

Jan.-Jun. 2020
ISSN: 1984-817X
Volume 16, N.º 1

Protagonismos Indígenas no Espaço Escolar

of the
near the characters
on to the Don
The months
The
long in a
tion under
mination of
is; melody
et; a band
with music
the composi
to book is
for "saves
g for rarely
sing usually
One who
at frame for



ESPACIALIDADES

Revista Eletrônica dos Discentes do Programa de Pós-Graduação em

História e Espaços da UFRN - Espacialidades

2020, Volume 16.1 - ISSN: 1984-817X

Dossiê: Protagonismos Indígenas no Espaço Escolar

Editor responsável: Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (UFRN)

Editora gestora: Ristephany Kelly da Silva Leite (UFRN)

Vice-editora gestora: Clara Maria da Silva (UFRN)

Secretário-geral: Victor André Costa da Silva (UFRN)

Secretário de comunicações e redes sociais: Rodrigo de Moraes Guerra (UFRN)

Gerenciador do site: Edcarlos da Silva Araújo (UFRN)

Normatização: Thiago Venicius de Sousa Costa (UFRN)

Editor: Douglas André Gonçalves Cavalheiro (UFRN)

Imagem de capa: Ilustração “Música Nativa” de Denilson Baniwa. Para mais trabalhos:

(<https://www.behance.net/denilsonbaniwa>)

Composição de Ristephany Kelly da Silva Leite (UFRN)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor: Henio Ferreira de Miranda

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora: Maria das Graças Soares Rodrigues

Vice-Diretor: Josenildo Soares Bezerra

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Coordenadora: Carmen Margarida de Oliveira Alveal

Vice-coordenadora: Marcia Severina Vasques

**ESPECIALIDADES – REVISTA ELETRÔNICA DOS DISCENTES DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

Editor-responsável: Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (UFRN)

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Sala 812.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Av. Senador Salgado Filho, 3000 – Lagoa Nova – CEP 59078-970 Natal/RN

Disponível/Disponible/Avaliable:

Site: periodicos.ufrn.br/espacialidades | E-mail: espacialidades@gmail.com

NATAL (RN) – BRASIL/2020

CONSELHO CONSULTIVO DESTE VOLUME

- Alarcon Agra do Ó – UAHG
Alessandro Dozena – UFRN
Amadja Henrique Borges – UFRN
Ana Cristina Meneses de Souza – UESPI
Ana Maria Veiga - UFPB
Ana Rita Fonteles Duarte – UFC
Angela Maria de Castro Gomes – UNIRIO
Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho - UFCE
Antonio Paulo de Moraes Rezende – UFPE
Beatriz Gallotti Mamigonian – UFSC
Candice Vidal e Souza – PUC-MG
Carlos Gabriel Guimarães – UFF
Carmen Margarida Oliveira Alveal – UFRN
Claudia Cristina Azevedo Atallah – UFF
Cristiano Luís Christillino – UEPB
Crislayne Gloss Marão Alfagali – PUC/Rio
Durval Muniz de Albuquerque Júnior – UFRN
Edrisi de Araújo Fernandes – UnB
Edson Hely Silva - UFPE
Élio Cantalício Serpa – UFG
Erica Lopo de Araújo – UFPI
Fábio Leonardo Castelo Branco Brito – UFPI
Fabrina Magalhães Pinto – UFF
Fagno da Silva Soares – IFMA
Fátima Martins Lopes – UFRN
Flavia Galli Tatsch – UNIFESP
Francisco das Chagas F. Santiago Júnior – UFRN
Francisco Firmino Sales Neto - UFCG
Frederico de Castro Neves – UFC
Gabriela dos Reis Sampaio – UFBA
Gilmar Arruda – UEL
Haroldo Loguercio Carvalho – UFRN
Henrique Alonso de A. R. Pereira – UFRN
Helder Alexandre Medeiros de Macedo - UFRN
Ítalo Domingos Santirocchi – UFMA
João Pacheco de Oliveira – UFRJ
José Otávio Aguiar – UFCG
José Luis Ruiz-Peinado - Universidad de Barcelona
Juliana Gonçalves Melo – UFRN
Juliana Teixeira Souza – UFRN
Julio Cesar Mendonça Gralha – UFF
- Júnia Ferreira Furtado – UFMG
Karen Álvaro Rueda - Universidad de Barcelona
Leila Bianchi Aguiar – UFRJ
Lígio José de Oliveira Maia – UFRN
Luzia Margareth Rago – UNICAMP
Magno
Menendes Motta – UFF
Marcia Severina Vasques – UFRN
Márcio Ferreira Francisco de Jesus Santos – UFRN
Manoela da Silva Pedroza – UFRJ
Márcia Maria Rodrigues Pereira – UFC
Márcio Roberto Voigt - UFSC
Margarida de Souza Neves – PUC/RJ
Margarida Maria Dias de Oliveira - UFRN
Maria Emília Monteiro Porto - UFRN
Maria Helena Rolim Capelato – USP
Maria Regina Celestino de Almeida – UFF
Marylu Alves de Oliveira - UFPI
Nauk Maria de Jesus – UFGD
Patrícia Maria de Melo Sampaio – UFAM
Rafael Rogério Nascimento dos Santos - UNIFESSPA
Raimundo Barroso Cordeiro Júnior – UFPB
Raimundo Nonato Rocha - UFRN
Raimundo Pereira Alencar Arrais – UFRN
Regina Horta Duarte – UFMG
Renato Amado Peixoto – UFRN
Rodrigo Patto Sá Motta – UFMG
Ronaldo Vainfas – UFF
Sávio José Dias Rodrigues – UFMA
Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto – UFRN
Sônia Maria de Meneses Silva – URCA
Suely Cruesa Cordeiro de Almeida – UFRPE
Susana Cesco – UFF
Susana Isabel Marcelino Guerra Domingos – UFRN
Tânia Maria T. Bessone da C. Ferreira – UERJ
Teresa Cribelli - UNIVERSITY OF ALABAMA
Thiago Eustáquio da Mota – UPE
Tyrone Apollo Pontes Candido – UECE
Vânia Maria Losada Moreira – UFRJ
Vitoria Fernanda Schettini de Andrade – UNIVERSO

Sumário

Apresentação	07
<i>Dossiê</i>	
As intervenções estatais na Educação Escolar Indígena: da colonização a política pública, uma análise bibliográfica Arthur Ramalho Freire (UFPB)	12
Educação escolar indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos Oséias Poty Miri Florentino (UNICENTRO) Mariana Ferreira Bayer (UNICENTRO) Suzete Terezinha Orzechowski (UNICENTRO)	38
O espaço reservado à formação de professores em uma comunidade Kaingang Juliana Tatsch Menezes (UNIPAMPA) Ânderson Martins Pereira (UFRGS) Ariane Avila Neto de Farias (UFGR)	65
Etnomapeamento na Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu Adriana Silva Souza (IFBA) Ana Cristina de Sousa (IFBA) Carla Sandra Silva Camuso (IFBA) Leonardo Thompson da Silva (IFBA)	82
O índio na escola do imperador: retomada de terreno por indivíduos que foram expulsos de seus espaços originais Marcello Miranda Ferreira Spolidoro (UERJ) Beatriz Mota Ferreira (UERJ)	101
<i>Sessão livre</i>	
Da cidade imaginada à cidade escrita: o espaço urbano na narrativa do livro Constantinopla (1889) Thaina Morais Avelino Maia (UFRN)	113

Integralismo ‘racial’: a figura do judeu no projeto nacional brasileiro de Gustavo Barroso (1930) 126

Cícero João da Costa Filho (USP)

O espaço Senegambiano: uma percepção de conformação espacial a partir do comércio de ferro – século XVI 155

Lucas Aleixo Pires dos Reis (UFMG)

Língua, colonização e resistência: uma discussão sobre os usos da linguagem 174

Cristiane da Rosa Elias (UNICENTRO)

Entrevista

Povos indígenas em espaços de atuação política, educação e direitos diferenciados: Uma entrevista com o cacique Luiz Katu 193

Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (UFRN)

Prof. Me. Tiago Cerqueira Santos (UFRN)

Apresentação

A sociedade atual, cada vez mais heterogênea, tem mostrado a necessidade de reconhecimento e representatividade dos diversos grupos que a compõe e nos seus mais variados âmbitos, seja político, econômico ou cultural. No *Espaço escolar* não seria diferente, este que pode ser entendido como um espaço de vivências sociais capaz de amalgamar a diversidade existente, assume uma posição de extensão da sociedade e, portanto, também precisa assegurar o princípio da equidade. Desse modo, o presente dossiê visa trazer discussões que privilegiem a participação direta ou indireta dos povos indígenas no processo educacional, que entre lutas e desafios, tem consolidado importantes conquistas de direitos no Brasil, como por exemplo, desde a Constituição de 1988 até ao Decreto Lei nº 6861, de 27 de maio de 2009 – no qual aprovava e definia a organização da Educação Escolar Indígena –, passando pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação básica da rede pública e privada.

No decorrer da História do Brasil, os índios tiveram lugares bem específicos, em grande medida aqueles de negação e esquecimento. Contudo, uma onda de movimentos liderados por grupos indígenas em prol da defesa de seus direitos ganhou ainda mais força durante a década de 1970, período que marcou o início das articulações sociais de resistência às políticas repressivas dos governos militares. Desde então, os índios têm buscado ainda mais assumir os rumos de suas próprias histórias, construindo suas narrativas, protagonizando-as, e efetivando sua participação nos mais diversos espaços.

Aqui, o fio condutor dos debates levantados será a noção espacial, em vista que esta constitui o foco e escopo da Revista. Portanto, através dos diálogos que interseccionam o *Protagonismo indígena* e o *Espaço escolar*, reforçar-se-á a importância de abordagens que tratem dos grupos indígenas e de suas demandas, principalmente, do dever de se oferecer elementos que corroborem para a construção de uma consciência social voltada ao respeito da alteridade no meio escolar. Sendo assim, esse dossiê

torna-se pertinente no sentido da valorização da educação pautada na diversidade sociocultural e linguística dessa parcela da população, na sua reafirmação identitária e na manutenção de sua cultura.

Destarte, as pesquisas apresentadas neste dossiê através de diferentes abordagens, metodologias, fontes e arcabouço teórico, cumprem com um objetivo em comum: servirem de contribuição para endossar os debates em torno dessa temática.

Abrindo o Dossiê temático, Arthur Ramalho Freire, mestrando em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, contribuiu com sua pesquisa “As intervenções estatais na Educação Escolar Indígena: da colonização a política pública, uma análise bibliográfica”, na qual realizou uma discussão perpassando por diversos momentos históricos em que os índios do Brasil foram submetidos a ações educativas pelo Estado, muitas delas impositivas. Na ocasião, portanto, o autor tratou desde o ensino proposto nas missões jesuíticas até àquele operacionalizado pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Já no artigo “Educação escolar indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos”, escrito por Oséias Poty Miri Florentino, pedagogo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Mariana Ferreira Bayer e Suzete Terezinha Orzechowski, ambas Professoras do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO. Os autores analisam a gestão democrática de escolas indígenas no município de Mangueirinha, no Paraná, sendo uma Guarani e outra Kaingang, identificando o envolvimento dos índios nesse processo através de visitas de campo e levantamento bibliográfico e documental.

Em sequência, há outro estudo em uma comunidade Kaingang, porém, localizada no município de Redentora, no Rio Grande do Sul. No trabalho “O espaço reservado à formação de professores em uma comunidade Kaingang”, os autores Juliana Tatsch Menezes, Especialista em Linguagem e Docência pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Anderson Martins Pereira, doutorando em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e Ariane Avila Neto de

Farias, doutoranda em Letras na Universidade Federal do Rio Grande – UFRG, por meio de entrevistas realizadas com Professores da Escola indígena, investigaram como se dava a prática do ensino de Língua Portuguesa e se essa atendia às determinações oficiais.

Em seguida, a próxima discussão visou elaborar mapas mentais da Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu, no Sul da Bahia, afim de servir como material didático na escola indígena local. Portanto, o trabalho “Etnomapeamento na Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu” foi resultado de uma pesquisa integrada por Adriana Silva Souza, graduanda da Licenciatura Intercultural Indígena no Instituto Federal da Bahia – IFBA, Campus Porto Seguro, juntamente com os Docentes da mesma Instituição de Ensino, Ana Cristina de Sousa, Carla Sandra Silva Camuso e Leonardo Thompson da Silva. O grupo de pesquisadores realizou um levantamento histórico da ocupação do território Pataxó Hãhãe, coletando dados referentes às construções espaciais desse povo que viessem a subsidiar o etnomapeamento.

Para encerrar esse dossiê temático, apresentou-se o artigo “O índio na escola do imperador: retomada de terreno por indivíduos que foram expulsos de seus espaços originais”, cujos autores, Marcello Miranda Ferreira Spolidoro e Beatriz Mota Ferreira, respectivamente, doutorando e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, analisaram o aumento da comunidade indígena na instituição pública federal de educação Colégio Pedro II. Além da observação desse movimento, ao qual eles atribuíram como “retomada de terreno”, foi colocada em questão também a importância da descolonização do currículo escolar, objetivando a valorização de práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

O presente volume contou ainda com outros quatro trabalhos na Sessão livre, sendo o primeiro deles de autoria de Thaina Morais Avelino Maia, mestranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, intitulado “Da cidade imaginada à cidade escrita: o espaço urbano na narrativa do livro Constantinopla (1889)”. Neste artigo, a autora propôs uma análise do relato de viagem do escritor italiano Edmondo De Amicis (1846-1908) à capital do Império Otomano e de suas impressões descritivas também imbuídas de suas leituras fantasiosas.

O artigo seguinte, “Integralismo ‘racial’: a figura do judeu no projeto nacional brasileiro de Gustavo Barroso (1930)”, de Cícero João da Costa Filho, Doutor em História pela Universidade de São Paulo – USP, versa sobre o caráter antissemita presente nas produções bibliográficas do chefe de milícias Gustavo Barroso (1888-1959) e, em especial, daquelas que tratavam do seu projeto de nação baseado na elite e no estado forte. Cícero Costa Filho apresentou as concepções integralistas, as noções de raça e o conservadorismo que compunham as narrativas de Gustavo Barroso sobre como deveria ser o Brasil de acordo com sua visão.

Já Lucas Aleixo Pires dos Reis, graduando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, no artigo intitulado “O espaço senegambiano: uma percepção de conformação espacial a partir do comércio de ferro – século XVI” abordou a conformação das relações sociais na Senegâmbia através do comércio interno de ferro. Por meio da análise de relatos de viajantes, o autor problematizou a hierarquização existente entre povos ao norte e povos ao sul da região, baseando-se nos espaços sociais construídos durante o século XVI.

Por fim, Cristiane da Rosa Elias, mestranda em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, contribuiu com o seu trabalho “Língua, colonização e resistência: uma discussão sobre os usos da linguagem”. Nele, a autora objetivou refletir a respeito das formas de dominação exercidas sobre a linguagem, entendendo-a como meios de disseminação de modos de ser e pensar. Dessa maneira, associou as línguas africanas a uma alternativa de resistência desses povos, em enfrentamento ao sistema colonial e as estratégias de submissão dos grupos.

Esse volume também contou com a contribuição, na sessão “Entrevista”, do Professor José Luiz Soares ou Luiz Katu como é mais conhecido, sendo uma das principais lideranças indígenas do Rio Grande do Norte, cacique da aldeia Catu, que fica entre os municípios de Goianinha e Canguaretama, e é interlocutor não apenas dos Potiguara, mas também de outros povos indígenas do estado junto aos agentes governamentais. Essa entrevista compõe o trabalho de dissertação “‘Não há conflito se for feita releitura’: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019)”, de

autoria de Tiago Cerqueira Santos vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA UFRJ/UFRN), e contou com a preparação, discussão e contribuições do professor Lício José de Oliveira Maia, Professor Associado do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Como Professor e articulador de movimentos de luta, Luiz Katu detalhou as ações executadas na tentativa de dirimir os preconceitos e os estigmas sofridos, ressaltando a importância das Escolas Indígenas João Lino e Alfredo Lima, localizadas no estado Potiguar, e do seu exercício político também enquanto docente, assim como sua preocupação com o ensino da História nas escolas não indígenas. Além disso, a liderança concedeu informações sobre os desafios enfrentados e os avanços conquistados no Catu, e pontuou ainda as principais dificuldades que passam os alunos egressos das duas Escolas Indígenas da aldeia as quais ele leciona, após a conclusão do Ensino Fundamental I.

Sendo assim, o primeiro número de 2020 da *Revista Espacialidades* apresenta aos leitores e às leitoras um conjunto de artigos acompanhado de uma rica entrevista, afim de corroborar com o preenchimento de lacunas na historiografia referente ao protagonismo indígena, em especial no âmbito escolar. Através das investigações e pesquisas elaboradas pelos autores e autoras, estimulam-se os diálogos e as problematizações, e assim, enriquecendo os debates históricos.

O Editor Chefe e a Equipe Editorial da Revista Espacialidades desejam a todos uma excelente leitura!

Lício José de Oliveira Maia (UFRN) - Editor Chefe

Ristephany Kelly da Silva Leite (UFRN) - Editora Gestora

Clara Maria da Silva (UFRN) - Vice Editora Gestora

Victor André Costa da Silva (UFRN) - Secretário Geral

Rodrigo de Moraes Guerra (UFRN) - Secretário de Comunicação e Mídias Sociais

Thiago Venicius de Sousa Costa (UFRN) - Editora de texto (normatização)

Edcarlos da Silva Araújo (UFRN) - Gerenciador do site

Douglas André Gonçalves Cavalheiro (UFRN) - Editor

AS INTERVENÇÕES ESTATAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:

da colonização a política pública, uma análise bibliográfica
State interventions in Indigenous School Education: from colonization to public policy, a bibliographical analysis

Arthur Ramalho Freire¹

Artigo recebido em: 22/11/2019.

Artigo aceito em: 25/01/2020.

RESUMO

O presente artigo busca analisar a bibliografia sobre os processos de construção de intervenções estatais acerca da educação para as populações indígenas no território, hoje, chamado Brasil. Através da análise bibliográfica da história, começando com as missões jesuíticas que foram os primeiros responsáveis pela educação para as populações indígenas, depois com a Proclamação da República. A manutenção da educação tem como órgão responsável pela constituição e uniformização de uma política de estado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o qual mantinha uma educação baseada nos ideais positivistas e evolucionistas. Em 1967, é fundada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o então órgão oficial responsável em auxiliar na construção da Educação Escolar das populações indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena, política pública, ação estatal, populações indígenas.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the bibliography on the processes of construction of state interventions on education for indigenous populations in the territory, now called Brazil. Through the bibliographical analysis of history, beginning with the Jesuit missions that were first responsible for education for indigenous populations, then with the Proclamation of the Republic. The maintenance of education has as a body responsible for the constitution and uniformity of a state policy the Indian Protection Service (SPI), which maintained an education based on positivist and evolutionist ideals. In 1967, the National Indian Foundation (FUNAI) was founded, the then official body responsible for assisting in the construction of School Education for indigenous populations.

KEYWORDS: Indigenous School Education, public policy, state action, indigenous populations.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3025216397280073>. E-mail: arthur.ramalho.freire@gmail.com. Integrante do LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento). Departamento de Antropologia Museu Nacional UFRJ.

1. Introdução

Esse artigo objetiva refletir sobre a bibliografia dos processos de construção de intervenções estatais acerca da educação escolar de populações nativas no território, hoje, chamado Brasil. Especificamente, procurei materiais e leituras que me permitissem entender as atuais ações estatais que emergiram de um contexto longo de disputas, conflitos e tentativas de formatação da ação colonial. No cenário da aprovação da constituição federal de 1988 é que se configura e se assegura legalmente a ideia de tratar o Brasil como um país dotado de uma diversidade cultural e de se construírem ações estatais que visariam valorizar tal pluralidade. É nesse mesmo contexto que diferentes movimentos sociais lutaram e passaram a demandar do Governo Federal ações concretas relacionadas às temáticas de gênero, raça e etnia (PALADINO e ALMEIDA, 2012). Especificamente, no que se refere à dimensão de atuação estatal em educação, a Escola Indígena sempre teve papel fundamental na história de formatação das populações nativas aos desenhos de pertencimento estabelecidos dentro do Estado-nação, denominado como Brasil.

Desde a colônia, mas, fundamentalmente, a partir do período republicano, diferentes modelos de educação “civilizacional” foram propostos e executados pelo Estado ou grupos designados. Pensando no horizonte republicano, temos, no período inicial de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) com um modelo de escola que pretendia assimilar os indígenas. Com a extinção do SPI, é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na qual elementos pensados para assimilação das populações indígenas estavam centrados no ideário de autonomia econômica e nacionalização, ou seja, na ideia de transformação baseada em sua adequação a um sistema em que os indígenas deveriam virar trabalhadores braçais. Assim como as missões religiosas também propuseram a Educação escolar indígena com um modelo de educação que visaram assimilar os índios pela catequização. As escolas municipais do Brasil recebiam e ainda recebem populações indígenas sem nenhuma preocupação em respeitar a diversidade (PALADINO e ALMEIDA, 2012). A Educação escolar indígena tem sido um tema de grande importância na luta por direitos e afirmação

étnica feita por diferentes comunidades indígenas dentro do cenário atual do Brasil. A construção da Escola Indígena, dos materiais didáticos, do currículo que contemple toda a diversidade e respeite o contexto de cada comunidade, os espaços no qual a escola vai ocupar e, por fim, a construção de uma autonomia para que cada vez mais os indígenas sejam os únicos responsáveis desde a montagem até a execução da escola, fazem parte dessa luta diária das populações indígenas do Brasil.

Baseado em experiência de pesquisas anteriores (FREIRE e CORRÊA, 2015), nas quais se objetivou mapear a produção acerca da Educação escolar indígena nas últimas três décadas, nesse mapeamento das produções encontradas nos acervos *online* de todas as universidades federais e estaduais do Brasil - os livros, teses, dissertações, monografias e demais produções - nos mostraram um panorama renovado acerca da produção. Esse panorama nos mostrou tanto o aumento de experiências e propostas, como ainda uma pequena existência de materiais nos quais os indígenas explicitam o que pensam da educação e quais são os desafios vislumbrados. Portanto, objetiva-se, nesse artigo, uma análise da bibliografia referente à Educação escolar indígena enquanto temática que é construída e constituída como campo de investigações, espaço de intervenções e luta por direitos, configurando o que moveu esse texto - o de se perguntar se e como a Educação escolar indígena foi sempre uma maneira de formatar as populações indígenas, refletindo também como uma prática constituída para a colonização e dominação das comunidades indígenas se transformou em ferramenta dos próprios nativos para uma construção de sua autonomia e identidades.

Em um primeiro momento, nesse artigo, busquei fazer um apanhado histórico da bibliografia acerca da Educação escolar indígena, começando da época da colonização até os desdobramentos atuais, tentando identificar como a Educação escolar indígena se torna uma ferramenta de luta e, posteriormente, uma política pública. Em um segundo momento, busquei realizar uma reflexão acerca dos processos de construção da Educação escolar indígena como um campo de conhecimento e interesse, através da recuperação de temas e questões em experiências locais e projetos propostos.

2. Colonização e tutela²

Para entendermos as relações iniciais estabelecidas entre índios e portugueses é fundamental entender sobre quais bases elas se fundam e em qual medida se perpetuam. A ideia de que o projeto colonial, para além das guerras de conquista, do apossar de territórios e bens, consistiu na transformação de populações livres em trabalhadores dos empreendimentos coloniais e, para isso, a educação dessas populações às formas corretas de ser – cristão, trabalhador, temente a deus – foi sempre um instrumento central e constitutivo desta relação. É também das mudanças e disputas nas relações coloniais que a educação das populações nativas irá se constituir e se desenvolver ao longo dos séculos até sua incorporação dentro das ações do Estado brasileiro.

