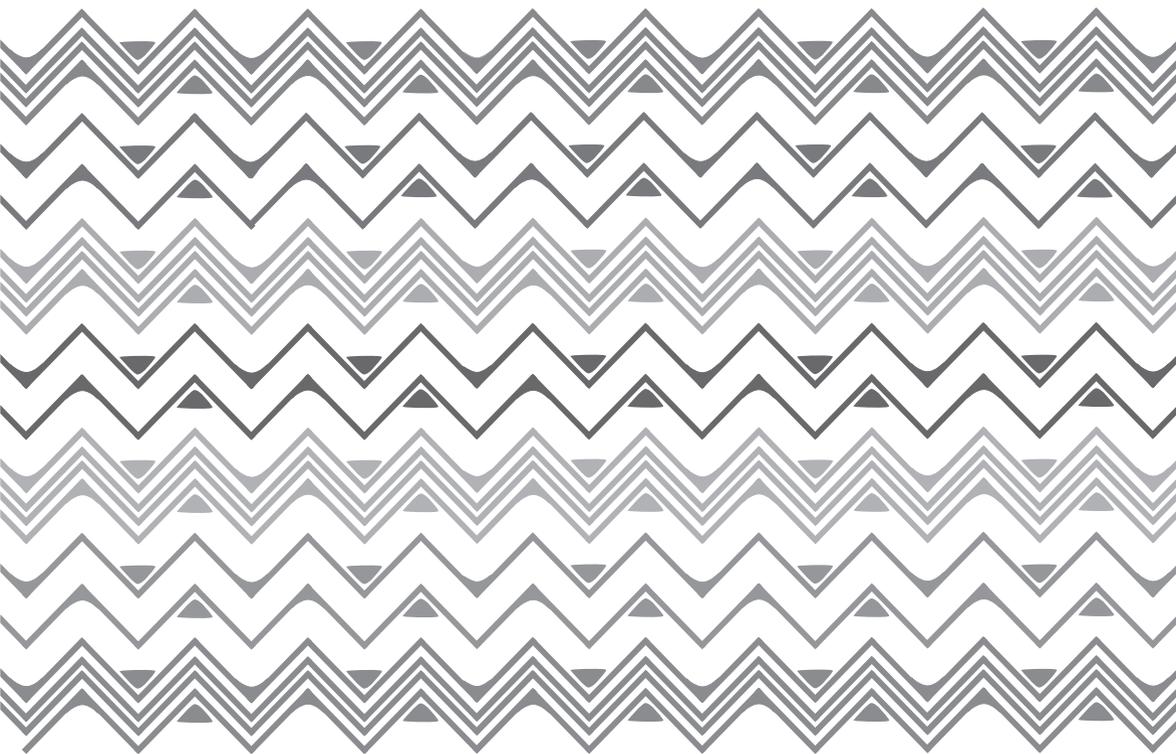




Edson Silva
Maria da Penha da Silva
(Orgs.)

**A TEMÁTICA
INDÍGENA
NA SALA DE AULA:**
Reflexões para o ensino a partir
da Lei 11.645/2008

3ª EDIÇÃO



**A TEMÁTICA
INDÍGENA
NA SALA DE AULA:
Reflexões para o ensino a partir
da Lei 11.645/2008**

3ª EDIÇÃO

**EDSON SILVA
MARIA DA PENHA DA SILVA**
(Orgs.)

**A TEMÁTICA
INDÍGENA
NA SALA DE AULA:**
Reflexões para o ensino a partir
da Lei 11.645/2008

3ª EDIÇÃO

Recife | 2020

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

T278 A temática indígena na sala de aula [recurso eletrônico] : reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008 / organizadores : Edson Silva, Maria da Penha da Silva. – 3. ed. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-85-415-1180-3 (online)

1. Antropologia educacional – Brasil. 2. Etnologia – Brasil. 3. Índios – Estudo e ensino. 2. Nativos – Brasil – História. 3. Educação multicultural. I. Silva, Edson (Org.). II. Silva, Maria da Penha da (Org.).

980.41

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2020-002)

APRESENTAÇÃO À 3ª EDIÇÃO

Os povos indígenas desafios para discussões em sala de aula

As 1ª e 2ª edições impressas desse livro esgotaram-se rapidamente. Alguns poucos exemplares foram vendidos e a maioria destinados a bibliotecas públicas e gratuitamente a professor@s em diversos eventos acadêmicos e cursos de formação. A metade da 2ª edição, publicada em parceria com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UFPE/CAA-Caruaru), foi destinada às escolas dos povos indígenas em Pernambuco.

Os constantes pedidos e a procura de exemplares por parte de docentes, estudantes e pesquisador@s sobre a temática indígena, justificavam uma nova edição, mas os custos com a publicação era um impedimento para realizá-la. E, portanto, a possibilidade de fazê-la em formato E-book torna-se bastante relevante ao favorecer a ampliação do acesso a tod@s interessad@s.

Estamos vivenciando um cenário sociopolítico sombrio no Brasil com um aumento das violências contra os povos indígenas, a exemplo dos assassinatos de índios Guajajara no Maranhão em fins de 2019, No ano que passou, ocorreu a propagação das queimadas intencionais na Amazônia atingindo muitas terras habitadas por povos indígenas, onde invasores pretendem ampliar seus latifúndios. Afora o considerável aumento das invasões de garimpeiros e madeireiros nos territórios indígenas naquela região.

As violências ocorrem com a omissão, conivência e incentivo das autoridades públicas. E como parte da agenda política conservadora, foram paralisados todos os processos de demarcações das terras indígenas no país. No Congresso Nacional a bancada do agrohidronegócio busca a aprovação de leis para supressão dos direitos conquistados e garantidos aos índios pela Constituição Federal de 1988.

Os povos indígenas estão mobilizados e de 24 a 26 de abril/2019 cerca 4 mil índios de mais de 170 povos, vindo das cinco regiões do país, com apoio da sociedade civil, intelectuais, pesquisadores, ocuparam a Esplanada dos Ministérios em Brasília/DF no 15º Acampamentos Terra Livre/ATL. Foram realizadas passeatas, atos públicos, audiências no Congresso, nos Ministérios, entrevistas para imprensa nacional e internacional, onde os indígenas afirmaram as reivindicações e direitos por uma Educação e Saúde diferenciadas, a demarcação das terras, o domínio, uso e controle

dos recursos naturais e a proteção ao Ambiente nos territórios indígenas, dentre outros direitos.

O cenário sociopolítico que estamos vivenciando no Brasil e a situação dos povos indígenas, são desafios para reflexões no âmbito da Educação, nas escolas, nos processos de ensino-aprendizagens sobre a temática indígena. O ambiente escolar seja na Educação Básica, seja em nível universitário nos vários cursos de formação de professores, exigem discussões que contribuam para compreensão desse cenário.

Esperamos que esse livro favoreça reflexões sobre nossas práticas pedagógicas, contribuindo para ações de reconhecimento das sociodiversidades apoio as reivindicações e garantias dos direitos dos povos indígenas.

Agradecimentos: Agradecemos a Profa. Eleta de Carvalho Freire, que entre 2015-2019 enquanto Diretora de Desenvolvimento do Ensino/DDE da Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos (PROACAD-UFPE), coordenou o importante Programa Livro-Texto com a publicação de vários títulos em formato digital, por acolher prontamente e incentivar a edição dessa coletânea como e-book, possibilitando o amplo acesso aos/as interessad@s.

Edson Silva
Maria da Penha da Silva
(Organizadores)

Várzea do Capibaribe, Recife, janeiro de 2020.

APRESENTAÇÃO À 2ª EDIÇÃO

A necessidade da 2ª edição desse livro ocorreu em razão da procura e os muitos pedidos dos primeiros exemplares que se esgotaram rapidamente. Expressando a carência de subsídios que contribuam para as reflexões sobre o ensino da temática indígena destinados aos/as professores/as atuantes na Educação Básica, de acordo com as exigências da Lei nº 11.645/2008.

Nessa nova edição à disposição dos capítulos permaneceu a mesma, mas com algumas pequenas alterações nos capítulos 3, 6 e 7, apresentados em novas versões. Especificamente, os capítulos 3 e 7 receberam contribuições do nosso amigo Edmundo Monte que se dispôs em fazer uma leitura cuidadosa sugerindo algumas modificações significativas e pertinentes, sendo incorporadas para facilitar a compreensão dos referidos textos.

Nesse sentido, o capítulo 3 foi corrigido, e quando necessário fizemos as reformulações de alguns parágrafos. O capítulo 6, além de um novo título, também foi revisado e as autoras fizeram pequenas alterações no conteúdo, porém, nada que comprometeu a discussão apresentada anteriormente. Enquanto o capítulo 7 teve nova diagramação sendo excluídas algumas caixas de textos, com os conteúdos incorporados ao corpo do texto. Ainda nesse capítulo, substituiu-se o mapa com a presença dos povos indígenas no Brasil, de 1995 em preto em branco por um mapa colorido trazendo informações do Censo Demográfico IBGE/2010.

Portanto, essa edição apresenta-se mais atualizada, e a nosso ver mais interessante.

Boas leituras!

Agradecimentos: A Alexandre Oliveira Gomes (UFPE) pela sugestão, provocação e estímulo à publicação desse livro; A Edmundo Monte pela cuidadosa leitura e sugestões que foram incorporadas nos capítulos três e sete; E a Bárbara Miranda, Gerente Comercial da EDUFPE, pelo entusiasmo, incentivo e apoio para a publicação dessa 2ª edição.

Edson Silva
Maria da Penha da Silva
(Organizadores)

Várzea do Capibaribe, Recife/PE, 2015.

APRESENTAÇÃO À 1ª EDIÇÃO

A Lei 11.645/2008: repensar a História do Brasil, a nossa sociedade e as práticas pedagógicas

Nos últimos anos diferentes grupos sociais conquistaram e ocuparam espaços sociopolíticos no Brasil. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas o que vem exigindo discussões, formulações e implementação de políticas públicas que respondam as demandas de direitos sociais específicos. A Lei 11.645/2008, que determinou a inclusão da história e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, possibilitará o respeito aos povos indígenas e o reconhecimento das sociodiversidades no Brasil.

A nossa sociedade como resultado da organização e mobilizações dos movimentos sociais, se descobriu plural, repensando seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas, etc. As minorias (maiorias) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, portadoras de necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos!

Faz-se necessário, então, desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional, regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais. Uma suposta identidade e cultura nacional que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo. Uma unidade anunciada muitas vezes em torno da ideia de raça, um tipo biológico a exemplo das imagens sobre o mulato, o mestiço, o nordestino, o sertanejo, o pernambucano, dentre outras.

Pois as ideias de uma identidade e cultura nacional escondem as diferenças sejam de classes sociais, gênero, étnicas e etc. ao buscar uniformizá-las. Negando também os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos. Negando ainda as violências sobre grupos a exemplo dos povos indígenas e os oriundos da África que foram submetidos a viverem em ambientes coloniais. Observemos ainda que as identidades nacionais além de serem fortemente marcadas pelo etnocentrismo são também pelo sexismo: se diz o mulato, o mestiço, o pernambucano, acentuando-se o gênero masculino.

É necessário, então, problematizar ainda as ideias e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, sendo um discurso para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes no país. Afirmar os direitos as diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil.

Se a partir de suas mobilizações, os povos indígenas conquistaram nas últimas décadas considerável visibilidade enquanto atores sociopolíticos em nosso país exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões, por outro lado, é facilmente contestável o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e as desinformações generalizadas sobre os índios, inclusive entre os educadores. Os preconceitos sobre os índios são expressos cotidianamente pelas pessoas. E o mais grave: independe do lugar social e político que ocupem!

Com os diferentes textos aqui reunidos além das reflexões e uma visão crítica que problematiza o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, pretendemos contribuir para reduzir a lacuna de subsídios destinados aos professores da Educação Básica sobre a temática indígena, e ainda oferecermos indicações bibliográficas, de sites, e de vídeos que favorecerá a abordagem da temática indígena em sala de aula na Educação Básica e também no Ensino Superior, contribuindo para a consolidação do reconhecimento das sociodiversidades no Brasil.

Boas leituras!

Agradecimentos: Agradecemos e muito ao Prof. Edilson Fernandes de Souza, Pró-Reitor de Extensão (Proext/UFPE), pelo incentivo permanente, apoio e acolhida para publicação dessa coletânea.

Edson Silva
Maria da Penha da Silva
(Organizadores)

Recife/PE

OS ÍNDIOS ENTRE DISCURSOS E IMAGENS: O LUGAR NA HISTÓRIA DO BRASIL

Edson Silva¹



O índio Tupi (Guarani) como símbolo da nacionalidade brasileira

Com a Independência do Brasil, após 1822 as elites a frente daquele movimento iniciaram a construção das bases de um Estado Nacional. Esse momento foi marcado pelo nacionalismo e pela afirmação da soberania política, onde o jovem país espelhava-se nas consideradas grandes nações civilizadas da Europa. Na busca da afirmação da identidade da nova nação independente, de uma representação simbólica que expressasse a participação das raças na sua formação histórica. O branco por ser de origens portuguesa foi rejeitado, pois significava a manifestação da antiga dominação da qual o Brasil há pouco se libertara. O negro, nunca fora prestigiado, pois a condição de escravizados trazidos da África e de coisificação que lhes fora imposta não possibilitava pensá-lo como representação da nacionalidade. Restava o indígena, que embora combatido no passado e no presente, era o filho originário da terra e assim como ninguém um elegível e legítimo representante simbólico da nacionalidade.

O ambiente posterior à proclamação da Independência favoreceu a aspiração de uma produção literária e de outras expressões artísticas, com expressões marcadamente nacionalistas. Em 1825, uma gravura representava D. Pedro I recebendo nos braços o Brasil liberto de grilhões, sob a forma de um índio. “O modelo teria sido a Viscondessa de Santos”! (CANDIDO, 1975, p.18). Coube ao Romantismo, movimento literário originário da Europa e em muito influenciado pelas ideias do filósofo francês Jean Jacques Rousseau, introduzidas no Brasil por volta de 1830,

1 Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP. Leciona no Centro de Educação/Col. de Aplicação-UFPE. Professor no Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTORIA/UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História na UFCG (Campina Grande/PB). E-mail: edson.edsilva@hotmail.com.

explicitar essa representação da nacionalidade, por meio de uma conjugação de aspectos estéticos e épicos, com uma mentalidade nativista e politicamente conservadora.

Eleito como símbolo da nacionalidade, expressão do patriotismo, o indígena foi representado na Literatura, nas Artes Plásticas, nos discursos políticos e de intelectuais. A História do Brasil foi relida epicamente, onde o indígena Tupi (Guarani) era o personagem principal. Este estava representado nos painéis das casas nobres e nas estátuas dos seus jardins, nas fachadas e arquitetura dos edifícios, na pinacoteca nacional a Escola de Belas Artes. Cantados e exaltados, os indígenas tiveram suas línguas estudadas até pelo Imperador Pedro II e foram objetos de pesquisas etnográficas, estudando-se o folclore, as fábulas, etc. “Imaginou-se confundir brasileiro, a nação histórica com antepassados aborígenes” (SODRÉ, 1988, p.273). O próprio manto do Imperador era um trabalho indígena, confeccionado com penas de papos de tucanos (AMOROSO e SAËZ, 1995, p.251).

A elite política da época encarnou o espírito indianista. Os participantes na Maçonaria eram conhecidos por cognomes indígenas, como José Bonifácio que nas reuniões do Apostolado Maçônico chamava-se “Tibiricá”, proprietário do Jornal “O Tamoio”, opositor a D. Pedro I Grão-Mestre maçônico, intitulado “Guatimozin”, homenagem ao líder indígena da resistência ao colonialismo na América Espanhola. Por todo o Brasil o “grande furor nativista” motivou que nomes indígenas também fossem incorporados aos próprios nomes de famílias nobres da época, assim surgiram os Buriti, Muriti, Jurema, Jutaí, Araripe e em Pernambuco além da família Carapeba, seguindo a tendência nativista, outras famílias adotaram os sobrenomes Brasileiro, Pernambucano, Maranhão. (FREYRE, 1984, p. 452).

Na Literatura no cultivo de uma imagem simbólica para o novo Estado-Nação mesmo a questão da marginalidade imposta aos indígenas na época foi um tanto desconsiderada. Por meio do Romantismo os literatos dedicaram-se a reler em tom épico o passado histórico do Brasil. Quanto à violência imposta aos indígenas pelos colonizadores, o Romantismo deixando-a de lado, exaltou a bravura indígena, a resistência e a morte heroica, como expressou Gonsalves Dias em seus poemas. Todavia, a diversidade do movimento romântico, provocou formas diferenciadas de abordagens pelos vários autores. Exemplo disso foi a polêmica entre o poeta Gonsalves Magalhães e o escritor José de Alencar, quanto às fontes para a inspiração literária. A polêmica demonstrou além das compreensões sobre história

existente na época, as estreitas relações entre o Romantismo e a política, sobre as imagens indígenas cultivadas no movimento romântico e os seus reflexos posteriores sobre a política indigenista oficial.

O poeta Magalhães foi duramente criticado por meio de cartas no Diário do Rio de Janeiro com o pseudônimo “Ig”, cuja autoria era José de Alencar o autor da Confederação dos Tamoios, publicada em 1856, uma epopeia da nacionalidade onde aparecia “uma galeria inteira de personagens históricos indígenas, portugueses e franceses” (AMOROSO E SAËZ, 1995, p. 244). Em sua crítica Alencar acusou o opositor de inspirar-se em relatos de cronistas dos séculos XVI e XVII, desconhecendo a realidade histórica do país. Intelectuais românticos abrigados no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado e com participação ativa de D. Pedro II, juntamente com o próprio Imperador, saíram em defesa de Gonsalves Magalhães. Ocorria o conflito de duas gerações de escritores românticos, “o jovem Alencar anunciava o seu desejo de produzir uma nova concepção de brasilidade”, recusando assim “o modelo classicista de Magalhães que procedia a aclimação das musas europeias para contar a epopeia nacional” (ALONSO, 1995, p. 247). Tratava-se de diferentes concepções de imagens acerca dos indígenas no Século XIX.

O poeta maranhense Gonçalves Dias autor na época da celebrizada “Canção do Exílio”, fora recebido triunfalmente no Rio de Janeiro e acolhido no IHGB, tornando-se estudioso da História do Brasil. O exercício do emprego público possibilitou afastar-se da inspiração romântica francesa e aproximar-se dos indígenas concretos. Como funcionário do Governo Imperial viajou entre 1859 e 1861 às chamadas províncias do Norte, quando conheceu mais de perto os índios, resultando na produção do seu poema mais conhecido “Y-Juca Pirama”. Viajou também a Europa, onde se capacitou para pesquisas etnográficas, estudando craniologia, galvanoplastia, fotografia, Física e Fisiologia. Conhecimentos usados para os estudos sobre os indígenas no retorno ao Brasil (AMOROSO E SAËZ, p. 245-246), produzindo relatórios etnográficos lidos em sessões do IHGB.

No IHGB ocorreu em meados do Século XIX, “acirrado debate” entre os que advogavam a História e os defensores da Literatura, quando discutiram sobre a viabilidade do indígena representar a nacionalidade brasileira. Em 1852, o historiador Adolfo Varnhagen escreveu solicitando ao Imperador para tomar uma atitude diante do indianismo de Gonçalves Dias, por este possuir “ideias que acabam por ser subversivas”, em uma literatura

exprimindo a imagem do indígena como representante da “brasilidade” (GUIMARÃES, 1981, p. 12-14).

A produção literária do Romantismo atingiu maior vigor entre as décadas de 1840 e 1860, tendo em Gonsalves Dias e José de Alencar seus maiores representantes. As obras alencarianas *O guarani* publicado em 1857 nos folhetins do *Jornal Correio Mercantil* do Rio de Janeiro, *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), alcançaram grande sucesso junto ao público. A oposição entre a imagem do índio domesticado (integrado), manso, e a imagem do “bárbaro” (feroz), esteve presente nas obras desse período. Alencar representou essa dualidade entre o Tupi como imagem do índio assimilado e o bárbaro simbolizado pelos Aimorés, que aparecem no romance *O guarani*. O próprio autor justificava a sua imagem: “N’O guarani o selvagem é um ideia que o escritor intenta poetizar, despindo-o da crosta grosseira de que o envolveram os cronistas, e arrancando-o ao ridículo que sobre ele projetam os restos embrutecidos de quase extinta raça” (NICOLA, 1994, p. XV). O Tupi (Guarani) representado no romance é a imagem do índio dócil, sem oferecer perigo, enfim submisso, em oposição aos chamados de “embrutecidos”, o índio bárbaro, simbolizado nos Aimorés.

Como símbolo da nacionalidade, a imagem do indígena, mais precisamente do Tupi (Guarani) expressada pelo Romantismo apareceu como representação do Brasil nas diversas caricaturas políticas em muitos periódicos ao longo do Século XIX, intitulando também vários jornais publicados em Recife: *O tupinambá* (1832), *O indígena* (1836), *O indígena* (1843-44), *Iracema* (1882), *O tamoyo* (1890-93).

O indígena foi representado tanto como imagem heroica, de bravura nos embates contra o colonizador português, servindo para nomear jornais de oposição, quanto como releitura histórica idílica para favorecer aos grupos políticos da situação. Nessa perspectiva as obras de José de Alencar, expressaram uma idealização e mitologização da História do Brasil, onde o horizonte era a “civilização” (branca) e suas instituições. As relações dos personagens Peri e Iracema com o agente colonizador português na obra alencariana, foram estabelecidas em uma releitura idílica da colonização, para exaltação heroica de imagens a serem perpetuadas nas memórias coletivas da nacionalidade brasileira. A imagem do indígena assimilado porque assimilando a civilização (colonização) (BOSI, 1992, p.177-179).

O escritor José de Alencar tornou-se o maior romancista do período oitocentista. Por meio de suas obras indianistas publicadas em meados do

Século XIX, o escritor cearense consolidava seu projeto de descrever a formação da identidade nacional. As imagens de ambientes indígenas pautavam-se por uma preocupação com a “verossimilhança histórica”, por meio da caracterização dos lugares, hábitos e da própria história do país, em um esforço de “recontar a própria história, buscando no passado traços da nossa civilização” (ALONSO, 1995, p. 248), estabelecendo uma estreita relação entre imagem indígena e nacionalidade. A idealização das imagens indígenas compreendeu as necessidades do nacionalismo e do nativismo da época: o Brasil Independente que emergia de um contexto colonial.

O culto épico das imagens indígenas pelo Romantismo literário foi ironizado por João Francisco Lisboa:

O nosso atual Imperador, dizem, mostra grande interesse e curiosidade por tudo quanto diz respeito às raças aborígenes, que antigamente senhoravam o seu vasto império. Um grande poeta (e os poetas são também reis e imperadores a seu modo, e dentro da sua esfera) no primeiro ardor que uma imaginação ainda virgem, e longe, da pátria ausente, cantou, envernizou, poetizou, enfim os costumes ingênuos, as festas inocentes e singelas, as guerras heroicas, a resignação sublime, e a morte corajosa, bem como os trajes elegantes e as decorações pomposas dos nossos selvagens. E eis aí todo o mundo a compor-se e menear-se a exemplo e feição dos reis, a aturdindo-nos em prosa e verso com tabas muçuranas, janúbias e maracás. (apud CANDIDO, 1975, p.19).

O sarcasmo presente nas afirmações do historiador e político liberal maranhense ao referir-se a Gonsalves Dias e ao Imperador Pedro II, demonstrava também as relações existentes entre os adeptos do Romantismo e a política conservadora.

O “Tapuia” e o “Botocudo”: os “bárbaros” dos sertões

Também em muitas estampas imagens indígenas foram representadas por pintores e artistas-viajantes que estiveram percorrendo as várias regiões do Brasil no Século XIX. Muitas das imagens são dos “Botocudos”, nome genérico com o qual foram denominados diversos grupos indígenas considerados bravios, habitantes em regiões limítrofes da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e o Rio de Janeiro. Combatidos com “guerra justa” de exter-

mínio, escravizados “enquanto durasse sua ferocidade” por determinação de D. João VI em Cartas Régias de 1808 e 1809 (MARCATO, 1979, p. 7-8), ou seja, ainda em pleno século XIX, esses indígenas foram objeto de curiosidade e estudos por naturalistas que estiveram visitando-os em expedições promovidas entre 1817 e 1825. As publicações, os relatos resultantes dessas expedições, segundo estudos críticos, reproduzem em grande parte, as informações e até mesmo em muitos casos, as estampas são cópias litográficas baseadas no livro intitulado Viagem ao Brasil de Maximiliano de Wied-Newied, o primeiro a fazer uma viagem às citadas regiões. (HARTMANN, 1975). A publicação de Rugendas foi incluída dentre aquelas baseadas na obra de Maximiliano.

Nas pinturas de Rugendas, percebe-se a diversidade bem como a pluralidade de imagens sobre os indígenas no Brasil oitocentista. Além de imagens épicas do índio dócil (o civilizado) cultivadas pelo Romantismo literário que sobrepôs outra imagem de barbárie, existiram outras imagens da inferioridade, “degeneração” ou extinção do indígena. As imagens do artista-viajante que esteve no Brasil nos primeiros anos logo após Independência, reproduzidas em sua obra Viagem pitoresca através do Brasil, foram de “tribos selvagens” espalhadas pelo interior do país as quais o desenhista diferenciando-as entre Tupis e Tapuias, de acordo com as línguas faladas, acentuando, todavia, “as diferenças de organização física são menos sensíveis” e que “os Tupis e os Tapuias têm caracteres comuns pronunciados”.

Quando os comparou com a cor e o crânio da raça mongólica da Ásia, escreveu o que os distinguiu principalmente, “é o fato dos Tapuias terem membros mais robustos, estatura mais elevada e um aspecto, até certo ponto, mais humano” (RUGENDAS, 1979, p.100). Nas considerações históricas e as várias descrições de “Usos e Costumes dos Índios”, que acompanham as estampas coloridas publicadas por Rugendas, estão expressas outras imagens que o autor sobre os índios: “os índios não são homens em estado natural e não são selvagens, mas sim que retrocederam ao estado de selvageria, porque, foram rechaçados violentamente do ponto a que haviam chegado” (RUGENDAS, 1979, p.104).

Para Rugendas os indígenas estavam reduzidos a uma imagem de brutalidade, resultado das violentas guerras da colonização. Para o artista essa imagem da total brutalidade indígena, destruiu a capacidade de civilização do índio. O pintor alemão pôs em dúvidas o estado de desenvol-

vimento físico e intelectual dos indígenas afirmando que, “seria injusto, entretanto, considerar os índios como depravados; eles não têm nenhuma ideia moral dos direitos e deveres. A exceção de suas necessidades, sua vida pouco difere das dos animais selvagens, com os quais partilham das florestas primitivas” (RUGENDAS, 1979, p. 159).

Quanto às imagens indígenas pintadas nas estampas que deixou Rugendas, observa-se uma uniformidade nos traços físicos dos rostos desenhados, além do mais as figuras humanas dos índios nus representadas seguem a uma “concepção rousseuniana de homem primitivo” e segundo os padrões de perfeição de beleza estética greco-romana. (HARTMANN, 1975, p. 81-85). As observações dos quadros produzidos por Rugendas onde os indígenas foram pintados de formas assemelhadas com tipos da época de Luiz XIV expressa a projeção a partir do horizonte europeu das imagens como o artista-viajante retratou os indígenas e os descreveu em sua obra. Significativa foi a declaração do próprio Rugendas: “Mais de uma vez acontece ao viajante, por na boca do índio a resposta que deseja obter, ou explicá-la de acordo com suas ideias próprias” (RUGENDAS, 1979, p. 160), demonstrando, os condicionamentos, as imagens pré-concebidas acerca dos indígenas, expressadas pelos viajantes que estiveram no Brasil no século XIX.

Por outro lado, existiu também uma correlação entre indianismo e sertanismo, estilos literários que se sucederam. O sertanismo procurava descrever o Brasil verdadeiro, original e puro do interior, transferindo ao sertanejo, ao habitante do interior, ao trabalhador da terra, o dom de exprimir o Brasil (SODRÉ, 1988, p. 323). Em *O sertanejo*, obra de José de Alencar publicada em 1875, Arnaldo personagem principal do enredo foi apresentado como homem arreado, bom, simples e servidor. Primeiro vaqueiro de uma fazenda, figura excepcional e misteriosa, com o pleno conhecimento e domínio da Natureza, tendo o hábito de dormir no alto de árvores na mata, cercado de animais selvagens, sabendo distingui-los como ninguém. Ao final deste romance, em um diálogo significativo. Arnaldo conversou com o fazendeiro, seu patrão:

- E para si, Arnaldo, que deseja? Insistiu Campelo.
- Que o Sr. Capitão-mor me deixe beijar sua mão: basta-me isso.
- Tu és um homem, e de hoje em diante quero que te chames Arnaldo Louredo Campelo.

As características de Arnaldo descritas por Alencar são atribuíveis as de um indígena que carregando as peculiaridades de sua condição convivia integrado ao mundo social da fazenda onde trabalhava. Arnaldo foi apresentado como submisso ao seu senhor e patrão. A sua submissão era o preço do seu reconhecimento: “Tu és um homem”. Todavia, para sê-lo em plenitude, Arnaldo aceitava incorporar ao seu nome, o nome do Capitão-mor, seu patrão e senhor. Tantas estas imagens acerca dos indígenas, como as expressadas nas pinturas dos artistas no Século XIX, foram incorporadas ao imaginário coletivo do país na época, e posteriormente ao serem reproduzidas nos manuais didáticos de História e Literatura.

“Confundidos com a massa da população”

Em geral, os Índios são inclinados a embriagues, ao furto e a devassidão; a preguiça os domina; a pesca e a cassa são a sua habitual ocupação; têm gênio bellicoso, e são valentes, o que prova que ainda se ressentem de sua selvageria. Eles são susceptíveis de educação e ensino. Perdem-se bons musicos, etc. etc.

Hoje talvez fosse mais conveniente confundir esse resto de Índios com a massa da população; e o governo dispor das terras como melhor lhe parecesse; por que isto de Aldêas é uma chimera²

Francisco Camboim, Diretor Geral Interino dos Índios da Província de Pernambuco, 1870³.

A partir de meados do Século XIX, em vários discursos oficiais e dos responsáveis pela política indigenista foram expressas imagens dos indígenas tidos como “confundidos com a massa da população”. Esta afirmação estava em consonância com o “Regimento das Missões” (Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, Decreto nº 426 de 24/06/1845), que estabeleceu as diretrizes da política indigenista oficial, onde era estimulada a integração dos grupos indígenas à sociedade da época. O “Regimento” por sua vez, incorporou muitas das propostas exis-

2 “chimera” (quimera): fantasia; produto da imaginação; utopia; absurdo.

3 Arquivo Público Estadual de Pernambuco/APE. Ofício de 15/11/1870, Códice DII-19, folha 175.

tentes nos “Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil”, apresentados por José Bonifácio quando Deputado na Assembleia Constituinte de 1823.

Com a dissolução da Assembleia até 1845 a política indigenista oficial foi exercida por meio de “avisos e recomendações aos conselhos provinciais” (GOMES, 1988, p.79). O citado Deputado Constituinte adepto da “brandura” no trato com os índios e do estímulo aos matrimônios interétnicos, em seus “Apontamentos” afirmava não ser impossível converter “bárbaros” índios em “homens civilizados”, declarando: “mudadas as circunstancias, mudam-se os costumes”, (apud CUNHA, 1992, p.349).

O Decreto de 1845 em seu Artigo 1º §19 determinava que fosse uma das atribuições do Diretor Geral dos Índios de cada província o emprego de todos “os meios lícitos, brandos e suaves” para aldear os índios e também “promover casamentos” entre os indígenas “e pessoas de outra raça” (apud, BEOZZO, 1983, p.171).

A imagem dos indígenas em “um estado secundário” (MARTIUS, 1982, p.11) foi defendida, como fez o pintor Rugendas, por Karl Friederich von Martius naturalista que esteve viajando pelo Brasil de 1817 a 1820. O cientista bávaro comentava ainda: “Os mais ilustres estadistas do Brasil, já chegaram à conclusão de que nenhuma vantagem permanente obterá o país com a fundação de novas aldeias, pois não correspondem ao seu custeio, e ainda menos ao aumento da população, pois se crê, em geral, que a raça indígena desaparece aos poucos” (MARTIUS, 1992, p.44). Martius mesmo residindo na Alemanha, tornou-se sócio honorário do IHGB, ocupando um lugar entre os “homens de ciência” (SCHWARCZ, 1993, p.23) no Brasil do Século XIX. Em 1843, com a dissertação “Como se deve escrever a História do Brasil”, o naturalista alemão conquistou o primeiro lugar em concurso instituído pelo IHGB para a apresentação do melhor plano para escrever-se a História do país. No texto premiado, Martius afirmou serem os índios “ruínas de povos” (MARTIUS, 1992, p. 93) (grifado no original), estimulando as pesquisas etnográficas e linguísticas para a aquisição de conhecimentos sobre os indígenas. As ideias do naturalista alemão e os critérios que propôs, influenciaram decisivamente a intelectualidade da época e posterior nos estudos a respeito da História do Brasil.

O historiador Francisco Varnhagen, sócio e secretário do IHGB, foi um dos seguidores do pensamento do naturalista alemão, ao adotar na

elaboração de sua História do Brasil, as propostas metodológicas contidas na dissertação premiada de Martius. O historiador Varnhagen publicou trabalhos sobre linguística, arqueologia, etnografia e mitologias indígenas, levando ao extremo as ideias de Martius sobre a degeneração dos índios, ao defender o emprego da violência no trato com os indígenas, quando afirmou: “longe de condenarmos o emprego da força para civilizar os índios, é forçoso convir que não havia outro algum meio para isso” (apud LISBOA, 1984, p.237).

Em uma polêmica com João Francisco Lisboa a respeito das referências que fizera aos indígenas na obra História do Brasil, Varnhagen publicou em 1867 o texto “Os Índios Bravos e o Sr. Lisboa”, onde transcreveu trechos de um discurso do Senador Dantas Barros Leite, conhecido na época por suas posições extremadas contra os indígenas. O Senador alagoano discursando em plenário declarava o seu desejo de reviver a “guerra aos índios”, afirmando ser contrário aos aldeamentos, pois estes significavam “colônias de ladrões e assassinos” e “o barbarismo armado” contra a civilização, de “selvagens” a “perturbarem a sociedade com suas inclinações ferozes”. O Senador via a “organização physica” dos indígenas impedida de “progredir no meio da civilização” e por isso estando condenada a desaparecerem. (apud, MOREIRA NETO, 1988, p.335-338).

