxido de Sódio (Na₂O), Óxido de Potássio (K₂O), Anidrido carbônico (CO₂) e Anidrido Sulfúrico (SO₄).

As argilas apresentam propriedades importantes como a plasticidade, a retração e o enrijecimento quando expostas a temperaturas elevadas.

A *plasticidade* pode ser percebida quando pegamos um pouco de argila e a apertamos. O corpo (argila) é deformado e, quando a força sobre ele (a mão amassando) cessa, a deformação é mantida. É possível perceber que essa propriedade varia de acordo com a quantidade de água presente no material. Desta forma, a argila seca não possui elasticidade, ou seja, capacidade de voltar à forma anterior. Também fica fácil perceber que o aumento da temperatura diminui a plasticidade, uma vez que diminui a quantidade de água presente na argila.

A *retração* é percebida por uma diminuição das dimensões da argila quando seca. Supondo uma situação na qual pegamos uma pequena quantidade de argila e damos a ela a forma de uma esfera, poderemos perceber que ao final do processo de secagem ela será uma esfera com dimensões menores. Isto ocorre porque a água presente na parte mais externa da esfera irá evaporar e, com o passar do tempo, a água presente na parte mais interna da esfera migrará por capilaridade para partes mais externas, mantendo a argila homogênea em relação à quantidade de água em sua estrutura. Onde havia água fica um espaço vazio, fazendo com que a esfera se retraia.

Por fim, é importante destacar o efeito sobre a argila do aumento de temperatura. O aquecimento entre 20 e 150° C faz a argila perder apenas água de capilaridade e amassamento. Entre 150 e 600° C a argila perde a água absorvida e ganha rigidez. A partir dos 600° C inicia-se a desidratação química: a argila perde água de constituição e, em seguida, há queima de matérias orgânicas. O segundo estágio é a calcinação de carbonetos, sendo transformados em óxidos. O último estágio se inicia acima de 950°C e nele ocorre a vitrificação, processo pelo qual forma-se uma pequena quantidade de vidro que fornece dureza e torna o conjunto mais resistente e compacto.

É possível perceber que em diferentes temperaturas temos diferentes processos que podem ser interpretados a partir de nossos aparatos culturais: a linguagem física e química. Assim, percebemos a relevância do forno na revitalização das bonecas karajá.

O forno e a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade

Podemos representar as relações existentes entre Ciência, Tecnologia e Sociedade por um sistema complexo de mútua interação entre os elementos da tríade. Assim, é possível perceber que a Ciência contribui na modificação/construção

da Tecnologia e da Sociedade, mas também é modificada/construída por elas. Por outro lado, a Tecnologia contribui na modificação/construção da Ciência e da Sociedade, mas por elas é modificada e construída. Por fim, a Sociedade constrói/modifica a Ciência e a Tecnologia, assim como é modificada e construída por elas. E esse processo tem marcas interculturais ao longo da história da humanidade.

Ao refletir sobre o eixo da tecnologia utilizaremos o que Osório (2002) chama de *enfoque sistêmico*. Esta perspectiva considera a tecnologia como um ente complexo e independente que inclui materiais, artefatos, energia, bem como os agentes que a transformam. Assim, o autor afirma que “A partir desta perspectiva, o fator chave para o desenvolvimento da tecnologia seria a inovação social e cultural, que envolve não só referências tradicionais do mercado, mas também os aspectos organizacionais e do âmbito dos valores e cultura”.

Com esta definição de tecnologia, podemos pensar sobre a boneca karajá e seu modo de produção artesanal. Poderemos compreender o forno, utilizado para submeter a argila das bonecas a uma temperatura elevada, como uma tecnologia que contribuiu para a construção de um novo padrão estético da boneca karajá. A utilização do forno também fez com que as ceramistas mes-tras desenvolvessem técnicas para lidar com o fator temperatura, como mostra Simões (1992), ao relatar que a ceramista percebe a temperatura da argila através do chiar da saliva. A possibilidade de uma nova estética também modificou a relação das comunidades com a boneca – enquanto a estética antiga possuía a função de recreação e aprendizagem sobre o “ser” karajá, a estética moderna, além dessas funções, tornou-se fonte de renda de integrantes da comunidade. O desenvolvimento de híbridos entre as estéticas mostra uma busca de valorização do conhecimento tradicional; entretanto, como retrata Camargo da Silva (2013), é uma produção dada pela relação dos indígenas com os não índios, uma vez que os indígenas fazem bonecas também sob encomenda.