Se inicialmente as relações entre índios e os portugueses se organizavam em torno de feitorias e a troca de objetos por pau-brasil, com a instituição do primeiro governo geral do Brasil (1548) os colonos não queriam mais os nativos como parceiros para escambo, de tal modo que começava um real processo de ocupação de territórios e do interesse dos colonos pela mão de obra indígena para seus empreendimentos econômicos e na forma de canoeiros e soldados para o aprisionamento de mais índios (CUNHA, 2012). Portanto, os interesses da coroa portuguesa eram antes de tudo geopolíticos, queriam aliados indígenas para combaterem os holandeses, franceses e espanhóis, além de que queriam garantir fronteiras, o sucesso de seus empreendimentos comerciais e mão de obra nativa para fazê-los funcionar. Um agente importante nesse processo que compartilha o projeto colonizador – mesmo que em alguns momentos critiquem ou se oponham às práticas de colonos e de funcionários da coroa portuguesa – é a Igreja Católica,

² Faz-se aqui menção a BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. E ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. **Pacificando o branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazonico**. Nouvelle édition [en ligne]. Marseille: IRD Éditions, 2002, que são importantes para entender as bases da resistência indígena face a essa dominação colonial.

especificamente, sua ordem religiosa mais atuante no missionário: os Jesuítas enviados para realizar a catequização dos povos das colônias (CUNHA, 2012). São nesses contextos de disputas entre colonos e Jesuítas que o que mais se acentuava era quem deveria controlar o trabalho indígena nos aldeamentos e também de como repartir os indígenas para trabalho fora dos aldeamentos (CUNHA, 2012).

Sendo que se divergia sobre como o fazer, mas não da necessidade de se catequizar, educando os indígenas para uma nova forma de viver, segundo princípios e interesses coloniais. De meados do século XVII a meados do século XVIII, constitui-se essa hegemonia dos processos educativos passados pelas missões Jesuítas e seu modo de ensinar o trabalho e as formas de ocupação nas áreas dos aldeamentos. As disputas com os colonos permanecem tanto nas querelas jurídicas acerca da natureza das populações indígenas e do estatuto de seu trabalho (CUNHA, 2012), como na atuação presente e constante dos bandeirantes paulistas, a faceta mais recorrente do projeto de apresamento de escravos indígenas, incluindo, em muitos momentos, o ataque a aldeamentos Jesuítas (KERN, 1982; MONTEIRO, 1994). Assim, o domínio dos Jesuítas sobre o projeto “educacional” colonial se refletia fundamentalmente no controle de populações nativas para o trabalho e ocupação das terras para indígenas, sendo que a responsabilidade dos Jesuítas era a de auxiliar na expansão econômica e territorial dos Portugueses, garantindo a consolidação pacífica sobre novos territórios, como a Amazônia.

A expulsão dos Jesuítas, em 1750, muito mais do que o fim desse padrão educacional apenas retirou um ator poderoso e fez repartir missões e fazendas jesuíticas com outras ordens religiosas e colonos. O interesse do governo de Pombal³ em limitar os poderes da ordem religiosa não tornou a educação ou o trabalho indígena algo de livre escolha àquelas populações, ao contrário, o projeto colonial persistia em pensar populações nativas como mão de obra de empreendimentos

³ O período Pombalino como ficou conhecido, corresponde aos anos no qual Marques de Pombal exerceu o cargo de primeiro ministro em Portugal. Foi responsável por diversas medidas que afetaram o Brasil, uma delas foi a expulsão dos Jesuítas em busca de aumentar seu poder nas áreas controladas por eles (Jesuítas).

comerciais, soldados nas guerras coloniais e cristãos como destino de todos. Mesmo com a Proclamação da Independência, em 1822, esse quadro não se alterou, sendo os aldeamentos missionários a matriz educacional pensada para os indígenas quando sua incorporação não se dava como trabalhadores ou grupos a serem combatidos para não atrapalhar os empreendimentos de ocupação econômica de fronteira.

É só com a Proclamação da República, em 1889, que se constitui uma nova disputa acerca dos projetos políticos para as populações indígenas, em específico para a educação (LIMA, 1985). A partir desses embates políticos que surgirá o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), no ano de 1910, e, a partir de 1918, ficou conhecido apenas como Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que viria a ser o órgão responsável pela constituição e uniformização de uma política de Estado para os povos indígenas, resolvendo especialmente os conflitos existentes naquela época por conta de invasão de terras indígenas (LIMA, 2011), bem como preparar os indígenas para serem brasileiros e trabalhadores nacionais. Para isso, havia necessidade de um projeto de educação para todos os indígenas (LIMA, 1995). Ainda se debate qual o destino dos indígenas, tal qual o debate do fim do século XVIII até meados do século XIX, se questiona se devem ser exterminados os índios “bravos”, defendida principalmente pelos colonos, ou civilizá-los e incluí-los na sociedade como sendo a “solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra” (CUNHA, 2012, p. 57).

Nesse sentido, a proposta de educá-los será a vencedora como política de Estado, cabendo a esse ser responsável. O artigo 6º do Código Civil de 1916 e a lei nº 5.484/28 de 1928 que atribui ao SPITLN à função de tutelar⁴ os indígenas e na qual também será responsável pelo desenvolvimento das políticas indigenistas. Em 1918, o órgão passa a ser denominado apenas SPI e, em 1930, deixa de integrar o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O órgão foi extinto em 1967 quando

⁴ A noção de tutela ou poder tutelar é central para compreender esse tipo específico de atuação estatal (LIMA, 1995), orienta as propostas e o horizonte dos agentes estatais que lidam com populações indígenas. É ainda hoje, em alguma medida, o pressuposto da incapacidade indígena que orienta práticas e expectativas daqueles que interagem com estas populações.

foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A ação do SPILTN era dividida em quatro fases, dependendo da situação de contato. A primeira fase de ação, chamado de “pacificação”, consistia na doação de bens por parte dos agentes do SPILTN para o que eles consideravam índios arredios ou hostis sendo atraídos para um território delimitado as “reservas indígenas” e visando iniciar um processo de sedentarização. A segunda fase consistia na “educação” “[...] através da implantação de escolas” e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena” (TASSINARI, 2008, p. 222). Na terceira fase eram desenvolvidas ações para a “civilização” dos índios e preparação para se tornarem “trabalhadores nacionais”. A quarta fase “previa a emancipação definitiva dos indígenas e sua introdução na ‘vida civilizatória’, segundo ideário positivista” (TASSINARI, 2008, p. 222).

2.1 Educação escolar indígena – um mote desde sempre com variações e retornos

Portanto, a educação para os índios é pensada como ferramenta fundamental para a “civilização” dos índios na política indigenista do SPILTN. A escola cumpriu papel central em incentivar um ideário nacionalista brasileiro nos indígenas (TASSINARI, 2008) e o modelo de escola proposto, naquela época, era para manutenção da tutela e preparação para o trabalho braçal. O SPI pautava suas ações nos ideais positivistas e evolucionistas, portanto as escolas que funcionavam nas aldeias seguiam esse mesmo modelo de ensino na ideia de “civilização dos selvagens” (TASSINARI, 2008). A ação do SPI produziu uma nova configuração nos aldeamentos indígenas em torno dos postos de atração, postos de vigilância e nos postos indígenas, criando uma relação de dependência das populações indígenas em relação ao SPI (TASSINARI, 2008). A educação escolar, portanto, que fez parte do processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, tinha um modelo de escola eurocêntrica e autoritária sem considerar sua organização social, sua concepção de mundo e seu conhecimento religioso (BENITES, 2009).

O gradual aumento de pesquisas sobre o indigenismo permite conhecer diferentes situações envolvendo as populações indígenas. Mesma pensada como o modelo a ser disseminada, a escola do posto indígena não funcionou com a mesma intensidade e “sucesso”. Diferentes situações foram se configurando, sem esquecer que, mesmo pensada como uma política estatal, nem todas as populações indígenas tiveram terras e postos indígenas constituídos pelo Estado. Muitas populações indígenas tiveram a educação formal conduzida por missões ou escolas regulares, ou seja, mesmo constituída legalmente, a educação tutelar nunca foi monopólio ou projeto padronizado aplicado pelo governo brasileiro. Essa situação prossegue até a extinção do SPI, em 1967, por conta de denúncias em todo o país, devido aos abusos de chefes de posto na exploração do trabalho indígena, além de alianças com projetos e políticos locais, nas quais postos e populações indígenas são vinculados à economia local, caso dos Terena em Mato Grosso do Sul (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1972).

Desse contexto de tensões e conflitos que é fundada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no ano de 1967, a qual seria a nova responsável pela política indigenista do Estado Brasileiro. Sua constituição tem as marcas da ambiguidade de grande parte da atuação indigenista – mesclando as ideias de proteção e assimilação, tutela e integração. Marcadamente, constitui-se numa tentativa de romper com a imagem debilitada do SPI, ao mesmo tempo em que não rompe com muitas de suas práticas e modelos administrativos. Sua fundação se calcará inicialmente de certo distanciamento dos funcionários antigos e, ao mesmo tempo, de interpretações peculiares da produção analítica de Darcy Ribeiro, recuperando a ideia das etapas de integração, a formação de novos indigenistas e uma perspectiva assimilacionista da atuação estatal. Com essas perspectivas fundamentando as ações da FUNAI, a Educação escolar indígena, promovida pelo órgão, foi marcada por continuidades e aceitação de algumas mudanças em relação ao modelo de educação proposto pelo SPI, mas, ainda, a educação era utilizada com o objetivo de uma estratégia auxiliar no processo de assimilação dos indígenas. O diferencial do modelo proposto pela FUNAI vai ser na atitude das escolas frente às línguas nativas, enquanto o SPI utilizava apenas a língua portuguesa chegando até a proibir o uso das línguas nativas,

a política da FUNAI reconhece a importância do uso da língua materna para a alfabetização, incorporando-a nas séries iniciais, sendo parte de um processo que também levaria a assimilação (TASSINARI, 2008).

É a partir dessa necessidade de utilizar a língua materna nas séries iniciais nas escolas indígenas que a FUNAI vai estabelecer um convênio com o Instituto Linguístico de Verão (SIL), em 1969, e com a “Organização Protestante, Summer Institute of Linguistics, fundado no México em 1935, congrega linguistas preparados para grafar línguas indígenas com o intuito de realizar proselitismo religioso e traduzir a Bíblia em vários idiomas” (TASSINARI, 2008, p. 229). Nesse contexto de desenvolvimento nos estudos das línguas nativas no processo da Educação escolar indígena, juntamente com a contratação de indígenas como professores auxiliares que eram chamados de monitores bilíngues, deu início a uma mobilização indígena que resultou no desenvolvimento do “projeto da educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, visando a autodeterminação a valorização das línguas e culturas indígenas e a manutenção de suas diferenças étnicas” (TASSINARI, 2008, p. 230). É interessante perceber que a autora recupera no livro de Sílvio Coelho dos Santos, a primeira experiência com uma Educação escolar indígena bilíngue que foi implementada pela missionária Ursula Wiesemann para os Kaingang, os desafios presentes e as consequências do letramento de populações não ágrafas. Nesse trabalho, Sílvio Coelho acompanha um “plano de ação”, no qual o autor apresenta propostas concretas para uma política indigenista baseado nas conclusões de suas pesquisas.

Tal qual em outros momentos, trata-se de experiência pontual que não reflete a atuação da FUNAI em todo país, particularmente nos postos indígenas do Nordeste, locais em que a questão da língua indígena nativa está longe de ser um tema fundamental na Educação escolar indígena, a não ser para marcar a ausência dela e a pobreza dessas populações, outra questão que chama a atenção quando se discute Educação escolar indígena até os dias de hoje. Nesse cenário que começa a se desenhar na parte final da década de 1970, diversos grupos e associações começam a

articular uma pauta visando assegurar a garantia mínima de direitos aos indígenas, como terra, saúde e educação. Antes da aprovação da Constituição Federal de 1988, os movimentos indígenas já faziam uma pressão ao Governo Federal para o reconhecimento da diversidade cultural do país. Portanto, é a partir da Constituição de 1988 que o Brasil começa a ser pensado como dotado de uma diversidade étnica, sobre a qual seriam desenvolvidas políticas públicas para reconhecerem e garantirem essa diversidade, garantindo direitos diferenciados. Já em 1996, é aprovada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir daí a educação escolar indígena passa a ter prerrogativas diferenciadas da educação nacional.

Para Tassinari (2008), a década de 1990 é o divisor de águas na história da Educação escolar indígena, pois é a partir dessa data que, segundo a autora, se tem os desdobramentos concretos da constituição de 1988. Nesse cenário, as escolas indígenas são definidas como diferenciadas, bilíngues e interculturais. Portanto, as comunidades indígenas teriam garantido a liberdade de definir projetos pedagógicos e curriculares que “[...], no entanto, têm que ser reconhecido pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos a continuidade de seus estudos” (TASSINARI, 2008, p. 233). Mesmo sendo a leitura de Tassinari peculiar a certos contextos nos quais os movimentos e populações indígenas obtiveram algum sucesso, ainda é uma política marcadamente colocada em diretrizes e normas e não disseminada como prática de Estado.

Vale lembrar que é no contexto pré-constituição de 1988, em que vão começar a se desenvolver ações voltadas à garantia dos direitos indígenas. Nesse cenário, começam a ser difundidos os primeiros cursos de formação de professores indígenas, tendo como meta a elaboração de materiais didáticos nas diversas línguas e em português e uma renovação curricular em todas as áreas do conhecimento. No Acre e em outras regiões do Brasil começam a ser oferecidos de maneira contínua os primeiros cursos de formação de Professores Indígenas, portanto “os professores indígenas vêm tentando reagir às condições anteriores impostas pelas escolas das agências que atuam no contato, reforçando as suas vozes agora na qualidade de

autores” (MONTE, 2000), salientando a importância do professor indígena nesse processo de construção da Educação escolar indígena.

O aspecto mais inovador da legislação é o reconhecimento de que os indígenas não só possuem sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, mas que, principalmente, utilizam processos próprios de aprendizagem que precisam ser considerados pela escola, assim como o espaço ocupado por elas. Assim como os distintos modos como essas escolas são levados à cabo, gerando espaços e tempos próprios de aprendizagem, a escola não necessariamente “destrói” as lógicas e experiências culturais dos povos indígenas, existindo negociações e modalidades distintas de aceitação e rejeição mais complexas do que as noções de reprodução e resistência dariam conta.

O principal desafio das políticas públicas voltadas para a Educação escolar indígena se refere à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas, daí a importância da política de formação e contratação de professores indígenas considerando que serão mais propensos a utilizarem as estratégias próprias de ensino e aprendizagem ou ao menos respeitá-las nas escolas indígenas (TASSINARI, 2008, p. 234). Precisa ser considerada toda a história da comunidade, o aspecto cultural, a demanda por Educação Escolar, o currículo das disciplinas diferenciadas e, de acordo com o contexto de cada comunidade, quem vai construir a Educação Escolar e quem irá ministrar as aulas. Desafia-se a pensar que nesses cenários em que a identidade indígena é sempre colocada em dúvida pelos não índios, ainda se cobra das populações nativas que vivessem como seus antepassados. “Qualquer utilização de elementos da cultura branca, inclusive da tecnologia, é tida como elemento que questiona o ser indígena” (LIRA; BATISTA, 2016, p. 125). O aprendizado e a utilização de novas técnicas não fazem com que o índio deixe de ser índio, “a identidade indígena não se perde, pelo contrário, se reafirma sob múltiplas formas, ao contrário da demanda social de que sejam ‘tão-somente índios’ desvinculados do mundo atual” (LIRA; BATISTA, 2016, p. 125). Lira e Batista (2016) também colocam a escola indígena como um cenário importante para o processo de

construção de uma identidade indígena. É desafiador pensar que, nesse contexto, se imagina, mas ainda não se consegue pôr em prática, uma política estatal que realmente considere o planejamento, as diferenças e as singularidades de uma política de Estado para a educação.

Acompanhando a própria falta de sistematização do tema, têm-se muitos relatos que remetem aos processos singulares, sem conseguirem tornar isso nada além de projetos pilotos de intervenção. Esses, muitas vezes, têm a qualidade de acompanhar situações históricas, mas projetam sua replicação para contextos e situações muito distintas. Para que a Educação escolar indígena possa ser pensada como uma política sistêmica do Estado brasileiro, faz-se necessário sistematizar a diversidade e tornar tais práticas reflexivas cotidianas na atuação estatal e não episódicas, como se caracterizou o planejamento estatal indigenista em grande parte do período republicano.

3. Construindo interpretações: Educação escolar indígena

Na primeira parte do artigo procurei apresentar a centralidade e longevidade da educação para populações indígenas no contexto brasileiro. Muito antes de se tornar uma nação, de se constituir um Estado e de se pensar uma política para populações nativas, a ideia de educar indígenas se constituiu no discurso e na prática no hoje território brasileiro. Parte fundamental da atuação missionária, educar indígenas para os modelos de sociedade, civilidade e cristandade, foram práticas constitutivas do período colonial e que jamais sofreram rompimento no período imperial e em alguma medida no período republicano. Mesmo que a guisa de comentário, é interessante pensar que até hoje missões cristãs desejam e atuam junto às populações nativas⁵, o que sinaliza que tal projeto nunca foi superado. Todavia,

⁵ Como exemplo do Centro de Treinamento Missionário Shekinah (CTMS) na qual tem sua atuação com os povos indígenas nos dias atuais, vide SILVA, Jhêssica Angell Alves e. **Evangelizando todas as tribos até a última se alcançada**: reflexões sobre a Missão Novas Tribos do Brasil e a antropologia aplicada às ações

também não se trata apenas de um projeto de continuidade, não só porque histórica e contextualmente, muitos debates, conflitos, lutas e mudanças também se processaram. Nesse sentido, esse artigo debate, através de alguns trabalhos, como a Educação escolar indígena foi tomando sentido e relevância a ponto de que nos anos 2000 se procurasse construir uma política de Estado extensa e disseminada para a Educação escolar indígena fruto de lutas e demandas de movimentos e populações indígenas, da ação e pesquisa de profissionais na temática (professores, antropólogos, pedagogos, indigenistas, entre vários profissionais) e do acúmulo e sistematização de experiências, debates e propostas para a Educação escolar indígena.

Antes de tudo, entende-se aqui por Educação escolar indígena os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos das populações indígenas, ou seja, é a escola feita do índio para o índio. Enquanto a educação indígena seria os processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas por meio da escola, uma instituição própria dos colonizadores. A Educação escolar indígena é a escola apropriada pelas populações indígenas no intuito de reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso aos outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis (PALADINO, 2011).

Portanto, nas primeiras tentativas de educação para as populações indígenas promovidas, primeiramente, pelos missionários e depois sendo desenvolvida como uma ação do Estado, tendo como órgão responsável o SPI, tiveram como modelo a tutela e a tentativa de aculturação das populações indígenas. No fim da década de 1960, se iniciam os movimentos pelos direitos humanos e o início da década de 1970 é marcado pelo clima da Ditadura Militar e pela mobilização da sociedade civil pelo fim da tutela (PALADINO, 2011). É nesse contexto que surge uma nova forma de pensar a educação escolar indígena “[...] baseada num ideário de diversidade e pluralidade cultural, tal como é concebida na atualidade: bilíngue, específica diferenciada e intercultural.” (PALADINO, 2001, p. 7). Segundo Paladino (2001), a

missionárias. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia, Cchla, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

escola vai ter uma dupla função, primeiro que existe um certo “consenso” entre os diferentes setores da sociedade que a escola de tipo específico para as populações indígenas teria que ter curriculum, conteúdo e material elaborado e implementado por indígenas, dando autonomia aos mesmos. Por outro lado, os processos formais de ensino vão adquirindo novos sentidos, tanto para os responsáveis de implementar essa educação quanto para as populações indígenas que se veem afetadas por essas políticas públicas. (PALADINO, 2011).

Partindo das pesquisas de iniciação científica realizadas durante os anos de 2014 a 2017, na busca por textos que, de alguma maneira, explicassem o contexto de constituição da temática sobre Educação escolar indígena, me deparei com alguns textos chaves⁶. Através do mapeamento dos acervos *online* das universidades públicas brasileiras, encontrei alguns trabalhos, como os da coletânea organizada pela autora Aracy Lopes da Silva “*Comissão Pró-Índio: A questão da Educação escolar indígena*” que permitiram entender melhor o panorama do campo da Educação escolar indígena pré-constituição de 88. Fruto de um debate mais amplo, a coletânea trata da questão da Educação escolar indígena e os direitos dos índios realizada no *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação escolar indígena*, colocando várias experiências relacionadas à educação para as populações indígenas em todo Brasil. Os artigos da coletânea trazem o contexto local da experiência, metodologia aplicada, materiais didáticos utilizados, confecção do material didático, papel da escola, contexto de experiências anteriores de escola e o contexto do dia a dia da comunidade, dando há perceber que muito mais do que um campo organizado, é sim o cenário de diferentes experiências e um incomodo geral com a atuação do órgão indigenista que ou não atua em prol das populações, ou quando o faz produz uma educação não voltada para os interesses e desejos dos indígenas.

⁶ Textos que dentro da dinâmica da pesquisa foram mais referenciados dentro dos acervos online quando pesquisados pelo indexador, educação escolar indígena.

No texto de abertura da coletânea, a autora Aracy Lopes aborda a importância de discutir a Educação escolar indígena para se construir uma educação que se adeque a cada realidade das populações indígenas do Brasil:

Sentiu-se a necessidade de um encontro dessa natureza quando se constatou as condições de isolamento, dentro de cada área indígena, nas quais se realiza o trabalho; a inexistência de uma orientação definida e de uma filosofia de Educação escolar indígena por parte do órgão oficial – a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); as poucas oportunidades de trabalho conjunto entre as universidades, de um lado, e os indigenistas de outro. Pensou-se, assim, numa reunião que possibilitasse a identificação de problemas comuns às várias experiências atuais e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no País. (SILVA, 1981, p. 11).

Ainda nesse mesmo contexto, vale ressaltar a importância de se construir uma educação diferente da proposta pelos missionários e pelo SPI que tinha como objetivo a aculturação e não considerava a diversidade cultural de todas as populações indígenas. É essencial construir uma educação junto de cada povo indígena considerando suas particularidades históricas e culturais, no sentido de construir uma educação para os índios, ou seja, uma educação criada conjuntamente através da vivência comum, da reflexão e do trabalho conjunto de índios e brancos (SILVA, 1981). Se faz importante investir na construção da autonomia dos povos indígenas, ou seja, que eles construam sua educação e todos os meios de ensino (livro, sala de aula, professores, assuntos tratados), não só educação, mas também que tenham acesso à terra – que seja ligado com o passado imemorial e dê para sua subsistência – e o direito do exercício da diversidade no seio da comunidade nacional (MONTE, 2000).

Partindo desse primeiro momento em que existe um esforço em pensar diferentes situações e relatos, configurando um recorrido de experiências pioneiras, o que se assistirá nos anos 80 é uma busca por implantar e continuar experiências pedagógicas alternativas. Chama a atenção que experiências como a do Acre (MONTE, 2000) – recuperados regularmente pela memória indigenista, não terem virado tema de investigação e sistematização em termos de pesquisa ou memória

antropológica. Nesse sentido, procuro recuperar, na próxima sessão, através da análise de três dissertações o contexto da época acerca da temática da Educação escolar indígena em diferentes contextos e diferentes abordagens metodológicas.

3.1 Experiências locais

O objetivo dessa parte é discutir um pouco três experiências diferentes, mas que dão um panorama dos desdobramentos das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena pós constituição de 1988. A primeira dissertação é de Ricardo Cavalcanti, apresentada no PPGAS do Museu Nacional, no ano de 1999, intitulada *Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil central*. O autor se propõe a fazer uma exposição geral do cenário de fundo das discussões mais recentes sobre o tema da escola entre índios e introduz uma contextualização histórica da área etnográfica focada, se propondo a abordar as novas formas de fazer a “educação escolar para índios”, as quais deixariam de lado os pressupostos da assimilação ou da “aculturação” (CAVALCANTI, 1999). É no final da década de 1970 e início da década de 1980, período em começa a ter articulações regionais e nacionais produzindo uma diversidade de projetos específicos, que vão ser conduzidos por organizações não governamentais e só no decorrer da década de 1990 que vai se conquistar o suporte de setores governamentais.