As imagens de degeneração foram vinculadas a do desaparecimento dos indígenas, servindo ambas como argumentos para a negação da identidade étnica dos indígenas e a afirmação da mestiçagem das populações nativas. Essas afirmações legitimavam as tradicionais invasões das áreas indígenas, ampliada depois da Lei de Terras de 1850, por particulares ou pelo Estado em esbulhos das terras das aldeias, favorecidos por mecanismos legais. Em 1861, O Governo Imperial solicitou por meio de circular às Diretorias das Terras Públicas e Colonização nas províncias, informações para organização do serviço de Catequese indígena.

No questionário enviado as províncias, dentre outros itens a serem averiguados, constava os costumes característicos de cada tribo, o “desenvolvimento intelectual e moral”, as relações dos aldeamentos com as populações circunvizinhas e quais os índios poderiam ser dispensados da tutela dos diretores para demarcação de parte das terras em lotes destinados às famílias indígenas e outra parte a ser vendida em hasta pública. Em 1869, o Conde de Baependy informava que o Aldeamento da Escada fora extinto, “porque os poucos índios que ali habitavam achavam-se já

confundidos na massa geral da população”, razão pela qual o governo da Província de Pernambuco determinara a extinção.

A imagem do indígena como trabalhador foi expressa nas discussões em torno da viabilidade da mão-de-obra de colonos imigrantes para a lavoura.

O Diretor Geral dos Índios da Província de Pernambuco, comentando sobre a proposta de remoção dos índios da Aldeia da Escada que se encontrava toda invadida pelos senhores de engenho, para o lugar Riacho do Mato, em terras da Colônia Militar de Pimenteiras, afirmava existirem no local terras disponíveis para colonização de imigrantes, podendo os índios ser utilizados como “trabalhadores braçais” a serviço dos colonos, declarando ainda, “As nossas aldeias de índios estão povoadas de proletários”.

Perdigão Malheiro afirmava que o Governo para promover a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, “não deixasse de insistir em aproveitar também os destroços da raça indígena”, diante das dimensões do país a escassez e necessidade de braços (MALHEIRO, 1976, p.243), declarando também que se devia “facilitar” de forma a “mais breve possível que eles (os indígenas) se confundissem na massa da população” (Idem 247). Os debates a respeito da mão-de-obra para a lavoura e o futuro do país, ocorria desde os anos 1840 no interior do IHGB, entre os defensores da imigração dos colonos europeus e os favoráveis a utilização dos indígenas como força de trabalho em substituição a negra escrava (GUIMARÃES, 1988, p. 21), uma imagem acerca do indígena também de caráter integracionista que encontrou no General Couto de Magalhães, um dos maiores, senão o maior promotor.

Em 1876, Couto Magalhães cumprindo determinação de D. Pedro II, realizou um estudo científico sobre “a língua Tupi e a descrição das origens, costumes e religião dos selvagens”, publicado sob o título O selvagem e preparado “para figurar na biblioteca americana da Exposição Universal da Filadélfia”. No seu estudo, o General viu os indígenas como imagem de “raça bárbara” em oposição à raça civilizada, naturalmente representada por Magalhães. O militar em seu texto defendeu a imagem do índio civilizado, pacífico e cristão. Reconhecendo “o imenso poder do homem bárbaro” e a “selvageria”, advogou a catequese indígena e o investimento no aproveitamento da mão-de-obra indígena para o país, pois existia “mais um milhão de braços aclimatados e utilíssimos nas indústrias pastoris, extrativas e de transportes internos, únicas possíveis por

muitos anos no interior”, construindo assim a imagem do índio trabalhador, do índio potencializador do progresso econômico nacional.

E, além disso, o indígena recluso a espaços determinados o que possibilitaria “conquistar duas terças partes do nosso território, que ainda não pôde ser pacificamente povoado por causa dos selvagens” (MAGALHÃES, 1975, p.13-17). As várias imagens acerca dos indígenas a partir de meados do Século XIX estavam relacionadas com os subterfúgios utilizados para legitimação dos esbulhos das terras indígenas. Por outro lado, ainda, a grande lavoura diante das pressões e restrições crescentes ao uso da mão-de-obra negras escravizada tinha nos indígenas, uma possibilidade de substituição para o trabalho livre.

O caboclo

A partir da segunda metade do Século XIX, intensificaram-se os discursos oficiais sobre o desaparecimento dos índios e a extinção dos aldeamentos em Pernambuco e em vários estados no atual Nordeste. Ao defenderem que as aldeias não havia mais razão para existirem, posseiros, senhores de engenho e latifundiários, sobretudo após a Lei de Terras de 1850, como se constata na documentação pesquisada, ampliaram suas invasões nas terras dos antigos aldeamentos.

O discurso oficial nesse período justificava a medição, demarcação e loteamento das terras indígenas, como forma de solucionar conflitos entre os índios e os invasores, legitimando arrendatários tradicionais que paulatinamente tinham se apossado das terras dos aldeamentos. Encontramos sistematicamente, nas falas oficiais, a afirmação de que os índios estavam “confundidos com a massa da população”. Somava-se à negação da identidade dos índios, muitos pedidos de invasores dos territórios indígenas e autoridades, para declaração legal da extinção dos aldeamentos, em razão do suposto desaparecimento dos grupos indígenas (PORTO ALEGRE, 1992/1993; SILVA, 1995; 1996).

Os habitantes dos lugares onde existiram antigos aldeamentos passaram a ser chamados de caboclos, condição muitas vezes assumida pelos indígenas para esconder a identidade étnica diante das inúmeras perseguições. A essas populações foram dedicados estudos sobre seus hábitos e costumes, considerados exóticos, suas danças e chamadas manifestações folclóricas, consideradas em vias de extinção, como também apareceram nas publi-

cações de escritores regionais, cronistas e memorialistas municipais que exaltavam de forma idílica a contribuição indígena nas origens e formação social de municípios no interior do Nordeste.

Escritores e vários estudiosos, como Gilberto Freyre, Estevão Pinto, Câmara Cascudo, dentre outros, reafirmaram o desaparecimento dos indígenas no processo de miscigenação racial, integração cultural e dispersão no conjunto da população regional. A imagem do caboclo aparece em obras literárias sobre fatos pitorescos, recordações, “estórias” das regiões Agreste e Sertão pernambucano. Como personagens “típicos” e curiosos que buscavam se adaptar às novas situações de sem-terras, vagando em busca de trabalho para sobrevivência, a exemplo João Mundu, no conto “O caboclo”, publicado por Estevão Pinto no livro Pernambuco no Século XIX. Esse livro publicado em 1922 tratou-se uma coletânea de crítica de costumes e descrições de tipos populares. No referido conto, o autor respondeu a sua própria pergunta: “Quem era João Mundu? O caboclo pernambucano, o cruzado de elementos dispaes e formadores, a soldagem que se diluía na fluidez dos termos – cariboca, mamaluco, ‘tapanhuma’, carijó...”. (PINTO, 1922, p.105).

No texto, lemos ainda:

Seus avós, cariris ou sucurus, ocupavam-se em fazer os arcos e tacapes, fabricavam partazanas da branca ‘ubiritanga’ e cortavam, donde lhes parecia melhor, da sapucaia ou do genipapeiro, os eixos de moer e os remos de canoa... João Mundu, não! Custava-lhe muito menos enfiar as continhas de côco, enfeixar as vassouras de piaçaba e perfurar os canudos de cachimbo (PINTO, 1922, p.106).

É possível apreender nesse trecho do texto, que não se sabia ao certo de onde viera o caboclo João Mundu. Na continuidade do texto, o autor informou apenas que João Mundu chegara maltrapilho e cheio de piolhos. Fizera um casebre de barro, coberto com palhas de carnaúba, adaptado às suas necessidades e hábitos no mínimo exóticos: “Como cabide, um prego; como leito, uma rêde. A mobília? A esteira. A baixella? A caneca.” No local da nova moradia a terra era exuberante e ao redor da casa existiam muitas frutas silvestres; todavia, afirmou o autor: “o caboclo morria de fome e terminava na miséria”. (PINTO, 1922, p.106). Esse era o seu destino.

Quem era João Mundu? Para Estevão Pinto, era a imagem do caboclo, do habitante do interior: “João Mundu era o sertanejo pernambucano da pri-

meira metade do Século XIX”. Mas também de indiscutíveis origens indígenas, pois “Filho dos tapuios de frechas farpadas, dos ‘paporicós’ de Ararobá ou dos ‘carijós’ de Rodelas, trazia nas veias as superstições ferrenhas de seus antepassados”. O autor metaforicamente se referiu aos Paratió, habitantes, juntamente com os Xukuru, na Serra do Ororubá (Cimbres/Pesqueira), e aos Fulni-ô (Carnijós), todavia relacionando esses últimos ao Sertão de Rodelas, região com reconhecida presença de populações indígenas. Mais adiante no texto, o autor reafirmou a ideia do processo de miscigenação racial: “João Mundu descendia dos bugres. Ponto de junção de dois elementos formadores, um autochthene e outro alienígena”. (PINTO, 1922, p.107).

O então escritor Estevão Pinto, no texto “O caboclo” publicado no começo da década de 1930 reafirmava a imagem do caboclo como resultado do amálgama das raças, que gerou um tipo curioso, situado entre um passado primitivo longínquo dos seus ancestrais e a situação dos novos tempos: o caboclo.

Muitos dos artigos publicados posteriormente em periódicos sobre os povos tupis, que retomavam os temas abordados nos dois volumes de Os indígenas do Nordeste (PINTO 1935; 1938), foram juntamente com estudos arquitetônicos, sobre a religião popular e ensaios histórico-biográficos, organizados em 1956 por Estevão Pinto, na 3ª edição reformulada de *Muxarabis & balcões e outros ensaios*, obra bem recebida pelo público, com várias edições. Na conclusão de “Tendências atuais da Antropologia”, um dos artigos nesse livro, o autor escreveu que, em Pernambuco, existiam alguns “núcleos de remanescentes indígenas”, citando dentre os quais Águas Belas.

Nessa época, Estevão Pinto, um renomado professor universitário no Recife, era reconhecido ainda pelos seus estudos a respeito dos índios no Nordeste, particularmente sobre os Fulni-ô, pelos artigos publicados e como conferencista no Brasil e no exterior. Um futuro pesquisador e antropólogo da Fundação Joaquim Nabuco, dirigida por Gilberto Freyre, de quem era muito próximo, e principalmente de suas ideias a respeito da mestiçagem. Estevão Pinto, nessa sua última citada obra sobre os indígenas, publicada por uma editora com ampla distribuição no país, como adepto das concepções da aculturação e assimilação das populações indígenas com ênfase na progressiva caboclicização, reafirmava tão somente sua visão sobre o desaparecimento paulatino dos índios e a crença em sua total extinção.

Foram muitas as imagens e concepções expressas tanto nos documentos oficiais, como em obras sejam de literatos, memorialistas, cronistas e ainda

por pesquisadores, estudiosos, especialistas que elaboraram reflexões sobre as populações indígenas em Pernambuco e no Nordeste. Imagens baseadas nas ideias da ausência, além do fenótipo, de uma suposta pureza originária da cultura indígena representada pela língua e vestígios da cultura material. A partir dessas concepções foi negada a identidade e os direitos dos indígenas, sobretudo as suas terras, pois eram considerados misturados, aculturados, em desaparecimento. Imagens que afirmaram só existirem remanescentes, descendentes de índios. Enfim, apenas caboclos.

Ainda uma “terra de botocudos e aimorés”

Nos anos 1870 ocorreram mudanças significativas no Brasil. Aconteceu a chamada grande virada antirromântica e a recepção de novos pressupostos científico-filosóficos em voga na Europa e estes influenciaram decisivamente as ideias que foram debatidas nos centros culturais, acadêmicos e círculos intelectuais no país (SKIDMORE, 1976; VENTURA, 1991; SCHWARCZ, 1993). A ênfase dessas ideias estivera presente nas imagens que ora afirmaram a felicidade, a ingenuidade natural indígena, ora enfatizaram a degeneração indígena. Nas representações de Rugendas e Von Martius em imagens situadas em uma tensão entre a “idealização e a desilusão”, do desencanto europeu das imagens utópicas do mundo selvagem, na busca de uma imagem, um conceito objetivo do humano e da Natureza na América (VENTURA, 1991, p.32).

Talvez as mudanças que ocorriam no país foram simbolizadas na polêmica entre José de Alencar e Joaquim Nabuco. Este que publicamente em 1875 atacou o Romantismo de Alencar. A crítica de Nabuco representava os confrontos de duas gerações com diferentes projetos políticos das elites para o Brasil. O autor de *Iracema* concebia a nacionalidade como resultado da formação histórica do país, constituindo uma civilização enraizada em suas diferentes expressões socioculturais, onde o indígena era a expressão ímpar das origens americanas. Nabuco por sua vez, defendia uma vinculação entre progresso e civilização, com o país inserido no movimento mundial, configurado no novo contexto das relações capitalistas, onde o Brasil deveria superar uma “consciência de atraso”, frente ao mundo civilizado europeu “democrático e capitalista” (ALONSO, 1995, p., 242). As imagens indígenas cultuadas pelo Romantismo passaram a simbolizar o atraso do país. O Brasil ainda era “terra de botocudos e aimorés”, como

afirmava André Rebouças (apud FONSECA, 1994, p.86) em carta ao seu amigo o compositor Antonio Carlos Gomes, que mesmo depois de ter estreado com grande sucesso no Rio de Janeiro a ópera O guarani, desejava retornar a Itália onde morava e continuaria a trabalhar.

Apesar das teorias racistas chegarem ao Brasil com atraso, a partir de 1870, quando começavam em muito a cair em descrédito na Europa (SCHWARCZ, 2011, p. 41), foram, porém dominantes em nosso país até os primeiros 30 anos do século XX, na busca de uma resposta explicativa de uma identidade nacional, nas concepções das imagens indígenas. Apoiadas nos argumentos científico-filosóficos, que se baseavam na hereditariedade e na influência do meio para justificar a superioridade da raça branca europeia sobre os outros povos, foram introduzidas no Brasil na corrente das novas ideias do Liberalismo, da Ciência e do progresso da civilização, empolgando a intelectualidade brasileira.

A recepção das teorias raciais e dos seus pressupostos para explicações das diferenças e desigualdades entre as raças constituiu-se, todavia, em um problema para os pensadores brasileiros. Frente aos paradigmas das teorias raciais, como explicar a participação histórica e a inegável presença das raças indígenas e negras na formação social do Brasil? Além do mais e, sobretudo, como advogar uma superioridade de uma pretensa pureza racial no Brasil, onde quase que nenhum membro das famílias tradicionais de uma suposta elite ariana, podia negar na ascendência familiar a miscigenação negra e indígena? Os modelos deterministas raciais embora muito aceitos no Brasil foram adaptados e não simplesmente copiados pela intelectualidade do país, às peculiaridades da realidade multirracial local. As teorias raciais encontraram acolhidas em diferentes centros de pesquisas e instituições de ensino, bem como no universo dos museus e nas suas revistas e outras publicações científicas.

Os estudos de Etnologia e de Antropologia fizeram uma relação entre barbárie, criminalidade, degeneração, doença e inferioridade racial das “sub-raças” negra e indígena. Afirmou-se a imagem de barbárie associada à imagem do “índio botocudo”, intensificaram-se as pesquisas científicas oficiais sobre os índios: a imagem do índio botocudo como paradigma explicativo para as origens e desenvolvimento da espécie humana. Reafirmou-se a imagem dos “botocudos” atribuída a todos os grupos indígenas, habitantes das matas, no interior do país, chamados de selvagens ao resistirem as frentes colonizadoras em seus territórios. Como “índios da

ciência”, foram examinados muitos crânios de “botocudos” em estudos no Museu Nacional.

A mestiçagem como identidade nacional

A defesa da mestiçagem, fusão das raças negra e indígena com a raça branca, como um caminho para o branqueamento foi a solução encontrada com a adoção das teorias raciais deterministas diante da realidade multirracial no país. Com a proposta da miscigenação, reafirmou-se o indígena e o negro com imagens de raças inferiores. No campo das ideias literárias, a partir da década de 1870, ocorreu a virada antirromântica que teve como um dos seus maiores expoentes Sílvio Romero, crítico vinculado a Faculdade de Direito de Recife, um dos grandes centros de debates das teorias raciais, frente à realidade multirracial e na defesa da mestiçagem como saída para o país.

Com o Realismo/Naturalismo nas últimas décadas do século XIX, a ideia da mestiçagem como explicação do Brasil foi retomada. O livro *O mulato* (1881) de Aluísio Azevedo no título expressava a concepção da mestiçagem. Na ascensão da literatura realista e naturalista influenciada pelos pressupostos raciais deterministas, em oposição ao Romantismo e ao Indianismo, ocorreu a exaltação das imagens do mestiço e, portanto, as imagens negras e indígenas foram deixadas de lado nos escritos literários. Sílvio Romero em sua *História da Literatura Brasileira* que começou a ser publicada no início da última década do Século XIX, afirmou: “O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional” (ROMERO, 1980, p. 120).

Para Sílvio Romero, a *História do Brasil* era uma história da mestiçagem. A mestiçagem que seria superada pelo embranquecimento do português preponderante:

Não quero dizer que constituiremos uma nação de mulatos; pois que a forma branca vai prevalecendo e prevalecerá; quero dizer apenas que o europeu aliou-se aqui a outras raças, e desta união saiu o genuíno brasileiro, aquele que não se confunde mais com o português e sobre o qual repousa o nosso futuro. (ROMERO, 1943, p. 104)

A mestiçagem, portanto, seria uma condição transitória,

O mestiço é a condição desta vitória do branco, fortificando-lhe o sangue para habitá-lo aos rigores do clima. É uma forma de transição necessária e útil que caminha para aproximar-se do tipo superior. Pela seleção natural, todavia, depois de apoderado do auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. (ROMERO, 1943, p. 231)

A ideia da mestiçagem como explicação do Brasil que se consolidava no final do Século XIX foi retomada no século seguinte. Ao participar representando o Brasil do Congresso Universal das Raças, realizado na cidade de Londres em 1911, o cientista João Baptista de Lacerda pesquisador do Museu Nacional no Rio de Janeiro, exaltou a mestiçagem brasileira e defendeu a imigração para o embranquecimento do país e a extinção da raça negra (SCHWARCZ, 2011), assim como fizera Sílvio Romero.

A mestiçagem foi defendida também com o Modernismo, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. Na obra mais conhecida desse movimento literário e político – o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade, publicado em 1928 –, o herói Macunaíma foi apresentado como a síntese da mestiçagem, louvado como símbolo da identidade cultural brasileira nas disputas com a invasão cultural estrangeira.

Na década de 1930 aconteceram várias significativas mudanças socioculturais no Brasil como a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, a industrialização crescente no Sudeste e o enriquecimento e aparecimento da classe média urbana, o início das migrações do campo para as cidades, principalmente do “Sul maravilha” (São Paulo), provocando também mudanças na configuração sociocultural do país. Alguns autores afirmam ter ocorrido nesse período, um redescobrimento, uma refundação do Brasil.

Nesse contexto sociopolítico, a história do país foi discutida e as concepções revistas na afirmação de uma identidade sociocultural para o Brasil. Foi nesse período a publicação dos conhecidos livros *Casa grande & senzala* (1933) de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda e *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) de Caio Prado Jr. Esses autores, ao discutirem “as raízes” e “a formação” do Brasil em sintonia com aquele momento sociopolítico, buscavam além de explicar o passado apontar um projeto de futuro para o país. Propunham-se explicações em que uma identidade nacional, a identidade brasileira, notadamente em *Casa grande & senzala*, era resultado de uma conformidade mestiça.

O nacionalismo e o desenvolvimentismo foram enfatizados nos anos seguintes, inclusive expressos no período da Ditadura Civil- Militar. Com seus arroubos nacionalistas, aos defensores da ditadura militar que se instalou no Brasil em 1964 interessou também sobremaneira a exaltação de um país com a identidade única, caminhando a passos largos para o desenvolvimento. Progresso e unidade cultural do gigante país verde e amarelo, como afirmavam os militares, era tema indissociável nos discursos dos defensores da chamada nação brasileira. O discurso da monocultura nacional foi também defendido pelas esquerdas em seus projetos políticos de oposição à Ditadura Militar. O antropólogo, escritor e educador Darcy Ribeiro, que se dizia um político apaixonado pelo Brasil, foi um exemplo disso. Darcy foi um dos últimos autores que buscou formular uma explicação, uma síntese, uma teoria geral para a História do Brasil, por meio de seus vários livros.

A ideia de um Brasil moderno formado por uma macroetnia foi retomada e defendida pelo antropólogo no livro *O povo brasileiro* (1995), segundo o autor uma síntese de sua “teoria de Brasil”. Nesse livro Darcy Ribeiro mais uma vez enfatizou a sua defesa do mulato como símbolo do Brasil e síntese da fusão das diferentes expressões socioculturais no país. Os méritos de Darcy Ribeiro decorrem de ter sido o primeiro autor que discutiu o “problema indígena” de uma forma ampla e por sua explícita posição política em denunciar as opressões sobre os índios na História do Brasil, o que tornou as ideias do antropólogo bastante conhecidas. A obra *Os índios e a civilização* (RIBEIRO, 1982), com várias edições, devido a sua quantidade de informações e sistematização de dados, “continua a ser uma peça insubstituível, referência obrigatória para qualquer apreciação global da população indígena brasileira” (OLIVEIRA, 2001, p. 421). Além de ter sido traduzido para outras línguas, adotado nos cursos de Ciências Sociais no Brasil, formando uma geração de estudantes, esse livro foi também lido por profissionais de outras áreas e pelo público em geral. As ideias de Darcy Ribeiro contidas nesse e em outros livros do autor, que discutem o Brasil, muito influenciaram a visão de outros estudiosos e o senso comum sobre os índios e as expressões socioculturais no país.

Ao longo dos séculos XIX e XX existiram uma diversidade e pluralidade de imagens a respeito dos indígenas, essas imagens corresponderam aos diferentes momentos políticos e as mudanças sociohistóricas que ocorreram no país, expressaram as oposições entre o Tupi como símbolo

da nacionalidade e o Tapuia como bárbaro, selvagem. Entre o índio dócil, catequizado, integrado a civilização e o índio feroz, sem sentimentos, a ameaçar a civilização. Oposição entre o aldeamento e a selva, entre o ócio a liberdade e o trabalho, entre o atraso e o progresso, entre a degeneração e a civilização.

Imagens que expressaram o etnocentrismo presente nos vários discursos construídos, a partir da suposta supremacia da raça branca, representante da obra redentora da civilização. Imagens a respeito dos indígenas, que ao serem justificadas com os pressupostos científico-filosóficos por meio das teorias explicativas das diferenças e desigualdades raciais, legitimaram a ordem social vigente, as tradicionais práticas das invasões territoriais, a negação dos direitos históricos e a dispersão de alguns grupos indígenas, enquanto outros reinventavam suas vidas a partir das suas próprias imagens.

Os discursos e imagens sobre os índios vêm mudando nos últimos anos. E essa mudança ocorre em razão da visibilidade sociopolítica conquistada pelos próprios índios. As mobilizações dos povos indígenas em torno das discussões e debates para a elaboração da Constituição em vigor aprovada em 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na Lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, etc.), além da ênfase de que a sociedade em geral (re)descobrisse os índios.

Os índios vêm conquistando o (re)conhecimento, o respeito a seus direitos específicos e diferenciados e a partir dessa ótica o país e a sociedade se repensa. Vê-se em sua multiplicidade, pluralidade e sociodiversidades, expressadas também pelos povos indígenas em diferentes contextos sociohistóricos, embora esse reconhecimento exija também posturas, medidas das autoridades governamentais para ouvir dos diferentes sujeitos sociopolíticos as necessidades de novas políticas públicas, que reconheçam, respeitem e garantam essas diferenças.

Um exemplo disso ocorre na Educação com a formulação de políticas inclusivas, com as histórias e expressões socioculturais negras e indígenas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Essas exigências a serem atendidas com a contribuição de especialistas, a participação e envolvimento plenos dos próprios sujeitos sociopolíticos na formação de futuros/as docentes, na formação continuada daqueles/as que atuam e fundamentalmente na produção de subsídios didáticos, sejam nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais, para o ensino em todos

os níveis escolares. O que possibilitará deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas, de modo a (re)conhecer em definitivo “os índios” como povos indígenas, em seus direitos de expressões socioculturais que contribuem decisivamente para a humanidade, a nossa sociedade, para todos nós.

Bibliografia

ALENCAR, José de. O Sertanejo. São Paulo, Ática, 1975.

ALONSO, Angela M. O ocaso do romantismo: a polémica Nabuco-Alencar. In, SILVA, Aracy Lopes da. e GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. (Orgs.). A temática indígena na escola. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 241-243.

AMOROSO, Rosa Marta e SÀEZ, Oscar Calavra. Filhos do Norte: o indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. In, SILVA, Aracy Lopes da. e GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi (Orgs.) A temática indígena na escola. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.237-256.

BEOZZO, José Oscar. Lei e Regimentos das Missões: políticas indigenistas no Brasil. São Paulo, Loyola, 1983.

BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

CANDIDO, Antônio. Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos. 5ª ed, Belo Horizonte, Itatiaia, São Paulo, Edusp, 1975, Vol.1.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). Legislação indigenista no Século XIX: uma compilação: 1808-1889. São Paulo, Edusp, 1992.

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

FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. 23ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1984.

FONSECA, Rubem. O selvagem da ópera. São Paulo, Cia. das Letras, 1994.

GOMES, Mércio Pereira. Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis/RJ, Vozes, 1988.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. In, Estudos Históricos 1988/1. Rio de Janeiro, FGV, 1988.

HARTMANN, Tecla O. A contribuição da iconografia para o conhecimento dos índios brasileiros no século XIX. São Paulo, Edição Fundo de Pesquisas do Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1975 (Série Etnologia, vol.1).

LISBOA, João Francisco. Crônica política do Império. [introdução e seleção de Hildon Rocha]. Rio de Janeiro, Francisco Alves; Brasília, INL, 1984.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de [General Couto de Magalhães]. O selvagem. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1975.

MALHEIRO, Perdigão. A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social. Rio de Janeiro, Vozes; Brasília, INL, 1976.

MARCATO, Sonia de Almeida. A repressão contra os Botocudos em Minas Gerais. In, Boletim do Museu do Índio, 1979. (Série Etno-História nº 1).

MARTIUS, Karl Friedrich Phillip von. O estado de direito entre os autóctones do Brasil. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1992.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. Índios da Amazônia, de maioria a minoria (1750-1850). Petrópolis/RJ, Vozes, 1988.

NICOLA, José de. José de Alencar vida e obra. In, ALENCAR, José de. Senhora. São Paulo, Scipione, 1994.

OLIVEIRA, J. P. de. Darcy Ribeiro: os índios e a civilização. In: MOTA, D. Leonardo. (Org.). Introdução ao Brasil: um banquete no trópico. São Paulo: SENAC, 2001, v. 2, p. 405-422.

PINTO, Estevão. Pernambuco no Século XIX. Recife, Imprensa Industrial, 1922.

PINTO, Estevão. Os indígenas do Nordeste: introdução ao estudo da vida social dos indígenas do Nordeste brasileiro. São Paulo: Nacional, 1935, v.1.

PINTO, Estevão. Os indígenas do Nordeste: organização e estrutura social dos indígenas do Nordeste brasileiro. São Paulo: Nacional, 1938, v. 2.

PORTO ALEGRE, M. S. 1992/1993. Cultura e História, sobre o desaparecimento dos povos indígenas. In: Revista de Ciências Sociais, 23/24(1/2): 213-225.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 4ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 1982.

ROMERO, Sílvio. História da Literatura Brasileira. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

ROMERO, Sílvio. História da Literatura Brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943. (Vol. 1). RUGENDAS, Johann Moritz. Viagem pitoresca através do Brasil. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1979.

SCHWARCZ, L. M. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, jan.-mar. 2011, p. 225-242.

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

SILVA, Edson. Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988. Campinas/SP, UNICAMP, 2008 (Tese de Doutorado em História Social).

SILVA, E. O lugar do índio. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no Século XIX: o caso de Escada-PE (1860-1880). Recife, UFPE, 1995. (Dissertação de Mestrado em História).

SILVA, E. “Confundidos com a massa da população”: o esbulho das terras indígenas no Nordeste do século XIX. In, Revista do Arquivo Público Estadual de Pernambuco, 1996, nº. 46, vol. 42, dez./96, p.17-29.

SILVA, M. da P. da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. In: Cadernos de pesquisa, São Luís, UFMA, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010, p. 39-47.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Nélson Werneck. História da Literatura Brasileira. 8ª ed. atual. São Paulo, Bertrand Brasil, 1988.

SPIX, Johann Baptist; MARTIUS, Karl Friederich Phillip von. Viagem pelo Brasil: 1817-1820. São Paulo, Melhoramentos, s/d. 3 vols.

VENTURA, Roberto. Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914. São Paulo, Cia. das Letras, 1991.

AS UNIVERSIDADES E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Zeneide Rios de Jesus¹



Introdução

Este texto aborda algumas das demandas da Lei 11.645/2008 no âmbito das Universidades. Busca refletir acerca das questões que tratam do ensino da História Indígena para os não indígenas e o papel das Universidades nesse processo. Aponta, ainda que brevemente, alguns aspectos relativos à presença de alunos indígenas nas Universidades tendo como foco as relações de respeito e tolerância entre a comunidade universitária e estes alunos.

Ao tratar das implicações da Lei 11.645/08 para as instituições de ensino superior, entre os historiadores, tenho escutado de forma recorrente a seguinte pergunta: “Até que ponto os Movimentos Sociais devem pautar a agenda das Universidades”? Tal pergunta trás invariavelmente, um elemento inconfundível: o incômodo. É uma questão que também traduz de forma inconsciente ou consciente visões ancoradas em aspectos facilmente identificáveis quando se aborda a temática indígena: preconceitos, invisibilidade, desconhecimento. Ela também nos informa, sobretudo, acerca do lugar que os povos indígenas ocupam na História do Brasil e especialmente, no ensino da História.

A educação brasileira vem enfrentando desafios intensificados pelas políticas públicas formuladas na última década. A escola tem se voltado para a efetivação dessas políticas que visam garantir direitos conquistados no processo de luta de vários grupos sociais, que apesar de assegurados legalmente, na prática continuam ausentes nos currículos e no cotidiano das escolas, ou trabalhados de forma inadequada. Esse é o caso da cultura

1 Professora Adjunta de História do Brasil e História Indígena, na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS (BA). Doutora em História na UFBA.

e história indígena que em 2008 através da Lei 11.645 passou a ter caráter obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio desse país.

A partir dos anos oitenta do século XX no bojo dos debates em torno da Constituinte observamos que diferentes grupos ligados aos movimentos sociais ao discutirem suas demandas, afirmaram suas peculiaridades frente aos padrões homogeneizantes propostos para afirmar a igualdade em nossa sociedade. Ao explicitarem suas necessidades e interesses plurais, muitos sujeitos coletivos tiveram parte de suas reivindicações encaminhadas através de medidas adotadas pelo Estado brasileiro, a exemplo das políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação. Este é o caso do Movimento Indígena que há muito tempo vem exigindo respeito à sua condição de diferente frente a uma sociedade excludente que insiste em afirmar que “todos somos iguais”.

No ensino da História um dos grandes desafios tem sido abordar a questão indígena. A tarefa de desfazer versões estereotipadas e equivocadas produzidas largamente por intelectuais de diversas áreas ao longo de séculos², tem se constituído num desafio urgente e de difícil execução mesmo com a renovação historiográfica ocorrida a partir dos anos oitenta. Nos últimos anos novos estudos tem dado visibilidade a grupos que por muito tempo foram excluídos da História, os povos indígenas surgem nesses trabalhos não mais como “índio genérico”, concepção tão disseminada em nossa sociedade, mas como sujeitos, dotados de uma ampla diversidade. Esses novos olhares de dentro da academia associados às lutas cotidianas desses povos, juntamente com diversas organizações interessadas nas questões indígenas tem paulatinamente, trazido resultados que implicam numa ampla revisão das formas de tratamento dada a essas questões tanto no âmbito da escola quanto da sociedade como um todo. Eis, portanto, o grande desafio para professores em atuação e para os que se preparam para atuarem nas escolas brasileiras.

E as Universidades? Como têm se posicionado diante das demandas crescentes que a luta dos povos indígenas juntamente com a Lei 11.645/2008 vem suscitando? A resposta a essa questão nos leva obrigatoriamente a refletir sobre o lugar dos povos indígenas no ensino da História e as relações desse ensino com a produção historiográfica identificando de que forma

2 No momento da produção desse texto a autora realizava pesquisa de doutorado sobre o pensamento de um desses intelectuais: Afonso Arinos de Melo Franco e seus escritos sobre os indígenas brasileiros.

as concepções atuais acerca das populações indígenas se conectam com toda uma produção intelectual que produziu uma história de inclusão e exclusão dessas populações desde o século XIX até os nossos dias.

Uma História que definiu o “não lugar” do indígena.

“Dos bastidores ao palco”, essa foi a expressão usada pela historiadora Maria Regina Celestino Almeida (2010, p. 13) para abordar a inserção dos indígenas na História do Brasil nas últimas décadas e explicitar as mudanças ocorridas nos estudos sobre os indígenas tanto no âmbito da História quanto da Antropologia. Por meio de vários artigos essa autora vem nos informando sobre o lugar a que foram relegados os povos indígenas na História do Brasil.³ Identificando um jogo de inclusão e exclusão Almeida (2009, p. 207-209) demonstrou como a historiografia brasileira, entre os séculos XIX e XXI produziu um discurso sobre esses povos, perfeitamente conectado com as políticas indigenistas, especialmente no âmbito da formação do Estado Nacional, cujo objetivo era “apagar a diversidade” que caracteriza as variadas etnias presentes no território nacional nos contextos aqui apontados, e afirmar uma pretensa homogeneidade.

No projeto da nova nação não havia espaço para a pluralidade étnica. Ao fazer essa afirmação Almeida (2009, p. 208) considera o empenho de intelectuais e políticos em “invisibilizar” os povos indígenas formatando a noção de que estes foram extintos e promovendo o processo de “desaparecimento” deles da nossa história, pois além de serem tratados como povos sem história, foram pensados também como povos sem futuro numa clara conexão entre o debate intelectual e as políticas indigenistas formuladas no contexto em que se previa a assimilação das populações indígenas. Essa ideia de desaparecimento dos indígenas foi bem expressada por Martius (1845, p. 381-403) que afirmou: “não há dúvida: o americano está prestes a desaparecer. Outros povos viverão quando aqueles infelizes do Novo Mundo já dormirem o sono eterno”.