Discussões

O espaço para discussões durante o desenvolvimento das atividades é dedicado ao protagonismo dos estudantes, podendo ocorrer como júri simulado, controvérsias controladas, roda de discussões etc. Como sugestão para um tema-debate, acreditamos ser interessante a utilização de notícias como:

O MPF (Ministério Público Federal) em São Carlos, interior de São Paulo, solicitou em caráter liminar à Justiça Federal a suspensão das atividades e o bloqueio de bens de uma empresa de materiais de construção e de seus sócios. O MPF pediu também, ao final do processo, que seja decretada a dissolução da empresa que, segundo as denúncias, causa danos ambientais por meio de extração ilegal de argila no Município de Tambaú, outra cidade do interior paulista.

Retirado de: <<http://ultima-instancia.jusbrasil.com.br/noticias/100595464/mpf-solicita-fechamento-de-empresa-que-explora-argila-ilegalmente>>

Com isso, teremos discussões sobre a importância da argila em outros contextos. Prado (2011) afirma que a argila tem importância na agricultura, mecânica de solos, catálise, indústria petrolífera e metalúrgica. Seria interessante dividir a turma em grupos e estimular cada grupo a pesquisar sobre o uso da argila nessas indústrias. E os impactos ambientais, existem? Qual a relação dessas indústrias com o meio ambiente?

Um pequeno guia

O planejamento dessa atividade não deve ser rígido ao ponto de esquecer as particularidades do cotidiano escolar e nem tão fluido ao ponto de que o ato de planejar seja compreendido como desnecessário. Elaboramos um guia que tem nos ajudado a pensar sobre as práticas e suas etapas. Assim, apresentamos o Quadro 1 como uma fonte de consulta.

Quadro 1: um possível guia na elaboração de um projeto CTS-ARTE

Planejamento	Comentários
Objetivos Epistemológicos	Perceber as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, principalmente no que se refere ao forno na confecção das bonecas karajá.
Conteúdo Abordado	Química da terra, argila, seus minerais e processos físico-químicos. Essa é apenas uma das possibilidades que o tema desperta.
Ambiente Educacional e Tempo didático	O professor deverá adequar sua prática ao tempo disponível, à quantidade de alunos e a suas possibilidades.
Questões sociais + Arte escolhida para abordar o tema	Discussão sobre revitalização dos artefatos culturais. Compreensão da cultura indígena como mutável. Bonecas karajá
Transição Arte + Sociedade → tecnologia e Ciência	Qual a importância do forno na criação de uma nova estética para as bonecas karajá? Quais processos físicos e químicos estão envolvidos no aquecimento da argila?
Elaboração do Experimento para discussão de Ciência e Tecnologia	Por que não mexer com um pouco de argila, construir objetos à escolha e deixar ao sol?
Rediscutir a questão social	Notícia sobre extração ilegal de argila e estímulo a pesquisa e discussões sobre a importância da argila na indústria brasileira ou presente na literatura.
Produção dos alunos	Construção de bonecas karajá e algum material textual

Em geral, o produto científico-artístico pedido ao final da prática é uma produção livre. Mas sugerimos que, se possível, os estudantes construam pequenas bonecas e tentem contar uma história baseada no que foi aprendido durante as aulas.

Reflexões finais (ou iniciais?)

A prática proposta busca a desconstrução de uma visão estereotipada sobre os indígenas – a visão do índio com penacho na cabeça, nu, e pertencente a uma cultura imutável. Entendemos que se faz necessário trabalhar a desconstrução dessa imagem no ambiente educacional por ser um Direito dos Povos Indígenas. A lei 11.645/08 dá suporte legal a essa prática, mas ainda há muito a ser feito e um longo caminho a ser percorrido. Entendemos esta como uma possibilidade na construção do diálogo entre a Educação em Ciências e os Direitos Humanos. Como enfatiza Morin (2003: 99) “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. O que estamos esperando para dar os primeiros passos?

Referências bibliográficas

- Aikenhead, G. *Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame*. Cidade do México, Educación química, v. 2, n. 16, p. 114-124, Abril, 2005.
- _____. “What is STS Science Teaching?” In: Solomon, J., Aikenhead, G. *STS education: international perspectives on reform*. Teachers College Press, 1994. Disponível em: <<http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/sts05.htm>>. Acesso em março de 2014.
- Andrade, S. A. *Uma abordagem CTS-ARTE nos estudos das estações de tratamento de esgoto: uma prática no ensino fundamental*. 2013. 68 f. Monografia (Licenciatura) – Curso de Química, Uff, Niterói, 2013.
- Demo, P. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- Grun, E. *Caracterização de argilas provenientes de Canelinha/SC e estudo de formulação de massas cerâmicas*. Dissertação de Mestrado em Ciências e Engenharia de Materiais. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Joinville, 2007.
- Morin, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.
- ONU. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