Portanto, o modelo de tutela promovido pelo SPI e missionários, existe um descontentamento das populações indígenas com o modelo tutelar que objetivava a assimilação dos nativos. Os novos projetos propostos partem de uma nova roupagem para o tratamento das dificuldades e demandas das populações indígenas. Na leitura que o autor faz, a escola seria um instrumento de acesso ao conhecimento e “a forma mais acabada e sacramentada desse instrumental é a escrita” (CAVALCANTI, 1999, p. 9), nesse caso a escrita seria a ponte de acesso para a transmissão do conhecimento. Começa a se articular uma nova roupagem para a Educação escolar indígena que ainda no começo da transição do SPI para a FUNAI vai existir “[...] a herança de escolas do

antigo SPI, todas orientadas por padrões nacionais de ensino, sem oferecer nenhuma contribuição válida à promoção das comunidades indígenas” (CAVALCANTI, 1999, p. 14). O autor expõe o debate acerca da escola bilíngue, sendo esse debate anterior à fundação da FUNAI, já no final do extinto SPI que já começam a pensar a possibilidade do direito da alfabetização na língua materna.

Com essa nova perspectiva, o SIL (Summer Institute of Linguistics) assume um papel importante na “redução ortográfica das línguas orais” (CAVALCANTI, 1999, p. 15). Assim, a lei que coloca a educação bilíngue como obrigatória coloca o SIL como figura central da escola, mas também responsável pela formação de professores índios em um futuro, como um novo grande projeto de Educação escolar indígena. Outros dois marcos anunciados são a criação da OPAN (Operação Anchieta), em 1969, e ,em 1972, a presença do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) que era:

[...] os primeiros esboços de um indigenismo não- governamental, orientado pela mobilização de um ativismo “basista”, voltado inicialmente para a defesa de direitos territoriais, a reunião e mobilização de lideranças indígenas e a denúncia de interesses fundiários e econômicos predatórios às áreas indígenas (CAVALCANTI, 1999, p. 16)

É a partir da década de 1980 que as novas experiências relacionadas à “educação escolar para índios” e as afirmações de direitos viriam a expressar-se em busca de sistematicidade. O Encontro Nacional sobre Educação escolar indígena, promovida pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, no ano de 1979, é um marco importante, pois ao final desse encontro postulam-se um documento com três princípios que iriam fundamentar a luta por uma educação escolar indígena nas décadas de 1980 e 1990. Através da análise de como é que a escola chega no Alto Xingu, com as experiências anteriores até meados da década de 1990, tratavam de experiências generalizadas para todo o Xingu, portanto, é importante ter o cuidado de se construir uma escola que se adequa a cada realidade e a cada especificidade de cada etnia. Mesmo que reconhecendo a importância do Xingu para a prática e memória indigenista, não deixa de ser revelador, e em alguma medida pretensiosa,

projetar a Educação escolar indígena e seus problemas a partir do contexto específico. Pensado e constituído como uma terra indígena modelar, o Parque Indígena do Xingu representa ou transparece o *modus operandi* e os recursos da política indigenista, está mais para vitrine e local de certa espetacularização da ação estatal, presente em revistas, jornais e filmes (LIMA, 1995).

A segunda dissertação aqui abordada é a da Mariana Paladino, intitulada *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: Entre a revitalização cultural e a 'desintegração do modo de ser tradicional'*, apresentada em 2001, para o PPGAS do Museu Nacional. De maneira resumida, a autora pretendia buscar caracterizar e analisar a bibliografia levantada classificando-a em “gêneros” e apresenta os temas e problemas em torno dos quais se estabelecem os debates sobre educação escolar indígena. Por fim, realiza um estudo de caso no Mato Grosso do Sul durante a terceira etapa do curso de Formação Específica para Professores Indígenas Kaiowá. A autora analisa a atuação da antropologia na educação escolar indígena, os tipos de pesquisas realizadas e a intervenção de assessorias/consultorias no contexto da militância indigenista (PALADINO, 2001).

A Educação escolar indígena no Brasil começando na época da tutela, nas quais tinham como interesse a integração do índio a sociedade nacional e esses discursos tutelares começam a adquirir características de uma “problemática” que passa a ser revisada pelas demandas internacionais, legislada e regulamentada. É no contexto dos movimentos de direitos humanos, no fim da década de 1960 e começo da década de 1970 marcada pela Ditadura Militar e da pressão da sociedade civil pelo fim da tutela, é que se situa a origem de uma nova forma de pensar a Educação escolar indígena que seria “[...] baseado num ideário de diversidade e pluralidade cultural, tal como é conhecida na atualidade: bilíngue, específica, diferenciada e intercultural” (PALADINO, 2001, p. 7).

O cenário da pesquisa é o curso de Magistério Específico para Professores Kaiowá/Guarani de Mato Grosso do Sul. Esse curso começa a ser implementado

depois da transferência da responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC e “[...] as ações do mesmo têm estado dirigidas para avaliar e financiar projetos de escolas indígenas, de formação de professores, de encontros, de elaboração de material didático específico, de construção de estabelecimentos escolares em áreas indígenas, entre outros” (PALADINO, 2001, p. 38). O maior investimento é na formação de professores indígenas, primeiramente, com cursos empreendidos pelas ONGs e pelos setores da Igreja Católica, como o CIMI e a OPAN. Mais tarde, a formação de professores indígenas passou a ser preocupação para agências indigenistas e organizações indígenas e “atualmente tem se convertido numa exigência burocrática, como é possível verificar a partir da leitura da LDB ou do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.” (PALADINO, 2011, p. 39).

A terceira dissertação é a da Celia Letícia Gouvêa Collet, intitulada “*QUERO PROGRESSO SENDO ÍNDIO*”: *o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena*. (2001), apresentada ao PPGAS do Museu Nacional, em 2001. Resumidamente, a autora situa historicamente a noção de interculturalidade, mostra como esse conceito ganha importância nas últimas décadas, analisa o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas e, por fim, mostra como os princípios lançados e trabalhados no RCNEI são vividos, colocados em cena, na prática, de um curso de formação de professores índios (COLLET, 2001).

A partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco dos países desenvolvidos, o termo interculturalidade passou a ocupar um espaço central no debate sobre educação. É nesse mesmo período que a escola passa a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias (COLLET, 2001). A continentalização do programa de Educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada que aconteceu no México e nos EUA acaba se desdobrando e chega no Brasil.

Portanto, o conceito de interculturalidade é tratado no documento do Ministério da Educação, no qual pretende ser referência nacional para a construção dos currículos nas escolas indígenas, o RCNEI (COLLET, 2001). Esse documento é construído em contraposição à concepção assimilacionista de escola, possui ainda um caráter unificador e normativo ao usarem termos como “deve” e “exige”. O conceito de interculturalidade é utilizado de duas formas: primeiro para se referir à situação real das populações indígenas e de suas escolas e segundo serve como um ideal de educação que se buscaria construir na nova proposta curricular (COLLET, 2001). A participação indígena configura-se como fundamental nesse processo, sendo, principalmente o professor indígena peça-chave, enquanto mediador entre escola e comunidade e entre escola e os brancos (COLLET, 2001).

Em alguma medida, objetivou-se, nessa parte, perceber como um campo tomado como existente, mas difuso – a Educação escolar indígena – passa a partir dos anos 80 a se constituir como um espaço de lutas, disputas e projetos colocados em prática que acabarão refluindo para demandas, propostas de atuação e intervenção do Estado como implementador de uma política sistemática e continuada para a Educação escolar indígena. Se essa começa como parte fundamental do projeto colonial e mesmo que escamoteada com a noção de proteção tutelar ainda permanece no século XX como veículo de produção de integração indígena e abandono/não reconhecimento da diversidade das populações indígenas, é a partir das lutas e demandas das populações indígenas e do investimento formativo e reflexivo que tomará outros sentidos e vetor de demanda e pauta política do movimento indígena. A ideia de recuperar as dissertações foi a de permitir perceber como certo panorama de questões que permeiam a Educação escolar indígena no Brasil começam a tomar novos sentidos no contexto das lutas das minorias na Ditadura Militar. Os primeiros projetos de educação feitos por missionários e pelo SPI eram de natureza assimilacionista, ou seja, pretendiam a integração do índio na sociedade e não estavam preocupados com a garantia da diversidade. Nesse percurso, vão ganhando novas formas, demandando novas posturas e práticas da FUNAI até chegar ao Ministério da Educação.

3.2 Espaços Escolares Indígenas

A Educação escolar indígena proporcionou que as populações indígenas assegurassem seus direitos, permitindo o diálogo com a sociedade envolvente e um espaço para a reconstrução da identidade étnica dos grupos e fortalecimento dos professores lideranças (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017). Portanto, o espaço escolar sempre foi desvalorizado ou nunca pensado para abarcar as particularidades de cada população indígena no Brasil, contudo, há luta por ações que contemplem essas diferentes particularidades da organização dos tempos e espaços escolares e de como essa organização espacial tem influência na aprendizagem escolar (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017). O Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), o qual estabelece que a organização da Educação escolar indígena tenha a participação dos povos indígenas e que seja respeitado suas particularidades e especificidades (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017), mas sabemos que, na prática, as coisas são de outra forma. Na maioria dos projetos de Educação escolar indígena quase sempre não se ouve os indígenas, não se considera suas especificidades e particularidades, se vem com um projeto pronto e é imposto de cima para baixo nas populações ou até mesmo se tem um projeto de outra comunidade indígena servindo de modelo para todas as demais comunidades. A luta é para que se considere os espaços físicos e a infraestrutura escolar, na qual devem ser adaptadas a realidade de cada comunidade indígena, considerando seus recursos e modelos arquitetônicos.

No artigo intitulado “*Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos*” das autoras Zanin, Silva e Cristofoli (2017) elas vão analisar, nos documentos, os órgãos oficiais responsáveis pela Educação escolar indígena e como os espaços escolares estão sendo criados e oferecidos as populações indígenas no Brasil (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017). As autoras constataam que a infraestrutura das escolas indígenas ainda é um desafio para o MEC e esse descaso com as infraestruturas das escolas indígenas vem desde a época do SPI e se perdura até os dias de hoje. Portanto, se faz importante que a escola indígena contemple a

visão do mundo indígena e “que compreende o todo de uma forma mais integrada e culturalmente contextualizada, relacionando o conhecimento à espiritualidade” (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 209). E, ainda segundo as autoras, os “processos de ensino e aprendizagem indígenas estão inseridos em sistemas de trocas e de reciprocidade, estabelecendo relações dialógicas comunitárias e interpessoais – reforçando, assim, o papel da família extensa para o aprendizado” (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 209).

Esse cenário de disputas, complexidade e reflexões aumenta o número de fatores a serem considerados para a construção de projetos arquitetônicos que abarquem a todas as especificidades de cada população indígena. Portanto, se faz de extrema importância escutar atentamente as populações indígenas, “afim de que se revelem as atividades abarcadas pelos processos pedagógicos, bem como as características dos espaços que irão acolher a comunidade escolar. A partir disso, poder-se-á detalhar o programa arquitetônico almejado para a escola em questão” (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 209-210). A importância de considerar as especificidades e particularidades de cada população indígena é que:

o espaço escolar permitir usos culturais, encontros e atividades que vão além daqueles comumente realizados em escolas da rede pública, uma vez que a comunidade toda participa da escola. Nesse sentido, faltam espaços específicos para abrigar a comunidade e suas atividades cotidianas, que são parte do aprendizado, uma vez que a educação é algo contínuo durante a vida, reforçada pelas trocas entre distintas gerações. (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 210).

Por fim, as autoras trazem o exemplo de três aldeias Guarani da cidade de São Paulo que tiveram no ano de 2004 uma solução arquitetônica implementada nos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) construídos pela iniciativa da Secretaria de Educação do município (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017). Nas palavras das autoras

o projeto arquitetônico de cada centro respeita as condições sócio-paisagísticas-culturais de cada aldeia, e *foi elaborado juntamente com as lideranças indígenas Guarani?* (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2014,

grifo nosso). Consideramos esse fato extremamente relevante, uma vez que permite uma maior aproximação dos interesses de cada comunidade, o que facilita a posterior apropriação e uso dos espaços, possibilitando o correto emprego do recurso público e atendendo, ainda, às legislações em vigor voltadas à educação indígena. (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 214).

Portanto, são projetos como esse desenvolvido em São Paulo que poderiam se tornar um “modelo” a ser seguido. Quando digo “modelo”, refiro-me ao fato de considerar as especificidades de cada população indígena, os recursos naturais para construir o espaço escolar e o modelo arquitetônico, respeitando a diversidade de cada população indígena.

4. Considerações finais

Ao fim dessa discussão que não se encerra aqui, visto a dimensão do debate e agentes envolvidos, reflito em alguma medida sobre as questões colocadas que, de alguma maneira, situam parte de minha trajetória e dos assuntos que foram surgindo ou foram sendo apresentados durante minha formação. Fiz um recorte em um primeiro momento da literatura clássica sobre a temática da Educação escolar indígena, tentando conhecer e compreender esse campo de conhecimento, vasto e disperso. Esses me levaram num segundo momento a buscar textos chave para o campo, permitindo melhor conhecer e perceber um panorama da história, contexto e agentes envolvidos na educação escolar indígena.

Pretendi aqui analisar como a Educação escolar indígena sempre foi um elemento de formatação das populações indígenas. Começando na época das missões religiosas e do SPI que tinham como modelo a tutela, uma na base da catequização e o outro na base de transformar os índios em trabalhadores braçais. Diante de um quadro de denúncias que culmina com a extinção do SPI e com a criação da FUNAI, de certa medida vai continuar e, ao mesmo tempo, descontinuar o modelo tutelar promovido pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Em um cenário de luta dos movimentos indígenas e indigenistas a favor do reconhecimento da diversidade do Brasil ainda no período da Ditadura Militar e, de certa forma, uma pressão da sociedade nacional para que os direitos das minorias fossem reconhecidos, a pauta da educação se fortalece. Aos poucos se constitui em um dos carros chefes na luta dos movimentos indígenas. A luta seria de como construir uma educação que abarcasse o contexto de cada comunidade, a história, cultura, os espaços das escolas, a arquitetura e quem seria os responsáveis em construir essa educação. Dessa trajetória de lutas, de aprofundamento de conhecimento, mas também de demandas e tentativas de construção no nível governamental, a Educação escolar indígena acaba se constituindo como ponto central no cotidiano e nas políticas indígenas. Desse cenário se construindo e a tentativa de compreendê-lo que se construiu esse meu primeiro esforço de pesquisa e síntese. Esse mesmo que me faz perceber a importância de melhor conhecer cotidianamente e que se constituirá em meu próximo passo do entendimento antropológico do cotidiano dos professores indígenas, dilemas, processos e questões.

Referências

BENITES, Tônico. **A Escola Na Ótica Dos Ava Kaiowá: Impactos E Interpretações Indígenas**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **A Sociologia do Brasil Indígena**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1972. v. 1. p. 149.

CAVALCANTI, Ricardo Antonio da Silva. **Presente De Branco, Presente De Grego? Escola E Escrita Em Comunidades Indígenas Do Brasil Central**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 1999. 210 p.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. **“Quero Progresso Sendo Índio”: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 2001. 107 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. 158 p.

FREIRE, A. R.; CORRÊA, J. G. S. Educação escolar indígena, produção bibliográfica e construção de consensos - desdobrando pesquisa e pensando antropologia, formação de estados nacionais e a construção de atores e intervenções pedagógicas. In: **XIII Congresso De Iniciação Científica Da Universidade Federal De Campina Grande**, 2015, Campina Grande. XIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Aos fetichistas, ordem e progresso: um estudo do campo indigenista no seu estado de formação**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 1985.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. “Reconsiderando poder tutelar e formação do estado no Brasil: notas a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais”. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Org.). **Memória do SPI: Textos, imagens, documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011. p. 201-211.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um Olhar Sobre A Presença das Populações Nativas Na Invenção do Brasil. In: Aracy Lopez da Silva; Luiz Donisetti Benzi Grupioni. (Org.). **A Questão Indígena Na Sala De Aula. Novos Subsídios Para Professores De 1º E 2º Graus**. 1ed.BRASÍLIA: MEC, 1995, v. , p. 407-419.

LIRA, André Augusto Diniz; BATISTA, Mércia Rejane Rangel. O conhecimento, sua construção e a identidade indígena: Representações sociais do professorado Potiguar. In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira (Org.). **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. Campina Grande: Edufcp, 2016. Cap. 4. p. 117-147.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2000, n.111, pp.7-29. ISSN 0100-1574.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PALADINO, Mariana & Nina Paiva ALMEIDA. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Contra Capa Livraria, LACED/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil Contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração de modo de ser tradicional”**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 2001.

KERN, Arno Alvarez. **Missões: uma utopia política**. Porto Alegre, mercado Aberto, 1982. 275p.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.218-244, 16 ago. 2008. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ZANIN, Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 43, n. 1, p.201-222, 21 set. 2017. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662535>.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:

o processo de gestão como forma de organização e respeito
aos conhecimentos

Indigenous School Education: the management process as a form of organization
and respect for knowledge

Mariana Ferreira Bayer¹

Oséias Poty Miri Florentino²

Suzete Terezinha Orzechowski³

Artigo recebido em: 19/12/2019.

Artigo aceito em: 02/04/2020.

RESUMO

Este trabalho tem como tema de pesquisa a gestão na escola indígena, a participação da coletividade e a autonomia dentro da realidade do território. A pesquisa é bibliográfica, documental e de campo, com estudos teóricos, estudos da legislação, levantamento e análise de dados empíricos sobre o trabalho pedagógico na gestão escolar em duas escolas indígena, sendo uma Guarani e outra Kaingang, localizadas dentro do município da Manguaerinha/Paraná, próximas ao Campus Avançado de Chopinzinho. O objetivo foi discutir a gestão democrática e identificar como ocorre a participação indígena na gestão escolar desde a construção do Projeto Político Pedagógico, identificando os sujeitos indígenas envolvidos no processo, os limites e as possibilidades de avanços que precisam ser construídas pelas escolas indígenas na gestão escolar tendo foco a Educação Escolar Indígena.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar indígena; gestão democrática; escola indígena.

ABSTRACT

This article has as its research theme management in the indigenous school, the participation of the community and autonomy within the reality of the territory. The research is bibliographic, documentary and field, with theoretical studies, legislation studies, survey and analysis of empirical data on pedagogical work in school management in two indigenous schools, one Guarani and the other Kaingang, located within the municipality of Manguaerinha/Paraná, close to the Chopinzinho Advanced Campus. The objective was to discuss democratic management and identify how indigenous participation in school management occurs since the construction of the Pedagogical Political Project, identifying the indigenous subjects involved in the process, the limits and the possibilities for advances that need to be built by indigenous schools in school management focusing on Indigenous School Education.

KEYWORDS: indigenous school management; Democratic management; indigenous school

¹ Professora Mestre do Departamento de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO.

² Formação em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional-Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO.

³ Professora Doutora do Departamento de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é compreender como ocorre o processo de gestão nas escolas indígenas. A análise perpassa o processo de emancipação dos sujeitos indígenas dentro do contexto educacional do território indígena. No curso de pedagogia é possível identificar as possibilidades de gestão escolar, de acordo com as peculiaridades do contexto em que se constroem.

Conhecer a legislação que trata da educação, nos documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena entre outras, é primordial. São as normativas que garantem uma educação específica e diferenciada aos povos indígenas, para que assim, as escolas indígenas possam se instrumentalizar com o conhecimento necessário para conquista da autonomia.

E as proposições do estudo são emergentes em buscar saber como ocorre a participação dos sujeitos indígenas nos espaços escolares, a partir do processo de construção do Projeto Político Pedagógico. A intenção é perceber durante a ação da gestão, se os caminhos organizados têm promovido espaços que garantam a democracia participativa do povo indígena. E também analisar, quais os sujeitos que estão presentes no processo de gestão escolar indígena.

A pesquisa é bibliográfica e foi realizada com o levantamento de dados empíricos em duas escolas indígenas, sendo uma Guarani e outra Kaingang, localizadas dentro do município da Manguaçu/Paraná, e se configuram entre as maiores em território, no estado do Paraná, próximas ao município de Chopinzinho⁴ (localidade onde fica o campus da UNICENTRO). Foram entrevistados e ouvidos 04 professores, 02 pedagogos e 02 diretores. Os sujeitos foram citados como diretor 1 e 2, pedagogos 1, 2 e 3, professor 1, 2, 3 e 4, para preservar a identidade dos envolvidos.

⁴ O Município de Chopinzinho é uma decorrência do desmembramento do território de Manguaçu, no Estado do Paraná.

O artigo está organizado em três seções de desenvolvimento. A primeira traz a conceituação de gestão e administração escolar. A segunda trata da gestão escolar indígena e a terceira apresenta a análise sobre os dados levantados na pesquisa. As considerações finais são apresentadas a partir das necessidades emergentes sobre a compreensão, nas escolas indígenas, do que é a gestão escolar.

2. O que é a Gestão Democrática?

O conceito de gestão tem uma construção histórica que perpassa o processo de administração escolar. Segundo Vitor Paro⁵ (2013) o que se tem no senso comum é que mesmo na escola precisa de alguém para administrar e a quem administrar. A gestão administrativa na escola deve superar os equívocos que aparecem quando não reflete os objetivos vinculados a uma gestão para com os educandos e toda a escola.

A mediação entre os recursos humanos e recursos materiais se torna imperceptível quando não há objetivos bem definidos articulados ao processo de ensino e de aprendizagem. É importante que se tenha identificado em qual direção de concepção o processo de ensino e aprendizagem da instituição está encaminhado, bem como quando não são plausíveis ao contexto escolar que está inserida, ou o quanto a administração se faz mais preocupada em atender as demandas do sistema sem refletir a realidade dos sujeitos.

Assim a gestão democrática quando pensada em contexto escolar indígena deve perpassar toda a função social de integração na sociedade externa, na qual os sujeitos se tornam pensadores críticos sobre sua relação com a sociedade. Uma gestão na escola indígena levará em consideração a reflexão de como ser sujeitos, o que os mesmos querem para o povo indígena. Ainda é imprescindível promover a apropriação cultural histórica indígena permeada pelas condições sociais construídas

⁵ As ideias aqui apresentadas têm referencial embasado no vídeo com entrevista do professor doutor Vitor Paro. PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar Democrática (Entrevista completa)**. 2013. Disponível online em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>. Acessado em: 20 de maio 2019.

na sociedade de forma geral. Portanto, a gestão na escola indígena será construída de forma que os envolvidos compreendam que são responsáveis pela transformação desejada. A escola, enquanto um espaço de construção de aprendizagem, propicia aos indígenas um processo educativo em meio a participação compreensiva e democrática.

Neste trabalho será analisado o que se compreende para a gestão da escola, considerando a organização dos indígenas como fundamento básico na construção da participação coletiva. Se todos podem e devem participar da tomada de decisões no contexto escolar porque não pensar em uma gestão coletiva? A começar pela direção escolar, que teria a direção institucionalizada articulada a uma liderança indígena compondo uma gestão colaborativa. Sendo coautores na decisão reflexiva e se parceiros em almejar os objetivos de interesse do bem comum. Além de integrar e incluir a filosofia de vida moral e ética como sujeitos indígenas pensantes, construídas pelos seus antecedentes emancipados com a emancipação do ser humano histórico da sociedade. Com isso ressalta-se a importância de refletir sobre a gestão escolar fundamentada na participação democrática de seus sujeitos, dentro das especificidades do povo indígena.

Segundo Lück (2006), se a escola com sua gestão e organização não conseguir superar o enfoque apenas administrativo não terá condições de enfrentar por seus próprios meios, as suas dificuldades e qualificar seus objetivos no processo de construção de ensino e aprendizagem do conhecimento de seus sujeitos. Como parte do meio, percebemos que isso é o que se constata na maioria da realidade escolar atual. O que se deve ter como pressuposto e não apenas isso, mas ações que levem a essa prática, é realizar estudos teóricos reflexivos a partir do que se necessita para transformar estes ambientes, com a democracia participativa realmente dita e praticada.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), garantiu aos povos indígenas o direito à participação. No artigo 29 estabelece que:

Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional. (BRASIL, 2004).

Podemos afirmar que o pleno direito à participação nem sempre é considerado nas instituições. O que distingue a ação meramente administrativa de ação democrática são as demandas interpessoais e subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo. Entendemos que a superação dessas características administrativas deve ocorrer de maneira que os mesmos compreendam o que será importante proporcionar na gestão.