Os indígenas foram vistos pelos homens do XIX como verdadeiros fósseis vivos, sem história e fadados a desaparecerem, por isso constituíam objeto de etnógrafos. Varnhagen representa bem o pensamento da época em afirmação bastante conhecida, a de que os indígenas não possuíam

3 Encontramos essa discussão em todos os artigos dessa autora citados na bibliografia ao final do nosso texto.

história, essa afirmativa teve por longo tempo, grande impacto na nossa historiografia resultando em uma história nacional na qual os indígenas foram transformados em personagens do passado, ainda que em alguns casos, valorizados⁴.

Além da conexão desse debate intelectual com as políticas indigenistas no Império, existe também o comprometimento com um projeto civilizatório para o Brasil, uma orientação nacionalista na historiografia brasileira e nas referidas políticas cujo resultado foi o apagamento da presença indígena de nossa história escrita. Tratando desse assunto, Oliveira (2009, p. 231) chama a atenção para o fato de que esse “esquecimento, longe de ser um ato único e explícito, de evidente materialidade, é algo cujos efeitos se encontram dispersos numa multiplicidade de narrativas, lendas e imagens”. Ou seja, todos os escritos, fossem eles os livros acadêmicos, os manuais escolares, os artigos de jornais, a literatura, a poesia e obras de arte produziam o apagamento dessa presença indígena ao desconsiderarem os vários grupos existentes desde o século XVI até o XIX nas vilas, sertões, aldeias e variados espaços do país, substituindo-os pela categoria genérica “índio” tendo o passado – primeiros anos de colonização- como espaço privilegiado.

No Século XX os debates sobre os indígenas continuaram. A busca pelo entendimento do que era o Brasil permaneceu e nesses escritos a presença indígena despertava o interesse dos intelectuais em menor ou maior proporção, pois juntamente com a população negra ainda constituíam “questões problemas” que necessitavam de resolução e/ou explicação e, para usar uma expressão de Reis (2006, p. 20) “as linhas que dão forma às identidades, que tendem a se apagar, foram redesenhadas e reforçadas”.

Sobre o interesse da historiografia, principalmente da primeira metade do Século XX, acerca das “identidades do Brasil” muito já foi discutido. A questão das mestiçagens ocupou lugar de destaque nas obras circunscritas

4 Considera-se, por exemplo, entre os que valorizavam os indígenas nesse contexto os literatos românticos que iniciaram o chamado movimento indianista, concebendo os indígenas como uma particularidade brasileira, passíveis de se tornarem símbolos da identidade nacional. Isso não significava, porém, que a Literatura produzida na época ainda que se esforçasse para ressaltar qualidades positivas dos índios não fazia parte de uma escrita que produziu o apagamento desses sujeitos, pois os índios tratados naquela Literatura eram os que haviam desaparecido desde o período colonial, os contemporâneos aos literatos da época não eram tratados uma vez que esses intelectuais também comungavam com os pressupostos evolucionistas que previam o desaparecimento dos povos indígenas.

especialmente na segunda metade do Século XIX e permaneceu latente nas produções das primeiras décadas do XX. Muito discutida entre os historiadores, algumas obras produzidas nesse contexto se destacam pelo interesse que despertaram ou que ainda despertam, é o caso da tríade Casa Grande e Senzala, Raízes do Brasil e Formação do Brasil contemporâneo. Lidos e relidos, esses escritos tiveram e ainda tem um destaque impressionante no âmbito da nossa historiografia. As visões que esses autores construíram sobre o Brasil alimentaram e alimentam as discussões de várias gerações de historiadores. São obras que juntamente com outros autores menos conhecidos e discutidos, sobretudo nos cursos de História, mantiveram construções discursivas sobre os povos indígenas sem, no entanto, romperem com os pressupostos formulados no século XIX.

Do ponto de vista teórico, historiográfico e político são estudos cuja importância é inquestionável já que todos informam sobre o Brasil e ainda que de forma não específica, sobre os indígenas⁵. São também obras que nos permitem perceber que as abordagens sobre esses povos permaneceram ancoradas no passado, pois além de se reportarem ao período colonial para explicarem o Brasil, alguns autores, mesmo analisando o contexto em que escreviam, trataram os indígenas como seres do passado dos quais restavam apenas “resíduos”. Foi o caso de Afonso Arinos de Melo Franco com a obra Conceito de civilização brasileira publicada em 1936 onde definiu cinco aspectos que denominou de “resíduos índios e negra”: imprevidência e dissipação, o desapareço pela terra, a salvação pelo acaso, o amor à ostentação e as suas consequências e finalmente, a razão e a força. O objetivo de Arinos foi demonstrar como cada um deles resultou em características peculiares ao povo brasileiro, mas essas influências não ficaram apenas na alma dos brasileiros, elas invadiram as instituições especialmente as públicas e caracterizaram inclusive a política e a administração do Brasil em diversos contextos históricos se perpetuando na República.

Foi com base nessas noções que muitas gerações foram formadas e aprenderam sobre os indígenas. Hoje ainda é possível recorrermos a uma

5 Embora não sejam estudos específicos sobre os indígenas, todos traçaram considerações acerca das populações indígenas ao tratarem da chamada “formação” do Brasil e do povo brasileiro. Incluímos nessa análise obras como: BOMFIM, Manoel. O Brasil na América: caracterização da formação brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997; FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 27ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989 e FRANCO, Affonso Arinos de Mello. Conceito de civilização brasileira. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1936. (Coleção Brasileira).

série de construções discursivas ao nos referirmos aos povos indígenas e percebermos que são baseadas prioritariamente em uma ideia de “passado congelado” na qual os índios são vistos como “nossos primeiros habitantes”. Para muitos, os indígenas atuais são “povos descaracterizados” porque mudaram e não correspondem mais as imagens que durante muitos anos informou (e ainda informam) sobre a história desses sujeitos⁶.

Quais as implicações de situações como essas para o ensino de História? Como atender as demandas de uma Lei que torna obrigatório o ensino da história indígena nas escolas? Que história ensinar? O que é um índio? De que índio tratar? São algumas das questões que, entre outras, passaram a fazer parte das inúmeras preocupações dos profissionais da educação, mas que ainda tem muitos desafios a vencer na busca pelas respostas.

Um dos pioneiros nos estudos sobre indígenas, o historiador John Monteiro, (2000, p. 221) há cerca de vinte anos avaliava os desafios da História indígena no Brasil e chamava atenção para a forma como a historiografia brasileira abordou essa temática relegando-a ao esquecimento. Hoje é indiscutível a transformação ocorrida no campo da pesquisa histórica sobre os indígenas. A produção feita, sobretudo, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação corrobora a afirmação de Almeida (2010, p. 25) de que “a ação dos índios também move a história”. É preciso também ressaltar que a mudança nos instrumentos de análises de historiadores e antropólogos que permitiu nos últimos anos uma série de trabalhos nos quais os indígenas deixaram a posição de coadjuvantes da História para atuarem também como protagonistas deve-se muito aos próprios povos indígenas que através de uma luta cotidiana mostram a essa sociedade que não desapareceram no processo de colonização e reivindicam além de direitos, uma “nova história”. Uma história que seja capaz de dar conta dessa presença com todas as implicações que dela decorrem.

6 Essa visão apareceu muito bem exemplificada no Documentário *As caravelas passam*, uma produção do Instituto Nosso Chão/CE, com o apoio do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza, da Caritas Nacional, do Centro de Documentação do Maranhão, Arquidiocese de Fortaleza, e Associação Igreja Metodista. No referido documentário identificamos a forma preconceituosa com que a maioria da população brasileira trata o indígena. Numa enquete feita na cidade de Fortaleza, as pessoas foram estimuladas a conceituar o que era um índio. As cenas mostrando as respostas tinham ao fundo a presença permanente do índio Tremembé João Venâncio que, não foi reconhecido por nenhum dos entrevistados como índio. Contando com a participação do antropólogo José Augusto Sampaio que analisou a compreensão consolidada historicamente pelo senso comum acerca do “índio”.

E no campo do Ensino da História? Temos algum avanço? É possível percebermos mudanças a partir da Lei 11.645? Uma resposta mais consistente a essas perguntas demanda uma análise mais aprofundada acerca desse tema a partir das várias realidades que compõem hoje o panorama das escolas brasileiras. Não é, portanto, pretensão desse artigo, respondê-las, mas provocar minimamente uma reflexão sobre as mesmas. Também é inevitável reconhecermos que ainda são poucas as mudanças observáveis e que é de forma paulatina que o ensino de história começa a absorver as demandas oriundas da lei e mais lentamente as transformações ocorridas no campo das pesquisas. E é nesse sentido que defendo o envolvimento das Universidades nesse debate e conseqüentemente seu compromisso em fazer valer a lei a partir do que é seu papel: pensar a formação dos professores que tratarão dentre outros aspectos, da questão indígena.

As universidades brasileiras e as demandas da Lei 11.645/2008.

Boa parte dos professores que atuam nas escolas encontra grande dificuldade em romper com uma formação em que os povos indígenas estiveram ausentes. Várias são as gerações de historiadores formadas a partir de um conhecimento fundamentado nos pressupostos disseminados nos séculos XIX e boa parte do XX, cujo saldo mais visível foi legar aos indígenas o passado como lugar privilegiado ou um “não lugar” em nossa história. Ainda hoje as ementas dos nossos cursos de História do Brasil trazem referência aos indígenas apenas no processo de conquista, esquecendo-se dos mesmos nos demais contextos. Os chamados “clássicos” (cujos estudantes de História ainda na atualidade não saem das universidades sem lê-los) trazem concepções sobre os indígenas, eivadas das influências de uma escrita que pode ser situada no século XIX, quando no processo de formação do Estado Brasileiro se produziu a invisibilidade e homogeneização dos vários povos indígenas presentes em todo o território brasileiro, conforme apontamos acima.

Cabe ainda ressaltar que nas instituições de ensino superior a incorporação da história indígena nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História, é uma questão em debate. Enquanto algumas universidades já ministram a disciplina, outras discutem a pertinência de tal inclusão, outras nem sequer discutem ou consideram a possibilidade de integrarem os estudos sobre os povos indígenas em seus currículos. É refletindo sobre esse

quadro que venho insistentemente chamando a atenção para a responsabilidade das Universidades frente às demandas oriundas da Lei 11.645/08.

É preciso considerar que a referida lei é fruto de conquistas e representa sem dúvida, um avanço, entretanto, por si só não é garantia de resolução das questões que dificultam o ensino da História Indígena. A simples existência dela não implica na exclusão das lacunas e das distorções que cercam a história desses povos. Ao contrário, se juntamente com a lei não houver um sério investimento no sentido de preparar os professores para lidarem com essas questões em sala de aula, se junto com o desenvolvimento das pesquisas não ocorrer a elaboração de materiais didáticos adequados, teremos resultados muito negativos que implicam no reforço de estereótipos e naturalização de práticas discriminatórias e preconceituosas que são utilizadas no tratamento dos indígenas, estejam eles no passado ou convivendo conosco no nosso dia a dia. Entendo, portanto, que a universidade tem um papel fundamental na efetivação dessa lei já que é responsável pelos cursos de formação dos profissionais que atuam e que atuarão em vários níveis de ensino.

É imprescindível a inclusão de uma história indígena nos currículos das licenciaturas em História, já que esta discussão passa longe de boa parte dos conteúdos dos nossos cursos, limitando-se na maioria das vezes, em tratar da presença indígena apenas no âmbito da conquista para depois desaparecer nos contextos seguintes contribuindo para o entendimento de que essas populações foram “exterminadas” no processo de conquista e colonização ou “assimiladas” nos séculos posteriores via mestiçagem. Só a título de breves exemplos, toda a discussão que envolve a formação do Estado Nacional, o governo de Getúlio Vargas e a chamada “marcha para o Oeste”, bem como o contexto da ditadura militar, para ficar apenas em conteúdos tradicionalmente trabalhados nos cursos de História, são feitas via de regra, sem sequer mencionar a questão indígena.

As concepções sobre os povos indígenas bem como o lugar que os mesmos ocupam em nossa história e no ensino de história precisam ser identificados, discutidos e desconstruídos nos nossos cursos de História. Ao entrar em contato com a produção dos séculos XIX e XX quando intelectuais brasileiros e estrangeiros com atuação em diversas áreas do conhecimento produziram imagens acerca das populações indígenas, nossos alunos precisam conectar os “fios que ligam passado e presente” para compreenderem que buscando responder+ questões essenciais para

a época, esses intelectuais produziram imagens que ainda hoje são identificadas nas formas com as quais tratamos os povos indígenas.

Nossos cursos de História devem ser capazes de formar profissionais que não se sintam incapazes de responder as inúmeras questões que a História Indígena nos coloca e de se posicionarem adequadamente diante de situações que na maioria das vezes traduzem preconceitos e intolerância diante da presença indígena seja em nossas salas de aula ou nos variados espaços dessa sociedade.

Ao tratarmos da questão indígena na formação dos nossos professores temos a possibilidade de desconstruirmos uma memória coletiva cuja atualização é feita constantemente, através da qual os não indígenas aprendem muito cedo a definir “o que é um índio” e dessa forma qualificá-lo com os mais variados adjetivos, geralmente negativos. Trata-se de ideias que circulam e contribuem para “naturalizar” certas afirmações que nos ajudam a identificar elementos dessa memória coletiva profundamente enraizada, a exemplo das visões puristas em que a noção de cultura baseada na imutabilidade não permite uma concepção de cultura historicamente construída⁷, daí a ideia pronta de que os indígenas da atualidade “forjam suas identidades” ou “não são mais índios”, como podemos ouvir de muitas pessoas que expressam tais opiniões, quase sempre munidas de uma grande “autoridade”.

De forma geral, são qualificações que se entrelaçam e apontam para o desconhecimento de uma história que como vimos, só recentemente vem sendo revista, mas que tem ainda muito por fazer para que o entendimento do universo indígena se dê a partir da compreensão de sua diversidade, de suas culturas, religiões, economias, enfim, de suas histórias, sem que as mesmas sejam balizadas por adjetivos pejorativos ou visões romantizadas.

Faço, portanto, um convite para refletirmos, parafraseando Manoel Luiz Salgado Guimarães (2007, p. 36), sobre “os fios que ligam o presente e o passado”, entendendo que o presente confere significados ao passado e nesse sentido, ajuda repensar não só a nossa produção historiográfica que de forma direta ou indireta tratou das questões indígenas definindo o lugar desses povos em nossa história, mas também reforça nosso compromisso em prepararmos adequadamente os profissionais que temos como tarefa formá-los.

7 Boa parte das concepções sobre os indígenas ancora-se em uma definição de cultura como algo essencialista e imutável. Assim, aos indígenas é negada a História, uma vez que lhes são negado o direito as mudanças. Uma boa discussão sobre essa questão é encontrada no estudo de ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

A história indígena nos coloca, portanto, o desafio de repensar constantemente a produção intelectual, as fontes e os sujeitos históricos. Faz-nos refletir sobre o papel das Ciências Humanas de forma geral, mas especialmente do historiador e da História, percebendo que a mesma se constitui enquanto representações do passado, mas que está bem viva e nos situa frente às questões do nosso tempo.

E quando os indígenas veem às universidades?

A incorporação de uma História Indígena nas Universidades também nos fará pensar uma História do Brasil que leve em consideração as questões desses povos tanto no ensino dessa história para os que não são indígenas, quanto na acolhida de alunos indígenas em nossos cursos regulares, ou em cursos específicos, situação que tem se tornado cada vez mais recorrente e é uma questão que também está relacionada aos desdobramentos da lei. As Universidades brasileiras têm adotado políticas de inclusão também para os povos indígenas. Hoje tem se tornado frequente a presença de alunos oriundos de diversas comunidades nos variados cursos regulares das universidades. Mas até que ponto professores, alunos, funcionários estão preparados para conviverem adequadamente com esses alunos? Várias situações de preconceitos e intolerância têm sido relatadas tanto por indígenas como por não indígenas envolvendo essa convivência⁸. Quadro que reforça a urgência de tratarmos as questões relativas a essa problemática buscando vencer os vários desafios que ela nos impõe.

Às universidades cabe, além de tudo o que já foi exposto, viabilizar entre aqueles que compõem a comunidade acadêmica um tratamento no mínimo respeitoso aos indígenas que hoje fazem parte do quadro de estudantes em vários cursos universitários. Não se trata apenas do cumprimento da lei, mas da compreensão de que cabe sim às Universidades responderem às demandas da sociedade na qual está inserida. O ensino da história indígena deve contribuir para o reconhecimento e a inclusão das

8 As informações estão baseadas em vários relatos apresentados nos debates acerca das políticas afirmativas ocorridos em diversos espaços, mas especificamente nas discussões realizadas durante o Segundo Seminário de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, realizado no período de 08 a 10/05/2012, no Departamento de Ciências Humanas da UEFS. Promovido pelo NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, o Seminário discutiu as políticas afirmativas no âmbito da UEFS e contou com a presença dos alunos cotistas que apresentaram os vários problemas enfrentados. Os indígenas narraram várias situações discriminatórias.

diferenças sem que estas sejam compreendidas e vividas como desigualdades que comportem as conhecidas hierarquias de superiores e inferiores, civilizados e selvagens. Deve nos possibilitar repensar um Brasil que lide de outra forma com sua diversidade e pluralidade culturais. Deve como nos disseram Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Grupioni (2004, p. 18) nos ensinar a tirar proveito da diferença, explorar sua riqueza, exercitar a troca e o aprendizado de forma recíproca. O tratamento das questões indígenas na sala de aula seja ela numa classe de alfabetização ou de um curso de licenciatura deve permitir o respeito, o saber conviver com aqueles que não são exatamente como “achamos” que deveriam ser. A inclusão de uma história indígena deve romper com pressupostos ultrapassados evidenciados nas formas de construção de uma memória que guia os olhares atuais sobre os povos indígenas, substituindo velhas concepções, fazendo com que novos olhares, novos estudos cheguem até as salas de aula.

Um conhecimento adequado das questões indígenas certamente contribuirá para que as universidades lidem melhor com a inclusão de alunos indígenas em seus cursos. Um olhar mais atento mostrará os desafios que essa “inclusão” tem imposto a todos e a necessidade de que esse debate seja instituído e aprofundado para que concepções equivocadas sejam desmontadas e as práticas discriminatórias combatidas. Não é possível que as universidades incorporem estudantes indígenas e permitam a permanência de pressupostos que autorizam a comunidade universitária a questionar essa presença e discriminá-la. Nem tão pouco ignore a urgência em rever a formação de professores considerando as demandas da Lei 11.645. Considero também a possibilidade de, através da extensão, a Universidade colaborar para a ampliação desse debate entre os professores que já atuam há anos nas escolas brasileiras. É preciso que estejamos atentos a gravidade desse quadro, pois ao deparar-se com um índio cujos traços físicos fogem aos estereótipos, que debate seus problemas, que lida com novas tecnologias, que frequenta uma sala de aula em uma universidade brasileira, muitos alunos e professores têm evocado todas as concepções negativas apontadas aqui e tratado estes estudantes de forma excludente e preconceituosa.

Por tudo isso os convido a refletirem seriamente sobre a tarefa urgente de colocarmos as populações indígenas em nossos cursos, em nossas escolas, discutindo em nossas salas de aula não apenas a desconstrução de uma história que legou a esses povos a exclusão, mas, especialmente os elementos fundamentais que traduzem a história desses povos sem prejuízos à sua di-

versidade, bem como às suas especificidades. Isso concorrerá para que nossas escolas e nossas universidades sejam de fato lugares de maior tolerância capazes de acolher e lidar melhor com a enorme diversidade étnico-social, além de eliminar as formas homogeneizadoras e discriminatórias com que tratamos a presença indígena e os nossos “diversos outros”.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Marta SOIHET, Raquel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003, p. 27-37.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Comunidades indígenas e Estado nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México-séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Marta. et al. Cultura Política e leituras do passado: historiografia e Ensino de História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007, p 189-227.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história entre múltiplos usos do passado: reflexões sobre cultura histórica e cultura política. In: SOIHET, Rachel. et al. Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009, p. 207-230.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Cultura política indígena e política indigenista: reflexões sobre etnicidade e classificações étnicas de índios e mestiços (Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX). In: AZEVEDO, Cecília. et al. Cultura Política, memória e historiografia. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009, p. 211-228.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. In: Revista Tellus. Ano 7, nº 12, Campo Grande, Editora da UCDB, 2007.

BERSTEIN, Serge. Culturas Políticas e Historiografia. In: AZEVEDO, Cecília. et. al. (Orgs.). Cultura política, memória e historiografia. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. Prática da Língua Portuguesa através do Brasil (narrativa): livro de leitura para o Curso Médio das Escolas Primárias. 10ª ed. revista. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1923.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). História dos índios do Brasil. São Paulo, Cia das Letras, 1992, p. 9-24.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro, Rocco, 1987, p. 58-85.

FRANCO, Affonso Arinos de Mello. Conceito de civilização brasileira. Rio de Janeiro, Companhia da Editora Nacional, 1936.

FRANCO, Affonso Arinos de Mello. O índio e a Revolução Francesa: as origens brasileiras da teoria da bondade natural. Rio de Janeiro, José Olympio. 1937.

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. Rio de Janeiro, Record, 1989.

GAGLIARDI, José Mauro. O indígena e a República. São Paulo, Hucitec 1989.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na Era Vargas. In, Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH, vol. 20, n. 39, 2000.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In, Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1, 5-27, 1988.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Marta. et al. Cultura Política e leituras do passado: historiografia e Ensino de História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007, p. 23-42.

KODAMA, Kaori. Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 180 e 1860. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, São Paulo, EDUSP, 2009.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis/RJ, Vozes, 1995.

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB, 1996.

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. Raça como questão: História, Ciência e identidades no Brasil. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2010.

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo nos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB, 1996.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. Como se deve escrever a História do Brasil. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 381-403, jan., 1845.

MONTEIRO John M. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L.D. B. (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 221-237.

MONTEIRO John M. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L.D. B. (Orgs.). As “Raças” Indígenas no pensamento Brasileiro do Império. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB, 1996, p. 15-22.

OLIVEIRA, João Pacheco de. As mortes do indígena no Império do Brasil: o indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos. In: Cultura política, memória e historiografia. (Orgs.) Azevedo, Cecília. et al. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

PINHO, Adeíto Manoel. A margem e o outro: retratos de índio no Romantismo. In: Instrumento: Revista Estudos Pesquisas Educacionais. Juiz de Fora, v. 10, p. 37-44, jan./dez. 2008.

PRADO, Paulo. Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira. Rio de Janeiro, José Olympio, 1962.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil: de Calmon a Bonfim a favor do Brasil. Rio de Janeiro, FGV, 2006. (Vol.2)

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

ROCHA, Leandro Mendes. A política indigenista no Brasil: 1930-1967. Goiânia, Ed. UFG, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientista, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. São Paulo, Cia. das Letras, 2000.

SERPA, Élio Cantalicio; CAMPIGOTO, José Adilçon. Filologia da civilização brasileira: a proposta de Afonso Arinos de Melo Franco. In: ArtCultura, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 199-216, jan.-jun. 2010.

SILVA, A. L. & GRUPIONI, L.D. B. (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 15-23.

SODRÉ, Néelson Werneck. História da Literatura Brasileira. 8ª ed. atual. São Paulo, Editora Bertrand Brasil, 1988.

SOIHET, Rachel. et. al. (Orgs.) Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História Geral do Brazil v. 1, 1ª Ed. Rio de Janeiro, em casa de E. e H. Laemmert, 1854, p.108. Exemplar disponibilizado pela Brasiliana – USP. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01818710>.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A PRESENÇA INDÍGENA NAS ESCOLAS DA CIDADE E A LEI Nº 11.645/2008¹

Maria da Penha da Silva²



Introdução

O presente texto situa-se no âmbito dos debates que norteiam as orientações para uma educação intercultural, na perspectiva da interculturalidade crítica. Temos como propósito fomentar as reflexões a respeito das relações étnico-raciais sugeridas em alguns marcos legais a nível nacional e internacional, que exerceram influências sobre o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades no Brasil. Em especial sobre a aprovação da Lei 11.645/2008 e chamar a atenção sobre as escolas localizadas nas áreas urbanas das cidades onde habitam povos indígenas, ou ainda aquelas onde residem apenas algumas famílias indígenas, para a responsabilidade que essas escolas têm na reelaboração dos conhecimentos socioeducacionais a respeito dos referidos povos, podendo os estabelecimentos de ensino se constituírem como espaços de construção de efetivas relações interculturais, a partir do diálogo entre os diferentes saberes, na perspectiva de que a “diferença” entre determinados saberes não justifica a inferiorização de alguns em detrimento da superioridade de outros.

A Lei 11.645/2008 determinou a todas as escolas da Educação Básica pública e privada, a ensinar conteúdos referentes à História e culturas afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil, independentemente do nível de contato com os referidos grupos étnicos. O que provoca à educação formal

-
- 1 Versão ampliada do texto apresentado na mesa-redonda A temática indígena em discussão: sociodiversidades, interculturalidade e Educação para as relações étnico-raciais, no I Encontro Nacional de Educação Para as Relações Étnico-Raciais: identidades e alteridades, ocorrido de 13 à 16 de maio de 2013, no Campus da UFCG em Campina Grande/PB.
 - 2 Doutoranda em Antropologia – UFPE; Mestra em Educação Contemporânea pelo CAA/UFPE (2015); Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas – UFRPE (2016). Professora na Educação Básica na Prefeitura da Cidade do Recife/PE. E-mail: dpenhasilva@gmail.com.

como um todo perceber a presença contemporânea desses povos na nossa sociedade, e problematizar os processos históricos vivenciados por tais populações que foram obrigadas a deixar suas aldeias, seus locais de moradias e migrarem para as periferias das cidades como indica o estudo de Monte (2012), e assim passando por processos de reelaborações socioculturais intensos, e hoje não correspondem ao estereótipo que foi construído pela historiografia brasileira e apresentado na Escola ao longo do tempo.

Considerando ainda que, como resultado dos referidos processos, muitas crianças e jovens indígenas frequentam as escolas não indígenas nas cidades onde residem, ou ainda aqueles/as habitantes em áreas indígenas, quando na maioria dos casos só existem escolas que atendem aos primeiros anos do Ensino Fundamental e por essa razão precisam se deslocar para estudarem nas escolas urbanas, onde muitas vezes encontram grandes dificuldades: a imposição da cultura ocidental; o distanciamento dos saberes tradicionais, as situações de preconceitos étnico-raciais, a negação da alteridade, etc. que ainda permeia as práticas educativas das escolas em geral. Sendo, portanto, essa a problemática e questões que nos motivaram às reflexões que seguem ao longo do texto.

Interculturalidade, educação intercultural: embates e avanços...

Os debates a respeito do que venha ser interculturalidade ocorrem em diversas perspectivas, dependendo do contexto sociopolítico que os fomentam. Dentre essas perspectivas, Walsh (2009) destacou três: a interculturalidade relacional, a qual parte do princípio que em uma sociedade culturalmente diversa, as relações interculturais já ocorram naturalmente, por meio das relações sociais, econômicas, etc., sendo o caso das sociedades latino-americanas; a perspectiva da interculturalidade funcional, a qual está vinculada à lógica neoliberal, que diz reconhecer e “respeitar” a diversidade sociocultural, a partir de uma visão folclorizada das manifestações socioculturais do/a “outro/a”, desde que não ameacem a ordem social nacional, e nesse sentido, o “respeito” às diferenças é traduzida em tolerância. Na qual os grupos diferenciados deveriam ser aceitos pela sociedade e integrados a “cultura nacional”, desde que esta última continuaria sendo considerada a cultura superior.

Porém, diante dos longos processos de colonização vivenciados nos países na América Latina, onde as populações negras e indígenas foram

perseguidas e proibidas de expressarem as suas manifestações religiosas, consideramos que a “abertura” do neoliberalismo favoreceu o fortalecimento dos movimentos sociais, dentre eles, os movimentos dos grupos étnico-raciais (negros/as e indígenas). Todavia, não promoveu a igualdade racial, nem o fim das discriminações e preconceitos, muito menos garantiu justiça social.

Em oposição às mencionadas concepções, encontram-se os debates sobre a perspectiva da interculturalidade crítica, defendida por pesquisadoras/as que se dedicam aos estudos a respeito das relações étnico-raciais em países latino-americanos, a exemplo de Catherine Walsh. Tal perspectiva, pensa a interculturalidade como um projeto social a ser construído, tendo como princípio o questionamento às relações de poder que historicamente foram impostas por sociedades consideradas superiores, em detrimento da subalternização e exploração de grupos sociais “minoritários”, considerados de cultura inferior. Nesse sentido, Walsh (2009) sugeriu a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica,

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, ao mesmo tempo, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25).

A interculturalidade como ferramenta pedagógica tem sido uma bandeira que os povos indígenas e quilombolas se apropriaram para o uso no campo educacional, reivindicando uma educação específica e diferenciada, que respeite a integridade das suas diferentes identidades, crenças, valores e tradições. O que resultou na Educação Intercultural, ou Educação Bilíngue para os povos indígenas. Bergamaschi (2010) definiu essa modalidade de ensino como um espaço de fronteiras que estabelece um diálogo entre os saberes considerados tradicionais diferenciados e os saberes ocidentais, possibilitando relações igualitárias entre os povos indígenas e a sociedade local.

No Brasil tal modalidade de ensino foi instituída como um dos direitos sociais e específicos indígenas na Constituição Federal de 1988 ainda em vi-

gor, mais precisamente expresso no Art. 210, § 2º, o qual determinou que: “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”.

A conquista do direito ao reconhecimento das diversidades socioculturais no Brasil resultou das mobilizações dos grupos sociais considerados minorias étnico-raciais com apoio de algumas Organizações Não Governamentais religiosas e da sociedade civil, que diante da abertura política e de um novo contexto social, quando a sociedade se redescobria diversa e exigia do Estado uma postura efetivamente democrática, promotora de justiça social.

Todavia, segundo os relatos de alguns/as professores/as indígenas Potiguara (PB)³ que participaram do I Encontro Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais: identidades e alteridades em 13 à 16 de maio de 2013, (Campus da UFCG, em Campina Grande/PB), mostraram que mesmo a Educação Escolar Indígena dita “diferenciada”, ainda encontra-se em meio a muitas dificuldades para se constituir como tal. Como também as pesquisas acadêmicas na área de Educação nos últimos anos vem confirmando que situações semelhantes ocorre em muitas outras regiões do Brasil. Tal fenômeno, tem sido justificado em razão do modelo de escola e currículo imposto pelo Estado, que à grosso modo, continua privilegiando e valorizando os conhecimentos produzidos pelos não indígenas. Como por exemplo, os subsídios didáticos fornecidos às escolas indígenas são os mesmos usados nas escolas públicas em geral.

Os subsídios expressando inúmeras situações de desigualdades sociais entre as sociedades indígenas e a não indígena, colocando as primeiras em situações de racialização, subalternização e inferiorização em contraposição a supervalorização das expressões socioculturais dessa última; outro aspecto se refere às exigências legais do cumprimento dos duzentos dias letivos com atividades formalmente educativas, o que contraria a concepção mais ampla de educação para os povos indígenas, que consideram como atividade educacional diferenciada toda aquela que contribui para o fortalecimento identitário de cada povo, incluindo como espaços de construção

3 O povo indígena com a população mais numerosa na Região Nordeste, habitando os estados da Paraíba (em maior quantidade) e o Ceará, totalizando 20.554 indivíduos. Dos autodeclarados indígenas em PB, 15.240 vivem na Terra Indígena Potiguara (Baía da Traição/PB). (Censo IBGE 2010, p. 89).

de conhecimentos os rituais sagrados, as relações com os elementos da Natureza, as mobilizações sociopolíticas, as tradições da oralidade, etc.

Durante os últimos vinte e cinco anos, desde a promulgação da atual Constituição Federal do Brasil, o discurso sobre Educação Intercultural tem avançado para além da Educação Escolar Indígena. Perpassando pelas preocupações com a difusão de informações e conhecimentos a respeito dos diversos grupos étnico-raciais para a sociedade em geral, expressado no Art. 215, que tratou a respeito da garantia a todos/as cidadãos/ãs exercer os plenos direitos culturais, como também de ter acesso às controversas fontes da “cultura nacional”, apoio, incentivo, valorização e difusão das manifestações culturais. Nesse sentido percebemos a Escola como um dos espaços de fundamental importância para a valorização e difusão, não de uma suposta “cultura nacional”, e sim das diversas expressões socioculturais existentes no Brasil e que estão presentes nas escolas comuns (não indígenas), representadas por muitos/as estudantes indígenas e negros/as que as frequentam.

Segundo Grupioni (1995; 1996), o próprio movimento de professores indígenas da Região Norte do Brasil, já em 1989 reivindicavam que as escolas localizadas fora das aldeias atualizassem suas práticas de ensino a respeito da História e das culturas dos povos indígenas. Esses/as professores/as também criticavam as imagens e textos impressos nos subsídios didáticos, a respeito da referida temática. Tais preocupações surgiram não só pelo fato das necessidades das crianças e jovens indígenas que frequentavam essas escolas terem suas identidades étnicas respeitadas e fortalecidas, mas também para que o público estudantil não indígena tivesse acesso às novas abordagens históricas sobre os índios na História do Brasil, e sobre a situação sociopolítica contemporânea em que se encontram esses grupos étnicos. E assim favorecendo o combate ao preconceito e discriminação étnico-racial.

Contextualizando a Lei 11.645/2008

A Lei 11.645/2008 se insere na relação de importantes marcos legais que tentaram dar conta de algumas demandas sociais, dentre essas o reconhecimento das diversidades socioculturais no Brasil. A princípio, em razão das manifestações racistas empreendidas pelos regimes totalitários durante a Segunda Guerra Mundial, os países do chamado Ocidente passaram a preocupar-se com mecanismos legais que coibissem outras

catástrofes semelhantes. Nesse sentido, ocorreram grandes conferências mundiais que resultaram em documentos importantes para o combate ao racismo, a exemplo da Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais que discorreu sobre a responsabilidade do Estado, por meio da Educação, investir em práticas dessa natureza:

[...] O Estado, conforme seus princípios e procedimentos constitucionais, assim como todas as autoridades competentes e todo o corpo docente, têm a responsabilidade de fazer com que os recursos educacionais de todos os países sejam utilizados para combater o racismo, em particular fazendo com que os programas e os livros incluam noções científicas e éticas sobre a unidade e a diversidade humana e estejam isentos de distinções odiosas sobre qualquer povo; assegurando assim, a formação pessoal docente afim; colocando os recursos do sistema escolar a disposição de todos os grupos de povos sem restrição ou discriminação alguma de caráter racial e tomando as medidas adequadas para remediar as restrições impostas a determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao nível educacional e ao nível de vida e com o fim de evitar em particular que sejam transmitidas às crianças. (UNESCO, 1978, Art.5)

Observamos que desde então, expressava-se no mundo Ocidental a preocupação com a Educação para as relações étnico-raciais, com especial atenção para a educação das crianças, mesmo que ainda pautada pelo o discurso da tolerância. No Brasil, após a abertura política iniciada em meados da década de 1980, o referido documento veio fortalecer as mobilizações dos Movimentos Sociais, dando vazão às reivindicações pelo reconhecimento das diversidades étnico-raciais culminando na garantia de direitos específicos fixados na Constituição Federal aprovada em 1988.