- New York. 13 de setembro, 2007. Disponível <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/declaracao_das_nacoes_unidas_sobre_os_direitos_dos_povos_indigenas.pdf> Acesso em março de 2014.
- Oliveira, R. D. V. L.; Queiroz, G. R. P. C. *Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural*. Rio de Janeiro, Ed. Multifoco. 2013, 104p.
- _____. *CTS-Arte: uma possibilidade de utilização da arte em aulas de Ciências*. Niterói, Conhecimento & Diversidade, 2013b, p. 90-98.
- Osório, C. M. “Enfoques sobre la tecnología”. In: *Revista Iberoamericana de Ciência, Tecnología, Sociedad y Innovación*, n.2, janeiro-abril, p.1-17, 2002
- Ranciére, J. “Entrevista”. In: *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 57, n.4, out/ Dez. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400011&script=sci_arttext> Acesso em: 05 jun. 2013.
- Richter, I. M. “Arte-Educação Intercultural: pensando a realidade brasileira”. In: Incle, G. (org.) *Pedagogia da arte: entre-lugares da criação*. Rio Grande do Sul, Editora UFRGS, 2010. 195p.

Sobre os autores

Antonio Carlos de Souza Lima

Licenciado em História pelo ICHF/Dept. de História-Universidade Federal Fluminense (1979). Obteve os graus de Mestre (1985) e Doutor (1992) em Antropologia Social pelo PPGAS/Museu Nacional-Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Titular de Etnologia/Depto. de Antropologia, UFRJ, onde atua nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social e no Programa de Pós-Graduação em Arqueologia. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa IB/CNPQ, Bolsista Cientistas do Nosso Estado/FAPERJ. É co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade Cultura e Desenvolvimento (LACED-<http://www.laced.etc.br>)/Setor de Etnologia/Depto. de Antropologia-Museu Nacional/UFRJ. Participou e coordenou projetos de pesquisa e extensão com recursos de instituições como a Fundação Ford e a FINEP, desde 2004 até o presente, dedicando-se com esses recursos a trabalhar sobre o ensino superior indígenas (ver: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>) É Presidente da Associação Brasileira de Antropologia para o biênio de 2015-2016.

Carla Beatriz Meinerz

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em História, Doutora em Educação, dedica-se ao ensino, pesquisa e extensão no campo do ensino de História, em linha de investigação com ênfase na educação das relações étnico-raciais. Coordena na UFRGS o Laboratório de Ensino de História e Educação.

Cláudia Pereira Antunes

Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Ciências Sociais, Mestre em Educação. Atua como Professora Formadora no Núcleo da UFRGS do Programa Rede de Saberes Indígenas na Escola.

Domingos Nobre

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); com especialização em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Pós-Doutorado no IEL – UNICAMP, com pesquisa sobre educação e

cultura indígena. Atualmente é professor adjunto e vice-diretor do IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis – UFF. Desenvolve trabalhos de assessoria pedagógica, ensino, pesquisa e extensão há 20 anos entre os guarani mbya da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis no Rio de Janeiro, nas áreas de Educação e Cultura, com quem já produziu 5 vídeos documentários. É assessor pedagógico e membro da equipe de coordenação da EJA Guarani, em parceria da UFF com a SECT de Angra dos Reis. Coordena o grupo de Pesquisa: “Espaços Educativos e Diversidade Cultural” – CNPQ. É assessor da OPISMA – Organização dos Professores Indígenas Sateré Mawé, do Amazonas, na construção dos seus Projetos Político-Pedagógicos.

Gabriela Barbosa

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Santa Úrsula (2002), doutorado (2008) e pós-doutorado (2012) em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenadora de disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO/CEDERJ, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora e coordenadora de pós-graduação da Fundação Educacional Unificada Campograndense. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: matemática, formação de conceitos, linguagem, estratégias de aprendizagem e currículo. Desde 2003 trabalha na formação inicial e continuada de professores guarani mbyá no Rio de Janeiro, além de realizar consultoria e acompanhamento no ensino de matemática junto aos estudantes guarani das aldeias localizadas no Rio de Janeiro.

Gersem Luciano Baniwa

Natural da aldeia Yaquirana, Terra Indígena Alto Rio Negro, Amazonas. Professor Indígena Baniwa (1982-1988). Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM (1994). Mestre e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília – UNB (2007 e 2012, respectivamente). Conselheiro do Conselho Nacional de Educação entre 2006 e 2008. Dirigente-Fundador da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN (1987-1997). Coordenador-Geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB (1995-1997). Fundador e Dirigente da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima – COPIAR (1986-1997). Coordenador-Fundador da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil – CAPOIB (1992-1996). Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira-AM (1997-1999). Coordenador-Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI-MEC, 2008 – 2012). Professor Adjunto da Universidade Federal

do Amazonas – UFAM desde 2009. Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP, Brasília/DF.