Nesse sentido, a visão participativa é que deve permear nos sistemas e seus âmbitos pelos gestores escolares e pedagógicos, no qual a intenção é de minimizar as imposições vindas de forma vertical, e fortalecer ações conjuntas com as responsabilidades compartilhadas nas escolhas e decisões. Nesse sentido, Lück (2006) argumenta que as mudanças somente serão significativas quando acompanhadas de mudanças na concepção de realidade e de significado das ações.

Diante disso, é importante dialogar na escola, que na prática da gestão democrática só acontece quando ascende a denominação e sua superação como já dito, para além do discurso. Infelizmente não é isso que se constata no cotidiano escolar, o mundo das ideias até podem estar as propostas de mudança na gestão, mas não possibilita agir quando não se assume a postura transformadora diante disso.

O que o povo indígena precisa identificar em suas concepções é que tais ações devem ser contínuas. Que o significado que abrangerá o território escolar depende de persistências na prática, demanda de tempo, espaço e atuação compenetrada. O que é necessário saber nesse ponto segundo o autor, é ressaltar “depreciação ou invalidação” do contexto da administração, mas de superar as limitações dessa prática, pois a gestão democrática não imporá limites, a simplificação ou a redução dessa ação.

O que é importante reiterar nessa fundamentação e teorização da ação democrática participativa, além da prática contextualizada é a realidade escolar e como

os seus sujeitos apresentam as proposições analisadas ao entorno da ação administrativa, para adquirir avanços significativos que tragam bons resultados para todos. E a partir desse significado fazer melhor do que o imposto pela mantenedora, seja ela por meio do sistema ou da realidade que diferencia a ação pedagógica dos discursos aleatórios em meio a gestão escolar.

2.1 Participação colegiada e suas instâncias

É consenso nas discussões sobre gestão escolar, de que participação das instâncias colegiadas é de suma importância para a instituição escolar e no processo de construção de aprendizagem, tanto no caráter pedagógico, quanto administrativo. A forma de articular essa participação e como concretizar as ações é uma tarefa que cabe ao gestor escolar, como mediador do processo pedagógico em que está inteiramente envolvido. No entanto, a fragmentação da concepção democrática não permite que de fato ocorra integralmente, a propagada participação na proposta dos segmentos escolares. Também não podemos esquecer das condições permitidas pelas variáveis externas ao contexto escolar interferem diretamente na sua organização.

Quando pensamos nos meios de participação, temos os órgãos colegiados que, num processo institucionalizado, envolvem os sujeitos escolares. Essa participação, quando atrelada ao contexto escolar, abre perspectivas de tomadas de decisões mais abertas à discussão do povo indígena por meio de representatividade.

Percebemos, ao adentrar nas escolas, que a APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), com seus membros apenas discutem ou definem recursos e seu direcionamento de uso. Uma participação curta em termos de mais atuação na gestão de caráter pedagógico, ou ainda, em alguns casos de entendimentos equivocados quanto a participação, somente assinam a ata para representar sua presença no sistema.

O conselho escolar prevê a participação de diversas representações como pais e professores, auxiliar de serviços e funcionários que estarão propondo e

participando nas ações mais concretamente A participação é uma competência a ser desenvolvida por esses sujeitos coautores no processo de democracia participativa. Entretanto essa articulação é sempre uma dificuldade para o gestor e para os sujeitos que são chamados.

Em observação dentro da escola indígena, se nota a falta na participação de ambas as partes, bem como dos pais que não compreendem do direito e de sua importante participação, da equipe gestora que não busca promover os espaços de diálogo, que então resulta em não participar e não contribuir com suas reflexões. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2006), faz apontamentos necessários para refletir, ressaltando que:

Os membros do Conselho são mulheres e homens concretos, são sujeitos, atores e autores da construção de si e da história de seu entorno. Como membros do Conselho são co-autores do projeto político-pedagógico da escola. Como autores devem compartilhar a superação dos problemas e a construção de novas iniciativas para a escola, exigidas pela complexificação da cultura e pela superação dos problemas sociais. Para tanto, participam da identificação de problemas da escola, da descoberta do porquê desses problemas, da busca de alternativas de solução, da decisão das medidas necessárias para executar a alternativa escolhida para resolver o problema, se for da competência da escola, ou para encaminhar e reivindicar as medidas necessárias a serem tomadas pelas instâncias competentes. (MEC, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2006)

No entanto, no que se refere ao cotidiano escolar não é isso que se percebe quanto a essa instância pelo fato dos sujeitos não compreenderem suas funções. Na maioria das vezes ou no contexto em que a escola está, nesse caso a escola indígena, o gestor não promove essa compreensão aos envolvidos até por não conhecer as proposições que constam nessas concepções.

Por isso, em observação realizada nas escolas indígenas, percebemos que durante a participação não discutem e nem dialogam com seus pares sobre as situações e soluções no espaço escolar. Não identificam problemas porque não estão presentes no contexto da escola. Não reivindicam aos órgãos de apoio atendimento as necessidades que demandam de medidas externas para algumas situações. Dificilmente haverá a articulação se os próprios integrantes não conseguem refletir as

suas funções como coautores nesses ambientes. Mal conseguem elaborar as propostas para uma solução de situações simples.

Portanto nessa mediação problemática se configura a atuação do gestor e equipe pedagógica, na mediação de conjuntura política escolar no qual são preceptores para questionar aos demais e promover a participação de todos. É uma ação em conjunto para devolver aos sujeitos os princípios democráticos. O que consta nas proposições teóricas e normativas da definição do Conselho Escolar nos faz entender que nesta prática, os Conselheiros Escolares estão em processo permanente de formação social, tanto como pessoas, quanto como agentes da gestão escolar. Nesse sentido, os caminhos para os membros do Conselho Escolar se fortalecerem, seria construir meios democráticos para buscar e definir problemas, estudando e decidindo, pois assim os participantes podem produzir conhecimentos e projetos necessários para ações transformadoras dentro da realidade vivenciada.

E, nesse viés de construção da participação do povo indígena na escola, estão os educandos do Grêmio Estudantil, que por sua vez tem os mesmos princípios de democracia e participação coletiva que também não se concretizam como deveria. Desde a articulação das sugestões e opiniões que se desgastam pela falta de empatia dos gestores com esses sujeitos, até a incompreensão do que seja o órgão de representatividade estudantil. Em ambas as escolas pesquisadas não se mencionou, em nenhum momento sobre a participação de alunos.

Ao se considerar uma ação coletiva, é imprescindível demonstrar essa compreensão por ambas as partes. Impossível construir um processo democrático participativo quando os articuladores do processo pedagógico não proporcionam um espaço de averiguação e constatação acerca de proposições pedagógicas e participativas. Para constatar o discurso teórico dessa compreensão, analisar-se-ão as respostas de alguns dos entrevistados quando se sugere como deveria acontecer a participação do povo indígena, bem como dos professores e a equipe pedagógico nesse processo:

A participação da comunidade indígena na escola é muito boa os pais participa de reuniões ajudam na realização de eventos, procuram saber de seus filhos, de suas notas e comportamentos. Os pontos de maior interesse dos professores indígenas e não índios sobre a gestão da escola é a melhoria da qualidade de ensino, a aprendizagem dos alunos utilizando-se de várias metodologias em sala de aula e fora da sala. (Pedagogo 1, 2017).

Isso demonstra que em várias situações serão necessários rever os fundamentos teóricos e a práxis nessa atuação de democracia participativa. Será necessário a reflexão dos articuladores, mediadores a avaliação do termo conceitual de como se procede para proporcionar essa transformação aos sujeitos, para emancipação e sua transformação cultural como ser histórico da sociedade indígena e da sociedade não indígena.

A metodologia que envolve o trabalho de gestão escolar deve conciliar a relação teoria e prática, primando pela criticidade de conceitos e a atuação da gestão como mediador nessa construção. Portanto para refletir, ressaltar-se-á o enfoque que traz os autores:

O provimento da cultura escolar aos alunos e a constituição de um espaço democrático na organização escolar devem incluir a interculturalidade: o respeito e a valorização da diversidade cultural e das diferentes origens sociais dos alunos, o combate ao racismo e a outros tipos de discriminação e o preconceito. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCCHI, 2006, p. 365).

Ou seja, estas são instâncias que deveriam propiciar discussões diante de questões muito pontuais dentro do contexto indígena. O que na maioria das escolas não se faz. Estes seriam pressupostos da formação dos sujeitos que estão nas escolas, sendo que os mediadores deveriam estar atentos às diversidades e as demais realidades dos educandos. Para dar o devido respeito e compreensões sobre a interculturalidade envolvida nesse processo, importa perceber e compreender a realidade indígena que promove um olhar específico para o contexto diferenciado, nos conhecimentos indígenas que serão permeados nesse desenvolvimento do combate aos preconceitos interpessoais dos educandos.

Portanto é de relevância democrática que se sugere essa convivência, articulado com a realidade do território indígena. As discussões ocorrem dentro da

escola, mas fora dela também, no entanto, o processo democrático participativo deve ascender as instâncias denominadas colegiadas quando a gestão pode ser articulada com os sujeitos indígenas. Como a pedagogia indígena específica que transforma para uma visão plurilateral no contexto democrático escolar indígena.

2.2. Processo de gestão escolar

Conforme as reflexões sobre a prática dos gestores ao observar a participação de vários seguimentos, de fato o que ocorre é que na maioria dos exemplos trazidos para a sala de aula durante a formação em pedagogia, são poucas as escolas que tem essa prática. Quando esta prática de gestão democrática acontece, a participação é inerente ao processo, no entanto é trabalhosa. São agendas que precisam se adequar para pais e professores, os funcionários que contam as horas de trabalho e depois precisam fazer trocas, a organização de material adequado para a discussão entre participantes tão diferentes. Enfim, tornar o processo de gestão participativo é sempre uma tarefa que precisa de atenção.

Nas escolas indígenas o que geralmente acontece são processos unilaterais de organização e sistematização dos projetos a serem implementados, por exemplo: O Projeto Político Pedagógico fica para o Pedagogo da escola elaborar; o financeiro e a articulação com as instâncias superiores fica para a Direção; à secretaria escolar cabe as matrículas e os registros das diversas ocorrências em programas viabilizados pela internet. Existe uma fragmentação no processo de gestão escolar que ainda impera nas escolas. E segundo Paro (2010) e suas respectivas análises:

Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado). (PARO, 2010, p.765)

Isso nos remete principalmente a escola e seu ambiente, as pessoas e todo o

contexto educacional estão correlacionados para um processo de ensino e aprendizagem que seja satisfatório. As ações dentro dessas perspectivas, as direções corretas que a escola em si vai tomar, são de suma importância, devido aos sujeitos que buscam essa participação. Nessa intencionalidade, a gestão envolve todas as pessoas que estão neste ambiente escolar, é um trabalho cujas preocupações e ações, são comuns. É este ambiente em que todos os participantes, a equipe pedagógica e a direção/ gestão não encontram ainda um meio para propiciar isso, onde ocorra de forma geral a participação dos sujeitos de fato.

Desde uma construção prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) quando se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que deveria ser estruturada no contexto em que a escola está respeitando seus sujeitos nessa construção. O povo indígena, com suas famílias (pais e avós, tios ou responsáveis pela criança) poderiam participar desde o momento da matrícula, conhecendo os projetos, normas e processos escolares. Toda participação passa a ser importante para que retratem as concepções: situacional, conceitual e operacional do contexto escolar.

Ao visitar e conviver no território onde a pesquisa foi realizada, se verifica que essa participação da família até pode acontecer nas escolas indígenas, mas não de forma mais abrangente no processo de gestão escolar. A participação é mais no sentido do reconhecimento da identidade cultural, mas isso não envolve o processo de gestão escolar como se configura neste trabalho. Desta forma, cabe à escola promover maiores espaços para a participação efetiva das famílias indígenas com formação e diálogos onde os pais, os sábios e as lideranças tenham tanto o espaço de aprender mais sobre a gestão como também de expor seus conhecimentos e suas aspirações em relação à instituição. Aparentemente o diretor está apenas para atender as demandas que vem do sistema e não para proporcionar a participação do povo indígena. Portanto a gestão participativa e democrática geralmente atrelada ao modelo do dirigente não se intensifica e não se propaga na escola indígena.

3. A gestão escolar e a gestão na escola indígena.

Na contemporaneidade há um grande questionamento dos sujeitos que vivem no ambiente escolar em relação à gestão democrática e suas proposições teóricas e sua *práxis*. Esse questionamento talvez se justifique por falta de aproximação com o espaço escolar e a falta de conhecimento entre sujeitos da escola.

A complexidade deste termo pode causar desconfortos dos envolvidos com o ambiente escolar e conseqüentemente a sua participação fica um tanto a desejar. Para que se possa superar o mal entendimento é necessário analisar como é a gestão escolar, a partir do processo de escolhas pelo povo indígena, como ocorre o processo de participação na gestão administrativa das instituições educativas e a forma que acontece a gestão pedagógica no trabalho escolar. Inclusive onde está descrita em lei a democracia participativa e a necessidade da gestão no contexto escolar como é dita de fato.

Partimos do entendimento sobre a função social da escola que o trabalho com o conhecimento sistematizado pela humanidade dentro de um processo histórico. Como pano de fundo para a análise sobre a necessidade de pensar a gestão participativa que busque o envolvimento dos sujeitos escolares, vemos o direito de todos a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A Constituição Federal de 1988, normatiza a educação como um dos direitos sociais, bem como, declara os mecanismos para que se possa exigir sua efetivação (OLIVEIRA, 2007). As discussões sobre a garantia de uma educação pública como direito social, de modo que esteja declarado em lei, vêm permeando o contexto histórico e social. Para organização em aspecto nacional, a diretrizes sobre como a escola é organizada está na LDB 9394/1996, sendo a última lei para a educação feita de forma abrangente, trazendo pressupostos relevantes para a gestão, afirmando em um dos seus artigos que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – **participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola**; II – **participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes**. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram **progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira**, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Primeiro, os sistemas de ensino definem as normas de gestão democrática. Esse aspecto chama a atenção sobre como se organizam os sistemas de ensino: federal, estadual, municipal e particular ou privado. Neste contexto o sistema define e, portanto, promove a gestão democrática que requer a participação dos profissionais da educação.

Além da LDB 9394/1996 que trata da gestão democrática da escola, em específico a legislação sobre a Educação Escolar Indígena garante que:

(...) o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (BRASIL, 2012, p. 2).

Entende-se que os professores, funcionários e componentes de equipes, participam do Projeto Político Pedagógico, do Regulamento escolar e de outros programas e projetos que a escola venha a organizar.

Mais adiante, a citação refere-se à participação do povo indígena dentro da escola que trata da APMF- Associação de Pais, mestres e funcionários, do próprio Conselho Escolar que conta com a participação indígena e, ainda não se pode esquecer da participação dos alunos, os quais compõem a escola.

Neste processo se asseguraria à educação básica os progressivos graus de autonomia escolar, onde cada estabelecimento teria a partir da sua realidade a efetivação de um processo gradativo de autonomia pedagógica, administrativa e

financeira. Ou seja, as instituições preparam-se para propor e levar ao conhecimento dos sujeitos essa participação democrática.

Durante a pesquisa quando entrevistamos os diretores ou pedagogas das duas escolas e perguntamos sobre a gestão democrática eles disseram que:

[...] na verdade, a gestão democrática ela não...não acontece diretamente né? A gente até tenta fazer uma...uma gestão participativa né, ocorre mas não muito é estendida né, por que...por alguns fatores é...como posso dizer pra você...questões de professores mesmo aqui da escola né, e... por ser uma escola indígena e ter a maior participação de indígenas dentro do ambiente escolar né, são vários professores indígenas que tem a formação na área da pedagogia, né, então a gente tenta fazer uma...uma gestão e...participativa, né...democrática, mas as vezes ela...ela não acontece do jeito que deveria ser. (sic.) (Diretor 1, 2017).

Vem de democracia, ou seja, gestão ela precisa...ela deve ser democrática, não tem como fazer uma gestão que não seja democrática. Porque não é uma pessoa só que manda...vamos usar a palavra manda...uma pessoa só que deve produzir, que deve fazer as coisas...a gestão ela precisa ser democrática e participativa é o que? Nessa...nessa parte de democrática, de democracia já que não cabe digamos assim, só a diretora né...que todos participem, e até mesmo a direção participe dessa gestão né...porque as vezes a escola ela até pode ter uma gestão democrática, mas as vezes a direção ou a equipe pedagógica, ou professores não aceitam fazer parte da democracia. A democracia ela precisa ser atuante na escola, então, pra mim a gestão democrática eu vejo assim, desde que começou a se falar em democracia, em gestão democrática eu acho muito importante e se realmente existia a democracia, todos vão conseguir exercer e fazer um bom trabalho. (sic.) (Diretor 2, 2017).

O entendimento de que há necessidade de efetivar a gestão democrática na escola indígena se aproxima no depoimento dos dois diretores. Ambos têm consciência de que todos devem participar, mas essa elaboração e esse trabalho de mediar a gestão democraticamente ainda apresenta muitas dificuldades para os sujeitos da pesquisa.

Por exemplo, numa gestão democrática e participativa quando se refere aos profissionais contamos com os agentes que são os participantes indiretos do processo de aprendizagem, não apenas como número no quadro dos profissionais da escola, mas como partícipe na construção do projeto político pedagógico, inclusive. Ao invés

disso, o que se constata é essa dificuldade de compreensão e a não empatia daqueles que deviam proporcionar essa ação de articulação.

A exemplo disso podemos perceber quando o gestor não consegue chamar os pais para a reunião, quando não há diálogo com a equipe pedagógica sobre a busca dos meios de aproximação do território escolar para dialogar e refletir as situações do cotidiano. Quando não existe integração entre as instancias colegiadas consequentemente não acontece a participação coletiva e democrática. Sobre a necessidade de articulação para promover a gestão democrática, escreveram os pedagogos entrevistados que:

Entende-se que a tarefa da gestão democrática e participativa na escola é contribuir para implementação das mudanças, ajudando a criar um clima favorável na comunidade que a cerca. A educação é um processo de construção de identidades e estas se constituem pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade. Trata-se de um clima no qual cada um perceba que tem responsabilidades por suas ações e sentimentos. (Pedagogo 1, 2017).

Segundo Luck (1998), a gestão já pressupõe em si a ideia de participação, isto é, do trabalho coletivo de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre ela em conjunto em prol do direito a aprendizagem.

Gestão democrática e participativa é quando todos (alunos, família, professores e funcionários) possam opinar diretamente nos processos de gestão da escola, de maneira inclusiva e democrática. Em primeiro lugar o gestor deve ter capacidade de ouvir e aceitar sugestões e críticas. (Pedagogo 2, 2017).

Devido à dinâmica social da estrutura econômica capitalista, os sujeitos que compõem o conselho escolar ou a APMF não investem o tempo que se torna necessário na escola para dialogar com a gestão, não participando da construção de conhecimentos dos seus filhos. Este é um dado que já é do senso comum e acontece na maioria das escolas. No qual os sujeitos que fazem parte dessas instâncias não separam o tempo adequado para comparecer durante as reuniões importantes, devido ao trabalho e outros afazeres mais importantes do que sua participação na escola por poucas horas que seja. É da realidade não tão distante, a implantação das instituições

educacionais emergidas com suas especificidades como as escolas do campo e as escolas indígenas com seus cotidianos característicos.

Nestes espaços a gestão da escola tem se distanciado do povo indígena. Correlacionado a isso está a gestão escolar indígena que deveria atender aos princípios democráticos envolvendo os sujeitos e suas concepções que advém de uma demanda específica e de uma compreensão mais abrangente para fundamentar um olhar reflexivo aos sujeitos integrantes de todo o processo escolar.

Os educadores que atuam e que conhecem os pressupostos da democracia participativa seriam promotores da participação de todos os sujeitos no ambiente educativo. Neste ambiente também os pais e as demais instâncias colegiadas já se fariam presentes. Entretanto não é isso que acontece.

Ainda aprofundando a crítica partindo da legislação, do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme as fundamentações teóricas no qual se discute os apontamentos na gestão escolar indígena indicam que:

Conforme o documento do CNE, em seu Art. 14 determina-se que:

O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. § 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilingüismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 7)

No que diz respeito à autonomia das instituições educativas, o enfoque principal para essa promoção é a construção do documento regente dessas articulações como o Projeto Político Pedagógico. É nele que constará como as o povo indígena do entorno da escola estão pensando em formar os seus sujeitos. A partir dessa escuta e observação será possível gestar a escola considerando a apropriação

por todos os agentes sobre a realidade onde insere-se a escola indígena. Daí que o ambiente administrativo e pedagógico vai se delineando respeitando o contexto educacional diferenciado, como salienta Fernandes e Carvalho.

O que os sujeitos indígenas querem da escola? O que pode ser uma Educação Escolar Indígena? Essas questões remetem-se ao Projeto político Pedagógico, o qual é elaborado em conformidade com alguns textos teóricos sobre a Educação Escolar Indígena, mas que na prática, não se absorve a demanda dos sujeitos indígenas e não se promove a articulação propagada, bem como se articula ao direito à educação garantido na legislação.

Os educadores que, em muitos casos, trabalham no ambiente escolar localizado nos territórios indígenas são principiantes e não conhecem o contexto. E quando se trata da formação e da construção de conhecimento dos sujeitos em qualquer ambiente educativo se dispensa quem deseja este acesso para sanar o despreparo na sua formação. Para atuar com a Educação Especial necessita do profissional formado na área, para Educação Infantil também a formação deve ser para atuar nessa área e porque na Educação Escolar Indígena pode ser qualquer profissional? O gestor também deve conhecer pelo menos o mínimo da nos territórios na qual está inserido, pois, aí estará de fato a atenção em garantir o direito a educação de qualidade, ao proporcionar a educação diferenciada para a especificidade indígena.

Para o trabalho de gestão dentro da escola indígena o profissional necessariamente precisa compreender ao menos a dinâmica social daquele espaço, como está organizada nos territórios, o contato que se constrói dos índios com a educação escolar e como promover a atenção dos indígenas para com a escola e com a escolarização. Frente a estas análises ainda estão sendo construídas formas de atuação, algumas discussões nos apontam para perceber e pensar a gestão pedagógica, democrática e participativa em seu todo e não apenas nas escolas indígenas, Sagrillo escreveu que:

Ao se analisar, portanto, a questão democrática, é preciso ponderar que as

democracias deveriam ser por natureza, descentralizadoras, pois quanto mais democrática a organização mais a sociedade estaria pensando e decidindo seus próprios rumos. Desta forma através da descentralização e da participação se consolidaria um espaço para a construção da cidadania, à medida que são fontes de aprendizagens para a própria sociedade. (SAGRILLO, p.10714, 2011).

Com isso a compreensão da gestão pedagógica democrática aqui discutida parte de momentos e ações que competem aos sujeitos construtores desse conhecimento. Portanto a participação dos pais, dos alunos e dos professores junto da equipe pedagógica teria que servir de base para o aprimoramento e desenvolvimento da gestão escolar. Enfim todos fazem parte da gestão. Mas ao invés disso, a dificuldade em alcançar o objetivo é encontrada. A participação é somente representativa na qual o gestor, na maioria das vezes consegue ao máximo juntar alguns pais e professores para tomada de decisões. Segundo as pedagogas, sujeitos dessa pesquisa:

A participação da comunidade indígena na escola é muito boa os pais participam de reuniões ajudam na realização de eventos, procuram saber de seus filhos de suas notas e comportamentos. (Pedagoga 1, 2017)

A participação da comunidade indígena na escola é baixa, muitas vezes são convocados para reuniões, eventos poucos participam. (Pedagoga 2, 2017)

Parece que a participação se diferencia entre as escolas. Na gestão da escola indígena, a “democracia descentralizadora” como Sagrillo (2011) indica, não se observa mesmo porque os sujeitos que estão envolvidos não conseguem compreender a relevância dessa participação pela falta de formação. E, a maioria dos filhos estão na escola para aprender a Língua Portuguesa, o código escrito para que suas vidas não sejam como de seus antepassados. Portanto não se tem claro a função da educação escolar na vida do aluno indígena. Os pais desconhecem essa necessidade e os filhos não compreendem a importância do processo de escolarização. E, neste contexto, ninguém discute essa questão. Parece que este seria um processo interessante para a gestão escolar.