Outro documento que demanda ações voltadas para a Educação das crianças, trazendo elementos mais específicos, a exemplo da preocupação com as imagens e discursos impressos nos subsídios didáticos, foi o documento final da Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho/OIT em 1989 (Genebra),

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos

interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (Art. 31)

Tanto os documentos internacionais quanto a Constituição Federal (1988), influenciaram diretamente na elaboração de outros documentos nacionais na área da Educação formal, que expressaram a preocupação com o respeito à diversidade sociocultural no país. A exemplo da Lei 9.394/1996 que rege as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando se reconheceu a necessidade de acrescentar no currículo conteúdos diversificados para atender as diferenças regionais, destacando a diversidade étnico-racial característica da população brasileira,

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, 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 indígena, africana e europeia. (LEDBEN, 1996.)

A referida Lei demandou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que trouxe dentre os seus fascículos o volume 10 tratando sobre a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. No que diz respeito às questões étnico-raciais, tal documento manifestou a importância do conhecimento sobre tal pluralidade, expressando essa preocupação em alguns dos seus objetivos gerais referentes ao ensino sobre a pluralidade cultural no Ensino Fundamental,

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia; Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença

religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 1999).

Todavia, os documentos citados sugeriram uma abordagem transversal, o que não garantiu ações que favorecessem efetivamente o combate ao racismo. Sendo necessárias novas mudanças na LDBEN, que foi alterada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, anunciando a obrigatoriedade do ensino de conteúdos específicos relacionados com a valorização das expressões socioculturais das populações negras e indígenas.

A partir da Lei 10.639/2003, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), que veio contribuir para a definição de ações pedagógicas de valorização das expressões socioculturais afro-brasileira. Quanto à Lei 11.645/2008, veio complementar o texto do Artigo 26-A da LDBEN, que foi criado anteriormente pela Lei 10.639/2003, obrigando o ensino na Educação Básica sobre a História e as Culturas afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil,

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.”

§ 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.

Ocorreram algumas polêmicas em relação à citada Lei, uma delas suscitou dúvidas e questionamentos sobre a substituição ou da Lei 10.639/2003, argumento com o qual não concordamos. Entendemos que apesar de haverem semelhanças entre os textos, consideramo-las distintas e de importante relevância histórica, não só por evidenciar nos debates educacionais as questões pertinentes e necessárias para a educação das relações étnico-raciais, o que os documentos anteriores não trataram de forma tão explícita,

mas especialmente pelo fato de ambas modificarem um Artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, notadamente a principal lei que trata sobre a educação formal no Brasil.

Sendo assim, ambas as leis não só atenderam às reivindicações dos grupos distintos, mas também reafirmou o direito a toda sociedade em ter acesso ao conhecimento sobre as expressões socioculturais dos referidos grupos sociais. Nessa perspectiva, a reconhecida pesquisadora da temática negra Nilma Gomes, ressaltou a importância da difusão do conhecimento sobre a diversidade étnico-cultural no currículo escolar dos sistemas de ensino em geral, afirmando que:

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. (GOMES, 2008, p.30).

Tendo em vista as históricas práticas que fomentaram o preconceito e a discriminação racial no Brasil, tais mudanças na legislação educacional têm exigido das escolas outras posturas nas práticas educativas, no que se refere ao tratamento com as diversidades étnico-raciais.

Outra estudiosa que vem contribuindo para esse debate, é a Maria Aparecida Bergamaschi, quando questionou: o que justifica uma lei para obrigar a inclusão de conteúdos sobre a História e as expressões socioculturais indígenas no currículo escolar da Educação Básica em geral? A referida pesquisadora chamou a atenção também sobre como ao longo da história do ensino em nosso país, as discussões sobre as relações étnico-raciais foram relegadas no currículo escolar, ou quando mobilizadas ocorreram de forma a valorizar as culturas e os modos de vida europeus, tidos como um exemplo de civilização em relação às demais sociedades:

Nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola. (BERGAMASCHI 2010, p. 156).

Diante de tal situação, compreendemos que os referidos documentos e os debates atuais, indicam as necessidades de se promover processos de interculturalidade na Educação para além da Educação diferenciada, em espe-

cial nas regiões onde os povos indígenas mantêm permanente contato com a sociedade não indígena, atuando nos diversos setores da nossa sociedade, inclusive no setor educacional, como estudantes, professores/as, gestores/as e funcionários/as que estão presentes nas escolas urbanas, afirmando suas identidades étnicas e expressões socioculturais mesmo quando encontram-se distantes de suas aldeias de origem, assim considerados desaldeados.

Na Região Nordeste, é peculiar a presença de índios residindo e frequentando escolas nas áreas urbanas em vários municípios. Diante disso pensamos ser pertinente a obrigatoriedade do ensino sobre a História e as Culturas indígenas no Brasil nas escolas fora das aldeias⁴. Entretanto, isso suscita algumas questões fundamentais e de certa complexidade: qual a concepção dos profissionais em Educação a respeito dos povos indígenas? Quais as informações são veiculadas nas escolas? Os indígenas que frequentam o Sistema Educacional comum têm suas etnias reconhecidas e respeitadas? Quais as estratégias de ensino a respeito de suas expressões socioculturais estão sendo mobilizadas? Quais os conteúdos estão sendo explorados? Como as práticas educativas podem promover relações interculturais na escola?

Essas são questões relacionadas às demandas por qualificação docente; subsídios didáticos atualizados; bibliotecas equipadas e práticas educativas coerentes a cada situação local e regional. Para elucidá-las, as escolas precisam ter consciência sobre a necessidade de informações e conhecimentos a respeito das sociodiversidades étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira.

O que as escolas precisam saber sobre os povos indígenas no Brasil atual?!

Parafraseando o antropólogo e pesquisador indígena Gersem Baniwa (LUCIANO, 2006) ao perguntarmos “o que precisamos saber sobre os povos indígenas no Brasil atual”, acreditamos que as respostas perpassam basicamente pelo conhecimento sobre as sociodiversidades desses povos. E a partir de alguns dados básicos, encontramos argumentos para desmistificar as ideias equivocadas e estereotipadas do próprio sentido da palavra “índio”.

Em geral, as concepções e imagens generalizantes a respeito do que é “ser índio” para a maioria da população brasileira, remetem genericamente à estereótipos imutáveis: que são povos parcialmente isolados, habitantes nas flo-

4 Estamos nos referindo às aldeias localizadas em Terras Indígenas (TI's) ou em outras áreas rurais em municípios nordestinos.

restas, vivendo da coleta de alimentos, da caça e da pesca, fadados à extinção. Esse perfil indígena não corresponde à atualidade no Brasil, considerando que o último Censo Demográfico do IBGE (2010), contabilizou a existência de povos indígenas em todos os Estados do Brasil, habitando em 80,5% dos municípios, somando um total de aproximadamente 900 indivíduos, pertencentes a 305 povos, falando 274 línguas diferentes. Muitos desses indivíduos residem nas áreas urbanas, esse fenômeno ocorre principalmente na Região do Nordeste, onde a população indígena vivendo em contextos urbanos soma o percentual de 33,7%, superando todas as outras regiões.

Apesar de entendermos que a mobilidade espacial dos povos indígenas ocorre desde épocas pré-coloniais⁵, observamos que estudos recentes (SILVA, 2008; MONTE, 2012), tem mostrado que as motivações dessas migrações em tempos atuais estão basicamente relacionadas com as ocupações territoriais indevidas pelos não índios (fazendeiros criadores de grande rebanhos bovinos, e empresários da agro indústria) nas terras habitadas secularmente pelos povos indígenas, assim provocando a migração das populações consideradas tradicionais para os centros urbanos.

Um dos Estados no Nordeste em evidência na pesquisa do IBGE foi a Paraíba, onde no município de Marcação, 66,2% da população indígena vive na área urbana, destacando-se em primeiro lugar nacional. Como chamou a atenção também o município de Pesqueira no Semiárido pernambucano, a cerca de 219 km da Capital Recife, por ter o índice populacional indígena mais elevado dentre os outros municípios no Nordeste, contabilizando aproximadamente 10.000 índios/as. Desses, 4.048 residindo na área urbana, na sua maioria do povo Xukuru de Ororubá.

Ressaltamos ainda que esse fenômeno não é específico dos municípios oficialmente com territórios indígenas, tendo em vista que Salvador e Recife se destacaram como as duas capitais nordestinas com maior população indígena residente. A primeira com 7.560 indivíduos e a segunda com 3.665.

Baseando-nos nesses dados, compreendemos que se faz necessária a atenção das escolas localizadas nos referidos municípios para a importância de considerarem esses números não como meros dados estatísticos. Mas, como indivíduos que fazem parte da comunidade escolar, como detentores de co-

5 Um estudo sobre migrações indígenas no Nordeste ressaltou que “necessidades como produção e colheita de alimentos, caça e pesca, situações de confrontos interétnicos, [...] conflitos pela posse da terra e fatores climáticos” motivavam os deslocamentos sazonais ou em definitivo de “muitos indivíduos ou grupos indígenas” para outros espaços. (MONTE, 2012, p. 12-13).

nhcimentos e expressões socioculturais diferenciadas, mesmo que provavelmente não sejam reconhecidas. Todavia, suas presenças nas escolas não indígenas, possibilita um caminho para estabelecer um diálogo intercultural riquíssimo se construído na perspectiva da interculturalidade crítica. Questionando as relações de poder que cristalizam a imagem de índio do passado, como forma de não reconhecer esses indivíduos inseridos no contexto social contemporâneo, como sujeitos políticos e de direito diferenciados.

Quando se tratou de escolas localizadas na Região Nordeste, especificamente em municípios nos estados da Bahia e Pernambuco que se destacaram no cenário nacional por ocupar o 3º e 4º lugar no que se referiu ao contingente populacional indígena, superado apenas pelos estados do Amazonas e Mato Grosso do Sul, como mostrado o quadro a seguir:

Estados	População Indígena
Amazonas	168.700
Mato Grosso do Sul	73.295
Bahia	56.381
Pernambuco	53.284

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

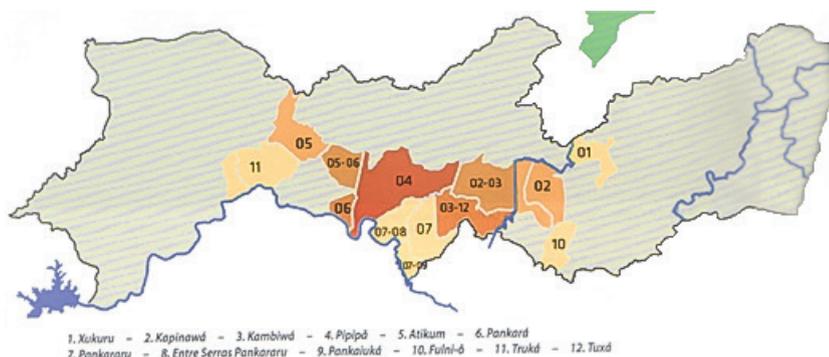
Entendemos que as escolas situadas nos estados mencionados requerem uma maior atenção para a história local e regional de forma a reconhecerem a existência dessas populações e visibilizar a atuação sociopolítica dos povos indígenas que sempre habitaram e ainda habitam esses estados. Entretanto, ao ressaltarmos a importância da atenção das escolas para a história das populações indígenas locais e regionais, não significa que essas devam se restringir apenas ao ensino sobre as expressões socioculturais locais. Mas, a partir dessas, as escolas possam situá-las em um contexto social mais amplo e estabelecer relações com a história considerada universal que escondeu e insiste em esconder as relações de poder existente em função das diferenças étnico-raciais. E essa relação pode contribuir para se problematizar os fatores que constituem a diferenciação entre as 305 etnias indígena habitando o Brasil.

Entendemos ainda ser fundamental que os/as professores/as de todas as regiões do país se apropriem dos dados que são facilmente encontrados no site do IBGE. E comparem esses dados com as informações dos censos anteriores quando poderão perceber que muitos dos mitos a respeito dos índios não passam realmente de mitos! A exemplo da propalada afirmação que os

povos indígenas iriam desaparecer. As estimativas comprovam o contrário! Pois alguns Estados em que antes não se reconhecia a presença indígena, atualmente são obrigados a repensar suas constituições étnico- raciais, a exemplo do Piauí e do Rio Grande do Norte, onde há povos indígenas que se encontram em processo de reconhecimento oficial.

Os estudos mais recentes da Antropologia e da História, indicaram que esse fenômeno – chamado por estudiosos de etnogênese – ocorreu em função do recente contexto sociopolítico brasileiro que favoreceu a afirmação das diversas etnias e suas expressões socioculturais, fazendo com que os povos indígenas que por muito tempo foram perseguidos, foram vítimas de violências físicas/psíquicas e sociais, sofreram preconceitos e discriminações étnicas ao longo da História do Brasil, nesse novo contexto sociopolítico passassem a reassumirem suas identidades étnicas. (LUCIANO, 2006). E quando falamos de identidades étnicas no plural, queremos fugir da ideia genérica sobre os povos indígenas, considerando a existência das sociodiversidades nacionais, regionais, estaduais e até municipais, sabendo ainda que existem situações onde em um mesmo município habitam mais de um povo indígena, apresentando assim expressões socioculturais distintas.

No caso do Estado de Pernambuco, como mostra o mapa a seguir, observamos a localização de doze dos treze povos contemporâneos. Percebemos que tanto existe um povo que habita em mais de um município, como também tem municípios onde vivem mais de uma etnia.



Fonte: LEAL; CAVALCANTE; ANDRADE. (2013, p 8.)

O quadro a seguir contribui para uma melhor compreensão da situação descrita. A exemplo do povo Atikum, que habita os municípios pernambucanos de Carnaubeira da Penha e Salgueiro. Inclusive, em Carnaubeira

da Penha identificamos também a presença do povo Pankará. Ocorrendo situações semelhantes em outros municípios como: Ibimirim, Inajá, Pesqueira e Petrolândia.

Povos indígenas em Pernambuco		
Povo	População	Localização/municípios
Atikum	4.631	Carnaubeira da Penha e Salgueiro
Fulni-ô	4.260	Águas Belas
Kambiwá	2.911	Ibimirim e Inajá
Kapinawá	3.283	Buíque, Tupanatinga e Ibimirim
Pankaiwká	150	Jatobá
Pankará	5.300	Carnaubeira da Penha e Itacuruba
Pankararu	5.500	Petrolândia, Tacaratu e Jatobá
Pankararu entre Serras	1.500	Petrolândia
Pipipã	1.195	Floresta
Tuxá	261	Inajá
Truká	6.236	Cabrobó e Orobó
Xukuru do Ororubá	12.000	Pesqueira e Poção
Xukuru de Cimbres	800 ⁶	Alagoinha, Pedras, Pesqueira e Venturosa

Fontes: LEAL; CAVALCANTE; ANDRADE (2013, p.8)

Pensamos ainda como possibilidades pedagógicas a leitura de imagens. Nesse sentido, a serem exploradas as diferentes expressões socioculturais, partindo das peculiaridades locais e comparando-as com as de outras regiões, inclusive no Xingu, que alimenta o imaginário de muitos/as brasileiros/as a respeito do que é ser índio.

Nas imagens a seguir, podemos identificar facilmente características distintas nas expressões socioculturais dos povos que habitam no mesmo estado: povo Pankararu/PE e povo Xukuru de Ororubá/PE, ambos vestidos distintamente para os rituais religiosos. E ao mesmo tempo, esses se diferenciam dos povos na Região Norte e Centro-Oeste do Brasil. Infere-se portanto, que os povos indígenas no Brasil, não só são diferentes da sociedade não indígena, mas também são diferentes entre si.

Nesse sentido, é possível pensarmos a partir das informações locais a complexidade inerente às sociodiversidades indígenas no Brasil e as suas diferentes formas de vivenciá-las.

Nas escolas, os/as professores e demais profissionais diretamente envolvidos/as com o ensino, nas outras regiões e estados brasileiros, poderão buscar informações que lhe são peculiares para compreender as mudanças sociais locais e situá-las no contexto mais geral, consciente das inter-relações estabelecidas entre os diversos grupos humanos que convivem num mesmo espaço, mas sem ignorar as relações de poder nos processos sociohistóricos que perpassam esse convívio.



Ritual Praiá povo Pankararu
Os Praiás⁷, povo Pankararu.

Fonte: LEAL; CAVALCANTE; ANDRADE, 2013. p.40



A esquerda, Sr. Paulo Xukuru do Ororubá, preparando-se para o ritual do Toré⁸.
(www.onordeste.com)

7 Representam os Encantados (entidades espirituais) no ritual do Menino do Rancho. Ver “*Nosso povo, nossa terra*”. *Contando e escrevendo suas histórias: professores indígenas de Pernambuco*. Recife, SEDUC, 2000, p. 42-47.

8 Expressão religiosa dos índios no Nordeste. Ver GRÜNEWALD, (2005).



Ritual religioso do povo Ticuna⁹
Belém do Solimões/AM.
Fonte: Instituto Socioambiental/ISA

Qual a responsabilidade da escola diante das questões étnico-raciais?

Percebemos que na História do Brasil houve um período entre o final do Século XIX até a década de 1980, onde em nome do discurso da mestiçagem, para se construir uma identidade nacional única, se omitiu a existência das sociodiversidades. Isso foi expresso fortemente na historiografia e na literatura nacional. Todavia, os estudos de Araújo (2013), contribuem para compreendermos que mesmo quando a historiografia brasileira procurou manter uma unidade nacional, não conseguiu se desvincular da História Ocidental como modelo de “civilização”. E dessa forma buscou a homogeneização das raças, etnias e culturas. Em nome dessa homogeneização, durante esse período, a ideologia nacional embranquecia a população negra, e pregava a extinção dos povos indígenas, principalmente na Região Nordeste.

Como visto, só em 1988, a reforma constitucional expressou a rejeição a esse discurso, em razão das pressões dos movimentos sociais tanto nacionais quanto internacionais, envolvendo Organizações Não Governamentais, religiosas e grupos étnico-raciais (negros e indígenas), que reivindicavam o reconhecimento dos referidos grupos sociais, forçando a sociedade brasileira reconhecer as diversas identidades socioculturais existentes no país.

⁹ No Brasil, a maioria dos Ticunas habita no estado do Amazonas, contabilizando 36.377 indivíduos. Habitam ainda o Peru (8.000 indivíduos) e a Colômbia, com 6.982 índios. Ver: www.institutosocioambiental.br.

Apesar da legislação educacional vigente que tenta responder as demandas sociais evocadas pelo reconhecimento das citadas sociodiversidades, alguns estudos acadêmicos a exemplo de (CANDAU, 2006, 2008, 2009 e 2011; FLEURI, 2003; ARAUJO, 2013) indicaram que a Escola continua ignorando essa realidade.

Diante desse quadro, pensamos ser pertinente a preocupação dos/as referidos/as estudiosos/as, dentre outros/as, em defender um projeto comum para uma educação intercultural. O qual venha respeitar as sociodiversidades, construindo espaços de questionamentos, considerando os processos históricos e as relações de poder que perpassam as contínuas reelaborações culturais que ocorrem nas sociedades plurais da América Latina. Entendemos que tal ideia também reflete a preocupação em relação à Educação diferenciada oferecida para grupos étnico-raciais distintos, para não se correr o risco de fomentar ideias essencialista que venham provocar mais preconceitos e discriminações.

Todavia, a postura da Escola comum, que continua silenciando as histórias e expressões socioculturais das populações indígenas e negras, ou apenas reproduzindo o trágico efeito da colonização e da escravidão sobre essas populações, justifica o direito desses grupos terem uma Educação escolar diferenciada que inclua, respeite e valorize os seus saberes tradicionais, mantendo um diálogo com outros saberes necessários às relações de contato com a sociedade em geral. Como também justificando a Lei 11.645/08 que alterou o Art. 26-A da LDBEN, obrigando o estudo da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena em todas as escolas de Educação Básica. Responsabilizando a Escola comum pelo desenvolvimento de projetos que amplie esse diálogo intercultural em busca de uma sociedade justa e igualitária. Tendo em vista a necessidade de repensar as práticas educativas que desconhecem as informações básicas necessárias para a construção desse diálogo.

E no âmbito das práticas educativas formais, um dos aspectos que tem fomentado os debates atuais, se refere à preocupação com o sentido utilitário do Livro Didático, que na maioria das vezes é o único material disponível para os/as estudantes e os/as professores/as, que se apropriam desse subsídio sem nenhuma criticidade perpetuando as visões equivocadas veiculadas na escola.

O estudo apresentado por Circe Bittencourt (2013), a respeito do ensino sobre a história dos povos indígenas na escola, destacou observações

pertinentes em relação ao Livro Didático, pelo menos até a década de 1980. A pesquisadora, afirmou que o tal subsídio, ao longo do tempo tem expressado nos seus conteúdos, coerência com a historiografia impressa sobre a História do Brasil. Todavia, é preciso compreender que o Livro Didático não é o único responsável pela representação ideológica a respeito das populações negras e indígenas na Escola, pois devemos considerar também a relação existente entre essa historiografia com a “formação” acadêmica dos/as professores/as, que determinará também suas práticas em sala de aula. Contudo, não podemos negar que o Livro Didático é um elemento concreto dentro da Escola continuando a reproduzir e a reforçar conteúdos que os/as professores/as vivenciaram nas suas “formações”. Lembrando também que é um subsídio utilizado diariamente, e na maioria das vezes é o suporte básico das atividades didáticas.

Nessa perspectiva, os estudos de Bittencourt (2013) e de Araújo (2013), preocuparam-se com as distorções e as desinformações a respeito da História e das expressões socioculturais dos grupos étnico-raciais nos livros didáticos, na medida em que a maioria deles ignoram a história dessas populações antes da colonização e seus saberes tradicionais, em detrimento da valorização dos saberes e das culturas ocidentais.

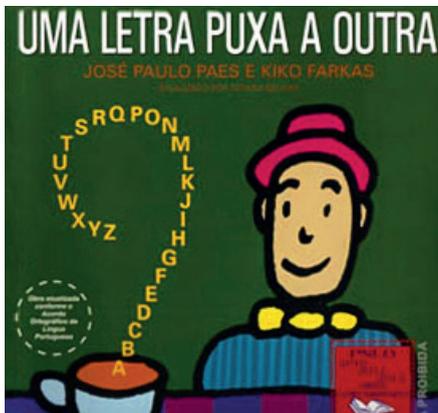
A partir dos estudos mencionados, notamos que não só os primeiros manuais didáticos ao abordarem a História do Brasil foram os que remontaram a ideia do “índio” como um ser genérico, selvagem e do passado, sem uma história, situado apenas a partir do início da colonização, em contraposição ao colonizador civilizado, ressaltando os feitos heroicos desse último, enquanto enfatizava os assustadores rituais antropofágicos do primeiro. Pois tanto os estudos de Bittencourt, quanto os de Araújo, afirmaram que em grande parte os livros didáticos atuais de História seguem uma perspectiva linear e eurocêntrica da História, lançando um olhar sobre a História dos povos das Américas a partir do “Descobrimento”, tendo como referência a História da “Civilização” Ocidental, desconsiderando a história desses povos antes da chegada dos colonizadores europeus nos séculos XV e XVI.

Em seus estudos quando tratou a respeito dos livros didáticos produzidos a partir da década de 1980, Araújo afirmou que alguns autores mais recentemente também recorreram à historiografia vigente, buscando dialogar com pesquisadores/as que trazem novas abordagens históricas sobre os povos latinos e africanos:

No entanto, a centralidade epistêmica europeia impressa na permanência da cronologia linear como eixo articulador do saber histórico escolar continua contribuindo para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos e saberes, reforçando a monocultura do tempo e do saber. (ARAÚJO, 2013, p.277).

Nesse sentido, lamentamos que apesar dos esforços acadêmicos muitos livros didáticos aprovados pelo MEC atualmente permaneçam seguindo abordagens ultrapassadas. E estão sendo adotados pelos/as professores/as, resultando em desinformações a respeito das temáticas em discussão, e conseqüentemente influenciando diretamente a opinião daqueles/as que os utilizam. Ressaltamos também que os equívocos e desinformações se estendem também a outros subsídios didáticos. A exemplo da representação do “Índio” em uma atividade sugerida pelo paradidático intitulado de *Uma letra puxa a outra*, de José Paulo Paes (1992), que foi reeditado em 2009 e recentemente distribuído pelo MEC para todas as escolas públicas, destinado aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O citado livro apresenta o alfabeto ilustrado por imagens e textos correspondente a cada letra.

Observemos a seguir no texto e na figura impressos na imagem à direita, destinados ao ensino da letra “I”, pelo menos dois aspectos genéricos:



Fonte: PAES, 2009, p.19.

O primeiro, a visualização de uma imagem que reforça o estereótipo de um “índio” habitante nas florestas que convive harmoniosamente com os

animais e a Natureza. Tal suposição se expressa na figura do suposto animal de estimação que acompanha o índio; o segundo aspecto genérico se apresenta no texto quando sugere que a criança fale o idioma dos “índios”. Mas qual “índio” fala esse idioma? Como mencionamos ao longo do texto, atualmente são faladas 274 línguas indígenas no Brasil!

Muitas escolas que receberam esse subsídio e ignoram esses dados, continuam ensinando para as crianças que no Brasil tem uma língua oficial que é o Português, e também “a língua indígena”. Então, qual o significado disso para as crianças indígenas que frequentam as “escolas da cidade” e falam outras línguas tradicionais além do Português e os vocábulos apresentados na atividade em questão? O referido livro é apenas um exemplo dos muitos equívocos impressos nos subsídios didáticos e paradidáticos que passam pela avaliação do Ministério de Educação e são distribuídos e utilizados pelas escolas de todo o país.

O que fazer diante dessa situação? As escolas deverão se negar a usar esses subsídios? Pensamos que não! Mesmo porque, como visto, na maioria das vezes são os únicos subsídios “pedagógicos” disponíveis! Então, cabe inicialmente às escolas desmistificarem as impressões provocadas por esses tipos de informações equivocadas. Mas as escolas estão preparadas para isso? Pensamos que não! É importante considerarmos os conhecimentos acadêmicos recebidos pelos/as professores/as durante a sua formação profissional como já mencionamos, somados aos valores sociais que foram historicamente construídos a respeito dos povos indígenas e negros no Brasil. Como também, as influências dos Meios de Comunicações, que através das telenovelas e das mídias ainda veiculam horrores sobre os indivíduos pertencentes a esses grupos sociais, formando opiniões.

As escolas enfrentam grandes desafios: primeiro, a falta de efetivação de políticas públicas voltadas para a qualificação dos profissionais da Educação no que se refere às questões étnico-raciais; segundo, como visto, a ausência de subsídios correlatos efetivamente pedagógicos; terceiro, a naturalização de situações de racismo; e ainda as muitas situações do racismo institucional, quando gestores/as, professores/as e demais profissionais que atuam no ensino de formas sutis ou mesmo clara explicitam cotidianamente seus preconceitos étnico-raciais, ao silenciarem, se negarem ou não favorecerem tratar dessas temáticas no espaço escolar.

Considerações finais

Compreendemos que é eminente a necessidade de continuarmos os debates a respeito do reconhecimento das sociodiversidades existentes no Brasil, e conseqüentemente nas escolas. E não se trata apenas de praticar “a tolerância” em sala de aula, ou realizar “breves visitas” à cultura do outro, ou ainda “contemplar” minorias que eram consideradas “excluídas” ou mal representadas nas práticas escolares. Mas, trata-se de assumir que precisamos promover relações efetivamente democráticas, que favoreçam a convivência respeitosa e o diálogo intercultural entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos diferentes saberes no universo escolar formativo.

Sabemos das dificuldades e dos embates que permeiam mudanças desse porte, principalmente no que se refere ao cumprimento da legislação no cotidiano escolar, pois segundo a análise de Azevedo (2004), ao discutir políticas públicas educacionais, para que as políticas pública sejam aprovadas e implementadas, não basta só estarem atreladas aos interesses da sociedade civil, mas também em consonância com as forças governamentais, e dos gestores locais. (p. 67). Nesse sentido, no contexto político e econômico pelo qual atravessa o país, onde se encontra instalado o cenário de conflitos entre os povos indígenas e grandes empresários do Agronegócio, somando às políticas oficiais de favorecimento a esse ultimo grupo e o forte investimento no cerceamento dos direitos indígenas conquistados na Constituição de 1988, seguido da agressiva campanha da bancada ruralista no Parlamento contra esses grupos étnicos, é possível esperarmos por um projeto comum educacional que respeitem as sociodiversidade?

Diante desse cenário é necessário pensarmos sobre o que é prioridade na Educação. Se a escola deve continuar com práticas que fomentam o individualismo pautado pelo capitalismo, aderindo ao velho discurso que em nome do “progresso e da produtividade” as minorias étnicas continuarão sendo sacrificadas? Ou devemos assumir uma postura crítica sobre o poder abusivo do Estado sobre as populações vulneráveis ao longo da História do Brasil com o desdobramento disso para toda sociedade? Na atualidade ocorre uma tentativa sistemática de se negar os direitos legais dos povos indígenas, como também foram retirados nos anos recentes alguns direitos trabalhistas dos/as trabalhadores/as brasileiros em geral, o que podemos esperar mais?

Não sejamos ingênuos e pensarmos que as mudanças necessárias nas práticas educativas a que nos referimos virão rapidamente. Sabemos que além dos embates sociopolíticos, se trata de um processo lento no qual implica também mudanças no imaginário social que permeia a formação dos/as professores/as. Não só a formação profissional, mas também a pessoal. Para tanto, necessitamos de manter esse debate nos espaços acadêmicos responsáveis pela formação dos/as profissionais em Educação, nas formações continuadas para os/as professores/as, coordenadores/ as pedagógicos/as e gestores/as das secretarias de educação e escolares que se encontram em exercício de suas funções. Como possibilidade de construirmos outro olhar para as questões étnico-raciais e combatermos o preconceito institucional velado, que ainda permanece pautado pelo discurso da suposta democracia racial.

Existe também a necessidade de investimentos na produção de subsídios didáticos que correspondam à realidade contemporânea das populações negras e indígenas no Brasil. Todavia, de nada adiantará os mencionados esforços, se os/as professores/as em suas práticas educativas cotidianas não tiverem compromisso com a necessária mudança social e interesses pelas referidas temáticas.

Bibliografia

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, A. Araújo; MONTEIRO, A. Maria. (Orgs.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 265-285.

AZEVEDO, M, Lins de. *A Educação como política pública*. 3ª ed. Campinas, Autores associados, 2004.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, MEC/ Secad/ Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS, 2010, p.151-166.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Censo demográfico 2010: características gerais dos indígenas, resultados do universo*. Instituto Brasileiro de Geografia, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: www.indiosnonordeste.com.br. Acesso em 25/05/2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal. Disponível em www.senado.gov.br/legislacao/const/. Acesso em 15/02/2013.

BRASIL. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 06/05/2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade cultural e orientação sexual. 3ª ed. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. *Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. DOU, 17/11/1999. Brasília, 1999. Disponível no portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399. Acessado em 03/05/2013.

BRASIL. A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino da História da África e dos afro-brasileiros*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 09/01/2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 02/04/2013.

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. A Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. *Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino da História das Culturas afro-brasileiras e indígenas*. Publicado no DOU de 11/03/2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 01/03/2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. Araujo; MONTEIRO, A. Maria. (Org.). *Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 101-132.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio B; CANDAU, Vera M. (Orgs.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2008, p. 13-37.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aracélia Ribeiro do. (Orgs.). In: *Indagações sobre currículo*. MEC, Brasília, 2008, p. 17-47.

GRÜNEWALDE, Rodrigo de Azeredo. (Org.). *Toré: regime encantado dos índios do Nordeste*. Recife, Ed. Massangana, 2005.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre associedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º 2º grau*, MEC, Brasília, 1995, p.481-521.

GRUPIONI, L. D. B. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, nº 186, p.409-437, mai/ago 1996.

ISA/Instituto Sócio Ambiental. *Povos indígenas no Brasil*. Disponível em: www.institutosocioambiental.br. Acessado em: 25/05/13.

LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara Erendira. Algumas considerações sobre o vivido. In: LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara Erendira. (Org.). *Guerreiras: a força da mulher indígena*. Olinda, Centro Luiz Freire, 2013.

MONTE, Edmundo. *Migrações Xukuru do Ororubá: memórias e História (1950-1990)*. Recife: UFPE, 2012. (Dissertação Mestrado em História).

PAES, José Paulo. *Uma letra puxa a outra*. 2ª ed. São Paulo, Cia. das Letrinhas, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. (Orgs.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolívia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em www.aulaintercultural.org//Interculturalidad. Acessado em 10/02/2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009, p. 12-42.

A IMPLANTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NO BRASIL: UM HISTÓRICO DE MOBILIZAÇÕES E CONQUISTAS

Ana Cláudia Oliveira da Silva¹



Introdução

Tradicionalmente, a escola sempre contribuiu para o tratamento desigual dos indivíduos, ora por ter educado as novas gerações compreendendo a desigualdade apenas enquanto um dos aspectos formais do sistema democrático, ora por privilegiar a homogeneização que, sob a aparência de promover a ascensão dos indivíduos, serve para encobrir as oportunidades desiguais a eles oferecidas pelo sistema capitalista, per si injusto e excludente. Tais fatos, todavia, não passaram despercebidos pelos educadores e movimentos sociais, que sempre reivindicaram uma forma mais justa de tratamento das diferenças em todos os setores da sociedade. Nessa direção, o Estado, pressionado pela sociedade civil organizada, estabeleceu políticas de promoção de igualdade com o objetivo de alterar a situação desfavorável das chamadas minorias sociais, em especial, aos afro-brasileiros e indígenas. Um exemplo é a Lei 10.639/2003, substituída posteriormente pela Lei 11.645/2008, que obriga a inclusão de conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica.

Como sabemos, um intenso processo de globalização que rompe as fronteiras espaciais, territoriais e ideológicas vem buscando, com relativo sucesso, homogeneizar a ciência, a economia e a política mundial nas últimas décadas. Essa é a informação que os mais interessados na questão difundem amplamente. Contudo, esse processo não está ocorrendo sem resistências, pois os grupos e movimentos que se opõem a essa nova forma de dominação reivindicam o direito de reconhecimento de suas diferenças como meio de questionar as relações de poder e de dominação. É neste contexto que os movimentos sociais passam a reivindicar um tratamento

1 Doutora em Educação no PPGE/UFPE. Professora na Educação Básica e na Educação Superior.

mais igualitário e antidiscriminatório, inclusive no âmbito educacional. Os movimentos sociais, segundo Gohn (1995a), são

[...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 1995a, p. 44).