Glória Regina Pessoa Campello Queiroz

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1970), mestrado em Ciências dos Materiais pelo Instituto Militar de Engenharia (1976) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é credenciada no Programa de Pós-Graduação Ciência Tecnologia e Educação (PPCTE) do CEFET/RJ e professora adjunta do Instituto de Física Armando Dias Tavares da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Realiza pesquisas na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de ciências, investigando e atuando principalmente nas seguintes linhas: formação de professores, ensino de física, CTS e ciência e arte.

Ivan Amaro

Professor do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC). Graduação em Letras, Mestrado em Educação (UnB), Doutorado em Educação (Unicamp). Tem se dedicado aos estudos e pesquisas na área de Educação, envolvendo interconexões entre o currículo e a avaliação. Além disso, realiza estudos e pesquisas no campo da decolonialidade, dos estudos subalternos, diversidade sexual, gênero e diferenças.

Kelly Russo

Doutora em Educação Brasileira (PUC-Rio), professora adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Nesta universidade coordena o Núcleo de Educação Continuada (NEC), responsável por projetos de pesquisa e de extensão voltados para a formação continuada e inicial de professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro, e é integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Culturas em Periferias Urbanas dessa universidade. Desde 2003 desenvolve pesquisas, promove publicações e eventos sobre a educação escolar indígena, educação multi/intercultural e a articulação entre movimentos sociais e o reconhecimento da diferença na escola pública brasileira.

Mariana Paladino

Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando nas áreas de

docência, pesquisa e extensão em Antropologia e Educação. Pesquisadora associada ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), Museu Nacional. Desde 1999, vem pesquisando temáticas vinculadas à antropologia da educação, à educação escolar indígena e às políticas indigenistas, produzindo e divulgando seus trabalhos em diferentes eventos e publicações.

Maria Aparecida Bergamaschi

Professora na Graduação e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em História, doutora em Educação, dedica-se ao estudo da educação e da escola indígena, especialmente junto aos povos guarani e kaingang do sul do Brasil. Coordena na UFRGS o núcleo da Rede de Saberes Indígenas na Escola, bem como o grupo de pesquisa Abya Ayla: Epistemologias Indígenas em Rede. É organizadora do livro Povos indígenas & educação (ed. Mediação), co-autora do livro Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani (ed. Edunisc) e autora de artigos e capítulos de livros sobre a temática indígena.

Odair Giraldin

Graduado em História, mestre em Antropologia Social e doutor em Ciências Sociais pela Unicamp. Possui pós-doutorado em Antropologia pelo Departamento de Antropologia – UnB. É professor associado da Universidade Federal do Tocantins – UFT, atuando como docente no Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências Ambientais. É professor-colaborador no PPGAS da UFAM e no PPGSOC, da UFMA. Dedicar-se ao estudo da educação escolar indígena e processos próprios de ensino e aprendizagem, além de cosmologia, rituais e parentesco entre os povos timbira. Coordena o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI) da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Omar Martins da Fonseca

Amante da Astronomia desde adolescente, sendo um dos fundadores do Clube de Astronomia de Niterói Mario Schenberg. Licenciado em Física pela Universidade Federal Fluminense e mestre em Ciências na linha de pesquisa Divulgação, Popularização e Jornalismo Científico do programa de pós-graduação em Biociências e Saúde – IOC/Fiocruz.

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

Licenciado em Química pela Universidade Federal Fluminense (2012), Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pelo CEFET-RJ (2014). Foi professor da Escola Básica e, atualmente, professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua principalmente na busca pela convergência entre Educação em Ciências e Direitos Humanos. Também possui experiências nas áreas de História e Filosofia da Ciência, Ciência,

Tecnologia e Sociedade (CTS), Tecnologia da Informação e Comunicação e Inclusão Escolar, (re)pensando a formação de Professores de Ciências.

Sandra Maria Pinto Magina

Sandra Maria Pinto Magina fez pós-doutoramento na Universidade de Lisboa em 2006. Concluiu o doutorado em Mathematics Education pela University of London em 1994. Foi docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo entre 1994 e 2014, afastando-se desta como professora titular. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (Bahia) e é líder do grupo de pesquisa REPARE (Reflexão, Planejamento, Ação, Reflexão) em Educação Matemática.

Simone Pinto

Museu Ciência e Vida/Fundação Cecierj

Licenciada em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, mestre em Ciências pelo programa de pós-graduação em Biociências e Saúde – IOC/Fiocruz.

Doutoranda do programa de pós-graduação em educação em ciências e Saúde.

Vera Kauss

Graduação em Letras, Licenciatura Plena e Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa na Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (1979); mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Professora de Literatura Comparada na UNIGRANRIO, na Graduação e Mestrado em Letras e Ciências Humanas (interdisciplinar). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira e hispano-americana, identidade étnica e cultural, indianismo e indigenismo, memória, literatura indígena. No momento, tem projeto de pesquisa na área de literatura indígena brasileira.