4. Análise dos resultados e a Gestão na Escola Indígena.

A gestão escolar na escola indígena se concentra na figura do sujeito como uma liderança da escola, assim, as lideranças do território e o cacique contam muito com o diretor da escola. E não apenas com a figura do diretor, mas também do pedagogo, sendo que nestes casos o diretor pode ser indígena ou não, no caso do pedagogo também. Tanto que na maioria das decisões interna /educativa cabe ao diretor e ao pedagogo, sem a influência do cacique ou da liderança, tomar as decisões sobre o contexto escolar. Mas nas ações do planejamento da gestão as lideranças e o cacique participam⁶. Ou seja, a autonomia que a escola necessita em suas decisões e perspectivas são assim determinadas pelos grupos indígenas que compreendem que os gestores estão preparados para atuar do território indígena, sendo que no Paraná a norma que rege a legalidade do acesso do sujeito à gestão da escola está normatizada na resolução de nº 787/2009.

A resolução esclarece que “[...] para assumir a gestão da respectiva escola indígena necessita: II. Apresentar Declaração de Anuência ... datada e assinada pelo Cacique e demais Lideranças da comunidade” (Resolução nº 787/2009, sem página).

Portanto, essa confiança que as lideranças e os demais indígenas têm nos gestores também na equipe pedagógica é que se estruturam os objetivos nas perspectivas da formação dos sujeitos, sendo que a base dessa estrutura são os sujeitos que estão diretamente envolvidos neste processo, inclusive os professores indígenas e suas perspectivas.

Nessa perspectiva, podemos questionar qual é o ensino diferenciado que se promove na escola indígena? Quais os objetivos a alcançar? Para resolver essa situação o gestor deve escutar o que os indígenas querem que seus filhos aprendam sobre o

6. A gestão pedagógica é compreendida como a que compete aos profissionais como a pedagoga e direção, apenas quando sai das ações dos mesmos as lideranças são chamadas, o cacique não interfere em nada somente quando acha que é necessário intervir. Como no caso em que há evasão de alunos, a ação das lideranças para essa mediação é importante, também para decidir se haverá a necessidade de acionar o Conselho Tutelar quando há risco às crianças.

cotidiano seu território, sem deixar de trabalhar também os conteúdos universais, de fora a garantir o direito a educação de qualidade. E conforme Mileski e Novak (2012), as relações interpessoais dentro da escola com os povos indígenas que por sua vez tem a “lógica própria de organização bem como as políticas internas”, são características do contexto social desses sujeitos que resultarão nas “interferências diretas nas ações escolares”, nas ações do gestor e da equipe pedagógica.

A gestão da escola indígena se constrói, fundamentada nas concepções da realidade e tendo como o início de partida para a transformação dos sujeitos desse contexto a emancipação dos demais envolvidos neste processo de gestão da escola indígena pautada na educação diferenciada.

Estas considerações anteriormente pontuadas fazem parte de uma legislação e de estudos que vão se implementando dentro dos contextos escolares indígenas. Entretanto nem sempre tais aspectos tornam-se efetivos. Mais adiante se apresentam algumas realidades que corroboram para mapear uma realidade distinta de uma gestão pautada na Educação Escolar Indígena específica.

4.1. Escola indígena e gestão escolar

Atualmente, o discurso sobre as escolas indígenas é pragmático devido à realidade cultural diversa que se tem nos Estados e no país. Ao se entender que toda a formação dos sujeitos indígenas, para se integrar à sociedade com autonomia, é importante mais aprofundamento sobre Educação Escolar Indígena e gestão da Escola Indígena.

Desde os fatos históricos que retratam diversas situações que os indígenas foram submetidos, na invasão e na colonização do Brasil, que trouxeram um tipo de formação educacional com outras intenções para os indígenas, a formação superior é importante. E para que se chegue a formação superior é imprescindível Educação Escolar Indígena. Ainda mais quando se retrata a gestão como deveria ser nas escolas indígenas esse é um desafio a ser superado. Deste modo, em algumas realidades

indígenas se observa que todo esse processo é recente, pois alguns territórios não têm uma escola regularizada e reconhecida como um sistema diferenciado e específico.

Nessa pesquisa, apenas uma escola tem a gestão onde a responsável é indígena e a maioria dos docentes é indígena que estão no processo de formação. Esse dado revela que a visão sobre a educação tem suas especificidades. Além disso, tem outros desafios que são: proporcionar ao povo indígena a compreensão da gestão democrática participativa e a emancipação que é crítica e reflexiva sobre a realidade interna e externa.

Na segunda escola se constatou que o processo de construção de conhecimento sobre a educação escolar e sua estrutura curricular dentre a caracterização específica se deu de forma mais superficial. A realidade é outra entre os sujeitos de cada território. Na escola 2, os alunos da escola indígena em sua maioria são falantes de sua primeira língua. Essa é uma das características que reforça a internalização mais vagarosa de outra língua para sua compreensão reflexiva e crítica sobre educação escolar. Para entender a educação escolar é importante a interiorizar os símbolos, como já se referiu Vigotski (2000).

Os professores da escola 2 na maioria são não indígenas, uns com formação superior a distância e outros presencial. Os docentes indígenas estão ainda em formação e são os que participam mais efetivamente para compreender as ações advindas das funções da equipe pedagógica e da gestão. Com isso, a Educação Escolar Indígena está em processo de construção garantida na Constituição Federal, a qual deve ser respeitada. É importante que em cada realidade se observe o processo cultural entre os sujeitos. A escola indígena é mais que um espaço escolar, ela agrega concepções etnológicas aos sujeitos culturalmente formados para repassar todo o conhecimento educacional aos seus filhos.

Desta forma a escola indígena não deve ser constituída pelos mesmos regulamentos da escola do não índio, ou pelos vieses europeizados e eurocêntricos nas proposições da concepção de formação de seus sujeitos. A compreensão sobre a vida educacional se dá em meio ao território, com os pais, os mais velhos, as mulheres

e durante o cotidiano e afazeres providos na escola. Isso se dará quando os docentes indígenas ao contrário dos demais, se formarem e se tornarem mais engajados à sua realidade. Assim a gestão precisa também ser construída a partir do reconhecimento de cada realidade e considerar suas especificidades. Nessa ótica caminham alguns professores, dos quais apontamos algumas manifestações em seus depoimentos:

Democrática é uma gestão onde as decisões não devem ser tomada somente por uma pessoa, ou seja, deve haver a participação de todos. (PROFESSOR 1 da Escola 2, 2017).

A gestão democrática e participativa é quando há o envolvimento de todo o corpo docente na gestão escolar inclusive a participação dos pais, onde sejam ouvidos, dando sugestões de melhorias à escola. (PROFESSOR 2 da escola 2, 2017).

É uma gestão aonde todos tem o direito de participar ativamente de todas as decisões do ambiente escolar. (PROFESSOR 3 da escola 2, 2017).

É uma forma de gerir uma instituição que possibilite a participação de todos. (PROFESSOR 4 da escola 2, 2017).

Alguns se limitam em apontar o gestor como administrador, e não aquele que deve proporcionar a mediação e envolvimento dos demais, ou seja, esse pensamento remete ao contrário do que uma gestão deveria representar. O envolvimento e identidade deveria abranger todos os alunos e o território indígena. Uma gestão escolar, na visão de Paro (2010) é imprescindível quando participa, apoia, promove e trabalha na elaboração de formas de participação democrática entre os seguimentos da escola.

Por outro lado, em outra realidade do estabelecimento educacional que tem as instâncias colegiadas como APMF, Conselho Escolar ou o Grêmio Estudantil que estão diretamente envolvidos nesse processo, os professores não fizeram nenhuma indicação de reconhecimento sobre essas instâncias colegiadas. É difícil perceber o reconhecimento da gestão como promotora da organização da escola a partir de um colegiado, ou seja, a partir da articulação entre todos os seguimentos e seus membros.

É importante garantir as especificidades onde cada seguimento tem suas funções: decisão dos destinos de recursos ou o que adquirir, no que gastar; a

promoção da participação e representação nas discussões e decisões colegiadas. E, mais o grupo de estudantes que precisam de incentivos na elaboração do conhecimento e na efetivação do órgão que os represente dentro da escola, o grêmio estudantil. Portanto a gestão da escola pertence e envolve a todos.

Na realidade indígena a gestão terá duas fontes como base para a organização da educação: uma é a cultura do território que agregado aos conhecimentos específicos promove a identidade dos sujeitos. A outra fonte vem dos conhecimentos cientificamente comprovados que resultam numa promoção do aluno indígena para o contexto sociopolítico e que irão garantir o que a legislação prevê no sentido da materialização do direito à educação.

Mas o que pode se notar é a incompreensão destes sujeitos indígenas que representam estas instâncias, mesmo porque a realidade devido a sua estrutura cultural o processo desse meio se dá de forma menos acelerada. É imprescindível a participação primeira na sua própria construção como gestor. E, sem esquecer que a compreensão dessa participação democrática se dá pela internalização da linguagem verbal que vem ao encontro da compreensão de todos os envolvidos no processo escolar. Assim existe a possibilidade de que a escola promova sua autonomia, bem como promova a emancipação de todos os envolvidos no processo educativo.

Considerações finais

Essa pesquisa constatou que o processo de gestão escolar que fora garantido e homologado nas regulamentações institucionais não ocorre de forma ampla, e ainda está em processo de construção nos espaços escolares. O seu pressuposto, que prevê a articulação entre a teoria e a prática contextualizada, não se efetiva na escola de maneira integral. Desde o acesso dos gestores das escolas indígenas que acontece em forma de indicações, caso que não difere da sociedade externa que são como cargos e funções apadrinhados politicamente. Na escola indígena o cacique indica uma pessoa de confiança para a gestão escolar. E para articular democraticamente uma

escola indígena é importante mais do que isto, se deve articular as culturas.

A gestão do processo democrático está intrinsecamente envolvida na ação pedagógica desde o início da ação educativa como bem foi ressaltado em vários momentos dessa análise, tanto por meio da pesquisa documental, dos estudos teóricos, como da pesquisa de campo. O estudo foi feito pautado no estudo crítico e reflexivo, que vem demonstrar como as pessoas de dentro da escola pensam sobre as transformações da escola indígena. Então, não conseguiremos compreender essas ações como diferente ou distintas, de forma que se articule a ação pedagógica e a participação democrática, se não as enxergarmos de forma contextualizada.

A importância desse trabalho é entendermos que a ação democrática participativa é uma formação humana dos sujeitos que necessitam saber para participar da gestão escolar indígena, de forma que o direito a educação seja garantido para a especificidade dos territórios indígenas. A pesquisa traz à tona esse processo de construção de conhecimentos coletivos para valorizar a ação conjunta no contexto que estão, ou seja, na escola indígena. E quando não há essa compreensão daqueles que, obrigatoriamente, deveriam saber dessa função em desenvolver tais práticas, não acontece a afirmação de coletividade e nem democracia participativa e, muito menos crítica reflexiva de suas participações nas decisões escolares.

Para desenvolver essas práticas democráticas e participativas, uma das possibilidades disso não se tornar apenas representativo é a formação dos gestores pedagógicos e diretores nessas perspectivas. A formação no campo da Pedagogia poderia ajudar no sentido de inserir na matriz curricular o estudo da gestão na diversidade. Ressaltar e valorizar todos os sujeitos que estão envolvidos, buscar diversos meios de trazer o interesse de participar nas ações de gestão didático-pedagógicas e nas ações de gestão-administrativa são ações participativas que constroem caminhos para a gestão se tornar mais democratizada.

Na realidade indígena a mediação entre as ações de gestão pedagógica e gestão administrativa deveriam ser propostas por aqueles que estão envolvidos diretamente, neste caso: alunos, professores, familiares e equipe de gestão escolar. É

importante as concepções de vida dos sujeitos que estão nesse espaço, no qual a compreensão deve ocorrer por meio das ações que o mediador realiza. Entendemos que a escola é um espaço para trabalhar os posicionamentos críticos e reflexivos, de expor e orientar as formas de participação para ação pedagógica democrática.

É importante estimular as participações, levando a escola para o território e o território para dentro da escola, valorizando e revitalizando as práticas articuladoras entre indígenas-escola. Uma participação coletiva é um caminho longo até que consigam compreender que todo o espaço do território tem um viés educativo. Em meio aos diálogos frequentes com os seguimentos para saber das suas contribuições na vida escolar dos sujeitos, existe muitas possibilidades de trabalho democrático. Expondo tudo o que a escola e os professores pensam, os entraves nos sistemas e suas demandas corriqueiras como evasão, índices de reprovação e outros aspectos que merecem ser discutidos para sua superação.

A ação da democracia reflexiva pode ser discutida para compreender, como todos os envolvidos são responsáveis para encontrar e superar as situações fragmentadas por meio de diálogo, apontamentos, espaços e práticas para esse fim.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99**. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 3/1999. **Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>
> Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho –**

OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192

ENTREVISTA com sujeitos das escolas Guarani e Kaingang, Mangueirinha - PR, setembro de 2017, com professor 1, 2, 3 e 4, pedagogo 1 e 2, diretor 1 e 2.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – Senado federal, 20178. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em 23 de maio de 2019

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; Toschi. **Educação Escolar, Estrutura Escolar: Política, estrutura e organização**. Cortez: São Paulo, 2005.

FERNANDES, Marilene. CARVALHO, Thiago Morato de. Análise do papel da Gestão Escolar na construção coletiva no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Vovó Antonia Celestina da Silva, Boa vista, Roraima. **Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico**.

MILESKI, K. G.; NOVAK, M.S.J. . A Construção do Projeto Político-Pedagógico em Escolas Indígenas Kaingang no Paraná: Primeiros Apontamentos. In: **IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPED Sul, 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. Gestão, Financiamento e Direito à Educação. 3. ed. São Paulo, Xamã, 2007

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. **Gestão Escolar Democrática (Entrevista completa)**. 2013. Disponível online em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>. Acessado em: 20 de maio 2019.

SAGRILLO, Daniele Rorato. UFSM, Gestão Democrática Escolar: Entre o real e o ideal. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, I Seminário

Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O ESPAÇO RESERVADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA COMUNIDADE KAINGANG

The reserved space for teacher training in a Kaingang community

Juliana Tatsch Menezes¹
Anderson Martins Pereira²
Ariane Avila Neto de Farias³

Artigo recebido em: 20/11/2019.

Artigo aceito em: 10/02/2020.

RESUMO

O artigo tem como objetivo a reflexão acerca da formação de professores que trabalham em escolas indígenas. Assim, buscaremos por meio de questionários apresentados a professores de uma escola localizada em uma comunidade indígena, no município de Redentora, no Rio Grande do Sul, e por meio de estudos bibliográficos, responder como esses obtêm a formação docente, quais os momentos em que foram exigidos a eles uma formação específica, quais são as prioridades do ensino indígena principais e de que maneira a língua portuguesa é trabalhada nessa escola. A partir das entrevistas realizadas, pretendemos verificar se o que determinam os documentos oficiais é de fato posto em prática na realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; educação indígena; Documentos Oficiais; Espaço escolar.

ABSTRACT

This paper has as its objective the reflection about the training of teachers who work in indigenous schools. Thus, we will intend through questionnaires presented to teachers of a school located in an indigenous community, in the municipality of Redentora, in Rio Grande do Sul, and through biographical studies, answer how they obtain teacher education, which moments were they required to have a specific formation, what are the main priorities of the indigenous education and how the Portuguese language is worked in this school. From the interviews conducted, we intend to verify if what determines the official documents is actually put into practice in the school reality.

KEYWORDS: Teacher training; indigenous education; Official documents.

¹ Especialista em Linguagem e docência, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5047339992122527>>. E-mail: jutatsch@gmail.com.

² Doutorando em Letras, na área Estudos Literários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Letras na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7015992230002538>>. E-mail: andersonmartinsp@gmail.com. Bolsista CAPES.

³ Doutoranda em Letras, na área de História da Literatura da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente atua como técnica-administrativa em educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7769465669197501>>. E-mail: arianenetof@gmail.com.

O cenário político atual demonstra uma intensificação de políticas públicas voltadas à maioria. Nessa perspectiva, identidades minoritárias que necessitam de propostas e medidas específicas acabam sendo negligenciadas. No que se refere ao espaço educacional, a realidade não é diferente ao entendermos que esse ultrapassa os aspectos geográficos e perpassa variadas questões sociais. Esse, ao ser preenchido por sujeitos, não apresenta neutralidade, estando impregnado de símbolos e marcas afetivas e culturais. O espaço escolar, sendo gestado por múltiplos interesses, necessita de uma acurada percepção acerca dos contextos sociais do qual o aluno advém, bem como seus conhecimentos e visões de mundo, aspectos fundamentais na formação desse ambiente.

Afirma Foucault (2004 [1970]), que pensar sobre a história dos espaços é ao mesmo tempo refletir sobre a história dos poderes. Desse modo, compreende-se o porquê do descaso com certos espaços e modalidades de ensino, essas destinadas a segmentos sociais com pouco poder de representação social e alheios a um sistema produtivo no qual as posições do centro são ocupadas pelos detentores de riquezas.

Neste prisma, entende-se que medidas que contemplem a educação indígena são extremamente recentes se pensarmos o cenário da educação brasileira de modo geral, estando elas também ameaçadas. Pouco se espera no que tange a melhoria das leis já existentes em um sentido lato, contudo, se questiona sobre algumas especificidades desta modalidade educacional: se os profissionais da educação têm conhecimento delas e como as incorporam ao seu fazer docente.

Para o desenvolvimento da discussão aqui proposta, este estudo se calca no conceito de espaço mítico de Yi-Fu Tuan para incluir o espaço de aprendizado indígena na construção de um ideal de espaço do índio. O conceito de Tuan é duplo, sendo parte referente ao mito e relegado ao puramente imaginário, e o outro, é o mítico causado pela não experimentação de um determinado espaço, o que faz com que este seja imaginado com base em relatos e na lógica do já vivido. Nas palavras de Tuan: “Os erros fatuais abundam no campo não percebido. Este campo não percebido é o espaço mítico irreduzível de cada homem, o ambiente impreciso do

conhecido que dá ao homem confiança no conhecido”. (TUAN, 1983, p.98) Como visto na passagem acima, o espaço mítico se concebe a partir do real. A partir desta noção de espaço, pode-se pensar que o espaço escolar é um lugar que se sobrepõe as experimentações indígenas, as quais tem por direito manter sua cultura e suas singularidades, mas também ter acesso a uma educação que as privilegie e/ou as tome como ponto de partida.

A educação indígena organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia, demarcando a pluralidade do espaço indígena. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade. Sobre esse tema, Lidiane Szerwinsk Camargos (2018) argumenta que são várias as etnias indígenas que têm buscado a educação escolar como um aporte de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas, além da promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.

Nesse sentido, Bettiol, Souza e Sobrinho (2017) sublinham o fato de que para as populações indígenas a educação indígena difere da educação escolar. Segundo os autores, a educação indígena para essas comunidades, “é responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos da comunidade, da etnia a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas” (BETTIOL; SOUZA; SOBRINHO, 2017, p. 58). Os teóricos ainda salientam que a educação escolar e a convivência dentro dos espaços educativos é para os povos indígenas uma forma de

conscientização da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos índios fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena” (BETTIOL; SOUZA; SOBRINHO, 2017, p. 58).

Ademais, Bettiol, Soula e Sobrinho argumentam que os parâmetros sobre a modalidade indígena levam em conta as especificidades linguísticas e culturais do aluno, mas questionam em que medida eles representam um reflexo palpável para a experiência dos alunos em sala de aula. De forma a introduzir o tema e suas especificidades, far-se-á uso de pressupostos teóricos que demonstram que a educação indígena está muito distante do ideal; faz-se necessário melhorar o acesso dos alunos à educação e o acesso à informação no que tange a modalidade.

Salienta-se aqui também a falta de dados mais atualizados do censo, especificamente o censo escolar que tratem especificamente das comunidades indígenas. De forma completa, o último censo escolar no qual consta as especificidades da educação escolar indígena, vinculado ao portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o de 2008, com publicação do ano de 2009. Segundo estes dados, existem atualmente cerca de 2.698 escolas reconhecidas como indígenas no país⁴ – com normas e ordenamento jurídico próprios –, estando 1.677 localizadas na região norte do país. Essas escolas, em 2008, atendiam 205.141 alunos dividindo-se em aproximadamente 220 povos indígenas distintos. Considerando esse número significativo e o contexto diferenciado dessas comunidades, o relatório das estatísticas da educação indígena do país aponta como preocupação do Ministério da Educação:

[...] assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Esta deverá propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico (HENRIQUES et al, 2007, p. 81).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – pontuam a necessidade

⁴ No estado do Rio Grande do Sul, existem cerca de 5.200 alunos matriculados em escolas indígenas (INEP, 2007). Para atender essa demanda, o Estado conta com quarenta e nove escolas voltadas ao ensino indígena e cerca de trezentos e quarenta e quatro professores que se dividem entre o ensino em creches, ensino fundamental e médio e escolas para jovens e adultos.

de uma formação diferenciada docente para lidar com um contexto cultural amplo. Ambos os documentos assinalam a importância da inserção dos docentes à realidade dos espaços indígenas de ensino, pontuando o fato que o processo de escolarização do povo indígena, tanto em sentido formal quanto informal, ocorre nas interações entre os sujeitos que fazem parte desse ambiente. Sem essas trocas entre os agentes que participam do processo educativo, as escolas indígenas não passariam, assim, de zonas vazias e de conhecimento inerte. Entretanto, faz-se fundamental pontuar que, ao mesmo tempo que essas políticas salientam a relevância do que foi até aqui mencionado, elas acabam por silenciar sobre as especificidades desta formação, ficando ao encargo do professor e das escolas a busca de formação continuada, sem que estes profissionais possam partir de diretrizes sólidas.

Compreendemos que a questão da educação indígena, as diretrizes e a criação de instituições de ensino voltadas ao ensino do índio sejam muito recentes, visto que a criação das primeiras escolas indígenas data de 1999. Por esse motivo, e por considerarmos os dados apontados anteriormente, justificamos a relevância de estudos e reflexões acerca da formação dos professores e até mesmo do que cabe à Escola em relação à formação dos alunos de instituições indígenas, visto o contexto distinto e a relação delicada entre preservar a cultura desses povos e inserir os mesmos em um processo de hegemonia cultural.

Antônio Gramsci (1971), um filósofo marxista, trará explicitamente em sua narrativa o conceito de hegemonia cultural. Ele acredita que existe uma classe dominante que manipula a cultura da sociedade - as crenças, explicações, percepções, valores e costumes. Essa ideologia dominante universalmente válida justificará o status social, político e econômico como natural e inevitável, perpétuo e benéfico para todos, e não como construções sociais artificiais que beneficiam apenas a classe dominante.

Pelo até então exposto, este trabalho busca por meio de entrevista com professores da escola selecionada, bem como através de pesquisa bibliográfica, buscando entender de que maneira acontece a formação de professores voltados à

educação indígena. Dessa maneira, ao compararmos os dados coletados em entrevistas aos documentos oficiais que tratam do tema, investigaremos se o que sugerem tais documentos está sendo colocado em prática na escola investigada.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada em área indígena kaingang, no Rio Grande do Sul. A escolha dos professores entrevistados deu-se por sua ligação, desde sua própria formação, com essa modalidade de ensino. Nesse trabalho, nos referiremos aos entrevistados por suas iniciais - O. A, professora de educação básica e indígena, B. C, professor de matemática e não indígena, e C. W, professora de português e não indígena. As entrevistas constituíram-se de perguntas relacionadas a formação desses professores, da escola em que lecionam, e sobre os alunos que constituem a comunidade escolar, assim como, as suas percepções e perspectivas sobre e para a educação indígena em contexto brasileiro. Além disso, procurou-se trazer um pouco do histórico da educação indígena no país, na busca do conhecimento acerca de qual é o papel do ensino do português na educação indígena e como acontece o ensino na escola indígena.