Entre os mais representativos do Brasil, encontram-se os movimentos sociais negros e indígenas, que, com suas articulações, vêm alcançando grandes resultados materializados em políticas públicas para a educação. Desse modo, é pertinente buscar compreender como esses movimentos se organizaram nessa direção. Para isso, faremos uma breve incursão na história de suas lutas e conquistas no âmbito educacional.

De acordo com Soares do Bem, não há indicadores mais significativos para a análise de como funcionam as sociedades do que os movimentos sociais. O autor afirma que estes explicam o constante movimento das forças sociais, “permitindo identificar as tensões entre os diferentes grupos de interesses e expondo as veias abertas dos complexos mecanismos de desenvolvimento das sociedades” (2006, p. 1138).

Os movimentos sociais deixam entrever mais do que puras carências percebidas e demandas interpostas; eles permitem, de fato, o conhecimento do modelo de sociedade dentro da qual se articulam, cujas feridas se tornam, por intermédio deles, materialmente visíveis. (SOARES DO BEM, 2006, p. 1138).

Deste modo, os movimentos sociais permitem o desvelamento das relações sociais em seu contexto histórico, sendo a eles condicionadas suas reivindicações mais importantes. Avelar e Valentim (2010, p. 2), ao falarem sobre os avanços para as discussões no campo das ações afirmativas, fazem a seguinte consideração acerca do mérito desses movimentos para as conquistas de políticas públicas:

A partir da redemocratização do país, durante a década de 1980, diversas ações visando limitar a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais e a possibilidade de seu usufruto passaram a ser implementadas. Os movimentos sociais passaram a reivindicar, de maneira mais contundente e articulada, o envolvimento direto do poder público com questões relacionadas à raça, etnia e gênero. (Grifos nossos)².

Uma das grandes preocupações dos movimentos sociais negros e indígenas na atualidade é a inclusão dos assuntos africanos, afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar e, diferentemente do que nos é mostrado, não se constitui enquanto uma mobilização recente. Para exemplificar, Grupioni (2004) assinala que, já em 1989, professores indígenas concluíram no documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas” (p. 483). E o esforço por essa inclusão não se resume a esta ocorrência. Diversas reivindicações foram determinantes para a origem de uma legislação específica que incluísse no currículo oficial as discussões sobre essas questões e são mais recorrentes do que podemos imaginar. Outro importante evento precursor remonta a 1950, quando o Teatro Experimental Negro, movimento cultural de valorização social da população negra, organizou o I Congresso Negro Brasileiro. A carta de intenções do evento reivindicava a inclusão da História da África e dos Africanos nos currículos escolares, como forma de valorizar as raízes negras do Brasil.

Em 2001 foi realizada a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, na cidade de Durban, África do Sul, que mobilizou governos e entidades do Movimento Negro. No caso brasileiro, compromissos assumidos nessa conferência resultaram em medidas de políticas concretas, como a reserva de vagas para negros em algumas universidades do país e novos compromissos assumidos pelo Estado em âmbito internacional, além do reconhecimento de iniciativas que iriam culminar na promulgação da Lei 10.639/2003.

2 Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT9/cultura_afro-brasileira.pdf>. Acessado em 23/04/2012.

O I Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia (1990) solicitava, em meio a outros pontos, que se respeitasse “os índios e suas culturas nas escolas não indígenas”. A Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, embora tenha sido redigida em 1991, foi reafirmada e publicada em 1994. O documento refere-se a diversas reivindicações antigas daqueles povos e sinaliza a importância de uma aproximação dos diversos segmentos da sociedade com a cultura indígena por meio da educação. Assim, apontou que o respeito necessário para a coexistência dessas múltiplas culturas seria alcançado quando “nas escolas dos não-índios, (fossem) corretamente tratadas e veiculadas a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (1994) (grifamos), o que colaborou para a promulgação da Lei 11.645/2008.

Observa-se, assim, que o debate sobre discriminação e desigualdade étnicorracial há muito vem sendo travado no Brasil. Primeiro essas questões foram levantadas pelos movimentos sociais organizados, bem como por intelectuais formadores de opinião para, posteriormente, serem discutidas por significativos contingentes da nossa sociedade. E foram essas discussões que culminaram em uma série de medidas que pressupunham combater preconceitos e modificar situações desfavoráveis às chamadas minorias sociais.

As políticas públicas e a valorização das diferenças

A lei maior que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, como não poderia deixar de ser, passou a integrar a legislação específica em cada recanto do país.

Presentes em todo o território nacional, as medidas estabelecidas foram incorporadas em constituições estaduais, leis orgânicas, leis ordinárias, entre outras³. Segundo Gasparin e Tenório (s.n.t.), tendo em vista “o seu objetivo precípuo de contribuir no processo de desenvolvimento humano, a educação e as políticas públicas estabelecidas a esta, não podem fugir deste debate”. Entretanto, inicialmente, é necessário compreendermos que as políticas públicas não se definem abruptamente, nem se desenvolvem por meio de um processo linear. Ao contrário, esse processo envolve negociações, barganhas e luta política, abarcando atores e instituições as mais diversas. E a justificação vai acontecer em diferentes campos de debate público:

3 Sobre o assunto, ver o artigo “A Lei 10.639/03 na História da Educação Brasileira: uma política pública de enfrentamento ao preconceito racial”, de Aleir Ferraz Tenório e João Luiz Gasparin (s.n.t.).

legislativo, jurídico, acadêmico etc. Nesse sentido, estamos considerando que toda política pública contém uma dimensão normativa que reflete concepções e valores comuns a cada sociedade em específico e podem expressar a existência de consensos, ainda que, também indiretamente, expressem ausência de interesses daqueles que foram perdedores nos embates.

A dimensão normativa vai refletir o resultado de debates em prol ou contra uma política pública, conferindo-lhe legitimidade, mesmo perante a diversidade de argumentos e modos de expressão característicos de cada especialidade. Focalizando especificamente as políticas destinadas aos excluídos, Feres Júnior (2012, p. 11) afirmou que

Existe hoje um grau razoável de consenso sobre a existência de desigualdade e discriminação racial em nosso país, que essa realidade se perpetua desde os tempos da colônia, e que algo deve ser feito para remediar esse problema. Não é por acaso que indígenas e afrodescendentes são os únicos grupos humanos nomeados explicitamente na Constituição de 1988, o documento mais importante da re-fundação do Brasil democrático, que recomenda a proteção de suas manifestações culturais por parte do Estado⁴.

No entanto, embora haja essa aquiescência quanto à constatação das desigualdades, a aprovação de políticas voltadas para essas populações em particular está bem longe de ser uma consonância na sociedade.

De acordo com Azevedo (2001), as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base nas representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria, ou seja, sobre sua realidade social, cultural e simbólica. Segue afirmando que em cada momento histórico e/ou conjuntural arrisca-se pôr em ação um determinado projeto de sociedade “o referencial normativo global das políticas públicas”. A autora ainda afiança que uma política pública para um determinado setor, como é o caso da Lei estudada para a educação, surge a partir de uma questão que é “socialmente problematizada” e sempre está articulada com o referencial normativo global, numa dinâmica contraditória.

Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão

4 Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf>. Acessado em 15/11/2011.

que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado. (AZEVEDO, 2001, p. 61).

O Brasil tem um longo histórico de exclusão social, um período muito maior de negação que de reconhecimento da diversidade. E os preconceitos tão introjetados na memória social geralmente demoram a se diluir. Pouco mais de cem anos se passaram desde a proibição legal da escravidão, tempo relativamente curto para uma mudança significativa no modo de pensar da sociedade. Azevedo (2001) assevera que os valores sociais se materializam nos referenciais. Nesse sentido, as políticas públicas investigadas demonstram trazer-nos em seus referenciais, elementos dessa cultura excludente e seletiva que marca a sociedade brasileira desde os tempos coloniais.

Como sabemos, nas sociedades capitalistas as políticas públicas são proclamadas como um meio de diminuir as desigualdades sociais, atendendo às necessidades básicas dos indivíduos e, particularmente, aos direitos de cidadania. Sendo assim, quando as questões sociais são problematizadas, o que se destaca com maior frequência é o combate à pobreza e a má distribuição de renda. Todavia, nas últimas décadas, houve um deslocamento do cerne desta problematização e das respectivas políticas, sobretudo pela atuação dos movimentos sociais, que conseguiram registrar na agenda governamental outros elementos que compõem o padrão das desigualdades. É nesta direção que temas como diferenças culturais, raciais, étnicas, de gênero, a dimensão da subjetividade, dentre outros, passaram a ser considerados por programas e projetos educacionais, tal como expressam as políticas que envolvem ações afirmativas.

Perante tal contexto, assistimos, na primeira década do Século XXI, a definição de políticas públicas para os grupos excluídos socialmente, entre os quais estão os compostos por segmentos das classes populares, etnias, raças e gênero, que, assim, passaram a ser evidenciados. Sem dúvida, são mudanças que refletem avanços, ainda que venham sendo atendidas segundo os limites que as sociedades desiguais, de mercado ou de classes impõem.

Nessa direção, o Brasil tem instituído leis, desenvolvido planos e programas de ações que intentam distinguir e retificar situações de direitos negados socialmente ao longo da história. Essas ações se propõem, então, a direcionar os esforços para minimizar as distâncias socioeconômicas que permanecem na vida social brasileira, expandindo as ações de inclusão social, uma vez que a desigualdade etnicorracial é subproduto da dinâmica de

uma sociedade capitalista. Geralmente polêmicas, demoram a ser acolhidas e, quando o são, esbarram em uma série de contradições e questões de cunho político e estrutural. Nesse sentido, podemos afirmar que o Estado tem ensaiado avanços em termos das intenções proclamadas e da promulgação de leis, elaborando novas políticas e legislação de caráter antidiscriminatório, ainda que haja distância entre o legal e a realidade concreta.

As políticas valorativas e as medidas educacionais

Nos últimos dois decênios estavam em vigor no Brasil dois planos educacionais: o Plano Nacional de Educação, com vigência entre o período de 2001 a 2011, cuja obrigatoriedade está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, e o Plano Decenal de Educação para Todos, procedentes dos acordos da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990 e que teve vigência no período de 1994 a 2004. Apesar do planejamento e das ações decorrentes daquelas estratégias, a pretensa justiça social que assegure a todo cidadão o exercício do direito à educação de qualidade sempre esteve distante, principalmente quando falamos dos grupos mais discriminados, as chamadas minorias sociais, sejam por diferenças econômicas, étnicas, de gêneros ou raciais.

É suficiente lembrar que ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como o agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente imperantes entre nós. (AZEVEDO, 2001, VII-VIII).

Não obstante, algumas ações de assistência a grupos de estudantes mais vulneráveis têm sido realizadas, como a reserva de vagas em universidades públicas para jovens negros e indígenas, que podem ser definidas como *ações afirmativas* ou *ações de discriminação positiva*. No discurso governamental, são compreendidas como formas de políticas públicas definidas particularmente como

[...] medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamen-

te acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (BRASIL, 1996).

Ou seja, são ações que emanam dos poderes públicos e das autoridades públicas a partir das reivindicações dos movimentos sociais representativos. De acordo com Gomes,

[...] as ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2002, p. 128-129).

Essas ações encontram-se no campo das políticas de reparação ou compensatórias, que fazem parte, por seu turno, das chamadas políticas de promoção da igualdade racial. Entretanto, existem outros gêneros de ações que fazem parte das políticas de promoção da igualdade racial, quais sejam: as *políticas de ação repressiva* e as *políticas de ação valorativa*.

Apesar de este trabalho não tratar sobre políticas de ação repressiva, é interessante aludir à definição de Jaccoud e Beghin (2002 p. 56), que afirmam serem aquelas que “visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta usando a legislação criminal existente”. Um exemplo é a Lei 7.716/1989, que pune os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A estratégia repressiva, ou punitiva, objetiva diretamente proibir, eliminando comportamentos discriminatórios. As autoras asseveram ainda que tanto as políticas de ações afirmativas como as de ações repressivas são compreendidas como aquelas que se dirigem, de forma específica, a condutas e comportamentos.

Neste estudo, o foco volta-se para as denominadas *políticas valorizativas* ou *valorativas*, que possuem caráter contínuo e, de acordo com Jaccoud e Beghin (2002, p. 56), “seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural”. Essas políticas são conceituadas como

[...] aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 56).

Destarte, nas políticas valorativas do campo educacional consideramos a necessidade de fortalecer as instituições escolares como espaços que buscam combater atitudes e juízos preconceituosos e disseminar valores de respeito às diferenças como princípio de igualdade. Conforme Santos e Silveira,

[...] o combate ao racismo, para ser eficaz, não deve e não pode se limitar a políticas específicas direcionadas aos grupos discriminados racialmente. Pensamos que é imprescindível haver políticas universais associadas e complementadas por políticas específicas, umas dando suporte às outras, visando a uma ressocialização coletiva da sociedade brasileira, onde não somente os grupos discriminados sejam protegidos contra a discriminação racial, mas os indivíduos que pertencem aos grupos raciais que historicamente discriminam sejam reeducados para não discriminar. (2010, p. 43).

Dentre as políticas valorativas, encontra-se a Lei 11.645/2008, que alterando a Lei 10.639/2003, que havia modificado, por sua vez, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, com suas especificidades, as diretrizes para a incorporação no currículo escolar do reconhecimento das diversidades existentes e obrigam o estudo da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica. Cabe destacar que tal determinação vem em resposta às demandas dos movimentos sociais por espaço para o tratamento das temáticas etnicorraciais nas escolas e para o reconhecimento e a valorização da diversidade sociocultural no Brasil. Os cidadãos envolvidos com essas causas, os movimentos sociais, entre outros segmentos da sociedade, há muito ressaltavam a importância de trazer essas temáticas para serem discutidas no campo da educação, nas escolas, como vimos anteriormente.

Apesar de os três tipos de ações relacionarem-se mutuamente, é preciso não confundi-las para não correremos o risco de reduzir seu significado.

Nesse sentido, é possível compreender que o propósito da inclusão das políticas valorativas é exceder situações prepostas de desigualdade e negação de direitos, oportunizando a materialização do princípio da igualdade. Tem como objetivo explícito contribuir para tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio à suas diferenças (CANCLINI, 2003).

Mesmo que os maiores avanços na definição de políticas públicas para os segmentos sociais mais marginalizados tenham ocorrido na última década, sabemos que eles são fruto de um processo instalado no bojo das mobilizações pela redemocratização do país, após a ditadura militar de 1964. Resultado dessas lutas, elas se concretizaram nas prescrições contidas na Constituição promulgada no ano de 1988. De fato, retomando o que prescreve a Carta Magna, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao se manifestar sobre a questão da educação compensatória⁵, afirmou:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, CNE, 2004).

Como vimos, as leis que apreciamos neste estudo, embora tenham sido implementadas já nos anos 2000, não partem de uma reivindicação recente. Entretanto, reprimidos pelo ritmo desenvolvimentista ocorrido na época, os movimentos organizados foram sufocados pela ordem imposta pela ditadura militar no início dos anos 1960, voltando a tomar vulto no período de efervescência social da redemocratização do país.

Após o hiato de 21 anos do longo período de governo militar, entremeado por intensa pressão dos movimentos sociais por liberdade, direitos e democracia, o Brasil iniciou, no final da década de 1970, o processo de abertura política. Em 1985, com a queda do Regime, a Emenda Constitucional nº 25 convocava as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte. Não obstante toda instabilidade pela qual passava a população brasileira em face dos níveis de empobrecimento, em decorrência, por seu turno, das restritivas políticas sociais dos governos militares, é possível afirmar que a Constituição de 1988 foi a primeira realmente democrática na História do

5 Parecer nº 03 de 10/03/2004, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Brasil. Alcinhada de “Constituição Cidadã”, obteve ampla participação dos movimentos sociais em seu processo de elaboração, unindo a maior parte dos mais distintos segmentos sociais do país.

A Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder; neste, os movimentos sociais – negros e indígenas em especial – ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças etnicorraciais e culturais. (SILVÉRIO, 2005, p. 88).

Finalmente reconhecida a pluralidade cultural brasileira, a educação deveria promover um ensino voltado ao respeito pelas diferentes culturas, à igualdade nas condições de acesso e a valorização das matrizes indígenas e afro-brasileiras. No Art. 242, § 1º, a Constituição Federal assegura que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Não obstante, Nunes advertiu que

[...] apesar de toda a extensão e abrangência do texto constitucional, as demandas dos movimentos negros (*e indígenas*) foram apenas parcialmente atendidas com a promulgação da Constituição, sobretudo no que diz respeito às reivindicações na esfera educacional. (2010, p. 47) (grifo nosso).

Naturalmente, não deixa de ser expressivo o fato de a Constituição ter determinado que o Estado valorize as manifestações culturais dos povos indígenas e dos afro-brasileiros no âmbito escolar. Entretanto, o simples reconhecimento dessa pluralidade étnica e cultural presente no texto constitucional não foi suficiente para que, efetivamente, se materializasse no chão da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶ são referenciais de qualidade destinados aos professores e demais profissionais da educação para uso consultivo no Ensino Fundamental. Implementados ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1995,

6 No que se referiu ao Ensino Fundamental, foram estabelecidos os PCNs de 1ª a 4ª séries e os de 5ª a 8ª séries. A versão final dos Parâmetros de 1ª a 4ª séries, publicada em 1997, composta por dez volumes, divididos nos seguintes componentes: 1: Introdução, 2: Língua Portuguesa, 3: Matemática, 4: Ciências Naturais, 5: História e Geografia, 6: Arte, 7: Educação Física, 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética, 9: Meio Ambiente e Saúde, 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

esses instrumentos da política educacional receberam duras críticas, desde a forma como foram conduzidos pelo MEC até o modo como se excluíram os professores do processo de sua elaboração. A proposta dos PCNs foi padronizar minimamente o ensino em todo o país, constituindo pilares fundamentais para guiar a educação formal em todos os componentes curriculares tradicionais. Mas, além desses componentes, existem os temas transversais, que foram idealizados, como a própria denominação sugere, para transversalizar o currículo no interior de cada disciplina. Dentro desses temas encontra-se o da Pluralidade Cultural, que

[...] entrelaçado com os demais temas transversais, este abre-se para parte do complexo problema que envolve preconceito e discriminação, sem fechar o campo de trabalho para o vasto conjunto dessa complexidade. É de se notar que o preconceito tem profundas raízes psicológicas, culturais, sociais, dirigindo-se aos mais diversos alvos — nem sempre encontrados em campo cultural, ou com reflexo exclusivo ali. (BRASIL, 1997, p. 22).

Canen (2000) teceu algumas considerações a respeito dos PCNs sobre a temática Pluralidade Cultural, reconhecendo que houve avanços em se idealizar a diversidade cultural como proposta a ser abordada no âmbito do currículo formal. Contudo, a autora aprofunda que o tratamento da diversidade cultural sob a forma de temas transversais pode torná-la invisível na prática pedagógica, em face do enfoque moderado, que tem se tornado um mero conhecimento de manifestações culturais de grupos, não problematizando as contradições da sociedade (Canen, 2000 *apud* TENÓRIO; GASPARIN, 2009). E Nunes (2010) avaliou que:

O texto sobre a pluralidade cultural avança na perspectiva de reconhecer a diversidade étnica e repudiar qualquer forma de discriminação racial, de gênero, religiosa entre outras, mas não aborda de forma efetiva as diferenças sociais e a implicação destas no campo cultural e as diferenças dentro de um mesmo grupo. (2010, p. 58).

Apesar das críticas pertinentes, o reconhecimento da Pluralidade Cultural nos PCNs veio juntar-se à Constituição de 1988 para contribuir com o debate a respeito da diversidade sociocultural no âmbito escolar que efervescia naquele momento. De tal forma, mesmo levando em consideração

suas limitações, o tema transversal Pluralidade Cultural dos PCNs, ao privilegiar a discussão sobre as diferenças nos mais diversos componentes curriculares, representa um mecanismo eficaz na contribuição para o reconhecimento e a valorização da diversidade nas salas de aula.

Não por ação do Poder Executivo, mas como iniciativa da sociedade civil organizada, ainda na década de 1980 os debates acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases começaram a ser realizados no Congresso Nacional, haja vista que a última versão da Lei datava de 1971, período do regime militar no Brasil.

Uma das características importantes da primeira fase de tramitação da LDB é o fato de que, ao contrário das legislações anteriores na área, ela não surge de projetos oriundos do executivo. Não só o projeto foi apresentado por parlamentares, como contou com intensa participação da sociedade civil, sobretudo de entidades acadêmico-científicas e de profissionais da educação. (NUNES, 2010, p. 52).

Todavia, enquanto os embates aconteciam no processo de aprovação da LDBEN, muitas iniciativas começaram a surgir como fruto das intensas discussões presentes na sociedade. Se tomarmos como referência o Estado de Santa Catarina, podemos encontrar diversas medidas legais que visavam incluir a temática da diversidade etnicorracial no currículo escolar antes mesmo da promulgação da LDBEN, como a Lei 2.830/1993, do Município de Itajaí, e a Lei 4.446/1994, de Florianópolis (ROMÃO, 2009). Belém, com a Lei Municipal 7.6985/1994, e Aracaju, com a Lei Municipal 2.251/1994, também são exemplos. Isso indica quanto os movimentos sociais estiveram organizados em todo o país e como estrategicamente vêm buscando transpor cada degrau até atingir seu principal propósito, qual seja, o reconhecimento e a valorização da diversidade em todos os âmbitos sociais. Após quase duas décadas de mobilizações, finalmente o projeto aprovado na Câmara e no Senado foi sancionado em 20 de dezembro de 1996. Contudo, manobras políticas⁷ com vistas a favorecer o setor privado

7 Darcy Ribeiro, autor e relator do projeto, por diversas vezes mostrou-se ferrenho defensor da Democracia e da Educação, atacando as políticas educacionais autoritárias da Ditadura Militar. Contudo, nesse episódio, se rendeu às artimanhas regimentais provocadas pelo Executivo no âmbito do Legislativo e a LDB/1996 transformou-se de forma autoritária em uma lei do Executivo, atendendo mais aos interesses do setor privado do que aos anseios dos educadores (BRZEZINSKI, 2010).

acabaram por alterar o teor inicial do projeto construído coletivamente, abalando o esforço que envolveu a participação da sociedade civil. A nova LDBEN 9.394/1996 é a atual lei orgânica que rege as diretrizes da educação nacional e em seu texto também se observam prescrições que visam ao reconhecimento e à valorização das diferenças.

Na perspectiva do currículo, Gomes afirmou que a incorporação da diversidade não deve ser compreendida como um modismo, no entanto, deve ser concebida “no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes” (2007, p. 30). Dessa forma, mais que trazer para os espaços escolares informações diversas de uma variedade de culturas, é preciso abordar seus processos históricos e políticos. No Capítulo II, da Educação Básica, na Seção I, das disposições gerais, a LDBEN determinou:

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 indígena, africana e europeia.

Deste modo, a LDBEN flexibilizou o currículo proporcionando que as regiões tenham autonomia, possibilitando a adaptação do conteúdo a ser estudado, de acordo com suas especificidades, em vez de tentar apenas homogeneizá-los. Além disso, como descrito no quarto parágrafo, assinalava uma orientação para o tratamento das diferenças etnicorraciais. Na mesma direção, a Seção III, do ensino fundamental, art. 32, § 3º, prevê que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, garantindo a esses povos o direito ao ensino bilíngue, entre outros direitos que estão expressos nos artigos 78 e 79:

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.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

– fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

– manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

– desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

– elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

É preciso, todavia, atentar para o fato de que tais ações do poder público não representam, absolutamente, a benevolência do Estado nem significam que os povos indígenas esperaram passivamente por isso. Essas conquistas nada mais são que o resultado de um longo período de mobilização das organizações indígenas (SANTOS, 2004).

Não restam dúvidas sobre a importância que teve a LDBEN nº 9.394/1996 na consolidação de diretrizes pluriétnicas para a educação no Brasil. Consideramos que essa legislação significou a primeira abertura, de

fato, para a valorização da sociodiversidades brasileira quando asseverou a relevância dessas contribuições étnicas e culturais no campo educacional.

Os debates sobre a inclusão nos currículos oficiais da História da África, de forma específica, foram retomados e, como resultado desse processo, o Projeto de Lei nº 259 foi apresentado no Congresso Nacional em 11 de março de 1999. Dispondo sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos oficiais, tramitou naquele órgão por quatro anos até que, em 9 de janeiro de 2003, a LDBEN foi alterada e acrescentados os artigos 26-A, 79-A e 79-B, dando origem à Lei 10.639. Sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, a Lei 10.639/2003 estabeleceu 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”, entre outras providências.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

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

Como observamos, o § 3º e o art. 79-A apresentam-se vetados na Lei nº 10.639/2003 porque o Ministério da Educação considerou, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, que havia contrariedade ao interesse público nestas duas disposições. No texto original do § 3º, as disciplinas de História e Educação Artística, no Ensino Médio, deveriam destinar pelo menos dez por cento (10%) de seu conteúdo programático anual ou semestral ao estudo da temática referida nesta Lei. Das duas razões apontadas para o veto, a primeira chamava atenção para a ocorrência de o referido parágrafo não considerar na fixação dos currículos mínimos de base nacional os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país, já garantidos pelo art. 26 da LDBEN. A segunda razão seria a interpretação de que o referido parágrafo estaria indo de encontro ao art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394/1996, pois desconsideraria o estabelecimento, em colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os municípios, das competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que deveriam orientar os currículos e os seus conteúdos mínimos. Conforme esse julgamento, o interesse público também foi contrariado pelo referido artigo, uma vez que ele afastava essa indispensável colaboração entre os entes no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

O art. 79-A preceituava que os cursos de capacitação para os docentes deveriam contar com a participação do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes ao assunto. O motivo do veto do artigo foi a verificação de que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplinava e sequer mencionava em nenhum de seus artigos os cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, romperia com a unidade de conteúdo da referida Lei, estando, dessa forma, contrariando a norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, que afirma em seu art. 7º, inciso II, que a lei não conterà matéria estranha a seu objeto.

Notamos ainda que a Lei nº 10.639/2003 não incluiu a temática indígena, apesar de historicamente esses grupos sociais partilharem da mesma condição de negação de direitos, desvalorização e exclusão. Com o intuito de ampliar a precedente, a Lei 11.645/2008 foi promulgada, vindo garantir aos povos indígenas, do mesmo modo, o reconhecimento de sua história e cultura no campo educacional.

A Lei 11.645/2008

Como resultado de discussões, reivindicações e mobilizações dos povos indígenas, de indigenistas e de movimentos sociais engajados na defesa da causa, em 10 de março de 2008, a Lei 11.645/2008 acrescentou a temática indígena ao artigo 26-A, já alterado por sua vez pela Lei 10.639/2003. Naquele momento, Fernando Haddad era o ministro que estava à frente da pasta da Educação Nacional. De fato, ao estabelecer a obrigatoriedade curricular do tratamento da história e cultura indígena, a Lei previa que:

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)

Ao analisarmos a Lei 11.645/2008, não podemos deixar de retornar aos conceitos das políticas de promoção da igualdade racial. Como vimos, Jaccoud e Beghin (2002) fazem uma distinção entre as políticas compensatórias, as repressivas e as políticas que objetivam valorizar as diferenças, ainda que ambas encerrem o mesmo sentido, qual seja, combater a discriminação e a desigualdade etnicorracial.

Ficam evidentes no texto da Lei os objetivos de reconhecimento e valorização das diversidades etnicorraciais. Ou seja, é uma política de qualidade permanente e o foco não está apenas nas populações marginalizadas, mas se

destina a toda a sociedade. Seguindo essa concepção, pode-se compreender que, embora haja certa tendência em classificar quaisquer políticas e ações voltadas para os segmentos sociais minoritários como pertencentes ao campo das políticas afirmativas, a Lei 11.645/2008 se adéqua melhor às políticas de ação valorativa uma vez que investe contra o problema na sua base, ou seja, busca formar as novas gerações num contexto em que haja respeito às diferenças, além de ser destinadas não apenas a um grupo específico, mas a toda a sociedade.

A referida Lei é considerada pelos movimentos negros e indígenas como instrumento indispensável na luta contra as desigualdades etnicorraciais, uma vez que a instituição escolar possui a aptidão legal para contribuir com a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos associados a esses grupos. Isto, ao mesmo tempo em que pode colaborar na construção de novas representações sobre os negros e índios no Brasil, distanciadadas dos atávicos preconceitos vigentes entre nós. Entretanto, como se sabe, uma lei pode tornar-se letra morta quando sua aplicabilidade representa mais um problema do que uma solução.

Vale destacar que são muitos os instrumentos de política acionados visando a garantir o cumprimento da legislação em foco, o que é indicativo de que as reivindicações e lutas das forças interessadas ganharam permeabilidade nos aparelhos de Estado. Nesse sentido, para apoiar e garantir o cumprimento da Lei anterior, a 10.639/2003, outros mecanismos legais foram elaborados, como o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004. Esses documentos visam a instituir e fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi elaborado como um documento pedagógico que objetiva orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais para a implementação da Lei 10.639/2003.

É necessário atentar para o fato de que no momento de publicação dos documentos mencionados, a Lei 11.645/2008 ainda não havia sido aprovada e, por essa razão, não há alusão à história indígena. Ainda assim, o Plano Nacional sofreu algumas pequenas modificações no texto original para incluir a temática indígena por ocasião da publicação da última Lei. Entretanto, como expresso no título e logo na apresentação do texto, fica

claro que o foco continua sendo a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mesmo que “a compreensão trazida pela Lei nº 11.645/2008, sempre que possível, (*esteja*) expressa (*naquele*) Plano Nacional” (grifo nosso).

Não há, contudo, consenso entre as entidades negras na aceitação da substituição da Lei 10.639/2003 pela Lei 11.645/2008. Algumas correntes do MNU questionam a real necessidade de trazer a temática indígena para esse contexto, afirmando que a mesma estava presente na LDBEN e no Plano Nacional, além de exercerem o direito à formação própria de seus educadores e educadoras e do ensino na língua materna. Isso, por si só, asseguraria o reconhecimento cultural desses povos. Outras correntes argumentam que essa mudança pode originar certa confusão entre os profissionais da educação, que deixariam de compreender a complexidade da questão racial do negro no Brasil, entendendo que está sendo tratada apenas mais uma diversidade.

Entretanto, sabemos que, embora os formatos possam ser considerados diferentes, as situações sob as quais se encontram os indígenas não estão em melhores condições que as que se encontram os negros no Brasil. E, a despeito de existirem determinadas políticas que objetivam a valorização daqueles povos, o tratamento da questão em sala de aula, como foi discutido, é um diferencial significativo que atua na base das estruturas da discriminação etnicorracial. Além disso, a educação escolar indígena de que tratam os artigos 78 e 79 da LDBEN se refere apenas à oferta da educação para os indígenas. Por essa razão, não possibilita aos não indígenas o conhecimento sobre as manifestações culturais e a contribuição desses povos na história da sociedade brasileira, o que comprometeria a supressão dos preconceitos e os estereótipos ainda muito presentes.

Para além de problematizações decorrentes de interpretações subjetivas nos dispostos das leis que, por sua vez, podem estar ligadas à detenção de protagonismos históricos dos movimentos sociais, a Lei 11.645/2008 imbrica as duas temáticas em seu todo. Portanto, a separação binária comumente observada em várias instâncias educacionais entre a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 pode ser considerada uma forma de segregação entre seus próprios protagonistas. Cabe destacar que a segregação e o preconceito consistem na carência de uma reflexão apurada de uma determinada realidade. Por fim, aquele que atua nessa direção, invariavelmente, reproduz preconceitos.

Podemos afirmar ainda que, embora a determinação legal possa contribuir para que ações institucionais sejam efetivadas e para que as temáticas afro-brasileira e indígena ganhem maior visibilidade nas escolas, ela não

transforma as práticas de forma imediata. O interesse da gestão educacional e o próprio interesse dos docentes quanto à temática são variáveis de extrema importância. Para que o trabalho com a diversidade no ambiente escolar seja efetivo no combate as práticas discriminatórias, é preciso que se conheçam também as relações de poder implícitas nos discursos, nas omissões, nos recursos didáticos, no currículo escolar, na formação e nas condições do trabalho docente. E isso só é possível quando as reivindicações por um tratamento com as diferenças no âmbito educacional ganham voz e força.

Sabe-se que as políticas públicas não são dádivas do Estado, mas que partem de uma questão socialmente problematizada, exigindo a atuação desta Instituição. São as forças sociais, que têm poder de voz e decisão, que fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental (AZEVEDO, 2001). Nesse sentido, é plausível concluir que a implementação da Lei, embora seja dever do Estado, é também responsabilidade da sociedade como um todo que precisa se mobilizar para cobrar as condições efetivas de sua materialização.

Bibliografia

AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calile; VALENTIM, Silvani dos Santos. *Cultura afro-brasileira e educação: o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte*. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT9/CULTURA_AFRO-BRASILEIRA.pdf>. Acessado: 12/10/2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em Educação e os estudos sobre a política educacional. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

BRAGA, Ubiracy de Souza. Uma explicação metodológica sobre movimentos sociais. In: *Ideação*, Feira de Santana/BA, n. 4, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 03, de 10 de março de 2004*. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. *Constituição Federal*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acessado em 27/052011.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. *Lei nº 7.716*, de 5 de janeiro de 1989.

BRASIL. *Lei Complementar nº 95*, de 26 de fevereiro de 1998.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. *Resolução nº 1*, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. *Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação*. Trab. educ. saúde [online], v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>>. Acesso em 23/11/2011.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-149, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, Especial, out. 2007.

FERES JÚNIOR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil. Disponível em: <[http://www.achegas.net/ numero/30/joao_feres_30.pdf](http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf)>. Acessado em 18/12/ 2011.

GASPARIN, João Luiz; TENÓRIO, Aleir Ferraz. *A Lei 10.639/03 na História da Educação brasileira: uma política pública de enfrentamento ao preconceito racial*. s.n.t.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995a.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. *Cadernos CRH* [on-line], v. 21, n. 54, p. 439-455, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n54/03.pdf>>. Acessado em 23/05/2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnicocultural. In: DALILA, Andrade Oliveira (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA,

Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Educação e Diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. São Paulo, USP, 2008. (Tese Doutorado Antropologia).

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Orgs.). JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael et al. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a Abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. In: *Educação: Revista do Centro de Educação, Santa Maria*, v. 34, n. 1, p. 179-193, jan./abr. 2009.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. *Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, UFMG, 2010. (Dissertação Mestrado Educação).

ROCHA, L. C. P. *Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

ROMÃO, Jeruse Maria et al. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades catarinenses*. João Pessoa: Grafset, 2009. Livro 5.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. *Uma escola para “formar guerreiros”: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco*. Recife, UFPE, 2004. (Dissertação Mestrado em Educação).