Claude Lévi-Strauss (1970) afirmava que a educação do povo indígena se encontrava sob a égide do homem branco. Essa afirmativa pressupõe que a educação do índio teve e tem por objetivo a incorporação do mesmo às normas sociais de um país regido pelos valores de uma sociedade branca, o que acabava por suprimir a multiplicidade linguística e cultural dos mais diversos povos indígenas em prol de uma homogeneização cultural entendida como necessária, pelo sujeito dominador, para um melhor desenvolvimento social e econômico-financeiro.

Foi apenas com a Constituição Federal do Brasil de 1988 que se estabeleceram direitos quanto à educação indígena no país. O Capítulo III, Artigo 210, passou a assegurar aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos em ambientes formais de ensino. Mais adiante, em 1996, houve a reafirmação dos direitos indígenas quanto a educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A LDBEN tem como objetivo principal o

fortalecimento dos direitos adquiridos na constituição de 1988 ao mesmo tempo em que assegura ao índio, a preservação da sua língua e cultura durante o ensino.

Desse modo, a partir da década de 90, a pressão aplicada ao governo nacional pelos movimentos sociais indígenas, cientes de que a escola voltada à educação de sua etnia promoveria um fortalecimento de suas raízes, fez com que surgisse a necessidade de estabelecimento e responsabilização, referentes aos direitos sancionados, para que fossem de fato postos em prática. Com isso, o então Presidente da República, Fernando Collor de Mello, estipulou, por meio de decreto presidencial nº 26 de 1991, ao Ministério da Educação (MEC), auxiliado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a competência para a organização do ensino indígena, cabendo, ainda, às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pela prática das ações em terras indígenas.

Cabe salientar que as modificações nas políticas públicas educacionais referentes à educação indígena foram realizadas a partir das reivindicações dos próprios povos indígenas por meio do grande movimento de conscientização desses grupos de que a educação contribui para o enriquecimento e independência de suas comunidades. Uma educação que se organiza para além das orientações sobre a profissionalização dos sujeitos, buscando a independência dos povos que dela participam. Corroborando a “onda” do fortalecimento do direito à educação indígena no país, o MEC criou o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” em 1998, com o objetivo de garantir o direito à educação intercultural básica, assim como ao multilinguismo e à formação continuada para os professores que trabalham na educação do povo em questão.

O passo seguinte ocorreu em 1999 com a criação das primeiras escolas em terras indígenas. As escolas foram criadas com o objetivo de assentar não somente os direitos, mas de atribuir ao índio a responsabilidade pelos projetos pedagógicos, regimentos e materiais didáticos que deveriam ser produzidos levando em consideração os contextos socioculturais dos povos abarcados pelo ensino.

Como vimos, é somente a partir do “Referencial Curricular Nacional” (1998) desenvolvido pelo MEC, que as políticas públicas começam a preocupar-se com a formação dos professores indígenas, assegurando-os o direito à formação continuada. Porém, os documentos oficiais não deixam clara qual seria a formação necessária a esse professor, como veremos mais detalhadamente a seguir, o que demonstra a necessidade e relevância dessa discussão.

Como já aqui mencionado, o direito a uma educação diferenciada e consoante ao contexto sociocultural indígena está descrito na constituição de 1988 e nas demais leis complementares que regem a educação no país. Todavia, se faz necessária a reflexão acerca da complexidade inerente à essa modalidade, bem como as barreiras enfrentadas pelos profissionais nela envolvidos, que acabam por dificultar a prática das leis que já foram estipuladas.

Outro ponto nevrálgico, Luís Donisete Benzi Grupioni (2003) enfatiza o fato de que os professores que trabalham no ensino de alunos nesse contexto sociocultural devem ter pleno conhecimento da cultura em que os discentes estão inseridos, compreendendo, assim, as reais necessidades educacionais dos alunos daquela comunidade. Nesse sentido, um fator que impõem barreiras a esse processo de ensino-aprendizagem é o não conhecimento pelos professores não-índios da(s) língua(s) indígena(s), o que acaba por dificultar a comunicação e a identificação com os alunos com quem eles trabalharão. Enquanto isso, para professores de origem indígena, ainda falta uma formação adequada como revelam as diretrizes educacionais indígenas (1998):

Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. (ALBUQUERQUE; POJO; BERG, 2008, p. 23).

Essas questões estão refletidas nos dados do INEP (2008). Segundo o qual, existem no país cerca de 1.700 professores atuando em escolas indígenas no país. Desses, estima-se que 90% sejam de origem indígena. O documento traz dados referentes à formação desses professores apontando que cerca de 9,9% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,1% têm o ensino fundamental completo; 64,8% têm o ensino médio; e 13,2% têm ensino superior.

Os dados supracitados demonstram a defasagem na formação desses profissionais da educação. Eles sugerem a dificuldade de encontrar um profissional que tenha tanto formação docente como domínio sobre língua e cultura da comunidade na qual sua prática estará inserida, destacando a necessidade de medidas tanto de normatização como de fomento à formação acadêmica desses profissionais; somente o domínio da língua e da cultura não instrumentalizam o professor a lidar com as dificuldades de aprendizagem e, até mesmo, com os saberes dos quais ele deverá minimamente dispor para que possa levar seus alunos a aquisição crítica do conhecimento de forma satisfatória.

Ainda, os dados acima apresentados também demonstram que a preocupação que se estabelece é a de que esses professores necessitam de uma formação especial visto que seu papel ultrapassa o ensino propriamente dito. Cabe a esses professores, segundo as diretrizes educacionais, pesquisar e relacionar o ensino à cultura desses povos e, mais ainda, lidar com a tarefa difícil de valorizar a cultura e a língua local sem esquecerem-se da expansão do ensino para que esses alunos possam ser inseridos (por meio do trabalho ou da continuação dos estudos) na cultura nacional.

Percebe-se que por um período a preocupação do Ministério da Educação era a de buscar parcerias com Universidades para a elaboração de cursos específicos de educação indígena como, também, o investimento na formação continuada acessível a essa parcela de professores que não possuem formação adequada. No artigo intitulado “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil”,

Grupione expos este período de interesse pela valorização dessa modalidade de ensino pelos órgãos e instituição governamentais:

De modo geral, esses processos de formação, conduzidos não só por organizações não-governamentais, mas também por secretarias estaduais de educação, almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (GRUPIONI, 2003, p. 13).

Embora, o final dos anos 90 e o início dos anos 2000 tenham sido marcados pelo incentivo à formação dos professores da educação indígena, nunca foi estipulado pelos documentos oficiais a exigência de uma educação mínima necessária para os profissionais atuantes nessas escolas. Esses documentos trouxeram apenas sugestões acerca do que esses professores deveriam conhecer a comunidade em que atuam, sendo esses, preferencialmente, de origem indígena.

Acredita-se que essa não exigência de uma formação específica, deva-se à falta de interesse para com relação à área em si, bem como das dificuldades enfrentadas pelos poucos profissionais que se dedicam ao desenvolvimento da excelência e qualidade dessa área. É interessante salientar, também, que, muitas vezes, o baixo número de professores especializados em educação indígena acaba por submetê-la àqueles que estão “disponíveis” ao trabalho.

A realidade enfrentada pela Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Antônio Kasin Mig, localizada no município de Redentora, no norte do estado do Rio grande do Sul, não é diferente da do restante do país. A pequena escola está localizada na área Indígena de São João do Irapuá no interior do município e atende alunos de

origem Kaingang. A instituição conta com um quadro de funcionários pequeno. De acordo com o Censo Escolar, realizado no ano de 2018, a escola conta com 44 funcionários, sendo desses, 39 professores, divididos entre as atividades na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Indígena, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Como apontam os documentos oficiais da instituição, seu principal objetivo é conectar, de forma geral, o ensino indígena à cultura e, mais especificamente, à cultura da tribo diretamente atendida pela escola.

A professora entrevistada, O. A., tem 31 anos e cursou o ensino básico em escola indígena, formando-se no Magistério específico para educação indígena na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). A profissional faz parte dos 64,8% dos professores, segundo o Censo 2005, que possuem o ensino médio completo. O caso dela torna-se ainda mais restrito quando salientamos a sua específica formação na área de educação indígena em curso superior. Sobre essa formação, a professora relata a necessidade que teve em se especializar no ensino bilíngue (português e língua indígena) - sua primeira língua é a língua indígena falada na comunidade. Além disso, salienta a mesma, que busca participar de todos os cursos de formação continuada ofertados pelo Governo Estadual, voltados à educação indígena.

O. A. nasceu e estudou na mesma comunidade em que hoje leciona. A professora se enquadra na sugestão do Ministério da Educação de que, preferencialmente, os professores devam ser das comunidades indígenas em que estão inseridas as escolas. Assim, a fala da professora reitera o fato de que ser integrante da comunidade atua com extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, visto que:

O. A: Facilita uma vez que se busca a Revitalização da Cultura e que, constantemente, estamos fazendo na escola exatamente o resgate de nossa Cultura, ensinando para os alunos com relação as comidas, ervas medicinais, artesanatos, e mesmo a língua materna e tudo relacionado aos costumes dentro das aldeias. Se não fossemos profissionais conhecedores da cultura não saberia trabalha-la. (B; C; O, 2019, *online*).

Os professores não indígenas, segundo a professora, lecionam normalmente as disciplinas de português, física, matemática e história, comuns nas séries finais do ensino fundamental. Para ela, não há um exercício realizado pelo estado do Rio Grande do Sul pela inserção desses professores à realidade da comunidade indígena, apenas um curso ofertado aos professores quando do início de suas atividades na escola. Entretanto, salienta a docente, que o convívio entre os colegas e alunos da comunidade faz com que uma real e rica troca de experiências⁵, o que faz com que os professores não indígenas se sintam mais familiarizados com a cultura do povo que circunda da instituição escolar. A professora fez tais apontamentos ao assinalar que o conhecimento da cultura da comunidade é importante, corroborando o que falam os documentos oficiais. O. A pontua que muitos profissionais, ao não se adaptarem ao contexto da escola, acabam por serem afastados de suas atividades na instituição.

O professor B. C tem 30 anos e atua na escola há 5 anos, dedicando-se ao ensino de português. O docente possui formação superior na área, requisito para posse em tal cargo. Segundo ele, esta experiência foi a sua primeira com a educação indígena. Antes do início de suas funções na instituição, ele não possuía formação específica na área de educação indígena. Com a sua designação de exercício na escola, B. C pontua que foi necessária a realização de formação específica referente à educação indígena. O curso foi de curta duração e foi ofertado pela Secretaria de Educação do estado. Em sua fala, ele aponta que gostaria que mais cursos sobre o tema fossem ofertados: “faria mais cursos sobre o tema se ofertassem. Foi um desafio chegar aqui sem saber nada da comunidade, pois o curso que fiz falava muito rapidamente sobre estes desafios” (B; C; O, 2019, *online*). Quando questionado sobre a importância do convívio com a comunidade indígena para sua inserção na cultura local, o professor aponta que:

Foi muito importante o acolhimento da comunidade – professores e alunos – quando cheguei aqui. Por mais que eu tivesse feito o curso, a realidade da escola era muito diferente, eu ia dar aulas para falantes de uma

⁵ Algumas dessas atividades podem ser verificadas no blog mantido pelos funcionários da escola: <http://antoniokasinmig.blogspot.com/>. Salienta-se que o sítio não é alimentado regularmente.

língua que eu nem conhecia. O português é a segunda língua deles. Estava apavorado. Nestes cinco anos aprendi muito. Os professores indígenas, a escola conta com dois professores da comunidade, e os alunos ajudam muito (B; C; O, 2019, *online*).

Questionado sobre o atendimento aos documentos oficiais que tratam da educação indígena pelas práticas na escola. B. C acredita que ainda há muita discrepância entre esses e a realidade: “os recursos voltados ao atendimento destas demandas são muito pequenos” (B; C; O, 2019, *online*), o que para ele dificulta em muito um real avanço pelas escolas que se dedicam à essa modalidade. Ele afirma que “nos últimos anos melhorou bastante. As políticas federais olharam mais os povos indígenas, entretanto, a realidade é ainda muito complicada. Há um preconceito frente ao ensino dos povos indígenas pela população em geral” (B; C; O, 2019, *online*).

C.W. tem 26 anos e trabalha na escola há 2 anos. Formada em Letras, a escola foi seu primeiro contato com a sala de aula depois de formada. A professora relata que pouco depois da graduação, foi aprovada em concurso público do estado, sendo locada na escola indígena no momento de sua posse. Ela confessou sua preocupação inicial, principalmente, pelo trabalho com a língua portuguesa em uma comunidade que não possui essa como primeira língua. A docente não possuía experiência na área e, relatou que antes de entrar em exercício, precisou realizar curso de formação específico na área. De acordo com ela, “seria interessante a realização de mais cursos. Sempre acho que falta alguma coisa em minha formação. É uma forma para os professores não indígenas acompanharem os seus alunos também” (B; C; O, 2019, *online*).

C. W pontua que o processo de adaptação de suas aulas à realidade local foi longo:

“meu contato com a escola, antes daqui, fora nos estágios. Não tinha aluno indígena. O ensino era bem tradicional, pois estávamos ensinando pessoas que falam português no dia a dia. Aqui não. É outra realidade. Nos corredores, entre os alunos, não se escuta tanto o português. Assim, quando eu cheguei, não tinha ideia de como ia ensinar uma língua “nova”. Eles usam o português, mas não é a mesma coisa. A aula precisa ser diferente, precisa chamar mais a atenção deles. A identidade deles é a língua local” (B; C; O, 2019, *online*).

Quanto ao papel do português no ensino indígena, na Escola Antônio Kasin Mig, os professores afirmam que o idioma é lecionado como segunda língua, tendo em vista que primeira a língua materna da comunidade indígena Kaingang. Para os professores aqui mencionados, o trabalho do português como segunda língua foi importante, pois os colocou em posição reflexiva no que se refere a importância e o lugar que a língua portuguesa assume na comunidade que atendem. De acordo com B. C, “hoje eu vejo a língua portuguesa de forma muito diferente. Penso muito no processo de ensino e o papel do português nele” (B; C; O, 2019, *online*).

Os três professores entrevistados salientam o caráter importante do ensino da língua portuguesa na escola, tendo em vista que é através dela que portas são também abertas à comunidade. Suas falas vão ao encontro do afirmado por Camargos (2012):

A língua portuguesa tem hoje um papel central nas comunidades e escolas indígenas, pois se tornou o meio eficaz para comunicação com a sociedade envolvente; o domínio da língua portuguesa abre as portas para a inserção dos indígenas no nosso meio social e traz autonomia para a comunidade, uma vez que eles próprios tornam-se sujeitos independentes e ativos, capazes de criar seus próprios projetos, acompanhar processos, defender seus direitos, dentre outros (CAMARGOS, 2012, p. 03).

Quanto aos materiais utilizados no ensino, segundo Albuquerque, Pojo e Bergue (2008) é recorrente nas diretrizes educacionais voltadas ao ensino do índio a afirmação de que deve ser escolha dos professores juntamente com a coordenação da escola a elaboração de materiais que contemplem o contexto da comunidade. Neste prisma, segundo “OA”, a escola em que leciona mescla materiais desenvolvidos para o ensino do não-índio, materiais emprestados de outras escolas das regiões e outros criados por eles, demonstrando que as sugestões do Ministério da Educação têm sido acatadas e colocadas em prática.

Essa mescla dos materiais se justifica quando a professora traz um dado interessante: os alunos após o ensino fundamental acabam sendo inseridos em escolas de 2º grau não-indígenas, visto a inexistência de instituições de ensino médio nas aldeias. Além disso, a falta de espaço e emprego nas comunidades ou a necessidade

de melhorar as condições em que vivem tem proporcionado a valorização do estudo e formação profissional pelos índios., com isso, muitas vezes, eles necessitam “encarar o mundo” fora da sua aldeia. Portanto, para a professora, há hoje uma necessidade de que o ensino ultrapasse as fronteiras locais, porém nas palavras de “OA” *“procuramos sempre dar a conhecer a cultura para que não percam sua identidade enquanto indígenas”*.

É possível concluir que os professores entrevistados possuem um reconhecimento amplo da importância dessa modalidade no atendimento de um povo marginalizado. Um reconhecimento construído de maneiras diferenciadas: no caso de O. A, a consciência da importância do ensino escolar para os povos indígenas acontece desde a infância, por pertencer àquela comunidade; B. C e C. W, na entrevista, assinalam o fato de que esse reconhecimento só veio a partir de suas experiências na escola em que trabalham. Ambos afirmam que o fato de trabalharem na instituição faz com que eles percebam diferentes aspectos referente à educação indígena em seu encontro com o ensino escolar. C. W pontua que “é o encontro de culturas que constituem o nosso país, e que, no geral, os profissionais de educação parecem não estar cientes. É importante essa experiência. Me fez crescer bastante como pessoa e como profissional” (B; C; O, 2019, *online*).

Todos os entrevistados concordam que são poucos os cursos ofertados de formação continuada como os previstos pelos documentos oficiais e acham que se esses cursos fossem oferecidos com mais regularidade, em muito auxiliaria o trabalho na escola em que atuam, e nas escolas que atuam com tal modalidade de maneira geral.

Quanto a escolha de materiais didáticos, ao ensino voltado para a valorização da cultura esses também corroboram com as sugestões do Ministério da Educação. Porém, conforme a necessidade de continuação dos estudos e de trabalho, os jovens dessas comunidades são formados para serem inseridos no mercado de trabalho ou em escolas não-indígenas, mesmo que não abandonando a sua identidade étnica.

Segundo a professora há a preocupação de que os professores estejam inseridos na comunidade indígena, ou ainda, bem adaptados no caso de não indígenas.

Essa é uma preocupação também do ministério da educação como foi possível ver nas diretrizes elaboradas para a educação indígena.

Vimos que o ensino da língua portuguesa nessa escola tem o papel de segunda língua, sendo a primeira a língua materna da comunidade kaingang.

Concluimos que nessa realidade escolar que apresentamos os documentos oficiais estão sendo colocados em prática, tanto na formação de professores, quanto na educação indígena. Existe uma busca de que os alunos construam a sua identidade indígena, mas que possam, caso necessário, terem conhecimento suficiente para se adaptarem ao ensino não-índio ou ao trabalho fora das aldeias.

Encontramos, ainda, dados que comprovam que o número de professores que possuem estudo superior ainda é pequeno, porém há um movimento em direção à formação de qualidade. A educação indígena ainda é recente e impressiona a proximidade com o que ocorreu com a educação de uma forma geral nos anos 50 no país, com a criação de várias instituições de ensino e a ausência de professores habilitados de forma qualificada à docência. Porém, há hoje uma preocupação maior com o ensino e a formação de professores com qualidade, e é esse movimento que esperamos que ocorra também nas escolas indígenas em um futuro breve.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de; POJO, Eliana Campos; BERG, Heidi Soraia. **Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

B, C; C, W; O, A. **Entrevistas com os professores**. 06 Dez 2016. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1a0f13Zl9MeRnxOH19DvjDfSLHNm7y0CSIJVUesKY0b4/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 03 Mai 2019.

BETTIOL, Célia Aparecida; SOUZA, Adria Simone Duarte de; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Unisul**, Tubarão, Vol.11, No. 19, p. 58 – 75, 2017.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2001-2011: Lei nº 010172, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília: 1991. Disponível em: Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMARGOS, Lidiane Szerwinsk. **Os desafios do ensino de língua portuguesa para indígenas em cursos superiores interculturais**, Gelne, Florianópolis, Vol.04, No. 11, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004 [1970].

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil”. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003

GRAMSCI, Antônio. **Selection from the prison notebooks**. Translated by: Quintin Hoare; Geoffrei Nowell Smith. New York: International Publishers, 1971 [1929-1935].

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana et all (org). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secad/MEC, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

LÉVI-STRAUSS, C.. “Raça e história”. In: LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

ETNOMAPEAMENTO NA RESERVA INDÍGENA CARAMURU PARAGUAÇU

Ethnomapping in the Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu

Adriana Silva Souza¹
Ana Cristina de Sousa²
Carla Sandra Silva Camuso³
Leonardo Thompson da Silva⁴

Artigo recebido em: 19/12/2019.

Artigo aceito em: 05/04/2020.

RESUMO

O artigo refere-se ao etnomapeamento da Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu, sul da Bahia. Em conformidade com a proposta de elaboração de mapas mentais por povos e comunidades tradicionais, a metodologia envolveu a coleta de dados sobre a localização de construções e referências espaciais do território Pataxó Hãhãhãe. O objetivo é que o mapa seja material didático para a escola indígena local. Resulta de um processo coletivo de levantamento de informações históricas relacionadas à ocupação deste espaço, em uma atuação integrada de discentes e docentes da Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER) do IFBA Porto Seguro.

PALAVRAS-CHAVE: Etnomapeamento; Espacialidades; Pataxó Hãhãhãe.

ABSTRACT

This paper refers to the ethnomapping of the Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu, southern Bahia. In accordance with the proposal of elaboration of mind maps by traditional peoples and communities, the methodology involved the collection of data about the location of buildings and spatial references of the Pataxó Hãhãhãe territory. The aim is for the map to be didactic material for the local indigenous school. It results from a collective process of gathering historical information related to the occupation of this space, involving integrated performance of students and teachers of the Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER) of the IFBA Porto Seguro.

KEYWORDS: Ethnomapping; Spatialities; Pataxó Hãhãhãe.

¹ Graduada na Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER), IFBA Campus Porto Seguro. CV: <http://lattes.cnpq.br/7484510071211412>. E-mail: adriana.apoha@gmail.com

² Doutora em Ciências Sociais. Docente da LINTER IFBA Campus Porto Seguro. CV: <http://lattes.cnpq.br/8728316537661948>. E-mail: ana_csousa@hotmail.com

³ Mestre em Educação. Docente da LINTER IFBA Campus Porto Seguro. CV: <http://lattes.cnpq.br/5004436018732502>. E-mail: carlacamuso13@gmail.com

⁴ Doutor em Geografia. Docente da LINTER IFBA Campus Porto Seguro. CV: <http://lattes.cnpq.br/1147069538264015>. E-mail: leonardothompson@gmail.com

1. Introdução

O interesse em desenvolver a pesquisa surgiu ao longo das disciplinas de Etnoarqueologia I-II e Arqueologia e Patrimônio Cultural Indígena, da Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER) do Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro, área de Habilitação em Ciências Humanas e Sociais, quando fomos levados a registrar parte da história das etnias representadas no curso em mapas que poderiam vir a ser utilizados como material didático para os alunos das escolas indígenas, dentre outras possíveis finalidades. A proposta, amadurecida ao longo dos encontros, foi ganhando o contorno de um importante mecanismo para historicizar a dinâmica territorial das comunidades indígenas, com potencial de registrar o processo de ocupação e transformação espacial ao longo do tempo sob o olhar de quem o vivenciou e vivencia na atualidade, de seus próprios integrantes.

A elaboração dos mapas envolveu docentes do IFBA e discentes das etnias Pataxó Hãhãhãe, Pataxó e Tupinambá que integram o curso da LINTER, promovendo uma conscientização sobre a necessidade de registros espaciais das aldeias que, nas últimas décadas, tem passado por processos expressivos de alterações de seus espaços tradicionais e que guardam aspectos importantes da memória desses povos. Construções antigas sendo abandonadas ou modificadas e outras novas surgindo a cada ano fazem parte da dinâmica de qualquer contexto comunitário e não é diferente nas comunidades indígenas. Entretanto, a reflexão sobre a necessidade de se registrar a história de ocupação do espaço, como forma de preservar a memória dos lugares referencialmente importantes para cada povo, passou a ser um dos aspectos importantes na vivência acadêmica e comunitária.

Tal preocupação e interesse gerou a elaboração do registro cartográfico e de algumas memórias da Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu, com o objetivo de registrar parte da memória de constituição do espaço originário de ocupação da aldeia indígena e palco de inúmeras reuniões para dar continuidade à luta pela posse do território Pataxó Hãhãhãe. O instrumento utilizado para esse fim foi a

elaboração de um etnomapa. Segundo Little (2006, p.30-31), “os mapas mentais dos indígenas (também conhecidos como mapas nativos ou etnomapas) surgem das práticas de cartografar as múltiplas formas que os membros de um povo indígena utilizam para organizar seu espaço”. A relevância dos registros da história em forma de mapas mentais representa uma estratégia para reforçar a luta pelo território, uma vez que neles podemos apresentar as maneiras utilizadas pelos povos ao ocuparem a terra. Informações que estão guardadas nas memórias individuais e na memória coletiva dos Pataxó Hãhãe e que falam sobre o jeito de lidar com o ambiente, construir e manter um modo de vida próprio.