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual “retrato do Brasil”? Raça, Biologia, identidades e política na era da genômica. In: *Mana*, v. 10, n. 1, p. 61-95, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos; SILVEIRA, Marly. *Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa*. Gestão educacional para diversidade, ano XX, boletim 12, set. 2010. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12011812-Gestaoedudiversidade.pdf>>. Acessado em 20/06/2012.

SILVÉRIO, V. R. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. SILVÉRIO, V. (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. In: *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, setembro-dezembro 2006.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; GASPARIN, João Luiz. *Educar para a diversidade: desafio de uma prática escolar*. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. PUC – Paraná. 26 a 29 de outubro de 2009.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Tempos presentes: Políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira: as leis 10.639/03 e 11.645/08*. Disponível em: <<http://www.simposio-estadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC12.pdf>>. Acessado em 27/05/2011.

A CONSTRUÇÃO DOS ÍNDIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DE ALAGOAS

Gilberto Geraldo Ferreira¹



Introdução

Os livros didáticos de História continuam sendo instrumentos importantes no processo ensino aprendizagem, uma vez que são utilizados no cotidiano de estudantes e professores/as em Alagoas. O ensino-aprendizagem e os livros didáticos podem ser entendidos como espaços políticos de disputas sociais que representam concepções e anseios históricos. Os povos indígenas estão presentes nos livros didáticos de História, a questão é de que maneira eles são representados e em que perspectiva esses materiais de apoio pedagógico operam com a historiografia e como os indígenas são reconhecidos enquanto agentes históricos. Este estudo analisa os livros didáticos de História de Alagoas evidenciando como os textos e as imagens constroem os indígenas no ensino na Educação Básica.

Em Alagoas existe uma produção acadêmica significativa sobre a história indígena, sobretudo a partir das décadas de 1980. Esses estudos, porém, não tem interagido com a elaboração dos livros didáticos de História de Alagoas, nem na formação de professoras/es, na medida em que o ensino persiste em deslocar os indígenas para o passado colonial. O que implica num distanciamento entre produção acadêmica o Ensino de História na Educação Básica em Alagoas onde os principais sujeitos interessados nessa história são os povos indígenas.

É recorrente a uma sociedade, apoiada num senso comum, tratar sobre os indígenas referindo-se a atos de antropofagia, todavia, sabe-se que grande parte da população alagoana não conhece o episódio referente ao Bispo Dom Pero Fernandes Sardinha, o que pode levar a pensar que a es-

1 Doutor em História no PPGH-UFPE; Mestre em Educação – UFAL; Professor na Educação Básica e na Educação Superior em Maceió.

cola, por meio de livros didáticos, tenha também disseminado este evento que envolveu os Caetés. Nesse sentido Almeida (2011) argumentou:

Muitos são os episódios da história de Alagoas nos quais manifestações de ordem cultural e atos contestatórios dos segmentos sociais oprimidos pelos portugueses de imputação criminal. O primeiro deles, em 1550, narra o banquete antropofágico promovido pelos índios caetés, quando na costa alagoana, “saborearam” em ritual antropofágico o bispo do Brasil, Dom Pero Fernandes Sardinha (ALMEIDA, 2011, p. 22-23).

A construção dos indígenas alagoanos pelos livros didáticos implica no olhar da sociedade sobre essas populações. O tratamento dado a esses povos pela sociedade é construído no cotidiano em que a escola é parte integrante desse processo. Ao reconhecer os indígenas como sujeitos na história implica em perceber suas permanências e mudanças ao longo dos mais de 500 anos do contato com a sociedade europeia e a nacional.

É pertinente pensar que as identidades estão em processo de constante reelaboração. Nenhuma identidade é fixa no tempo, e, nessa perspectiva, os indígenas são reconhecidos pelas suas histórias e não pelo visual focando o Brasil colonial. Como lembrou (2010) Almeida:

Desde a *História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen* (1854) até um momento avançado do século XX, os índios, *grosso modo*, vinham desempenhando papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios. Pareciam está no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses. Teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores (ALMEIDA, 2010, p. 13).

Os livros aqui analisados seguem uma tendência geral, persistindo numa visão da História dependente do europeu colonizador ou luso-brasileiro para entrar na História. O mais agravante é o fato da negação das existências das populações indígenas em Alagoas, concepção que perdurou até as duas últimas décadas do século passado.

Pelo que será demonstrado durante nossas análises é possível perceber que grande parte das populações indígenas em Alagoas continua na

invisibilidade e o seu retorno aos recortes de algumas páginas nos livros didáticos resulta de um grau elevado de desconhecimentos da produção historiográfica nas duas últimas décadas do século passado para o início do século corrente.

A nossa concepção de livro didático se aproxima do que definiu Marinho (2006) quando lembrou que,

O livro didático, contrariamente o que pensa o senso comum, continua sendo um instrumento educacional extremamente complexo, podendo, assim, ensejar diferentes leituras, é também um objeto cultural de difícil definição, pois é marcado pela atuação de vários sujeitos que estão envolvidos na sua produção, circulação e consumo. Contudo, entendemos o livro didático como todo material impresso estruturado para o processo de ensino-aprendizagem (MARINHO, 2006, p. 24).

Sobre o livro didático e a história indígena neles representada, Grupioni (1995, p. 491) afirmou que os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela História e pela Antropologia sobre o conhecimento do outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais.

Nossa hipótese é que os livros didáticos de História em Alagoas seguem uma tendência nacional, com mais um agravante, pois, as produções mais recentes, percebem a existência indígena em território alagoano e por não ter elementos/formação para contemplar suas histórias, contraditoriamente, os negam.

Analisaremos como os livros didáticos de História de Alagoas na Educação Básica constroem a ideia de indígenas. Salientamos que esta pesquisa surgiu das necessidades de projetos em desenvolvimento pelo Programa Semente de Iniciação Científica (PSIC) no Centro de Estudos Superiores de Maceió/CESMAC, ao investigarmos livros didáticos de História Geral do 6º ao 9º ano. As pesquisas indicaram a necessidade de discutir o ensino da História dos indígenas em Alagoas, atualmente onze povos e que pouco aparecem nos livros didáticos e nas aulas de História, conforme as nossas pesquisas vem evidenciando.

A pesquisa revelou ainda que o debate historiográfico sobre a temática indígena estar presente nos livros publicados recentemente. Mas, os índios

no Nordeste e muito menos em Alagoas raramente são citados e quando acontecem referências aos índios geralmente aparecem imagens de indígenas no Xingu!

A abordagem dos indígenas nos livros didáticos de História de Alagoas

O objetivo principal de analisar os livros de história de Alagoas, com um enfoque nas histórias indígenas, é fomentar os/as produtores/as de livros didáticos para uma reescrita dessa História. Portanto, não informaremos as referências, para não causar mal estar entre as pessoas que os produziram, mas pretendemos que a leitura desse texto incentive e desafie a novas escritas de subsídios didáticos em Alagoas.

Os critérios para analisar os livros didáticos devem ser pautados nos textos e nas imagens considerando os aspectos históricos da história indígena e os pedagógicos compreendidos para além da lógica acadêmica. É uma tentativa de aproximação dos processos formativos que compõem o ensinar e o aprender dos povos indígenas. Ao mesmo tempo em que se analisam as representações das histórias indígenas nos livros, deve subtender que as sugestões devem ser sustentadas em conhecimentos resultantes de pesquisas. Sobre essa questão Bittencourt ressaltou que:

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento para a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua *forma*, o *conteúdo histórico escolar* e seu *conteúdo pedagógico* (BITTENCOURT, 2009, p. 311).

Na obra *O desafio historiográfico* o autor Reis (2010, p. 30) comentou que o problema da História aparece para a consciência quando ela se depara com outra consciência, o outro. Pensar o Ensino de História sobre os indígenas parece está próximo dessa realidade à medida que a sociedade alagoana pouco ou quase nada conhece sobre as histórias das populações indígenas que habitam em Alagoas.

O ensino sobre os “outros”, que neste caso são os indígenas, implica em conhecimentos que compreendam suas sociodiversidades específicas e a participação desses povos na História. Se não há essa percepção, essa

“consciência” as práticas pedagógicas recairão nos mesmos “erros” do ensino “tradicional” sobre a história indígena, que insistentemente mostrou os indígenas a partir da história luso-brasileira, desconsiderando suas formas específicas inclusive de compreensão do fazer histórico.

Nos livros escritos para o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano as narrativas seguem estruturas iguais. Geralmente descrevem genericamente sobre os indígenas no período colonial alagoano referem-se aos Caeté localizando-os no litoral e os Cariri identificando-os como povos do interior. Afirmam haver dois aldeamentos, um em Porto Real do Colégio e outro em Palmeira dos Índios nomeando-os como remanescentes indígenas.

As imagens exibidas indicam as moradias em círculos, com formatos arredondados, construídas geralmente de palha com fogueiras ao centro e em seu entorno, matas. Todos os textos lidos relatam que os indígenas viviam em casas de palhas e alguns fazem referência a pobreza rural como herdeira desse tipo de moradia.

A flecha, o arco, o tacape e o machado de pedra são mostrados como constituintes dos ferramentas/instrumentos e armas dos indígenas. A Natureza é representada por deuses indígenas e geralmente se referem a Tupã ou Jaci. Tratam de palavras de origens indígena, assim como da culinária, dos hábitos e dos comportamentos disseminados na sociedade alagoana. Os exercícios/atividades refletem os textos. No geral as perguntas giram em torno de quais são os grupos indígenas que povoavam Alagoas na época da colonização; quais as características dos grupos indígenas geralmente os Caeté e Cariri; no máximo perguntam como viviam os índios.

Os livros utilizam os verbos no passado, assumem posturas de dizimação de todas as populações indígenas em Alagoas, mesmo admitindo sua presença na atualidade quando se referem a Porto Real do Colégio e a Palmeira dos Índios. Os indígenas não saem da colonização, ao mesmo tempo em que se referem aos aldeamentos do Século XIX. Não há qualquer historicização sobre povos indígenas em Alagoas, que aparecem como selvagens, como raças, remanescentes, e, contraditoriamente, desaparecem.

A compilação de conteúdos não deve ser prática na produção de subsídios para apoio didático e pedagógico, o que implica na formação do/a professor/a para questionar e problematizar essas produções. As evidências da existência indígena em Alagoas não permitem mais essas abordagens na produção para fins didáticos, tendo em vista também as produções acadêmicas desde as décadas de 1980, 1990 e atual. Lima afirmou que:

Há alguns anos não é mais novidade o quanto a imagem dos índios, populações nativas ao território que hoje definimos como brasileiro, tem sido construída de modo simplificador e estereotipado, tanto pela historiografia mais tradicional, quanto pelos livros didáticos que a reproduzem. Este é um dos pontos primeiros de um estudo Etnográfico ou da realidade brasileira em geral (LIMA, 1995, p. 407).

Os livros ou subsídios didáticos produzidos para o Ensino Fundamental correspondente ao sexto, nono ano e Ensino Médio, geralmente apresentam diálogos com uma ampla historiografia em Alagoas e geral, sobretudo com as obras convencionadas como clássicas. Em geral ainda, os conteúdos são condensados e em alguns casos num volume único. No que diz respeito à escrita e as imagens dos livros seguem a tendência da maioria dos livros didáticos produzidos no mesmo período em todo o país. Não há uma percepção crítica da historiografia a quem recorrem para produção dos livros.

A formatação parece obedecer a estruturas para o tipo de produção. De forma linear e cronológica tratam do “Descobrimento do Brasil”, baseia-se numa historiografia tradicional e abordam a chegada dos europeus na terra que viria a nomear de Brasil. Na construção da narrativa da chegada dos europeus ao Brasil, geralmente tratam das viagens de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral e suas buscas por especiarias nas Índias e que em uma das tentativas acidentalmente chegariam a essas terras.

A exposição das imagens parece combinar com a lógica textual com figuras ou desenhos de Pedro Álvares Cabral geralmente sem indicação de sua produção. As imagens identificam a “posse da nova terra” com a chegada dos europeus. Uma das imagens recorrentes é que exhibe homens (europeus) segurando uma grande cruz, em sua volta pessoas em pé e indígenas sem vestimentas se juntam a outras sentadas ao chão. No sentido Leste a praia e a Oeste a Mata Atlântica.

Em quase todos os livros didáticos analisados há uma imagem representando a Primeira Missa no Brasil, como condição primária para os indígenas tornarem-se “civilizados”. Há textos indicando a hipótese de que as primeiras terras avistadas pela esquadra de Cabral tenham sido as do litoral de Alagoas, em 22 de abril de 1500. É também comum imagens indicando o contrabando de pau-brasil pelos franceses em que os indígenas aparecem cortando e transportando a madeira em troca de bugigangas.

É recorrente a expressão “Nossos índios” na historiografia tradicional em Alagoas e os livros didáticos a reproduzem. Cronologicamente quase que na sua totalidade os livros didáticos analisados seguem uma estrutura linear na sua organização de temas e conteúdos. A narrativa geralmente é subdividida em tópicos, seguem: os primeiros contatos, usos, costumes, moradias, guerra, sociedade, religião, instrução, arte. As populações indígenas em Alagoas são representadas como de dois grupos étnicos: a) os Tupis: Caeté, Potiguara, Abacatiara, Tabajara, Aconan-Cariri ou Coropati; b) os Tapuia: Chucuru, Moriquito, Umans, Vouvé; Caraíba.

Os livros estudados subdividem as formas de habitação descrevendo e utilizando sinônimos para a escrita atual. Isso também ocorre com os instrumentos de pesca, de caça-guerra, de música. Nomeiam os papéis individuais na organização social, afazeres domésticos e os mitos. Há uma separação da vida religiosa com a mitológica.

É também recorrente a utilização da formatação de dicionário transcrevendo e significando palavras que supostamente são de origens indígenas. Para estes fins são utilizadas imagens e incorporadas aos textos como forma de ilustrar, representar e compor a história dos indígenas em Alagoas.

Os textos e imagens não põem a historiografia em questão. Não problematizam as relações sociohistóricas. No geral compilam e repetem as escritas dos chamados livros clássicos sobre a História do Brasil. Não há qualquer relação com a historiografia e história das populações indígenas atuais. Parece um total desconhecimento da existência dessas populações,

A historiografia alagoana quando se formaliza, trabalha o índio como elemento que não estava no cenário político. A uma liquidação legal, correspondeu uma liquidação historiográfica. Ele aparece por via de seu passado e não por via de sua atualidade (ALMEIDA, 1999, p. 17).

Em Alagoas atualmente existem onze povos indígenas e nenhum livro didático publicado até o presente contempla a existência dessas populações. Os povos indígenas em Alagoas estão assim distribuídos: na região do Alto Sertão vivem os Jiripankó, Karuazu, Katokinn no município de Pariconha, os Kalankó em Água Branca, os Koiupanká em Inhapi; Na região do Agreste vivem os Xucuru Kariri no município de Palmeira dos Índios; Nas proximidades do Rio São Francisco vivem os Kariri-Xocó no município de Porto Real do Colégio, os Karapotó em São Sebastião, os Aconã em Traipu

e os Tingui Botó no município de Feira Grande; Na Zona da Mata vivem os Wassu Cocal no município de Joaquim Gomes.

Algumas considerações finais

Qualquer que sejam as considerações a serem apresentadas, não há como deixar de inicialmente dizer que toda produção acerca do apoio didático pedagógico em Alagoas está distante da produção historiográfica acadêmica, produzida a partir de pesquisas há mais de duas décadas. Outra questão a ser apontada é a necessidade da formação do/a profissional em Educação com condições de analisar os textos e imagens dos livros didáticos.

Não se pretende um livro que contemple toda História, que reúna num manual a vida e as experiências das populações indígenas em Alagoas, mas que esses povos sejam contemplados com coerência sobre a sua existência como sujeitos dos seus processos históricos e suas tensões com a sociedade alagoana. Que sejam apresentados como efetivos construtores e não como vítimas na/da História.

Ao tratar das disciplinas escolares Bittencourt (2009) afirmou que,

As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha papel de fornecedora de conteúdos de instrução, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos. Dessa forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade (BINTTENCOUT, 2009, p. 42).

Finalmente, parafraseamos Lima (1995, p. 407) reafirmando suas considerações quando disse que se a crítica antropológica é mais antiga e mais contundente, mais recentemente os historiadores, por seu lado, investiram um grande esforço em refletir acerca do modo como a historiografia tratou essas e outras populações brasileiras. É nesse marco que situamos nossos esforços, para pensar a produção de livros didáticos, que parece está sempre em movimento com atrasos, em relação às produções acadêmicas porque tendem a construir um conhecimento próprio, relativo ao cotidiano escolar, revelador de complexos ensejos e anseios, em muitas situações, próximo do senso comum,

A historiografia didática acompanhou as discussões teóricas sobre a temática indígena que povoaram a mente de cronistas e viajantes do século XVI, de pensadores do Oitocentos até a contemporaneidade, porém alguns manuais perpetuam representações que não condizem com o atual estado da arte, isto é, com a fase atual das reflexões sobre o tema (MARI-NHO, 2006, p. 43).

Os índios etnográficos de Varnhagen do Século XIX (1850) devem ser historicizados. Os indígenas não devem entrar na História como resultado do contato e em seu detrimento. Não é o europeu que insere os indígenas na História. É importante pensar no elemento fundante dessa relação e para além de uma visão de dualidade em que há imposição e explorados.

A História que se funda é resultante também das histórias indígenas. Monteiro (1995, p. 221) lembrou que salvo raras exceções de poucos estudos, parece prevalecer, na atualidade, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850: para os índios, “*não existe história, há apenas etnografia*”.

Estudos e pesquisas nas duas últimas décadas vêm revelando a necessidade da historicização indígena e esse movimento tem contribuído para os questionamentos relacionados à escrita e ao ensino em todos os níveis desde a Educação Básica ao Ensino Superior para contemplar uma realidade óbvia: *os índios têm história e existem*.

É evidente a necessidade de produções que contemplem as histórias indígenas no Brasil e em Alagoas, em razão da Lei 11.645 de 10 março de 2008 que estabelece para as diretrizes e bases da educação nacional, incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. A questão central é como inserir no currículo escolar e no cotidiano de professores/as/as e estudantes o que está previsto em Lei,

Para implementação da Lei nº 11.645/2008 é preciso ter claro os diferentes níveis de responsabilidades, bem como os desafios para sua real efetivação. No âmbito federal o MEC tem uma tarefa extremamente importante: além de acompanhar, fiscalizar a execução da lei. Mas, sobretudo também, produzir subsídios didáticos destinados aos vários níveis do ensino para colocá-los a disposição principalmente de educadores/as nas escolas públicas (SILVA, 2012, p. 2).

Contudo, deve-se compreender que a formação e os conhecimentos dos professores/as/as e estudantes sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil e em Alagoas serão elementos de ordem necessária a discussão e a aplicação da Lei supracitada. O movimento deve ser interativo entre as instituições de ensino da Educação Básica e Superior que são responsáveis pela formação e as instituições que financiam e fiscalizam todo processo.

Bibliografia

ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). *Os índios nas falas e relatórios dos Presidentes da Província das Alagoas*. Maceió, EDUFAL, 1999.

ALMEIDA, Leda Maria de. *Alagoas: gênese, identidade e ensino*. Maceió, EDUFAL, 2011.

ALMEIDA, Maria Regina de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GOMES, Mércio Pereira. *O índio na História: o povo Tenetehara em busca da liberdade*. Petrópolis/RJ, Vozes, 2002.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores/as de 1º e 2º graus*, Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995, p.481-521.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores/as de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995, p.407-419.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. *A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil*. UFPB, João Pessoa, 2006. (Dissertação Mestrado em Educação).

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores/as de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.221-228.

SILVA, Edson H. *história e cultura indígena no currículo escolar: breves notas para a discussão*. Disponível em: <http://www.slideshare.net/guest243097/culturas-e-histria-indgena-no-curriculo-escolar-presentation>. Acessado em 19/05/2012.

DISCUTINDO A TEMÁTICA INDÍGENA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA NÃO INDÍGENA: OS DESAFIOS ENTRE O CONVIVER E O RECONHECER¹

Celenia de Souto Macedo²; Mércia Rejane Rangel Batista³



Introdução

Esse artigo é parte de uma pesquisa mais extensa que gerou uma Dissertação de Mestrado (Macedo, 2009), na qual partindo de uma escola pública e não indígena (situada às margens da Terra Indígena Potiguara), procurou-se apresentar as dificuldades para a construção e o reconhecimento de uma identidade diferenciada. O eixo central foi um balanço da política pública do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e maneira pela qual estes materiais foram utilizados no cotidiano dos professores. Para a pesquisa, focamos no tema ‘índio’ e como este foi sendo trabalhado na prática pedagógica.

A escola escolhida para a pesquisa está situada numa área limítrofe a uma aldeia indígena Potiguara (em Camaratuba – Paraíba)⁴ e percebemos que existia uma tensão quando discutia a temática indígena, pois se os livros apresentavam um cenário onde os índios eram vistos como figuras do passa-

-
- 1 Esse texto é uma versão modificada do capítulo intitulado “Entre o conviver e o reconhecer as diferenças étnicas: a temática indígena do outro lado do rio Camaratuba/PB”, publicado na primeira edição do livro *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife, EDUFPE, 2015.
 - 2 Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.
 - 3 Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional / PPGAS/UFRJ e professora do PPGCS/ UFCG.
 - 4 Os Potiguara contabilizam uma população de aproximadamente 19 mil indígenas, habitando as aldeias e as cidades de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto/PB, concentrados numa área do Litoral Norte paraibano situada entre os rios Camaratuba e Mamanguape. A escola cenário da pesquisa está localizada do lado do rio Camaratuba que não pertence à terra indígena Potiguara. Portanto, é um rio que separa a terra indígena do município. (Fonte: <http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/experiencias-em-gestao/etnomapeamento-dos-potiguara-da-paraiba1>)

do ou fora do movimento histórico, da situação indígena do outro lado do rio Camaratuba. Finalmente, ao analisarmos as produções textuais dos alunos, percebemos que os mesmos, embora vivendo numa área não-indígena, mantinham com os Potiguara uma relação de proximidade e de parentesco. O esforço então foi o de, partindo de uma situação de pesquisa, evidenciar que tanto a escola como o livro didático podem gerar contradições que impedirão o reconhecimento da pluralidade identitária.

Conviver com a diversidade não implica em compreendê-la, pois a mesma pode ser vista por um prisma redutor. Ao contrário, podemos nos comparar com uma cegueira que gera uma reafirmação numa visão totalitária. Pensar sobre a situação indígena no Brasil parece-nos que é expressar bem tal desafio. Foi a partir disso, que desenvolvemos o presente artigo, onde procuramos baseadas em pesquisa qualitativa, evidenciar a maneira pela qual era discutida a “diversidade cultural étnica indígena” em uma escola pública localizada próxima a uma área indígena. Perguntamo-nos: quais as possibilidades dos educadores construir uma percepção capaz de abrigar a diversidade, no processo de ensino-aprendizagem, voltada para o reconhecimento das diferenças étnicas? Partindo do pressuposto de que o livro didático era o principal instrumento disponível ao professor, investigamos a questão, focando na visão sobre o indígena, apresentado em tais obras.

Quais as possibilidades dos professores apresentarem, através dos livros didáticos, a multiplicidade de culturas existentes no Brasil? Qual a pertinência e coerência apresentadas nas obras didáticas, em relação às diferenças culturais, especialmente étnico-indígenas? São questões como estas que foram constituídas ao longo do percurso da pesquisa, que implicaram em levantamento e observações em momentos diferenciados no âmbito da citada escola pública, localizada numa área limítrofe de uma área indígena.

A necessidade de saber de onde surgem tantas (des) informações sobre a temática indígena surgiu como desafio à construção desse texto. O respeito às diferenças étnicas torna-se um desafio a ser construído no espaço escolar. Os professores, por meio do livro didático e de outros recursos técnico-pedagógicos, estavam com a responsabilidade de desconstruir pré-conceitos cristalizados, nos quais os grupos indígenas são apresentados como sendo constituídos por seres humanos a-históricos, pois são associados à Natureza e não a cultura. Como já foi abordada por outros autores, ao longo da História do Brasil a política estatal se propôs a formar a nação brasileira, absorvendo (aculturando) os índios. Apenas com a promulgação da Constituição

Federal de 1988, trouxe um capítulo no qual a condição indígena passou a ser vista como válida, sem um prazo para desaparecimento. Desse modo, sendo a educação escolar parte de uma política mais ampla, a ideia de buscar um culpado para as dificuldades e deficiências educacionais nos parece menos correto e, no caso o professor não deve ser o alvo preferencial das críticas. Ao contrário, é necessário construir uma análise mais cuidadosa e capaz de gerar explicações fundamentadas nos diversos elementos presentes no contexto escolar, o nosso objetivo no presente texto.

A pesquisa que originou a esse texto iniciou em 2006, no momento quando estavam sendo escolhidos e avaliados os livros para o PNLD 2007 e prosseguiu até 2009. Em termos de metodologia realizamos uma pesquisa exploratória, tendo como procedimentos básicos uma pesquisa bibliográfica em 25 coleções de livros didáticos de História e Geografia, aprovadas no PNLD de 2007 e adotadas nas escolas na Região Nordeste. Depois fizemos uma pesquisa qualitativa na região de Barra de Camaratuba (Litoral Norte da Paraíba), com observação participante na escola, além da realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores. Para tal acompanhamos o planejamento pedagógico e as atividades durante a Semana do Índio (ocorrida na terceira semana do mês de abril de 2008).

Quanto à amostra dos materiais coletados durante a observação participante, esta foi não-probabilística. Não se buscou dados estatísticos sobre o tema abordado, mas a compreensão da forma pela qual a temática indígena foi apresentada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Madeiro da Costa. Os dados para compor esse artigo foram diversificados: trechos dos livros didáticos, redações construídas por estudantes sobre a visão que possuíam em relação ao que é ser índio, além das entrevistas e observações realizadas.

No que diz respeito ao objetivo geral, buscamos compreender a maneira pela qual foi tratada a temática indígena no âmbito da escola e de que forma os livros didáticos de História e Geografia contribuem ou não para a construção de uma identidade positiva dos índios.

Em termos de objetivos específicos, buscamos analisar como a temática indígena vem sendo discutida e compreendida pelos educandos numa escola situada nas bordas de uma área indígena. Acreditamos que as experiências cotidianas contribuem para as discussões e aprendizagens dos alunos. E no caso de não contribuir, perguntamos onde reside o maior desafio para que esta possa ser incorporada. Para tal, buscamos verificar inicialmente a

forma pela qual os grupos indígenas são apresentados nos livros didáticos de História e Geografia.

As diferenças no outro lado do Rio Camaratuba

Percebemos que as atividades relacionadas à temática indígena seguiam a visão presente nos livros didáticos de História e Geografia das séries iniciais do Ensino Fundamental I, onde eram apresentados a partir de um recorte implicando em um tempo passado, a chegada dos colonizadores e a imagem de um índio resultante do primeiro momento no processo de colonização do Brasil. Dessa maneira, nos defrontamos com uma visão na qual os índios aparecem em tese como parte da História, postos como presenças apenas no início da mesma, ficando enquanto prisioneiros desse momento. É o que chamamos de uma contradição, pois se estão presentes no fazer a História do Brasil, são situados numa narrativa linear, onde o papel é de passividade, de não cumulatividade e não diferenciação. Ao contrário, fixados no imaginário pela ausência de qualquer conexão entre os tempos e os projetos políticos ao longo da História.

A temática indígena - como também outros eventos/personagens - é evidenciada em datas comemorativas ou quando a mesma surge nos livros didáticos. Ou ainda atendendo a algum evento pontual envolvendo o tema, como foi o caso da apresentação do Toré⁵ na escola pública em Barra do Camaratuba onde realizamos a pesquisa. Para efeito desse texto, recuperamos o registro desse dia, destacando elementos e questões pertinentes ao tema do nosso estudo. Antes da apresentação do Toré explicitou-se em sala às significações dessa dança para o Povo Potiguara, e notamos que mesmo quando os alunos estão tão próximos geograficamente, e mesmo quando são parentes de potiguaras, como destacamos em outro momento deste texto, percebemos que não entendiam a dimensão ou importância da apresentação na escola. A realização do Toré no interior da escola foi algo inédito, de acordo com os professores e os próprios estudantes, que ficaram surpresos com “aquela forma de expressão cultural”. Destacando

5 “O Toré é uma dança sagrada, pode ser dançada em momentos especiais pelos índios. O Toré significa a própria cultura indígena, ele é símbolo da nossa luta e resistência ao longo dos 505 anos. O toque dos tambores e o som da gaita significam que guerreiros ainda lutam e resistem, pois a cultura é uma das coisas mais importantes para nós, Potiguara”. (PROFESSORES E ALUNOS POTIGUARA, 2005).

que esses jovens, moradores da vila de pescadores jamais haviam tido a oportunidade de presenciar alguma apresentação de Toré fora das aldeias⁶, sendo relatado que a ida as aldeias no Dia do Índio - 19 de abril - era a única forma de contato. E os comentários foram variados, indicando o desconhecimento de algumas crianças do mundo indígena Potiguara, especialmente na sua dimensão cultural, que costuma ser aquela mais facilmente apresentável à sociedade não-indígena. Dançar o Toré tem sido há muitas décadas uma forma pela qual os Potiguara, dentre muitos dos povos indígenas no Nordeste, uma maneira como se exibem, marcam a sua identidade étnica, e reforçam a capacidade de serem vistos enquanto povos distintos e merecedores de políticas públicas específicas.

Planejamento escolar: entre o planejado e o executado

Nos planejamentos pedagógicos, foram estabelecidas atividades distribuídas como é concebido enquanto a ‘Semana do Índio’, antecedendo ao Dia do Índio, comemorado em 19 de Abril. Cada professor, de acordo com a série, construiu uma sequência de atividades voltadas para abordagens referentes à temática indígena, trazendo o que os autores dos livros didáticos de História e Geografia e outras obras paradidáticas de apoio referenciavam sobre o tema. Em algumas propostas, foi solicitado um texto ou um cartaz sobre a percepção da criança a respeito do tema, sendo que o texto deveria focar a etnia Potiguara. Vale ressaltar que a mesma não é diretamente contemplada em nenhum material didático adotado na escola, destacou-se também a ausência de qualquer subsídio sobre as particularidades das aldeias indígenas potiguara do outro lado do rio.

Estamos diante de uma contradição, pois é um princípio pedagógico bastante destacado nos Parâmetros Curriculares a exigência de estudar o conhecimento a partir do local, se expandido para o extra local. Não é por falta de material próprio, uma que o povo Potiguara possui uma publicação contando um pouco da história do grupo, chamada “A Cartilha Potiguara”. Contudo, não foi adotada ou disponibilizada no âmbito da escola onde a nossa pesquisa. Aliás, é algo que nos chamou a atenção: as produções dos subsídios pedagógicos e etnicamente diferenciados se voltam

6 A proximidade da área indígena possibilita incursões por parte da comunidade envolvente nas festividades promovidas no Dia 19 de Abril, o “Dia do Índio”, quando são realizadas festividades e dentre as quais apresentações do Toré, como o momento de maior destaque.

prioritariamente para as escolas diferenciadas, de modo a permitir que professores e alunos disponham de um material mais adequado. Entretanto, não se procurando oferecer o mesmo aos que compartilham do espaço geográfico ou social, gerando alguns cenários que merecem uma reflexão mais acurada. É uma das situações que a pesquisa realizada possibilitou indicar, qual seja, a importância de se fazer circular os materiais gerados e que são etnicamente diferenciados.

Dentre as atividades propostas no planejamento pedagógico referente ao Dia do Índio, uma delas foi à confecção de cartazes em sala de aula com o intuito de mobilizar o alunado para uma percepção sobre a temática indígena na escola. Só que a construção do cartaz não favoreceu o objetivo indicado, uma vez que as questões e os materiais disponibilizados geraram uma chave de aprendizado e demonstração pouco favoráveis. Vamos então nos debruçar sobre os materiais gerados pelos alunos, buscando refletir sobre os passos para a sua produção e nas questões enunciadas ao final.

Atividades construídas de acordo com o Planejamento Pedagógico

Nas atividades propostas na Semana do Índio, a produção textual livre refletiu o modo pelo qual se apresenta no livro didático a imagem do índio e como se pode gerar contradições quando se busca junto aos alunos materializar esse índio, propondo que se enfoque os Potiguara, aqueles que vivem do outro lado do rio. Defrontamo-nos com textos onde o índio pode ser a própria avó, materna ou paterna, e em algumas situações ambas. O livro que aparentemente seria apenas um dos suportes, na prática ocupando o lugar de destaque, se fazendo presente em todas as etapas. Sendo que foi justamente nas produções textuais onde se fez um maior uso automático das informações que são aí apresentadas. É o que podemos destacar nos textos produzidos pelos alunos na “Semana do Índio”:

[O título proposto pelo aluno] Como eu vejo o índio?

Eu vejo o índio como uma pessoa trabalhadora, como a minha avó. A minha vovó é uma índia. O índio que colhia o seu próprio alimento fazia suas casas, mas agora os índios não colhem seu próprio alimento. Alguns colhem outros não, e outros têm que comprar. Ah como eu queria que os índios voltassem a ser como antes. (Atividade de 5º (Aluno A).

A visão sobre o “índio” seguiu um misto de proximidade quando o aluno traz um parentesco e afirma que a avó faz parte da etnia Potiguara, e distanciamento, quando se volta ao passado que não viveu e que não deve, necessariamente, se referir à condição indígena, mas sim dos moradores da área rural e das localidades menores. Fazendo comparações e reproduzindo algumas colocações como a ligação do índio com a Natureza, o colocando enquanto coletor e caçador, a partir da sua plena identificação com o meio ambiente “natural”.

O aluno reconhece a existência e a presença da etnia Potiguara, porém sua concepção de índio enquanto parte de um povo, refletindo um entendimento a ser modificado. Não apenas pela razão de aprisionar os índios do presente a um modo de vida mais condizente com um período histórico anterior, cuja maior característica se faz no uso de uma tecnologia restrita. O maior problema é que se concebe o índio a partir de uma condição cristalina e imperecível, nenhum processo histórico parece se constituir na condição indígena. Cria-se um hiato intransponível entre a condição de (qualquer) povo indígena e a tecnologia advinda do chamado mundo dos brancos.

A redação apela ou reafirma a crença de uma maneira [natural e automática] de ser dos índios, e como se percebe que os Potiguara não estão reproduzindo o que se projeta, terminando-se por se criar uma certa nostalgia, de um passado fantasioso, ignorando-se que a cultura é algo bastante dinâmico, e como mostrou Lima, há dificuldade de articulação entre a realidade dos povos indígenas e a generalização desses povos em materiais didáticos:

[...] na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, no universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essência a - histórica e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos [...] (LIMA, 1995 p. 408).

Tendo como apoio o material didático, os de fora⁷ buscando traços que não correspondem mais à situação vivida no interior das aldeias, pois sequer concebendo o interior da aldeia como um lugar conectado a História. É uma imposição que cobra de modo automático, não levando em conta as

7 As pessoas que vivem em localidades distintas das chamadas áreas (terras) indígenas.

trocas e resignificações atribuídas pelos grupos distintos compartilhando espaços geográficos próximos ou interação de diferentes maneiras (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

A temática indígena da forma que vem sendo apresentada e constituída na escola tem possibilitado uma construção que não corresponde à realidade, inviabilizando a valorização das etnias, dos povos. A dificuldade encontrada em materiais didáticos é refletida nas atividades mediadas em sala de aula. O texto refletiu essas dificuldades reproduzidas no âmbito da escola:

[O título proposto pelo aluno] O índio em relação com a natureza

Os índios vivem da natureza, porque, eles caçam e pescam como nós vivemos agora até o fim da nossa vida. Os homens dizem que os índios são preguiçosos, mas os índios trabalham muito para sustentação, não são como os homens [brancos que] trabalham para enriquecer, por isso os índios trabalham na natureza. Eles fazem artesanatos com madeiras, com palhas. As mulheres cozinham frutas e outras coisas ligadas à natureza. Tudo que eles usam eles tiram da Natureza, como os colares, as roupas” (Aluno D).

A percepção do estudante nessa segunda atividade agregou um pouco do imaginário em relação ao índio, apresentado nas páginas dos livros de Geografia e História adotados nessa escola. Ao descrever um índio pintado, encontramos a mesma descrição nas imagens apresentadas enquanto cenas cotidianas da vida dos índios, sem uma percepção de que pinturas corporais estão associadas às práticas rituais, ou mesmo favorecendo a compreensão dos alunos a existência de uma possibilidade de que a condição de ser índio não vai necessariamente estar relacionada à pintura corporal. Ao mesmo tempo, e indica outra fonte, talvez ao cotidiano experimentado pelo próprio aluno, pois se remetendo ao mundo do trabalho e agora não é mais a Natureza – caça e coleta – e sim as atividades, como construir a própria casa, com as mulheres trabalhando no âmbito doméstico, com as atividades de manutenção do lar. A escola e, no caso, a professora, não foram capazes de se apropriar do material e dos conhecimentos dos alunos trazidos à escola, possibilitando assim que se produzisse uma discussão e uma reflexão mais adequada ao aprendizado sobre a realidade local.

Segue outra atividade:

[O título proposto pelo aluno] Redação sobre o índio

O índio é um ser humano muito trabalhador. Ele faz as próprias casas, pescam, caçam e etc... A pintura dos índios é muito interessante, eles se pintam com jenipapo e açafrão. Os índios moram em ocas feitas de palha e paus, enquanto isso as mulheres cuidam das comidas fazem costuras e tecem, colhem frutas e fiam e etc... Os índios preservam a natureza, eles são muito unidos tudo que eles caçam dividem com os outros, são legais e companheiros, a água que eles bebem vem dos rios onde pescam muitos peixes, os índios usam muitos colares, brincos e etc... Eles fazem armadilhas para pegar comida, usam flechas e arcos para capturar comida. Essa é minha redação sobre índios. (Aluno J).

A imagem ilustrativa do texto, apesar da discussão, é de um índio estereotipado, e como destacou Grupioni (1995, p. 489):

Não obstante essa multiplicidade de imagens, é interessante notar a recorrência e redundância de informações presentes nos livros didáticos. Praticamente todos os livros afirmam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal.

Conforme as imagens do livro, a forma de moradia é uma oca, no texto imagético o distanciamento é maior (a ilustração da atividade, segundo o professor, foi opcional, mas a base informacional consiste nas consultas e apresentações feitas através do livro didático, nesse contexto, o de História, aluno C).

Uma leoa, um alce ou mesmo um macaco, não condizem com a fauna local! Então, mesmo citando itens que se configuram como sendo da etnia Potiguara, como é o fato do sustento da família através do trabalho, o aluno se remeteu ao livro didático para explicar o índio idealizado. O peixe também foi mencionado, mas se omitindo a atividade pesqueira, o foco foi a caça de animais encontrados ao continente africano, asiático ou nas florestas da América do Norte. A percepção das diferenças nessa atividade foi distanciada da realidade local. Ao mesmo tempo, somos confrontados com a percepção que advém do cotidiano, pois se faz referência à presença do dinheiro. Então, o aluno tenta 'soldar' elementos que são oriundos de uni-

versos distintos e até mesmo antagônicos, na forma que os mesmos foram apresentados, pois os índios vivendo na Natureza, enquanto que os não-índios vivendo na História, nas cidades e são detentores dos conhecimentos, das tecnologias e do direito a uma economia monetária.

As únicas imagens presentes no texto e utilizadas pelo professor na atividade em sala de aula “O índio em relação com a Natureza” são: uma figura humana sem muitos detalhes ou definição, além de uma oca, como tipo de moradia característico da condição indígena, mesmo que no texto escrito não exista um item contemplando os formatos de casas usadas pelos indígenas. A proximidade com a Natureza e a relação que os “índios” têm com a mesma possibilitando a compreensão de uma apresentação integrada e voltada para o passado. Ficando explícita na escrita a idealização, talvez por parte dos adultos, do índio preguiçoso, segundo a escrita, por não trabalhar para enriquecer e viver completamente dos recursos naturais. O que sempre deve ser questionado, pois no atual momento histórico e na Região Nordeste, é quase impossível apresentar a vida dos Potiguara sem que essas questões possam ser ignoradas. A não ser pelo esforço de retirar os índios da História, condicionando a sua identidade a uma absoluta separação dos processos históricos⁸.



Figura 01 Oca Yanomami (RO)
Fonte: (LIMA 2005, p.41 1ª série 2º ano.)

8 Num cenário distinto, embora levante questões semelhantes, temos o artigo de Batista (2011), explorando a situação dos quilombolas na Paraíba.

Os desenhos atribuídos a moradias indígenas elaborados pelos alunos resumiram na sua maioria a ocas, conforme figura. E quando nos deparamos com o universo Potiguara por meio de desenhos elaborados por alunos Potiguara:

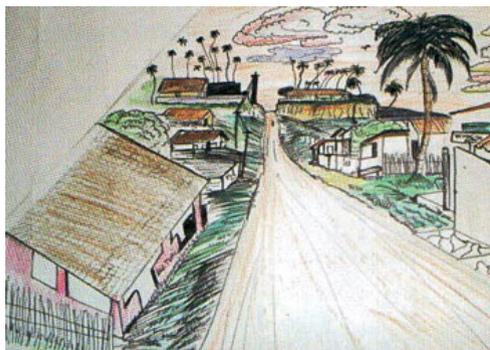


Figura 02 Desenho da aldeia forte

Fonte: Cartilha Os Potiguara pelos Potiguara, elaborada por professores e alunos Potiguara (2005, p.23).

O índio na comunidade foi outro título criado para se possibilitar a leitura proposta sobre os Potiguara, no seu contexto social, e realizada pelos alunos por meio das atividades escolares:

[O título proposto pelo aluno] O índio na comunidade

Os índios são muito unidos na comunidade. Os índios com os seus filhos vão caçar no mato eles plantam no roçado. Os índios vendem artesanato como cestas, colares etc. Quando os seus companheiros chegam da caça, aquilo que ele caçou ela cozinha para todos comerem. Eles bebem água do rio, eles vivem numa tribo muito unidos, aquilo que eles caçam eles dividem. Os índios são muito simpáticos. Sabem se dá bem com as pessoas. Os anciões ensinam aos índios pequenos e novatos e isso vai passando de geração a geração e depois que aqueles anciões morrem aqueles que aprenderam, vão ensinando aos outros. (Aluno E).

Destacamos que na visão do Aluno E, na dita comunidade (indígena) do outro lado do rio, de acordo com a escrita, existe harmonia, tradição e uma cultura estática não influenciada pela proximidade dos outros grupos sociais. A observação é que existe uma idealização, construída e reforçada que não é problematizada pelo processo histórico; o outro é tomado como um ser diferente, mas ao portar essas diferenças, estas se fixam de modo abso-

luto pelos que são externos a esse mundo. Nessa passagem, os livros didáticos são mencionados como as fontes nos quais se possibilitam idealizar o outro, partindo do ponto de vista do observador, a idéia de harmonia no contexto da vida social é associada aos “índios dos livros”. Ou seja, o reforço da imagem construída e perpetuada do “bom nativo (selvagem)”, que ora é exemplo de organização social tribal, ora é confrontado com este ideal e serve então para marcar a ideia de perda desta condição que sustentaria a condição legítima dos indígenas. Certamente muito se ganharia se a escola se abrisse ao que o mundo está lhe oferecendo e os alunos pudessem encontrar nos livros didáticos uma visão menos estática e mais generosa para com os povos indígenas. Urge oferecer materiais didáticos trazendo ao educando uma visão contemporânea dos índios e a partir da realidade local.

A passagem abaixo revelou um aluno com capacidade de colocar o índio numa chave histórica e que discrepa e muito do que foi apresentado até agora. Sendo usado para refletir, na comparação com os outros trabalhos.

[O título do texto do aluno] O índio na comunidade

Os índios antigamente viviam em muitos tipos de ocas, mas o tempo passou e eles começaram a ter casas como a dos não indígenas. Os índios têm alguns tipos de armas para caçar, tipo arco e flecha, às vezes eles gostavam muito de pesca, caça, plantar, colher e até mesmo fazer armadilhas, mas claro que agora eles não pescam e nem caçam, mas os não indígenas gostam de fazer como os índios que gostam muito de pescar, caçar mas, plantar alguns gostam e outros não. Os índios mudaram de coisas como as casas. (Aluno F).

Pensamos ser necessário refletir que o aluno, sendo da 5ª série, um jovem em torno dos 10 anos, expressou uma percepção mais fina do que a dos colegas, além de extrapolar a proposta apresentada pelo professor. O aluno nos disse que antigamente era e hoje é, marcando uma mudança da oca para a casa (no modelo dos brancos), da caça feita por eles e do gosto do branco por caçar, o mesmo se dando com o aluno G, indicando uma percepção mais rica e sem recorrer ao livro didático como única fonte.

De ocas as casas, nessa atividade a dificuldade de situar, de remeter ao passado, é percebida nas afirmações, bem como nas comparações do índio com o não índio, e o apelo para a condição de desarmonia com o ambiente natural. Em um momento, não caça, em outro, caça, assim como os bran-

cos. Mas o marcante foi a finalização, quando se anunciou uma mudança, que na sequência não foi justificada. Porém, certamente estamos diante de um esforço – talvez suportado pela experiência de vida – do aluno em contextualizar os índios, levando em conta as mudanças ocorridas, sem negar a identidade indígena.

Um texto diferente em termos de título, mas semelhante em relação às colocações, traz no título uma possibilidade de proximidade geográfica:

[O título proposto pelo aluno] Os índios aqui na nossa comunidade

Os índios aqui em nossa comunidade, eles não são como antigamente, agora eles vivem de outra maneira, vestem outras roupas e também não se pintam, são tudo diferente hoje em dia, mas o que não muda neles é a força de viver, o que não muda neles são o nome índio. eles são muito trabalhadores, mas tem gente que diz que eles são muito preguiçosos. Isso é mentira porque os índios trabalham muito, fazem suas ocas, mas hoje em dia moram em casas normais, eles hoje em dia não caçam. São todos diferentes, essa é a minha redação que fiz para você. (Aluno G).

A imagem da flecha e da lança não está mencionada no texto escrito, mas possibilita um item que se repete nas atividades a ser melhor explicada na sistematização da pesquisa do material didático pedagógico. O importante foi perceber o esforço para se reunir o apresentado no livro didático, nas ilustrações propostas, no repertório temático e tudo o que foi possível aprender observando a vida que acontece ao redor da escola, nas terras potiguara, que no caso, tem uma presença próxima, do outro lado do rio Camaratuba.

O índio preguiçoso foi mais uma vez citado, ficando explícito que a informação parte de um adulto para a criança, mas não atribuída ao conhecimento adquirido no âmbito da escola. A confusão entre oca e casa foi relevante, possibilitando compreender um pouco da confusão mental entre as informações escritas e as obtidas no convívio local:

Era uma vez os índios que viviam numa tribo que tinha muitos animais, quando eles não tinham nada para comer eles caçavam na floresta. Os índios gostavam muito de caçar e eles viviam numa tribo muito pequena, vendiam artesanato,

ganhavam dinheiro para comunidade e as mulheres ficavam cuidando da casa e os índios homens caçavam para família e a comunidade e o índio cuida da natureza (Aluno H).

A noção de tribo e o contato com a Natureza, o cuidado com o Ambiente Natural está presente nessa atividade transcrita, embora se perceba uma visão genérica, não histórica, sem muita condição de reunir o vivido com o que se pretende ensinar. Daí a confusão entre o índio na Natureza e os índios que trabalham e ganham dinheiro. A idéia de comunidade, onde todos os membros caçam em conjunto, levando a caça para distribuição entre os demais, contradiz a realidade. O índio que foi, que contribuiu, que representou, está presente nas fontes que auxiliaram na construção dessa atividade que, conforme o aluno, tenta ir além do imaginário ofertado pelos livros didáticos.

Na atividade a seguir, a percepção de retorno ao passado, partindo da percepção de um ser natural e parte integrante das matas é bem visível:

[Título proposto pelo aluno] O índio e a Natureza

O índio e a Natureza [...] Eu adoro a questão do índio, os índios tem muita cultura. Eles fabricam flechas, canoa, armadilhas, etc.

Os índios hoje tem muita cultura, o índio pode fazer muita coisa em relação à natureza. O índio fabrica muita coisa, querem também uma sustentação maior, o índio é muito trabalhador, por isso nós não podemos ter preconceito com os índios. Eu adoro o Dia do Índio. Eu gosto muito dos índios, às vezes os índios vão caçar, portanto eles vivem da pesca e da caça, os índios caçam e as mulheres trabalham muito. Às vezes o pai leva o seu filho para caçar, isso é passado de geração para geração. (Aluno I).

A ligação com a Natureza, na condição de caçador e fabricante de arco, flecha e canoa, além de ser portador de muita cultura é bem presente no texto. Quando o aluno chamou a atenção para o “não preconceito”, complementando com o índio enquanto caçador. Na finalização, o passar de geração para geração, remetendo a citação de uma informação contida em uma das obras didáticas que serviu de suporte para esta atividade. No texto imagético da atividade está presente uma oca, enquanto representação de moradia. A imagem de um índio com uma pena na cabeça e um arco e fle-

cha possibilitando contextualizar a leitura realizada em relação aos grupos étnico-indígenas, tanto dos livros didáticos, distantes da realidade, quanto no grupo indígena situado do outro lado do rio Camaratuba.

A idealização sobre os habitantes do outro lado do Rio Camaratuba de acordo com as atividades escolares: ocas, arcos e flechas.

O arco e a flecha são objetos constantemente atribuídos aos índios do outro lado do rio e é comum a idealização por parte das crianças não indígenas, de que os índios são pensados enquanto guardiões da Natureza. Foi constatado, por meio dos desenhos, que o homem indígena saía com seu arco e flecha para pescar, e levando seus filhos para aprender, enquanto as mulheres se encarregavam de cuidar da roça e da casa, idealmente pensada e projetada enquanto “uma oca”.

Os tipos de moradia, transporte e vestimentas sempre são motivos de questionamentos para nós, pois são apresentados de modo genérico, sem permitir aos alunos compreenderem a diversidade originária e os processos de transformação. Apesar da proximidade geográfica, os alunos sempre acionam a construção feita, a partir do processo educativo, onde a descrição da casa remete-se à oca; aonde o transporte vai se remeter exclusivamente aos barcos e jangadas e quanto às descrições físicas, retornam ao índio “com características pré-definidas, ou seja, cabelos negros e olhos puxados”. Essa dificuldade de percepção ou a visão unilateral do que vem a ser “índio” ficou explícita em uma afirmação no âmbito da sala de aula, quando ocorreu uma situação chamando a atenção, pela dimensão do comentário e o fato de estar envolvendo um aluno do 4º ano. Em relação ao professor, que se declarou indígena e, durante uma apresentação, dançou com seu povo:

“Professor você não é índio!”, não parece índio, não se veste como índio, então não pode ser índio. Ora, desse jeito não pode ser, falando que é índio, mas não parece. (indagação de um aluno sobre a identidade étnica- indígena do professor ⁹)

Em conversa informal o professor nos disse que no âmbito da sala de aula nunca tinha se declarado indígena Potiguara. O que nos fez refletir sobre

9 O nome do professor não foi revelado para respeitar sua privacidade, enquanto sujeito participante voluntário da pesquisa desenvolvida no âmbito da escola.

as dificuldades contidas na vivência de uma identidade distinta daquela que predomina numa região. Apesar de numericamente a população Potiguara ser expressiva, em termos sociais, a identidade indígena é, ou foi até recentemente, vivida de forma negativa. Numa situação de fricção inter-étnica não é incomum o mecanismo de se esconder a própria identidade, de modo a se proteger contra a estereotipia, que gera grandes tensões emocionais. Pode-se dizer que os professores, levando em consideração o que é proposto nos livros didáticos, certamente devem incorporar na prática docente a realidade vivida pelos alunos, de modo a aproveitar situações de discrepâncias para refletir de modo integrado.

Na referida situação, certamente que as características físicas, sempre tão destacadas pelos meios de comunicação e refletidas nos livros didáticos, não se adéquam ao universo Potiguara. Pois estamos diante de uma população que se distingue a partir da história e do modo como se concebem enquanto uma totalidade distinta, expressando inclusive a prática cultural distinta, como é o caso do Toré. E diante do processo histórico, se viu envolvida pelas ações do Estado, sendo levada a uma situação de contrição física e geografia, uma vez que foram obrigados a viver nas terras destinadas pela Coroa Portuguesa, liberando o restante do território para a ocupação dos colonos portugueses.

Por outro lado, ao longo da história, ocorreu um processo de miscigenação envolvendo brancos e negros, de modo que a aparência física não é um marcador legítimo da construção e atribuição da identidade indígena. Ao contrário, são as memórias e o sentimento de pertencimento que os faz legitimamente índios Potiguara. A esse respeito, temos os estudos de Roberto Cardoso de Oliveira, de João Pacheco de Oliveira e o clássico texto de Fredrik Barth.

Certamente, partindo da Antropologia é importante a discussão do fenômeno fazendo com que cada cultura seja valorizada em comparação às outras. Contudo, o esforço vai ser feito no sentido de não possibilitar a criação de uma hierarquia entre as diferentes culturas. Segundo Rocha (2006, p.13), “O etnocentrismo passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do ‘outro’ nos termos da cultura do ‘eu’”.

No livro didático, normalmente, a primeira imagem apresentada ao leitor, tendo a temática indígena, é a de um povo indígena não especificado. Ora, este movimento é motivo de questionamento, pois gera no jovem leitor a imagem de uma condição indígena genérica, fora do tempo e do

espaço. Em contraposição, podemos então pensar que é possível fazer e produzir algo diferente. O texto - “Juntos na Aldeia” de Luís Donizete Benzi Grupioni - se referindo aos Canela e a uma brincadeira comum entre eles.

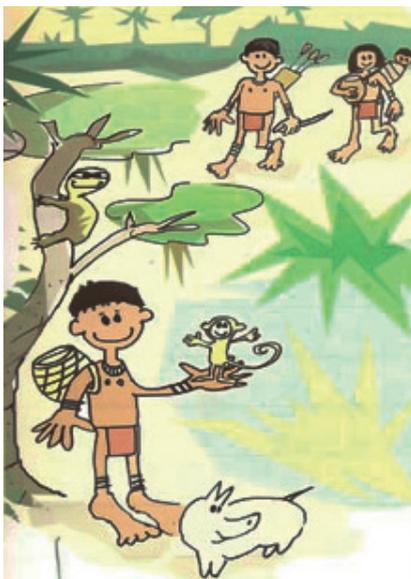


Figura 03 Gravura da obra Juntos na Aldeia
Fonte: (PIASSI, 2004, p. 123, 1ª Série/2º ano).

O índio como guardião da Natureza, ou de um ser integrado ao Ambiente, de certa forma, vem sendo a proposta que algumas obras se permitem construir, como parece ser o caso das que utilizam figuras que podem apresentar o índio como o guardião da floresta e dos seus habitantes. Não existiria um problema se o livro não se limitasse a apresentar esses tipos de imagens e narrativas como sendo as únicas características da condição indígena. Implicando na reafirmação de um imaginário gerando compreensões etnocêntricas, criando uma falsa dicotomia: índios/Natureza, enquanto brancos/sociedade-cultura. (ROCHA, 2006).

Vejamos o caso onde se procurou trazer para a criança utilizando o livro didático, a percepção das diferenças constitutivas da condição humana. Assim, de modo coerente o livro apresentou uma estratégia discursiva e imagética: “Isto é assunto para uma conversa” – “Sabemos que as pessoas não são iguais” (AZEVEDO, 2005, p. 18 – Coleção Vivavida: Geografia 1ª série/2º ano).

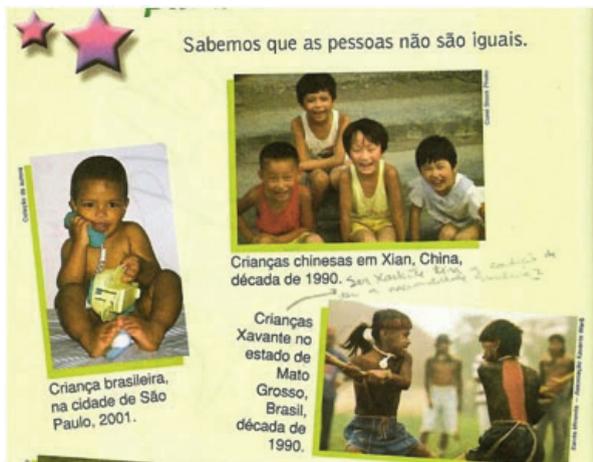


Figura 04 Sabemos que as pessoas não são iguais

Fonte: (AZEVEDO, 2005, Coleção Vivavida: Geografia, p. 19 1ª série/2º ano)

Ao apresentar uma criança brasileira de São Paulo e crianças Xavante de Mato Grosso, corremos o risco de gerar um problema, pois não possibilitamos a criança compreender que Mato Grosso e São Paulo são Brasil e, portanto são crianças brasileiras. Se a intenção era destacar as diferenças culturais dificultou-se com o texto escrito nas legendas das fotografias.

Nesse livro à ausência da temática indígena da página 42 até a página 176, comprometendo possíveis explicações em detrimento da apresentação inicial, possibilitando a partir desse único recorte uma visão etnocêntrica do que vem a ser “índio”. Colocar a etnia Xavante nessa conversa sobre diferenças lembra uma citação de Rocha (2006).

Tanto no presente como no passado, tanto aqui como em vários outros lugares, a lógica do extermínio regulou, infinitas vezes, as relações entre a chamada “civilização ocidental” e as sociedades tribais. Isso lembra o comentário, tristemente exemplar, de uma criança, de um grande centro urbano, que, de tanto ouvir absurdos sobre o índio em casa, seja nos livros didáticos, seja na Indústria Cultural, acabou por defini-los, dizendo: “O índio é o maior amigo do homem” (ROCHA 2006 p.13).

O comentário da criança explicitado por (ROCHA, 2006) não está distanciado das produções textuais feitas por alunos no âmbito da escola pesquisada.

Considerações finais

Compreender o que é ser índio pelo processo educativo formal é um desafio para o educando. Se de um lado temos as dificuldades relacionadas aos subsídios pedagógicos utilizados no âmbito das salas de aula, por outro lado encontramos as dificuldades vividas pelos professores decorrentes do tipo de formação nos cursos de licenciatura. Estamos diante de um tema – identidade étnica, processos coloniais, mudanças históricas - presentes em Ciências Sociais e na História e que não se percebe como temas nos cursos de formação de professor.

Deparamo-nos também com um “índio” genérico e nos moldes da Região Norte, causando uma estranheza aos educandos e educadores, quando os mesmos se deparam com a situação existente na Região Nordeste, onde devido ao povoamento intenso, os indígenas foram cercados pelas aglomerações urbanas. No caso da etnia Potiguara, os povoados e as pequenas cidades, todas litorâneas, com potencial turístico, de certa forma implicaram numa diminuição do espaço geográfico para o atendimento das necessidades básicas e sua sustentabilidade com o uso dos recursos naturais, de uma forma mais autônoma da etnia se fez impossível. Então o índio como guardião da Natureza não é possível no contexto de degradação ambiental que vivenciamos na Região Nordeste. Ao contrário, vivendo todos os desafios de um processo de urbanização descuidado e acelerado e onde se instaurou uma luta pelo reconhecimento da existência de uma etnia e dos direitos advindos de tal condição.

Consequentemente, as dificuldades apresentadas pelos alunos não-indígenas na construção de identidades diferenciadas, tornaram-se mais contraditórias ainda, pois vivem numa região onde os preconceitos contra o ‘outro’ vem se instaurando há bastante tempo. O projeto proposto de uma escola capaz de abrigar a diferença e gerar uma convivência harmônica se defronta com os hiatos entre as metas nacionais e a realidade local, sempre se deixando de lado o peso que o livro didático continua suportando nas séries iniciais, como também se vem fazendo a formação do professor do Ensino Fundamental.

Certamente é preciso atentar para os desafios locais e tornar mais presente os atores que compõem a realidade brasileira. Desse modo, devemos trazer para os livros didáticos os índios atuais, de modo a ouvi-los com relação à percepção da própria História. A convivência com as diferenças

étnicas não implica necessariamente no reconhecimento do outro como diferente em termos culturais e iguais em direitos. Ao contrário, é necessário valorizar a presença dos diferentes grupos, possibilitando que as crianças e jovens possam compreender e valorizar às diferenças.

Bibliografia

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. “E tinha uma índia pura no começo da família”. In: *Raízes*, Campina Grande, v. 31, n.2, p. 36-51. 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2008. Disponível em: <www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 13/11/2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/ orientação sexual*. 3ª ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?* Brasília: MEC/SEF. 2002a.

BRASIL. *Guia do Formador*. Brasília, MEC/SEF. 2002b.

BRASIL. *Constituição 1988*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Guia do Livro Didático 2007: História: séries /anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília, MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Guia do Livro Didático 2007: Geografia: séries /anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília, MEC/SEB, 2006b.

GOBBI, I. *A temática Indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. São Carlos, UFSCar, 2007. (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais).

GOBBI, I. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. de; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-496.

GRUPIONI, L. D. B. *Índios no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Global, Brasília, MEC, 2000.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Zahar, 2002.

MACEDO, C. S. *Uma incursão a campo: conhecendo o povo Potiguara, e a primeira ida a campo*. Atividade Final (Disciplina Etnografia). Campina Grande/PB, PPGCS/UFCG, 2006.

MACEDO, C. S. *O índio como o outro: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos*. Campina Grande/PB, UFCG, 2009. (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais).

MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1979.

MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. 6ª ed. In: *Historiografia Brasileira*. São Paulo, Contexto 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *“O nosso governo”: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo, Marco Zero, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de & FARIA, Luis de Castro. O contato interétnico e o estudo de populações. In: *Revista de Antropologia XVII-XX*. São Paulo, 1978.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo, UNESP, 1998.

ROCHA, E.P.G. Um índio didático: notas para o estudo das representações. In: ROCHA, E. P. G. et al. *Textos de Antropologia Social do cotidiano: Testemunha Ocular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROCHA, E.P.G. *O que é etnocentrismo*. São Paulo, Brasiliense, 2006, p. 7-22.
SEMPRINI, A. Multiculturalismo. Bauru,/SP, EDUSC, 1999.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SIMÕES, P. M. U. *Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático por gestores de escolas do Recife*. 2006. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/patricia_avaliacao.pdf>. Acesso em: 14/04/2009.

SPYER, M. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1996, p. 162-167.

SPOSITO, M. E. B. (Org.). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). In: *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Livros didáticos pesquisados – PNLD 2007

AZEVEDO, M. R. *Viva Vida: Geografia*. 2ª ed. São Paulo, FTD, 2005. (Coleção Viva Vida - Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

AOKI, V. *Projeto Pitangua: Geografia*. São Paulo, Moderna, 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

APOLINÁRIO, M. R. *Projeto Pitangua: História*. São Paulo, Moderna, 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CARVALHO, E. A. *Geografia: livro do professor*. São Paulo, Ática, 2004. (Série Brasil - Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CASTELLAR, S. ZAMBONI, E. *Geografia*. 2ª ed. São Paulo, Atual, 2004. (Coleção Curumim - Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CASTRO, K. C. et al. *Caracol: História*. São Paulo, Scipione, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CHIANCA, R. B.; TEIXEIRA, F. M. P. *História: livro do professor*. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

CHIANCA, R. B.; TEIXEIRA, F. M. P. *Geografia: livro do professor*. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

DREGUER, R.; MARCONI, C. *História: Ensino Fundamental*. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

GIARETTA, L. A. *De olho no futuro: Geografia*. São Paulo, Quinteto Editorial, 2005.

GUELLI, N. S. *Geografia: Ensino Fundamental*. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

LIMA, M. *Porta aberta: História*. São Paulo, FTD, 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

LIMA, M. *Porta aberta: Geografia*. São Paulo. FTD, 2005. [Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano].

LINS, A. L. *Geografia: tantos lugares... Tantas pessoas*. 2ª ed. São Paulo, FTD, 2005. (Coleção Geografia: tantos lugares... Tantas pessoas). (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

LINS, A. L. *História: tantas histórias*. São Paulo, FTD, 2005. (Coleção História tantas histórias). (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

LUCCI, E. A. *Viver e aprender História*. 2ª ed. São Paulo, Saraiva, 2004a. (Coleção viver e aprender em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

LUCCI, E. A. *Viver e aprender Geografia*. 2ª ed. São Paulo, Saraiva, 2004b.

MONTENEGRO, H. L. de M. et al. *Geografia fundamental*. São Paulo, Saraiva, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

OS POTIGUARAS PELOS POTIGUARAS. João Pessoa, AER de João Pessoa/Brasília, FUNAI, 2005.

PEIXOTO, M. L. et al. *Bom tempo: História*. São Paulo, Moderna, 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

PIASSI, M. A. et al. *Caracol: Geografia*. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Caracol em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

RICCI, C. S. SANTOS, L. *Brasil de todas as gentes*. Belo Horizonte, Formato Editorial, 2001. (Coleção História no dia-a-dia - em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

SIMIÉLI, M. E. CHARLIER, A. M. *História: manual do professor*. São Paulo, Ática. 2005. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

VERSENTINI, J. W.; SILVA, D. M. D.; PÉCORRA, M. *Geografia: livro do professor*. São Paulo, Ática, 2004. (Coleção em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

ZAMBONI, E. CASTELLAR, S. *História*. São Paulo, Atual, 2004. (Coleção Curumin em 4 volumes de 1ª a 4ª série - 2º ao 5º ano).

AS DIVERSIDADES ÉTNICAS NO BRASIL: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES

Edson Silva¹ Maria da Penha da Silva²



Por que a Escola precisa ensinar sobre as diversidades étnicas no Brasil?

Quais as razões da busca pelo reconhecimento legal por direitos específicos e diferenciados na atualidade? Por que atualmente são obrigatórias rampas em prédios públicos, destinadas às pessoas portadoras de necessidades especiais? Por que existem delegacias para as mulheres? O porquê do Estatuto do Idoso? Qual a razão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)? O porquê da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório a inclusão nos currículos escolares o ensino sobre a História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas?

As respostas a essas perguntas podem ser encontradas na observação da organização sociopolítica no Brasil contemporâneo. Nos últimos trinta anos, em novos cenários políticos, movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, mudanças de atitudes que exigiram discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam às demandas de direitos sociais específicos. As “minorias”, sejam mulheres, ciganos, pessoas ne-

1 Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP. Leciona no Centro de Educação/Col. de Aplicação-UFPE. Professor no Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTORIA/UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História na UFCG (Campina Grande/PB). E-mail: edson.edsilva@hotmail.com.

2 Doutoranda em Antropologia – UFPE; Mestra em Educação Contemporânea pelo CAA/UFPE (2015); Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas – UFRPE (2016). Professora na Educação Básica na Prefeitura da Cidade do Recife/PE. E-mail:dpenhasilva@gmail.com.

gras, idosas, crianças, LGBT+, pessoas com necessidades especiais etc., reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos.

Nesse sentido, poderíamos elencar muitos motivos que justificam a inclusão do debate sobre a diversidade étnico-racial nas escolas da Educação Básica, todavia, pensamos em dois fatores que, a nosso ver, tem grande relevância: primeiro, se a Escola hoje é pensada também como locus de formação dos valores humanísticos, éticos, sociais e políticos, é seu dever contribuir para o fim de qualquer tipo de preconceito e discriminação de ordem étnica ou racial; o segundo motivo reside na obrigatoriedade expressa nos documentos oficiais em âmbito nacional e internacional (mencionados na discussão trazida pelo terceiro capítulo do presente livro), os quais propõem a coibição de práticas educativas discriminatórias ou ações a comportamentos semelhantes.

Vale ressaltar a ativa participação dos chamados “Movimentos Indígenas” e o “Movimento Negro”, que contribuíram nesse processo, reclamando a necessidade de pensarmos em práticas educativas para a construção de relações interculturais numa perspectiva crítica, onde a interculturalidade possa ser pensada como um espaço de questionamento das relações de poder, e ainda, como possibilidade de estabelecer relações dialógicas, criando condições de respeito, igualdade e equidade, no intuito de construir um novo projeto de sociedade. Um projeto mais amplo e que não se restrinja apenas há alguns grupos étnico-raciais, mas que seja expandido para todos os setores da sociedade (WALSH, 2010).

Pensar a educação numa perspectiva intercultural é ir além da educação específica e diferenciada que vivenciam os povos indígenas, é trazer, pois, os conhecimentos sobre esses povos para as demais modalidades de ensino, como também explorar vivências interdisciplinares, construindo saberes que vão além das disciplinas de História, Literatura e Artes. Sendo importante explorarmos as diversas áreas do conhecimento, promovendo diálogos com os saberes indígenas. A exemplo de:

- Ciências Exatas – sair do universalismo e trabalhar com a diversidade de noções de medidas e sistema de contagem usado pelos povos indígenas contemporâneos.
- Geometria/Artes – explorar os desenhos geométricos em trabalhos de cestarias; nos grafismos indígenas;

- Linguagem e códigos – desmistificar a ideia de uma língua universal brasileira e ressaltar a existência da diversidade linguística no país, enfatizar a função social da linguagem oral associado à socialização dos conhecimentos indígenas;
- História/Literatura – explorar criticamente os discursos históricos sobre os povos indígenas nas obras literárias de José de Alencar, Darcy Ribeiro, dentre outros;
- Geografia – localizar os atuais territórios indígenas, as condições climáticas, as formas de manejo dos recursos naturais, os conflitos agrários e suas consequências;
- Educação Ambiental – discutir as formas de preservação do Ambiente nas maiores reservas de recursos naturais no Brasil, onde estão localizadas algumas terras indígenas;
- Religião – questionar a ideia do Cristianismo como religião universal evidenciando a diversidade religiosa no Brasil, evidenciando as diferentes expressões religiosas dos povos indígenas.

Pensando a interculturalidade como uma via de mão dupla, a Educação deve possibilitar o intercâmbio de conhecimentos, a troca, o diálogo, a igualdade de direitos e de oportunidades.

A Educação Escolar Indígena diferenciada, inicialmente conhecida também como Educação Bilíngue, se constituiu basicamente pelo direito dos povos indígenas ao ensino escolar por meio da língua materna daqueles povos que ainda a mantinha, concomitante à língua Portuguesa, o que contribuiu muito para o fortalecimento identitário, resultando no favorecimento das relações sociais, econômicas e políticas com a sociedade não indígena. Atualmente, essa modalidade de ensino está sobre a responsabilidade dos governos estaduais no que se refere à Educação Básica, devendo ser garantido o respeito às especificidades de cada povo e suas expressões socioculturais. Todavia, na prática, isso ainda esteja muito aquém do que determina a Lei 11.645/2008.

O movimento de professores/as indígenas no Brasil vem reconhecendo e enfatizando que, só a educação intercultural vivenciada pelos índios não garante o fim dos preconceitos e da discriminação por parte da sociedade em geral. E não é difícil presumir sobre o que ocorre quando as crianças e jovens indígenas precisam estudar fora das suas aldeias, em

escolas não indígenas? O que pensam sobre os índios, as crianças e jovens de regiões que não tem um contato mais frequente com esses povos?

Pensamos, então, em uma Educação intercultural como um espaço de diálogo igualitário, de questionamentos sobre a desvalorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em detrimento da sobreposição dos conhecimentos ocidentais. E com base nos estudos defendidos por Candau (2008), Gomes (2011), Nascimento (2010) e Bergamaschi (2010; 2012), sobre Interculturalidade e Educação nos dias atuais, defendemos uma Educação que favoreça a troca dos diversos conhecimentos, que venha contribuir para a construção de um outro projeto de sociedade, fundamentado em princípios de justiça e igualdade social, e na erradicação dos preconceitos contra as diversidades étnico-raciais no país.

Nesse sentido, precisamos lançar um olhar para além das especificidades, e perceber o quanto é importante que as sociedades plurais – sendo o caso do Brasil – conheçam as expressões socioculturais inerentes a essas, e assim possam respeitá-las. Portanto, efetivar a Lei 11.645/08, no que se refere ao ensino sobre a História e as culturas dos povos indígenas em toda Educação Básica, se constitui uma necessidade urgente, mesmo quando as escolas estão localizadas em regiões que não há uma visível heterogeneidade étnico-racial. É um direito de todo/a cidadão/ã brasileiro/a ter acesso ao conhecimento sobre a História do Brasil, de forma a contemplar novas abordagens que problematizem as expressões socioculturais existentes no país, como possibilidades de pôr fim à discriminação social e étnico-racial.

Sobretudo quando a diversidade sociocultural faz parte do cotidiano escolar, deverá ser considerada como um elemento enriquecedor das práticas pedagógicas, se considerarmos as múltiplas possibilidades dialógicas por meio do questionamento sobre as relações sociais, políticas e econômicas que, historicamente, contribuíram para a constituição dessa diversidade. Assim, considerando os conhecimentos prévios do público estudantil, na intenção de provocarmos uma leitura crítica sobre os conceitos e imagens construídas sobre as populações indígenas, ao longo nos discursos históricos em nosso país. Conceitos e imagens que, durante séculos, serviram como fomento à ideia que aquelas populações pertenciam às culturas “inferiores”.

A partir dessa reflexão, compreendemos ser necessário reelaborarmos nossos conhecimentos, nossas concepções, e buscarmos novas abordagens

históricas a respeito das formas de ser e de viver dos povos indígenas contemporâneos no Brasil.

Povos indígenas no Brasil: quem são, quantos são e onde vivem?

Onde estão os índios?! As dúvidas ou as respostas negativas, do tipo: “nesse país não existem mais índios, somos uma população mestiça”; ou então, “tem muita gente dizendo que é índio para obter privilégios e invadir terras”, são alguns dos absurdos que ainda ouvimos entre a maioria da população brasileira. Uma rápida visualização no mapa a seguir – elaborado a partir dos resultados do Censo Demográfico 2010 (IBGE) –, onde foi evidenciada a presença dos povos indígenas em todas as regiões do Brasil, configura-se um dos motivos para questionarmos tais equívocos e desinformações.

Percebemos, grosso modo, que os municípios com maiores populações indígenas estão localizados na Região Amazônica, onde o avanço capitalista ainda é recente. Por outro lado, os impactos da colonização europeia no litoral são constatados pelos poucos grupos indígenas habitando ao longo da costa brasileiro, principalmente na Região Nordeste.

No Nordeste também estão localizados os municípios com menores populações indígenas, como indica a legenda, como observado os pontos amarelos no mapa. Enquanto os pontos maiores em cor marrom representam os municípios com as populações mais numerosas que superam os 5.000 indivíduos. Se olharmos com atenção encontramos alguns pontos marrons, porém os pontos amarelos os sobrepõem. Isso significando também a dispersão e a migração de indivíduos indígenas que tiveram suas terras ocupadas no passado mais distante por colonizadores portugueses e em períodos mais recentes por fazendeiros. O que se refletiu nos resultados do Censo do IBGE/2010, quando indicou que na Região Nordeste era onde se encontrava um percentual maior de indígenas fora de suas terras e nas áreas urbanas.

O fato da população indígena encontrar-se em grande número nas áreas urbanas das cidades nordestinas como exibido no mapa, misturando-se com a população em geral, pode ser um dos fatores que contribuíram para sua invisibilidade durante um longo tempo. Tendo em vista que o pouco conhecimento generalizado sobre os povos indígenas está associado basicamente à imagem “do índio” tradicionalmente veiculada

em torno da elaboração da Constituição Federal em vigor, aprovada em 1988 que trouxe dentre outros dispositivos legais os seguintes artigos:

Art. 210. 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;

§ 2º 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.

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;

§1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

A constituição Federal, para alguns povos, passou a ser uma espécie de cartilhas dos direitos indígenas. Era constantemente evocada sempre que esses povos sentiam que seus direitos seriam ameaçados. Por exemplo, no ano seguinte à homologação do referido documento, o movimento dos/as professores/as indígenas da Região Norte, encaminhou ao Senado Federal uma carta de reivindicação, onde sugeriram mudanças na forma de abordagem da história e das culturas dos povos indígenas nos subsídios didáticos e nas práticas pedagógicas escolares das redes de ensino públicas não indígenas. (SILVA e GRUPIONI, 1995.).

Essa mobilização visava primeiro o atendimento justo aos estudantes indígenas que precisavam se deslocar das aldeias para estudar em escolas nas cidades, e também garantir ao público estudantil em geral, o acesso à conhecimentos coerentes a realidades dos povos indígenas atuais. E possibilitar que a sociedade brasileira pudesse desmistificar as imagens equivocadas até então veiculadas pela escola.

O reconhecimento da diversidade étnica pela Constituição Federal e consequentemente pela LDB 1996, impulsionou também a auto declaração étnica dando origem ao crescente índice populacional indígena em todos os estados brasileiros, inclusive os localizados na Região Nordeste. Onde até bem pouco tempo havia os estados do Rio Grande do Norte e Sergipe que silenciavam a existência de indígenas nos seus limites territoriais. Os referidos estados atualmente deparam-se com processos de reconhecimento de povos indígenas e processos de demarcação de terras.

Quando o censo demográfico do IBGE/2010 indicou que na Região Nordeste, 30% da população indígena reside nas áreas urbanas, expressa uma situação que reflete o resultado das expropriações de terras onde habitavam esses povos no passado e habitam no presente. São reflexos dos impactos da colonização europeia, quando durante e posteriormente ao período colonial, os grupos indígenas que habitavam o litoral tiveram suas terras invadidas pelos “proprietários” de engenhos de cana-de-açúcar ou pela indústria têxtil, (Sendo o caso dos Potiguaras/PB), enquanto os que habitavam o interior perderam suas terras para os fazendeiros criadores de gado, ou para a agroindústria. A exemplo do povo Xukuru do Ororubá que habita nos municípios de Pesqueira/PE e Poção, destacando-se dentre os 13 povos atualmente conhecidos no estado de Pernambuco por ser a população indígena mais numerosa, contando com aproximadamente 12.000 indivíduos, e pouco mais de um terço dessa população, 4.048 indivíduos residem na área urbana da cidade.

Os dados citados, indicaram que os povos indígenas conquistaram nas últimas décadas considerável visibilidade enquanto atores sociopolíticos em nosso país exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões. Por outro lado, é facilmente constatável o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e as desinformações generalizadas sobre os índios, inclusive entre os professores das escolas não indígenas. Os preconceitos sobre esses povos são expressos cotidianamente pelas pessoas. E o mais grave: depende do lugar social e político que ocupem!

Por isso chamamos atenção para outra questão: ao reconhecermos as diferentes identidades socioculturais brasileiras, implica também pensar sobre a complexidade que constitui essas identidades, que vai desde aspectos que diferem os povos indígenas da população não indígena, até os aspectos que diferem os povos indígenas entre si. Como podemos observar na imagem a seguir, onde encontramos povos de diferentes etnias,

dentre esses: Xukuru do Ororubá/PE, Pankararu/PE, Potiguara/PB, Tremembé/CE e Truká/PE.



Fonte: Imagens capturadas no site: www.google.com.br

Os vários rostos aqui impressos são de indígenas, entretanto, trazem suas peculiaridades, seja nos traços físicos, artísticos, políticos, religioso, dentre outros traços que expressam essa diversidade. Como bem afirmou Gersem Baniwa³:

Quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos; jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, políticas construídas a milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiáticos, africano e Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações de culturas equivalentes, mas diferentes. (BANIWA, 2006, p. 49).

3 Gersem Baniwa é um intelectual indígena. É Mestre e Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília e professor na Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Autor de vários artigos e publicações e do muito conhecido livro *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Trata-se de um livro relevante para compreendermos um pouco mais sobre as sociodiversidades dos povos indígenas no Brasil. O povo Baniwa habita na fronteira entre o Brasil, Colômbia e Venezuela em aldeias nas margens do Rio Içana e seus afluentes, além de comunidades no Alto Rio Negro e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos/AM.

Pensamos que, para se respeitar as sociodiversidades indígenas no Brasil é necessário reconhecer os direitos às diferenças socioculturais e questionar a mestiçagem como ideia de uma cultura e identidade nacional. É buscar a compreensão sobre as possibilidades de coexistência socioculturais, tendo em vista que os dados gerais do último censo demográfico realizado pelo IBGE/2010 constatou a existência de 305 povos indígenas, totalizando 896,9 mil indivíduos e 274 línguas indígenas, situadas em todas as regiões do Brasil.

É necessário então, problematizar ainda as ideias e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, que serve como discurso de negação das sociodiversidades existentes no país. Afirmar os direitos às diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional, usado para esconder, omitir e negar a história de índios e negros na História do Brasil, na medida em que afirma que somos “todos brasileiros”, ou seja, a mestiçagem enquanto ideia de um povo único que resultou do amálgama, da mistura de todas as etnias que habitaram e habitam o nosso país, essa é uma forma de ignorar as especificidades dos diversos grupos étnicos que constitui essas sociodiversidades.

Assim, esse questionamento exigirá também novas posturas e medidas das autoridades governamentais ao ouvir de diferentes sujeitos sociais as necessidades de novas políticas públicas que reconheçam, respeitem e garantam o direito a essas diferenças. Como, por exemplo, efetivar políticas públicas educacionais que viabilizem uma abordagem coerente sobre as histórias e expressões socioculturais dos povos indígenas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Essa exigência pode ser atendida com a contribuição de especialistas e também com a participação dos indígenas, na formação de futuros/as docentes e na formação continuada daqueles que já estão trabalhando em sala de aula, colaborando ainda com a produção de subsídios didáticos em todos os níveis, seja nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais de Educação.

Pensamos ainda, que a partir de ações semelhantes podemos desconstruir a ideia das diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. (Re)conhecendo em definitivo os povos indígenas em seus direitos de expressões próprias que contribuem decisivamente para a nossa sociedade e para todos nós. Nesse sentido, no tocante do nosso compromisso com a formação docente, a seguir indicaremos algumas leituras, e atividades didáticas que podem auxiliar professores/as e estudantes à explorar um pouco mais a temática.

Sugestões de leituras, páginas online, vídeos e atividades didáticas para uma aproximação com as expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil.

As novas demandas sociais trazem para a Escola, o desafio da reelaboração dos conhecimentos vivenciados por essa instituição ao longo da história. Conhecimentos que em determinados momentos dessa história são tidos como única verdade, materializada pelas políticas educacionais integracionistas, que por muito tempo imprimiu nos livros e subsídios didáticos, textos e imagens sobre os povos indígenas, influenciando diretamente as práticas pedagógicas. A exemplo da comemoração do “Dia do Índio” no 19 de abril, ocasião onde geralmente os/as professores/as fantasiam tal comemoração junto as crianças, pintando seus rostos e vestindo-as com saiotos, penachos, para homenagear a “cultura indígena”. Mas que “cultura”? Uma ideia de cultura estática? Congelada em um passado distante? Ou remetendo a uma “cultura” generalizante, referente aos povos em condições de “isolamento”!

Sugestões de leituras

Nossas indicações de leitura a seguir, podem colaborar na reflexão acerca das mobilizações sociais e indígenas no Brasil contemporâneo. Ressaltamos que a ordem das leituras apresentadas não estabelece uma hierarquização entre as obras indicadas, apenas pensamos em partir de uma discussão mais ampla sobre as mobilizações dos diversos grupos sociais, para em seguida nos determos numa abordagem mais histórica sobre os índios na História do Brasil, e por fim, nos centrarmos numa leitura mais específica sobre a diversidade sociocultural indígena no Brasil.

Assim, nossa primeira sugestão de leitura segue na direção de uma aproximação do conhecimento acerca dos movimentos sociais contemporâneos constituídos por diversos coletivos sociais, onde encontram-se também os movimentos indígenas. O livro *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2012), de Miguel Arroyo, vem contribuir para compreendermos as formas como são pensados os povos indígenas nas ideias pedagógicas oficiais e na História da Educação, mas também sobre outros coletivos sociais (os negros, os ciganos, as populações rurais, ribeirinhas, as populações das periferias) considerados “excluídos” pelas referidas teorias, e tratados como sujeitos sub-humanos, ignorantes, carentes por não terem acesso à educação, con-

dição que os colocam a margem da “sociedade”. Fundamentado nessa ideia, o Estado formula políticas intituladas de inclusivas numa perspectiva que geralmente desrespeita os conhecimentos e valores desses grupos sociais, defendendo sua integração a um sistema social que preza pela homogeneização, no qual igualdade não significa equidade, e sim padronização.

Segundo o autor, O discurso da “Educação para todos”, como princípio de igualdade de oportunidade, não corresponde às condições de vida desiguais desses coletivos. É preciso mais que o acesso à escola. Há carência de políticas públicas que garantam, além de terras para produzirem seu sustento, moradias dignas, empregos, relações trabalhistas justas, atendimento de saúde com qualidade, lazer, dentre outras. Essas são as bandeiras de mobilizações dos referidos grupos, suas reivindicações como sujeitos políticos e de direitos que afirmam sua participação permanente na sociedade, negando assim a condição de “excluídos” imposta pelas políticas públicas governamentais, como estratégia pedagógica para não os reconhecer como sujeitos de suas histórias.

Quando pensamos os povos indígenas fazendo parte dessa coletividade, estamos contextualizando seu posicionamento político no âmbito de tantos outros movimentos sociais que ocorreram no Brasil nas últimas décadas. Os movimentos indígenas apresentam semelhanças com esses coletivos, mas sobretudo destacam-se pelas características específicas que o distingue dos demais grupos. A exemplo das reivindicações pela demarcação dos territórios como citamos, que difere da concepção do uso da terra trazida pelo Movimento dos Sem Terras. Enquanto esse último reivindica a terra como espaço de produção da sobrevivência, os primeiros, veem seus territórios como meio para sobreviver, mas também como morada dos “encantados” seus ancestrais, espaço onde realizam seus rituais religiosos, onde cultivam a cura para as doenças do corpo e da alma.

Se ainda compararmos os movimentos indígenas ao movimento dos grupos quilombolas, encontramos ainda mais semelhanças, no que se refere a defesa do território como espaço sagrado. Entretanto, enquanto os quilombolas reivindicam os territórios como espaço de refugio dos seus antepassados a partir de um determinado período histórico, os indígenas reivindicam esse direito na qualidade de primeiros habitantes do Brasil.

A partir da compreensão dos movimentos indígenas como parte de um movimento social coletivo mais amplo, de uma história da sociedade brasileira, sugerimos como segunda leitura, o livro escrito por Maria Regina

Celestino de Almeida, *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 2011. A autora é uma pesquisadora da UFRJ, reconhecida pela sua contribuição acadêmica no âmbito dos estudos sobre os povos indígenas no Brasil, esse livro é de fácil leitura com linguagem de fácil compreensão e objetiva, baseado nas abordagens e estudos mais recentes, traça um panorama/síntese sobre *os índios na História do Brasil*, sendo, portanto, indicado para docentes, estudantes e interessados em conhecer o papel e o lugar ocupado pelos índios ao longo da história do nosso país. Suscita reflexões que facilitarão a compreensão sobre a participação efetiva dos povos indígenas nos diversos momentos históricos no Brasil, desnaturalizando a ideia equivocada da presença do “índio” apenas na época do “Descobrimento” ou somente na “formação do povo brasileiro”, problematizando o lugar pensado e o ocupado pelos diferentes povos indígenas na História do país. Assim, crianças e jovens poderão compreender com mais facilidade os fatores que diferenciam esses povos contemporâneos não só entre si, mas também dos índios do passado, não havendo estranhamento quando se deparar com índios vestidos como nós, portando equipamentos eletrônicos, usando bens de consumo semelhantes aos nossos e se autodeclarando sujeitos de direitos diferenciados.

Como terceira indicação, sugerimos o texto, *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. De autoria de Gersem dos Santos Luciano/BANIWA. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006. Disponível na Internet, esse livro apresenta, a partir da perspectiva de um indígena, um panorama histórico e atual sobre as mobilizações dos povos indígenas no Brasil, discutindo temas como diversidade sociocultural, organização sociopolítica, territorialização, cidadania, educação e saúde indígenas. A ênfase nas sociodiversidades indígenas possibilitará a desmistificação das imagens genéricas do “índio”, da “cultura indígena”, ao discutir as diferentes expressões socioculturais indígenas no passado e no presente, questionando estereótipos que aparecem na maioria dos livros e subsídios didáticos.

Páginas eletrônicas

Pensamos que a internet pode ser uma ferramenta que tem muito a contribuir com a produção do conhecimento acerca da história e das culturas dos povos indígenas, desde que não esqueçamos que nem todas as fontes veiculadas nesse ambiente são confiáveis. E muitas vezes numa busca apressada resulta em informações equivocadas ou desatualizadas. Por isso, é necessário

o cuidado na seleção de subsídios que possam efetivamente corresponder a uma abordagem histórica coerente com a realidade indígena contemporânea.

Nesse sentido, se a pesquisa eletrônica for realizada pelo/a professor/a, não há outra forma se não a leitura crítica sobre o assunto. Infelizmente, as condições de trabalho dos/as professores/as da Educação Básica e seus baixos salários, na corrida de uma escola para outra em busca de complementar sua renda, não dispõem de tempo para tal tarefa, o que nos faz lamentar os prejuízos para o ensino. Pois um/a professor/a que não lê e não se atualiza vai permanecer reproduzindo conceitos e formas de ensinar ultrapassadas, seja qual for à área e conteúdo. Todavia, muitos professores apesar das péssimas condições mencionadas, leem, procuram se atualizar e fazem um ótimo trabalho.

Então, se o/a professor/a tiver interesses e oportunidades de pesquisar, sugerimos que procure artigos científicos que discutam sobre o assunto de seu interesse, e a partir desses textos poderão ser mapeadas outras fontes bibliográficas para um maior aprofundamento dos seus conhecimentos. Outra sugestão também é a busca por sites de vendas de livros novos ou usados sobre o assunto.

Pesquisas na internet podem também ser sugeridas para os/ as estudantes, entretanto, se forem ao laboratório da escola devem ser acompanhados/as pelo/a professor/a que sugerirá sites e conteúdos adequados, o que pressupõe uma pesquisa prévia por parte do/a professor/a. Nesse caso, dependendo da etapa educacional, recomendamos a busca por conteúdos práticos, objetivos, textos curtos com informações precisas, dados demográficos, localizações dos territórios indígenas por meio do uso de mapas, tipos de moradias, mobilizações sociopolíticas, expressões socioculturais diversas, etc. De preferência textos acompanhados de imagens sobre as sociodiversidades dos atuais povos indígenas no Brasil.

Como sugestões, indicamos a seguir alguns sites e mídias digitais onde estão disponíveis muitas informações sobre as diversas temáticas que perpassa a forma de ser e de viver indígena:

- Índio Educa: <http://www.indioeduca.org> – Site organizado por indígenas estudantes universitários de diferentes etnias, que disponibiliza vários conteúdos sobre história, expressões socioculturais e informações atualizadas, por meio de fotos, vídeos, textos, notícias da imprensa e além de indicar subsídios possui um link “ajudando o professor”, para atender a consultas dos docentes.

- <http://temaindigena.blogspot.com> – Esse blog é mantido por Kalna Teao, Doutoranda em História pela UFF/RJ, e como afirma em sua página inicial, destina-se a difusão da temática indígena em seus vários aspectos culturais, históricos, socioeconômicos e políticos, trazendo sugestões de como discutir conteúdos sobre os povos indígenas nas aulas de: Geografia, Sociologia, Filosofia, Religião, Português, Inglês, Artes, Ciências, Educação Física, Matemática e Física.
- Índios on line: www.indiosonline.net – É mantido por um grupo de indígenas em diferentes aldeias no Brasil, é um portal de diálogo intercultural, facilitando a informação e a comunicação para os vários povos indígenas e a sociedade em geral, objetivando promover os estudos, as pesquisas e as discussões sobre as expressões socioculturais indígenas para o respeito, valorização e salvaguarda das sociodiversidades indígenas por meio da disponibilização de textos, fotos, vídeos.
- Índios no Nordeste: www.indiosnonordeste.com.br – Prioriza a divulgação de informações variadas sobre os povos indígenas no Nordeste brasileiro, este site é mantido por dois pesquisadores e professores universitários que atuam naquela Região. Além de disponibilizar o acesso a muitos textos históricos, dissertações e teses, possui um link com indicações bibliográficas para professores sobre a temática indígena.
- Instituto Socioambiental: www.isa.org.br – Esse portal prioriza a Amazônia e promove campanhas sobre as temáticas indígenas e ambientais. Além de várias publicações impressas, disponibiliza um acervo online com textos, notícias e informações sobre os povos indígenas em todo o Brasil, com links direcionados para o professorado, crianças e adolescentes.
- Conselho Indigenista Missionário/CIMI: www.cimi.org.br – Órgão da Igreja Católica Romana no Brasil, com atuação em todas as regiões no apoio à mobilização dos povos indígenas nas reivindicações pelas demarcações de suas terras e reconhecimento de seus direitos, o CIMI publica mensalmente o jornal Porantim em sua versão impressa e digital, que traz informações atualizadas sobre os povos indígenas no Brasil, sendo portanto, um excelente subsídio para discussões em sala de aula.

- Os índios na História do Brasil: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb> - Site criado pelo reconhecido e falecido pesquisador e professor John Monteiro (UNICAMP), e incorporado ao Grupo de Trabalho/GT Índios na História, disponibiliza um grande acervo de dissertações, teses, estudos, catálogos de imagens, programas de disciplinas, textos apresentados em encontros sobre os povos indígenas no Brasil.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) [http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) – Nessa página, é possível encontrarmos mapas interativos com as localizações das populações indígenas; banco de dados, relatórios sobre vários aspectos que caracterizam as referidas populações no país, a exemplo da faixa etária, gênero, tipo de habitação, renda, educação, etc.

Para os/as professores/as que costumam trabalhar com vídeos sugerimos os filmes: A missão (duração longa/ mais de duas horas em DVD), onde podemos compreender um pouco sobre as missões religiosas no início do processo da colonização do Brasil; As caravelas passam (documentário de curta duração), sobre os povos indígenas do Nordeste contemporâneo, (Disponível na Internet); documentário Índios do Brasil / MEC – Coleção TV Escola, são vários documentários sobre os povos indígenas das diversas regiões do Brasil.

Sugestões de atividades

Como vimos, todos os Estados brasileiros são habitados por povos indígenas. Tendo presente essa informação, a escola poderá estabelecer um diálogo intercultural crítico, buscando o conhecimento sobre a história dos povos indígenas do estado ou município onde habitam. Se possível, promover momentos de intercâmbios entre esses povos e os estudantes durante o calendário letivo, por meio de visitas do alunado às aldeias (visitas previamente preparadas: com discussões de informações, exposições de documentários, leituras de textos, sobre o povo indígena a ser visitado), bem como visitas de indígenas às escolas. Estas ações devem ser desenvolvidas principalmente nos municípios onde atualmente habitam povos indígenas, como forma de buscar a superação dos preconceitos e as discriminações. Vale ressaltar que as visitas não devem se constituir como meras apresentações folclóricas, mas como espaço de diálogos e de aprendizagens. Um diálogo

que possa levar ao conhecimento dos/as estudantes inclusive sobre as mobilizações e protestos desses povos contra as perseguições e assassinatos das suas lideranças, provocando o repúdio às essas ações historicamente violentas. E, assim, incentivando a realização de abaixo-assinados, cartas às autoridades com denúncias e exigências de providências, estimulando por meio de manifestações coletivas na sala de aula o apoio às campanhas pela demarcação das terras e garantia dos direitos dos povos indígenas. Lembrando que a proteção às terras indígenas representa também a garantia da conservação de grandes biomas naturais que incluem florestas, caatingas, rios, fauna, importantes para o equilíbrio ambiental, a saúde e a qualidade de vida de toda a população brasileira.

Podemos realizar também atividades mais simples, na sala de aula mesmo, onde os estudantes possam ter contato com imagens e textos sobre os povos indígenas. Por exemplo, atividade de leitura de interpretação de textos literários, didáticos ou até mesmo imagéticos. A leitura de imagens sempre é uma atividade muito atraente e rica, e pode ser uma estratégia para iniciar uma discussão sobre os imaginários construídos ao longo da História a respeito dos povos indígenas no Brasil. Suscitando o desdobramento de outras atividades posteriores que favoreçam uma discussão sobre a História e as expressões socioculturais dos povos indígenas contemporâneos. Tal estratégia pode mobilizar conhecimentos interdisciplinares, que exigirá uma articulação didática entre professores/as de diversas áreas. Possibilitando também um diálogo com assuntos polêmicos da atualidade que envolve a temática em questão, como fotos em jornais, revistas ou os livros didáticos.

Por exemplo, uma imagem muito comum aos livros didáticos de História do Ensino Fundamental I, pode ser a tela de Victor Meirelles, intitulada como *Primeira missa no Brasil*. A partir da referida imagem, podemos explorar componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento: Linguagens e códigos; Ciências Naturais; Artes visuais; Química; Geografia; História; Religião, dentre outras.

E no âmbito dessas áreas podemos explorar também uma gama imensa de temas e conteúdos: a exemplo do movimento artístico que exerceu influências na produção da obra; elementos químicos que compõem a tinta usada para a pintura; contexto histórico e geográfico da época e atual da região onde ocorreu o evento representado na pintura; as formas de edificações da época, os tipos humanos; a atuação da Igreja Católica Romana no

processo da colonização do Brasil; as linguagens e os simbolismos cristãos; as sociodiversidades indígenas no Brasil contemporâneo; a diversidade linguística indígena; os direitos específicos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988, a violação desses direitos e suas consequências.

Para finalizar, pensando nessa possibilidade, ilustramos a sugestão com a imagem em discussão. E acrescentamos alguns passos para a implementação de um pequeno projeto didático:



VICTOR MEIRELLES: Primeira missa no Brasil, 1860.

Óleo sobre tela, 268 x 356 cm.

Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.

Sugestões para o projeto didático interdisciplinar

PÚBLICO ALVO: ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Objetivo geral

Problematizar as imagens e ideias que foram construídas a respeito dos povos indígenas ao longo da História do Brasil, considerando que semelhante à referida pintura, outras imagens expressam visões datadas e/ou descontextualizadas a respeito de narrativas sobre acontecimentos históricos e que geralmente são considerados verídicos.

Objetivos específicos

- Contextualizar a produção da obra;
- Identificar as técnicas usadas na produção da obra em questão;
- Conhecer os elementos químicos que compunha a tinta usada na referida obra;
- Exercitar o olhar crítico sobre as obras de Artes;
- Identificar elementos estranhos que não correspondam ao contexto sociohistórico da época expressada na pintura;
- Problematicar os aspectos históricos e geográficos expressos na pintura;
- Pesquisar sobre a população indígena que habitava naquela Região na época retratada, e atualmente;
- Comparar as expressões socioculturais dos povos indígenas que foram mais afetados pela colonização, em relação aos povos em outras regiões no Brasil;
- Discutir sobre os direitos específicos dos povos indígenas, considerando o Art. 231 da Constituição Federal de 1988.

Estratégias

Exibição da imagem da obra; leitura livre da obra; leitura dirigida da imagem da obra, a partir de questões direcionadas aos conteúdos sugeridos para atividades; pesquisa bibliográfica; pesquisa na internet, etc.

Questões direcionadas

- Observando cuidadosamente a imagem da obra de arte “Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles, datada de 1860, considerando o contexto sociocultural que o pintor tentou expressar, identifique um elemento que compõe a imagem e não corresponde à época em que ocorreu tal evento representado na pintura.
- Considerando que a Primeira missa no Brasil tenha sido celebrada poucos dias após a chegada dos portugueses, imaginamos que não

houve tempo, nem recursos apropriados para se construir o monumento cristão expresso na obra em questão. Quais inferências podemos fazer a esse respeito?

- Pesquise sobre a população indígena que foi representada na obra em questão, e se atualmente existe algum povo indígena naquela região. Se existe, compare-o com os povos indígenas de outras regiões no Brasil e justifique suas observações.
- O Art. 231 da Constituição Federal afirma que:

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.

1. Por que a Constituição Federal defende direitos específicos para os povos indígenas?
 2. O que significa respeitar os direitos dos povos indígenas no Brasil?
 3. O não atendimento a esses direitos pode resultar em graves consequências para esses povos. Justifique.
- Nas últimas décadas, constantemente a mídia tem veiculado situações de conflitos entre os povos indígenas e empresários do agronegócio, pecuaristas, e o Governo. Qual o motivo principal de tais conflitos? Qual a sua opinião a respeito?

Bibliografia

ALMEIDA, Maria R. C. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis/RJ, Vozes, 2012.

ATHIAS, Renato. (Org.). *Povos indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito*. Recife, EDUFPE, 2007.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, MEC/ Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre, Mediação, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS. 2010, p.151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro, Garamond, 2012, p. 43-72.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal. Disponível em www.senado.gov.br/legislacao/const/. Acesso em 15/02/2013.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Pluralidade cultural e orientação sexual*. 3ª ed. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CANAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio B; CANAU, Vera M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2008, p. 13-37.

CUNHA, M. C. da. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo, Cia. das Letras, 1992.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

FERREIRA, Maria Kawall Leal. (Org.). *Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo, Global, 2002.

GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio F; CANAU, Vera M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2008, p.67-89.

GOMES, Nilma L. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. Belo Horizonte, Autêntica, 2011, p. 219-261.

GRUNEWALD, Rodrigo de A. (Org.). *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2005.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs.). *A temática indígena na escola*. São Paulo, Global, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL/ISA. *Povos indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo, ISA, 2001.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru/SP, Edusc, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro Zahar, 1986.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*, Petrópolis/RJ, Vozes, 1995.

MACEDO, Ana Vera L. S.; NUNES, Ângela; SILVA, Aracy Lopes da. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. Rio de Janeiro, Global, 2002.

MACÊDO, Celênia de S. *O índio como o outro: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos*. Campina Grande/PB, UFCG, 2009. (Dissertação Mestrado Ciências Sociais).

MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. São Paulo, Edusp, 2008.

MONTEIRO, John M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo, Cia. das Letras, 1994.

NASCIMENTO, Rita G. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negros e indígenas para o debate. In: RONCA, Antonio C. Caruso; RAMOS, Mozart N. *Da CONAE ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação*. São Paulo, Moderna, 2010, p. 223-252.

OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Contra capa, 2004.

OLIVEIRA, T. S de. Olhares que fazem a “diferença”. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 22, p. 25-34, jan./abr. 2003.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução*. São Paulo, Edusc, 2003.

SANTILLI, Marcio. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo, Editora Senac, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo, Global, 2001.

SILVA, Edson. Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988. Campinas/SP, UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História Social).

SILVA, Edson. Expressões da cultura imaterial indígenas em Pernambuco. In, GUILLEN, Isabel C. M. (Org.). *Tradições & traduções: a cultura imaterial em Pernambuco*. Recife, EDUFPE, 2008, p.215-230.

SILVA, Edson; CARVALHO, Marcus. (Orgs.). *CLIO-Revista de Pesquisa Histórica (Dossiê História dos Povos Indígenas)*. Recife, UFPE, Programa de Pós-Graduação em História, 2008.

SILVA, Edson. (1994). Bárbaros, bons selvagens, heróis: imagens de índios no Brasil. In: *Clio – Revista de Pesquisa Histórica da Universidade Federal de Pernambuco (Série História do Nordeste n.º 5)*. Recife, Editora Universitária, p. 53-71.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. In, *Cadernos de pesquisa*. São Luís, UFMA, v.17, nº 2, maio/ago. 2010, p. 39-47.

SILVA, Maria da Penha da. A “presença” dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. In: *Minemosine Revista*, v. 1, nº 2, 2010, p. 268-290.

UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. In: ONU. *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 20ª Reunião*, Paris, 1978.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Orgs). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolívia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em www.aulaintercultural.org//Interculturalidad. Acessado em 10/02/2013.