Entendemos que o etnomapa, como recurso didático, irá auxiliar os alunos da escola indígena a melhor compreender a relação da sua cultura com o ambiente, contribuindo para uma percepção mais minuciosa do espaço, além do processo histórico desta relação cultural. Ao mesmo tempo em que pode estimulá-los a elaborar seus próprios mapas mentais (SOUSA; GABRIEL, 2009). Isso os auxiliará a perceber que a aldeia é mais que um aglomerado de casas e pessoas, mas que se trata “de um espaço social muito mais complexo, somando ao habitat modelos de parentesco, cruzando práticas culturais a economias, juntando mesmo bichos e plantas, rotinas de trabalhos e ‘libertações’ de lazeres” (SIMÕES, 2013). Bem como os ajudará a entender o território como estando vinculado à memória e à identidade do povo (SEEMANN, 2002/2003).

2. A Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu

A Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu, localizada no sul da Bahia, nos atuais municípios de Itajú do Colônia, Camacan e Pau-Brasil, compõe um território que se estende do rio Cachoeira ou Colônia, ao norte, até o Pardo, ao sul (Figura 1). A história da criação da Reserva está relacionada à Lei Nº 198, de 21.08.1897, do Estado da Bahia, que decretou extintas várias aldeias indígenas da região, como forma de assegurar a expansão da lavoura cacaueteira. Como decorrência, o Estado da

Bahia reservou, em 1926, uma área para receber os indígenas deslocados de “São Pedro de Alcântara (Ferradas) e Catolezinho, onde viviam os Kamakã; São Fidélis, onde viviam os Gueren; Pedra Branca (Santa Rosa/São Bento), onde viviam os Kariri-Sapuyá; e Olivença, onde até hoje estão estabelecidos os Tupinambá”. A Lei N° 1916⁵, de 09/08/1926, do Estado da Bahia, sancionou a reserva de 50 léguas quadradas “destinadas á conservação das essencias florestaes naturaes e ao goso dos índios tupynambás e pataxós, ou outros ali habitantes” (CARVALHO; SOUZA; SOUZA; PEREIRA, 2012, p.7).

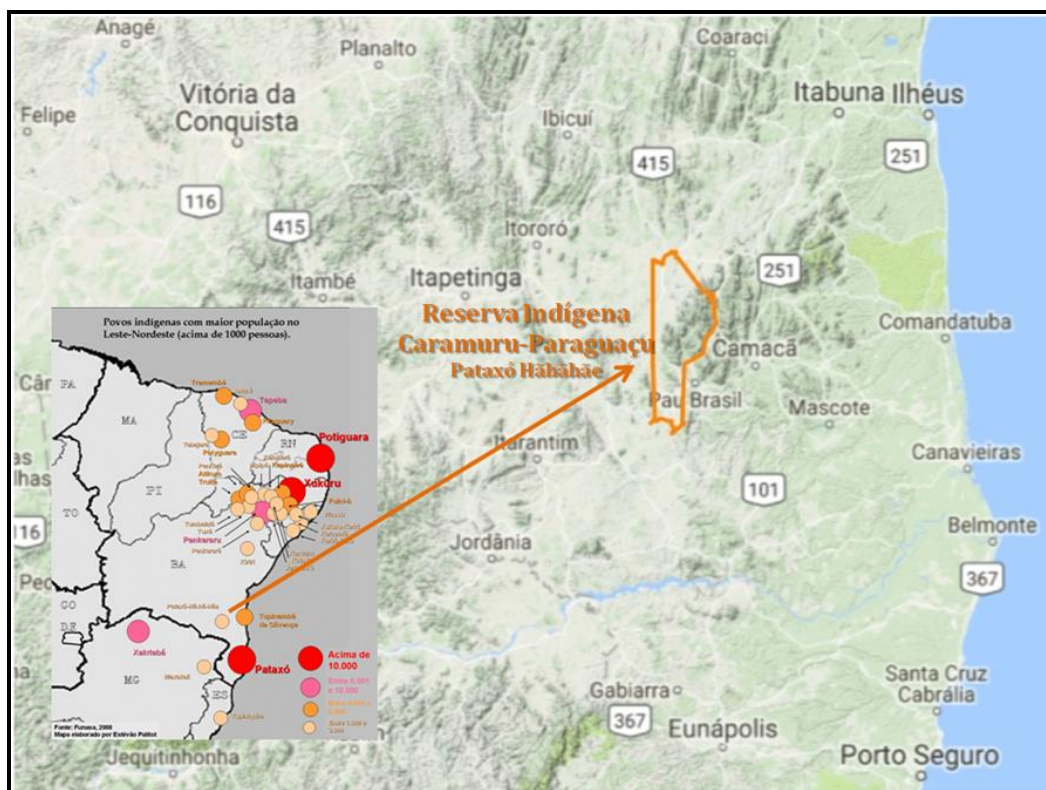


Figura 1: Localização da Reserva Indígena Caramuru-Paraguaçu, sul da Bahia.
 Fonte: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3791>. Acesso em: 10/01/2018.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, se instalou na região em 1925 com a criação do Posto de Atração Paraguassu. Em 1926 e 1927, respectivamente, implantaram os postos Caramuru e Ajuricaba, este último sendo

⁵ Lei Estadual N° 1916/26, Diário Oficial, Salvador, 11/08/1926, p.9935.

extinto logo depois (CARVALHO; SOUZA, SOUZA; PEREIRA, 2012, p.8). Com tais iniciativas intensificou-se o processo de deslocamento forçado de indígenas de diversas etnias para este espaço, caracterizado pelo desrespeito às culturas e tradições destes povos, assassinatos e transmissão de doenças.

Os indígenas conhecidos sob o etnônimo Pataxó Hãhãhãe, ocupantes da Reserva, englobam as etnias Baenã, Pataxó Hãhãhãe, Kamakã, Kariri-Sapuyá e Gueren. A terra que lhes foi reservada em 1926 foi invadida por não índios e convertida em fazendas particulares. Esse processo acabou por dispersar os indígenas da antiga “Reserva Paraguassu-Caramuru”, que passou a ser ocupada por grileiros (CARVALHO; SOUZA, 2005; SOUZA, 2017; SERRA, 1985).

A partir da década de 1980, no entanto, começou o processo de retomada destas terras e luta pela posse legal do território pelo povo. Somente em maio de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília, deu início ao julgamento de Anulação de Títulos Imobiliários das terras indígenas doadas aos posseiros e fazendeiros do sul da Bahia, municípios de Pau Brasil, Itaju do Colônia e Camacan, quando finalmente reconheceu a nulidade dos Títulos Imobiliários. A partir de então, o povo foi oficialmente reconhecido como dono do território, passando a ter mais segurança para viver em uma localidade com tanto histórico de conflito.

Por uma rápida retrospectiva do longo do processo de luta pela terra, podemos registrar que a primeira área a ser retomada foi a Fazenda São Lucas (Figura 2), onde originalmente se implantou o “Posto Indígena Paraguassu” (SOUZA, 2017, p.57), com área de 1.079 ha de terra, considerada pelo povo como um ponto de referência, onde sempre se reuniram para organizar a defesa dos direitos e para praticar o ritual, pedindo forças a Tupã e aos ancestrais para que os espíritos fossem fortalecidos na luta pelo território de origem, como sempre se reportam os indígenas da região.

O processo de retomada da área levou muitas negociações e tensão entre indígenas, representados pela FUNAI no plano legal, e poderosos fazendeiros que

foram beneficiados pela concessão irregular de terras indígenas, intensificada pelo Governador do Estado, Antônio Carlos Magalhães.



Figura 2: Indígenas Pataxó Hãhãhãe acampados em tendas do Exército, em 1982, durante a retomada das terras na Fazenda São Lucas, município de Pau-Brasil, sul da Bahia⁶ (CEDI, 1983).

O Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI, 1983) registrou que os jornais da época chegaram a repercutir um pouco dos conflitos, a exemplo do O Estado de São Paulo (01/05/1982) – “Reintegrada área pataxó. Agentes da Polícia Federal armados de metralhadoras garantira, a pedido da FUNAI, a execução de um mandado judicial retomando para os índios Pataxó do posto Paraguassu, no sul da Bahia [...]”– e o Jornal do Brasil (24/05/1982), que registrou:

[...] E são acusados de grilagem
Descendentes dos que receberam Pedro Álvares Cabral, os índios pataxós ha-ha-hae, que retomaram parte de suas terras de onde haviam sido expulsos há uns 15 anos, paradoxalmente estão sendo acusados agora de grilagem pelos fazendeiros da região. No momento, o clima é de tensão nos municípios de Pau-Brasil e Itaju do Colônia. Agentes da Polícia Federal que estão na área protegendo os índios denunciaram que os fazendeiros estão armados e ameaçam matar os silvícolas que saíram dos limites dos 400 hectares que voltaram a ocupar dos 36 mil hectares a

⁶ Legenda que acompanha as fotos na publicação original da Abril Pres: “Cedendo às pressões dos fazendeiros, às vésperas das eleições de 15 de novembro, a FUNAI resolveu afastar os índios de suas terras, na Fazenda São Lucas, município de Pau Brasil, no sul da Bahia, transferindo-os para o Centro de Pesquisa Experimental de Almada. Concedida uma liminar judicial (logo caçada) os índios voltaram a ocupar suas terras onde permanecem até hoje, acampados em tendas do exército (fotos Luciano Andrade/Abril Pres)” (CEDI, 1983, p.73).

que têm direito. Na verdade, a disputa estabelecida entre a FUNAI e os índios por um lado e os fazendeiros e o Governo do Estado, por outro, vem-se prolongando desde a década de 50, quando fazendeiros arrendatários das terras dos índios resolveram apresentar-se como pretensos proprietários (CEDI, 1983, p.74).

As histórias dos conflitos e injustiças, desde a fase inicial de ocupação destas terras, fazem parte do cotidiano do povo, sendo narradas e recontadas para os mais novos como forma de reverenciar os antepassados e alimentar o espírito de luta pela manutenção do território e da cultura. A partir de 1982, até os dias atuais, os conflitos por questão fundiária passaram a se agravar, levando à morte vários indígenas e exigindo novas estratégias de resistência que serão em parte aqui registradas ao longo da descrição dos espaços em que ocorreram.

Cabe frisar que os dados demográficos, disponíveis para o ano de 2014, indicaram uma população de 2.219 pessoas, somando os 2.147 indivíduos residentes na Reserva Indígena Caramuru Paraguaçu e os 72 habitantes da Fazenda Baiana⁷.

3. O Etnomapeamento na Aldeia

Diante da complexidade e amplitude espaço-temporal do universo a ser analisado, fez-se a opção pela seleção de registro e descrição de lugares simbolicamente mais relevantes para a comunidade. Inúmeros colaboradores indígenas foram fundamentais ao longo do processo, ajudando-nos a definir contextos mais expressivos, cabendo destacar a parceria de outros discentes da LINTER: Margarida Pataxó Rocha de Oliveira; Maria de Fátima Rocha de Oliveira; Alesandra Lima Santos; Tiara Barboza Cruz; Edilson Jesus de Souza e Iglésio Pereira da Silva (Figura 3). Como integrantes da área de habilitação em Ciências Humanas e Sociais da LINTER, essa equipe assumiu o desafio de contar e registrar um pouco da história deste espaço ao longo das disciplinas de Etnoarqueologia I-II

⁷ Ver dados em Povos Indígenas no Brasil – Pataxó Hã-hã-hãe. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo-ha-ha-hae/917>. Acesso em 10/08/2015.

e Arqueologia e Patrimônio Cultural Indígena, o que envolveu o início da elaboração da documentação sobre o processo de ocupação deste espaço e de sua história. As memórias pessoais somadas alimentaram os dados aqui expostos, mas é de nossa inteira responsabilidade os erros que podemos ter cometido ao organizar as informações.



Figura 3: Aula da disciplina Etnoarqueologia I, do Tempo Comunidade da LINTER, realizada em 31/03/2014 em Caramuru, quando percorremos a área da aldeia (esq.). Destaque para o início de elaboração dos rascunhos do que viria a ser o etnomapa (dir.). Fonte: Iglésio Pereira da Silva e Ana Cristina de Sousa.

Pelo fato dos alunos colaboradores terem vivenciado as dinâmicas de retomada após 1982, há muita clareza quanto ao processo de ocupação deste espaço, o que nos permite dizer que o mapa elaborado tem relação direta com tais memórias, sem deixar de assumir que a cada dia tais lembranças são revividas, no convívio com parentes e amigos da comunidade. Por isso é difícil falar sobre as fontes consultadas, pois há um pouco de todos os habitantes da Reserva na composição do referencial histórico que subsidiou a pesquisa.

Inicialmente, a intenção foi a de fazer o registro apenas da parte central da Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, considerada local de grande referência histórica da presença indígena no território (Figura 4). Com o desenvolvimento do trabalho, fomos percebendo a necessidade de ampliar a área de intervenção para englobar outras regiões em que se assentaram famílias pertencentes

aos grupos étnicos que compõe o povo Pataxó Hãhãhãe e que representam espaços igualmente importantes ao longo desta trajetória (Figura 5).

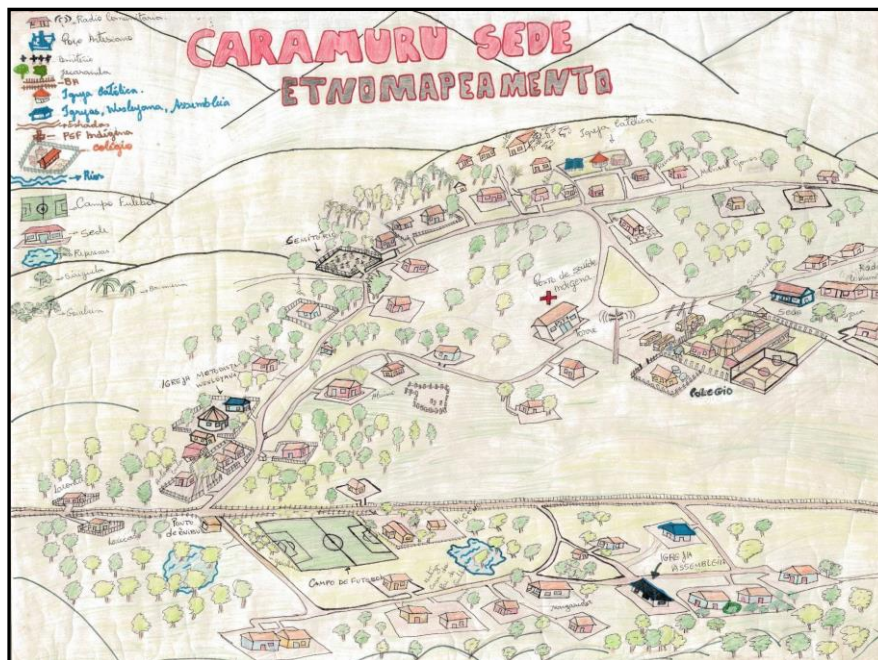


Figura 4: Mapa mental (etnomapa) de parte do território do povo Pataxó Hãhãhãe, na Reserva Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, representando a área central da Aldeia Caramuru Catarina Paraguaçu. Ilustrações sem escala. Elaborada por: Adriana Silva Souza.

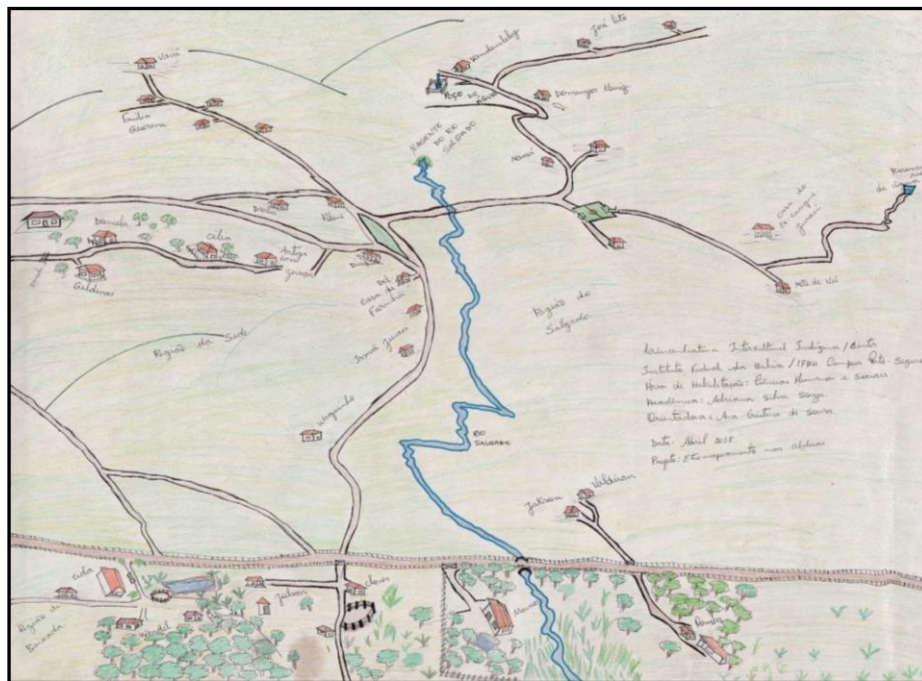


Figura 5: Mapa mental (etnomapa) de parte do território do povo Pataxó Hãhãhãe, na Reserva Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, representando as regiões de assentamentos das diversas etnias que compõem esse povo. Ilustrações sem escala. Elaborada por: Adriana Silva Souza.

Nos mapas é possível perceber a presença das principais referências espaciais da localidade: as vias de acesso; algumas casas com a identificação de moradores; estabelecimentos coletivos (como igrejas, escola, cemitério, posto de saúde e áreas de lazer); o único rio que corta o território; dentre outros elementos. Espaços e estruturas que refletem a história e que merecem ser registrados, até mesmo em função das constantes transformações a que estão submetidos.

Na impossibilidade de descrever em detalhes todas as estruturas registradas no etnomapa, fizemos a opção pela seleção de algumas das mais importantes para a comunidade e que compõem parte do que denominamos a região da “sede da aldeia” ou “Caramuru sede” (Figura 4).

Sede

A construção denominada sede refere-se àquela que abrigava a antiga sede do “Posto Paraguassu”, implantado pelo SPI em 1925, e que mais tarde ficou sob arrendamento ilegal do fazendeiro Jenner Pereira, passando a abrigar a sede da sua fazenda São Lucas (Figura 6). Por ser um dos locais originais de ocupação da reserva indígena e de grande importância política e cultural é que o termo sede passou a designar toda a região em seu entorno imediato.

O termo sede para esta construção sempre foi utilizado pelo povo Pataxó Hãhãhãe. Embora muitas pessoas possam ter em mente que o utilizam em função da referida fazenda, o fato é que ele remete ao tempo do “Posto Paraguassu”, como é possível constatar pelos dados históricos, além da oralidade indígena. Tal informação pode ser encontrada na sentença do Juiz José Lázaro A. Guimarães concedendo liminar no Interdito Proibitório N° 32096/7.11.1983, fl. 1723, requerido pela FUNAI contra Jenner Pereira Rocha, onde observa que “Àquela época, o suplicado já tomara até a sede do Posto Paraguassu, onde estabelecera a sede de sua fazenda” (SERRA, 1985).

Com a retomada desta localidade pelos indígenas, o edifício passou a abrigar as dependências da FUNAI, o posto de saúde e sua farmácia, sendo transformada em moradia com o passar dos anos, de início para o chefe do Posto e, posteriormente, para famílias indígenas. Atualmente o prédio encontra-se em desuso, embora exista uma proposta para transformá-lo em um museu que possa ajudar a salvaguardar a memória da comunidade.



Figura 6: Aula da disciplina Etnoarqueologia I, do Tempo Comunidade da LINTER, realizada em 31/03/2014 em Caramuru, quando percorremos a área da aldeia e iniciamos o registro do etnomapa. Destaque para a construção que abrigou a sede do antigo “Posto Paraguassu”, a sede da Fazenda São Lucas e, posteriormente, a sede da FUNAI, Posto Médico e residências. Fonte: Ana Cristina de Sousa.

Salas de aula e Rádio Comunitária “Caramuru FM”

Trata-se de um grupo de construções anexas à sede (Figura 7) e que foram edificadas para abrigar salas de aulas visando atender à demanda de formação dos jovens e das crianças indígenas, da primeira a oitava séries. Uma escola improvisada foi assim construída enquanto se aguardava a construção do colégio definitivo. Ainda hoje três salas são utilizadas para aulas, como extensão do colégio. Além dessas salas, alguns cômodos de casas familiares nas imediações foram adaptados como salas de aula ao longo de muitos anos.

Hoje, uma dessas construções abriga a Rádio Comunitária dos Pataxó Hãhãhãe, “Caramuru FM”, importante veículo de comunicação e divulgação de demandas, prestando um valioso serviço social à aldeia.



Figura 7: Aula da disciplina Etnoarqueologia I, do Tempo Comunidade da LINTER, realizada em 31/03/2014 em Caramuru, quando percorremos a área da aldeia e iniciamos o registro do etnomapa. Construções anexas à sede que abrigam salas de aula e a Rádio Comunitária “Caramuru FM” (esq.) e residências indígenas que já serviram como salas de aula (dir.). Fonte: Ana Cristina de Sousa.

Antigo Correntão

A partir dos conflitos gerados pela terra, em 1982, o povo passou a ter uma grande preocupação com a entrada da Aldeia Caramuru, pois era onde os grileiros tentavam intimidá-los e, muitas vezes, invadiam e assassinavam indígenas com o argumento que queriam retomar suas terras. Em função disso, reuniões constantes eram feitas na aldeia entre as lideranças com o intuito de montar estratégias de defesas contra os invasores.

Uma das formas de organização era tentar impedir o acesso à entrada da aldeia, utilizando-se de um correntão amarrado a mourões com cadeado na estrada, que passava a ser vigiada constantemente por equipes de indígenas que se revezavam no controle do acesso das pessoas (Figura 8). A cada dia o grupo que nele atuava era substituído e novas estratégias eram somadas em momentos de intensificação do conflito com os grileiros, a exemplo da queima de madeira e pneus, acúmulo de pedras e abertura de valetas na estrada, dificultando a transposição daquela entrada.



Figura 8: Trecho da estrada de acesso à aldeia em que era instalado o correntão, junto ao atual ponto de ônibus, como parte da estratégia de controle ao acesso de não indígenas à comunidade. Fonte: Adriana Silva Souza.

Com a repercussão desse movimento, muitas famílias indígenas de outras localidades vieram contribuir e, mesmo correndo perigo, queriam compor o grupo de resistência para juntos conquistarem o território. Ao chegarem neste local, as famílias eram recebidas pelos vigilantes que levavam a informação ao Cacique Nelson Saracura para que este viesse ao correntão conversar com os indígenas. O grande receio era o de que pessoas mal intencionadas tivessem acesso ao território sob pretexto de auxiliar na luta. Por isso, o Cacique ia até elas para interrogá-las sobre suas intenções e o povo a que pertenciam, mesmo correndo o risco de ser capturado pelos grileiros que poderiam armar uma cilada para a sua prisão e com isso enfraquecer o movimento de resistência do povo. Após ouvir as famílias, o Cacique dava o parecer definitivo se elas poderiam aderir ou não ao movimento. O controle era tão rigoroso e eficaz que até mesmo as viaturas oficiais da Polícia Federal, da FUNAI, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e de outras entidades que apoiavam a causa indígena passavam por essa fiscalização.

Toda esta dinâmica fez com que este espaço fosse agregador de várias pessoas e atividades da comunidade. Nele se faziam rituais envolvendo homens, mulheres e crianças, visando à proteção de todos e o sucesso na luta. Famílias se envolviam na obtenção e preparação da alimentação para o grupo de vigilantes, cada uma colaborando com o que fosse possível, indo de um pão a uma cesta básica. Consideramos que até os dias atuais este local representa uma forte referência para o povo, mesmo entendendo que ali existiram momentos de muita dor e revolta, mas

também de vitórias, pois, se não fossem todos esses sofrimentos as conquistas não teriam ocorrido.

Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu

A escola da aldeia surgiu em 1982, a partir da necessidade que a comunidade teve de educar seus filhos com uma educação formal, voltada para o domínio dos conhecimentos produzidos pela sociedade envolvente, objetivando a reafirmação sociocultural, bem como a formação de jovens capazes de lidar com questões relevantes à luta do povo e preservação dos valores culturais subtraídos pelos constantes contatos.

Na época de implantação, os professores eram não indígenas e não conseguiam se adaptar à região, o que fazia com que o ano letivo nunca chegasse a se finalizar. Em 1984, os líderes da época convidaram a Profa. Maria José Muniz de Andrade, índia que trabalhava em uma cidade vizinha, para atuar como docente na escola. O convite e o desafio foram aceitos por Maria Muniz que passou a trabalhar com todos os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). Durante quatro anos ela trabalhou sozinha, turnos diurno e noturno, para dar conta de todo o alunado, sendo que após esse período alguns de seus alunos foram convidados a lhe ajudar. O excesso de trabalho já tinha começado a comprometer a saúde da mestra e, a partir de 1989, começaram a ocorrer contratações dos alunos auxiliares.

As aulas ocorriam em salas improvisadas, em anexos da antiga sede, cedidos pelo Chefe do Posto, ou em outras casas da aldeia (Figura 7). Como o número de alunos não parava de crescer, Cacique e demais lideranças passaram a reivindicar a reforma das salas improvisadas e, posteriormente, a construção de uma escola. Após muita pressão dos povos indígenas, o Governo Estadual aprovou a construção de três escolas para atender as demandas dos povos indígenas do sul e extremo-sul da Bahia, nas aldeias de Barra Velha (Pataxó), Boca da Mata (Pataxó) e Caramuru (Pataxó Hãhãhã).

Uma vez aprovado o projeto, o desafio foi o de escolher o local da construção. A decisão dos líderes recaiu sobre um local de grande importância para a comunidade no processo de retorno para este território. Ficou decidido que a escola seria construída no local do antigo curral existente frente à sede da antiga Fazenda Lucas, que tinha sido o centro da ocupação na retomada de 1982. Os indígenas relatam que no curral se assentaram várias famílias antes da construção de suas casas, tendo sido, a partir de então, espaço de várias atividades históricas para a comunidade (Figura 9).



Figura 9: Antigo curral, local selecionado para a construção do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, localizado em frente à sede e que abrigou as famílias indígenas na retomada inicial, passando a ser o espaço de reuniões da comunidade. Fonte: Adriana Silva Souza.

Finalmente, em 2001, após muitos anos de lutas, a escola foi construída. Com ela pronta, conseguiram implantar o Curso Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Estágio IV e V, turmas seriadas de 5^a a 8^a séries e, em 2005, o Ensino Médio, quando a escola passou a ser denominada Colégio Estadual da Aldeia Caramuru Catarina Paraguaçu. Hoje o Colégio atende diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio; EJA e Estágio IV, V, VI e VII. Possui um quadro de funcionários composto por 99% de indígenas, atendendo um alunado de diferentes faixas etárias em turmas seriadas e multisseriadas (Figura 10).



Figura 10: Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu. Fonte: Ana Cristina de Sousa.

Esta é parte da história da escola e de como se deu o processo educacional dos Pataxó Hãhãhãe. Embora se trate de um prédio espaçoso que atende parte das necessidades urgentes, ainda hoje trabalham com salas improvisadas nas regiões mais distantes. As salas multisseriadas ainda são uma realidade para o atendimento de alunos de diversas faixas etárias, o que representa um grande desafio a ser superado em nome de um ensino de melhor qualidade.

A escola na aldeia é um dos símbolos de força e união dos Hãhãhãe, representa a história e a luta pela conquista da terra, sendo um símbolo de reafirmação da identidade étnica e cultural como um todo.

Campo de Futebol

Pelos relatos dos mais antigos, o espaço anteriormente utilizado para atividades esportivas era muito amplo e localizava-se próximo à sede da antiga Fazenda São Lucas, ao lado do curral utilizado coletivamente pela comunidade. Tempos depois o colégio foi construído nesse espaço, o que levou os pequenos grupos de jogadores de futebol a procurar outro local mais distante, próximo a via de acesso aos municípios Itajú do Colônia e Pau Brasil. Com o passar do tempo, a comunidade constatou que se tratava de um bom local para o desenvolvimento das atividades esportivas e, com o apoio dos prefeitos das cidades vizinhas, o campo foi

ampliado e se transformou em um belo espaço que, além das atividades esportivas, passou a abrigar atividades culturais, educativas e políticas do povo (Figura 11).



Figura 11: Campo de futebol da Reserva Indígena. Fonte: Adriana Silva Souza.

No que se refere ao futebol, especificamente, aos poucos a comunidade passou a se envolver de forma mais intensa nos finais de semana, quando eram atraídas adultos, jovens e crianças para acompanhar os campeonatos e torneios ali realizados. Vale ressaltar que os jogos não envolviam apenas os indígenas, mas também equipes de jogadores de Pau Brasil e Itajú do Colônia, configurando-se em momentos importantes de integração social e lazer.

Cemitério Pataxó Hãhãhãe

O cemitério é considerado um espaço muito importante para a comunidade, onde o povo busca recordar e fortalecer a espiritualidade, inspirado nos espíritos dos antepassados. Cada ente querido ali sepultado teve participação importante ao longo de todo o processo de luta pela retomada territorial e continuidade cultural. Os jovens têm consciência do legado recebido dos antepassados e do compromisso em dar continuidade a ele, motivo pelo qual se trata de um local de importante inspiração para todos. Indígenas das várias etnias que compõem o povo Hãhãhãe estão ali sepultados em consequência das mais variadas causas, sendo muito comum o falecimento por problemas de saúde agravados pela falta de atendimento médico e por assassinatos (Figura 12).



Figura 12: Cemitério Pataxó Hãhãhãe. Fonte: Adriana Silva Souza.

4. Considerações Finais

Em síntese, a pesquisa resultou na percepção do potencial da produção cartográfica como estratégia de fortalecimento da identidade cultural dos Pataxó Hãhãhãe. Ao se registrar espaços significativos e os movimentos neles empreendidos pela comunidade ao longo do tempo, contribuímos para afirmar a história do povo, bem como para reforçar o vínculo indissociável entre cultura e território.

O registro realizado ao longo do percurso da pesquisa resulta de um longo processo de qualificação dos discentes da LINTER como pesquisadores de suas próprias histórias. Entendemos que este processo é determinante para o futuro das intervenções a serem feitas nas comunidades indígenas, bem como em outros contextos tradicionais. Entretanto, compartilhamos de uma compreensão de que o acesso à complexidade do universo acadêmico, que inclui os mecanismos de divulgação das pesquisas, ainda requer, em algumas situações, ser realizado e percorrido em parceria com os formadores.

O que aqui apresentamos é exatamente o fruto desta parceria, que resultou na elaboração de um trabalho de conclusão de curso de uma aluna indígena da LINTER, alimentada pelo diálogo entre discentes da comunidade e docentes que contribuíram para a sua decodificação visando um segmento importante do universo acadêmico relacionado à publicação.

Referências

CARVALHO, Maria Rosário; SOUZA, Ana Cláudia G.; SOUZA, Jurema Machado de A.; PEREIRA, Hugo Prudente (Orgs.). **Mapeando parentes: identidade, memória, território e parentesco na Terra Indígena Caramuru-Paraguaçu**. Salvador: UFBA, 2012.

CARVALHO, Maria Rosário; SOUZA, Jurema Machado de A. Verbete Pataxó Hãhãhã. **Enciclopédia dos Povos Indígenas**. <www.socioambiental.org.br>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CEDI – CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **Aconteceu: Povos Indígenas no Brasil/1982**. Especial 12 Abril de 1983, Fatos Destacados da Imprensa, 1983.

LITTLE, Paul E. **Gestão Territorial em Terras Indígenas**: definição de conceitos e propostas de diretrizes. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Relatório Final entregue à Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA-AC) / Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (SEPI-AC), Agência da GTZ no Brasil (GTZ), Rio Branco / AC, 15/12/2006.

SEEMANN, Jörn. **O Espaço da Memória e a Memória do Espaço**: algumas reflexões sobre a visão espacial nas pesquisas sociais e históricas. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 4/5, p.43-53, 2002/2003.

SERRA, Ordep. **A luta Pataxó Hãhãhãe**: notas sobre a história e a situação da Reserva Paraguassu-Caramuru. Associação Nacional de Apoio ao Índio da Bahia – Salvador: Anaí-Bahia, março 1985.

SIMÕES, José Manuel. **Etnografia, lugares da memória e o discurso dos poderes na Aldeia Pontiguara**. E-hum Revista Científica das Áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, v.6, n.2, Agosto/Dezembro de 2013. Disponível em: www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index. Acesso em 13 fev. 2018.

SOUZA, Luciley de Feitosa; GABRIEL, Kelton. **Das Imagens aos Mapas Mentais**: uma proposta de entendimento das percepções presentes em escolas ribeirinhas de Porto Velho. UFPR / UNIR /UFPR. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre / RS, 30/09/2009.

SOUZA, Jurema Machado de Andrade. **Os indígenas da Reserva Caramuru-Paraguassu**: famílias étnicas e organização política. Revista de Estudos em Relações Interétnicas, v. 20, n. 2, 2017, p. 52-67.

O ÍNDIO NA ESCOLA DO IMPERADOR: retomada de terreno por indivíduos que foram expulsos de seus espaços originais

The Indigenous in the Emperor's School: The lands recaptured by individuals that
was expelled their original spaces.

Marcello Miranda Ferreira Spolidoro¹
Beatriz Mota Ferreira²

Artigo recebido em: 19/12/2019.

Artigo aceito em: 31/03/2020.

RESUMO

O artigo busca valorizar a prática pedagógica existente no Colégio Pedro II, instituição pública federal de educação localizado na cidade do Rio de Janeiro. O texto se inicia justificando a importância de descolonizar o currículo, de forma a desestabilizar o paradigma educacional imposto hoje. Em seguida, discute-se o porquê do aumento da comunidade indígena na instituição e como a conquista deste espaço serve de inspiração para a elaboração de práticas pedagógicas libertadoras e contra-hegemônicas.

PALAVRAS-CHAVE: Colégio Pedro II; Descolonização, Indígenas, Reetinição.

ABSTRACT

The article seeks to value the pedagogical practice existing at Colégio Pedro II, a federal public educational institution located in the city of Rio de Janeiro. The text begins by justifying the importance of decolonizing the curriculum in order to destabilize the educational paradigm imposed today. Then, we discuss why the increase of the indigenous community in the institution and how the conquest of this space serves as inspiration for the elaboration of liberating and counter-hegemonic pedagogical practices.

KEYWORDS: Pedro II College; Decolonization, Indigenous, Reetiniation

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Professor de Biologia do Colégio Pedro II, unidade São Cristóvão. Integrante do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3474382523707478>. E-mail: mspolidoro@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Integrante do grupo de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7717109846357803>. E-mail: beatrizmota@gmail.com

1. Introdução

Por ser considerada uma instituição de ensino importante nas lutas pela redemocratização e no estabelecimento de uma educação de qualidade, o Colégio Pedro II, sediado no Rio de Janeiro, passou a fazer parte da Constituição de 1988, em seu artigo 242, que diz:

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

§ 2º O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal. (BRASIL, 1988)

O texto da lei propõe um ensino que considere diferentes aspectos da população brasileira, fato central nas atuais discussões educacionais relacionadas com as mudanças curriculares.

Por exemplo, Candau (2009) defende que os currículos escolares devem ter seu caráter monocultural e etnocêntrico questionado para que se possa desestabilizar a universalidade dos conhecimentos e dos valores, os quais estão envolvidos normalmente as práticas educativas. Oliveira (2012) entende que existe uma criação cotidiana de currículo pelos diferentes alunos e professores no dia-a-dia da sala de aula, gerada a partir das reflexões teóricas, possibilidades, limites e articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos existentes na escola. E Gomes (2012) nos fala a respeito da importância da descolonização do currículo, caracterizada pela necessidade de um novo olhar dos professores e professoras sobre as culturas silenciadas e negadas nos currículos.

Sendo assim, com o passar dos anos, os Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais (PPPI) do Colégio Pedro II vieram sendo revistos e aprimorados na intenção de se enquadrar em uma perspectiva mais inclusiva, social e contra hegemônica. Em seu último PPPI, os programas das disciplinas do ensino infantil até

as do ensino médio já incluem estratégias de trabalho que valorizam a diferença entre etnias e “a multiplicidade de papéis que toda a comunidade escolar pode desempenhar na escrita curricular tornando-a um espaço em que as diversas vozes podem se fazer ouvidas.” (PPPI, 2017, p.24). É neste contexto que cultura indígena ganha espaço e é contemplada.

Acreditamos que parte da valorização da cultura indígena nas diretrizes curriculares do colégio se deve também a mudança do corpo de estudantes que ocorreu ao longo dos anos. Como instituição pública, o colégio recebe uma alta diversidade de estudantes por concurso ou sorteio, e desde 2014 publica em seu site as características do seu perfil discente em todos os seus *campus*, que totalizam 15. As informações incluem cinco categorias:

- 1) Moradia (Área Metropolitana; Duque de Caixas; Niterói; outros municípios; Rio de Janeiro).
- 2) Idades (menor que 11; entre 11 e 13; entre 14 e 15; entre 16 e 17; maior ou igual a 18).
- 3) Sexo (Masculino ou Feminino).
- 4) Faixa de renda da família (em branco; não declarada; maior que R\$2.640; de R\$2.201 até R\$2.640; de R\$1.321 até R\$2.200; de R\$881 até R\$1.320; de R\$441 até 880; até 440).
- 5) Cor/raça (parda; amarela; preta; branca; indígena; sem informação; não declarada.).

A cada final de ano letivo, a instituição divulga as estatísticas referentes ao ano letivo anterior. Assim, até o momento da realização desta pesquisa temos disponíveis as estatísticas de cinco anos: 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, mostrando a mudança de perfil discente em cada um deles. O artigo pretende identificar os dados referentes à cor/raça dos estudantes, em especial, os autodeclarados indígenas. Após essa análise, tentaremos estabelecer possíveis relações de causa e efeito desses números, seguindo, então, para as considerações finais a respeito do tema.

2. Conquistando o espaço escolar

Observando os dados divulgados pelo colégio, percebe-se que a população indígena difere em cada unidade analisada. A análise global de cada ano, média do total dos 15 campus, mostrou que a população que se autodeclara indígena foi a que apresentou o menor índice percentual de indivíduos. No entanto, analisando os dados dos cinco anos, nota-se uma tendência de crescimento dessa população no colégio, assim como as demais. De forma inversa, as populações sem informação e não declarada diminuíram.

População	2014	2015	2016	2017	2018
Branços	36,38	45,39	52,13	55,55	57,29
Sem informação	30,45	11,17	4,06	1,05	0,28
Não declarada	17,24	19,32	15,72	11,45	6,78
Parda	12,42	18,49	21,41	24,19	26,61
Pretos	3,35	5,31	6,17	7,03	8,32
Amarelos	0,11	0,25	0,42	0,57	0,57
Indígena	0,05	0,07	0,1	0,16	0,14

Tabela 1: Porcentagem do perfil discente comparado ao longo de cinco anos de análise.
Fonte: Colégio Pedro II/CPII em números

Se formos apontar as porcentagens da população indígena por cada campus da instituição, veremos que em três deles não houve nenhum registro de pessoas autodeclaradas índios (Humaitá I, Realengo I e Educação Infantil em Realengo) Nas demais, as porcentagens variaram de maneiras diferentes, chegando ao zero em alguns casos (Centro, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Niterói, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I e Tijuca II). Foi apenas nos *campus* Duque de Caxias, Realengo

II e São Cristóvão I que foi possível observar índices percentuais em todos os anos analisados.

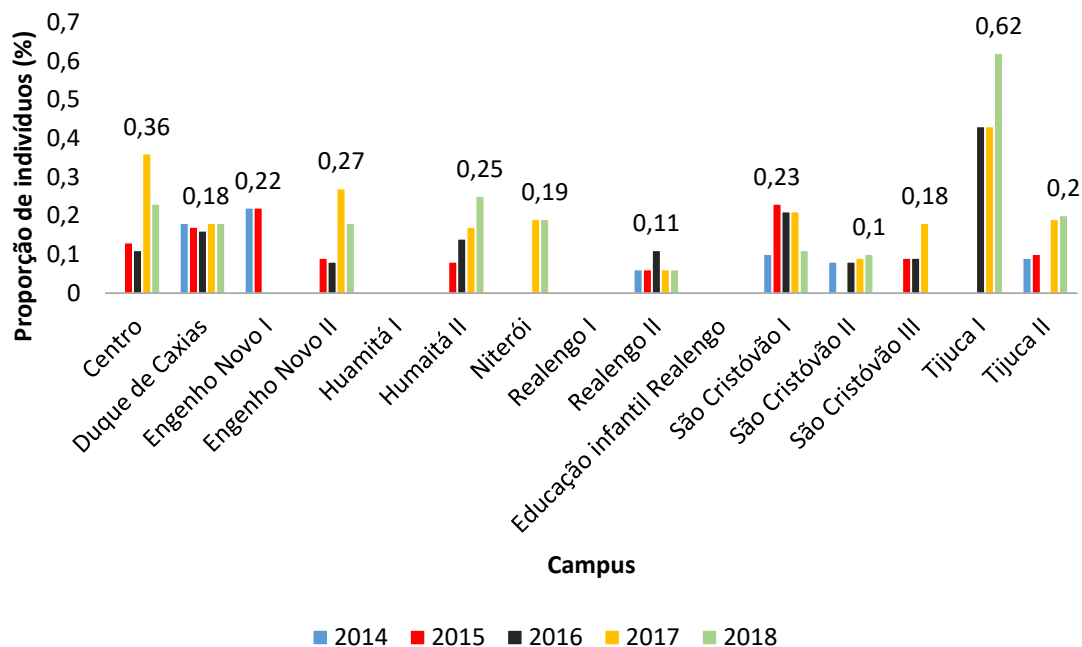


Gráfico 1: Perfil discente indígena por campus. O gráfico mostra, em cada campus, qual foi a maior porcentagem alcançada ao longo dos cinco anos.

Fonte: Colégio Pedro II/CPII em números.

<i>Campus</i>	2014	2015	2016	2017	2018
Centro	0	0,13	0,11	0,36	0,23
Duque de Caxias	0,18	0,17	0,16	0,18	0,18
Engenho Novo I	0,22	0,22	0	0	0
Engenho Novo II	0	0,09	0,08	0,27	0,18
Humaitá I	0	0	0	0	0
Humaitá II	0	0,08	0,14	0,17	0,25
Niterói	0	0	0	0,19	0,19
Realengo I	0	0	0	0	0

Realengo II		0,06	0,06	0,11	0,06	0,06
Educação Realengo	infantil	0	0	0	0	0
São Cristóvão I		0,1	0,23	0,21	0,21	0,11
São Cristóvão II		0,08	0	0,08	0,09	0,1
São Cristóvão III		0	0,09	0,09	0,18	0
Tijuca I		0	0	0,43	0,43	0,62
Tijuca II		0,09	0,1	0	0,19	0,2

Tabela 2: Porcentagem de estudantes declarados indígenas em cada campus.
Fonte: Colégio Pedro II/CPII em números.

3. Relações possíveis

Para entender o aumento do número de alunos indígenas no colégio, devemos considerar questões já debatidas nesse campo. A primeira questão se relaciona com a estatística propriamente dita. Observando os dados da tabela 1, vemos que as populações sem informação e a não declarada apresentaram uma diminuição de seu número, indicando que os indivíduos desse grupo passaram a se autodeclarar. Nesse sentido, é possível imaginar que uma porcentagem de pessoas migre e se redistribua dessas categorias para as demais, já que todas apresentaram aumento.

Outra questão a ser considerada é que entre os estados em que a população de índios está em maior número fora de suas terras, quatro estão com população indígena acima de 90%: Goiás, São Paulo, Sergipe e o Rio de Janeiro. O Estado do Rio de Janeiro apresenta a menor população indígena residindo nas terras indígenas, somente 2,8% (IBGE, 2012). Ou seja, como a maior parte da população indígena está concentrada nos centros urbanos do Rio, a possibilidade de se aproximarem do colégio e se matricularem é mais concreta, favorecendo o aumento plausível.

Um terceiro ponto está relacionado com o processo chamado de “reterritorialização” ou “etnogênese”, criado desde a verificação do aumento das populações indígenas no censo que ocorreu em 2000, e sendo caracterizado como um resgate realizado, pela população indígena, de suas tradições e identidades tendo em vista a melhoria das políticas públicas oferecidas a estes povos (LUCIANO, 2006). Dessa forma, segundo o IBGE:

...independentemente da área geográfica onde estivessem residindo, o Censo Demográfico 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado²; no Censo Demográfico 2000, esse número cresceu para 63,5%; e, segundo os dados mais recentes, do Censo Demográfico 2010, atingiu 80,5% dos municípios brasileiros. (IBGE, 2012, p.4)

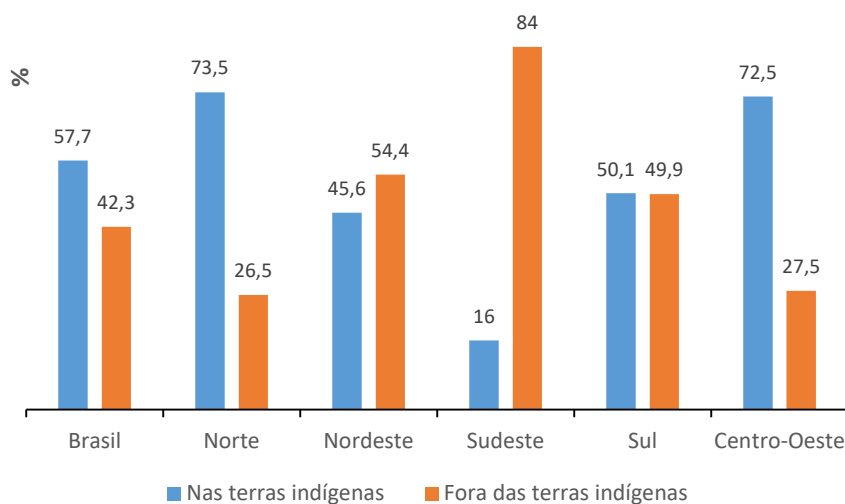


Gráfico 2: Distribuição percentual da população indígena, por localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões – 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2012.

Finalmente, o quarto ponto se relaciona diretamente com a política pública de acesso ao colégio. O ingresso é realizado por meio de sorteios públicos e processos seletivos de admissão de estudantes para cada modalidade específica. Em especial, o ingresso ao ensino médio tem a seguinte distribuição, prevista em lei³:

³ Lei nº 12.711/2012, no Decreto nº 3298/99, alterado pelo Decreto nº 5.296/04 e na Lei nº 12.764/12

50% do total de vagas restantes são reservadas para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública de Ensino Municipal ou Estadual ou Federal; deste quantitativo (II) de vagas, 50% são reservadas para candidatos que, oriundos da Rede Pública de Ensino, possuam renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos per capita (Cota Social) e 50% são reservadas para candidatos que, oriundos da Rede Pública de Ensino, possuam renda familiar bruta maior que 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos per capita. E, em cada um dos subgrupos acima, fica reservado, proporcionalmente, o percentual de vagas relativo à aplicação do **índice relativo à soma de pretos, pardos e indígenas** (PPI) da população do estado do Rio de Janeiro (Cota Racial), segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); (COLÉGIO PEDRO II, PPPI, p. 12, GRIFO NOSSO)

É interessante pontuar que os campi que durante os anos de 2014 a 2018 não apresentaram nenhuma porcentagem de população indígena (gráfico 1), funcionam como unidade de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), isto é, segmentos que só admitem sorteio público para o ingresso de estudantes, não existindo cotas para índios. Considerando, ainda, que a população indígena se apresenta como aquela de menores índices quando comparada com as demais e levando em conta o pequeno tamanho das unidades (Realengo I, Educação Infantil Realengo e Humaitá I) a probabilidade de acesso de estudantes indígenas, unindo esses fatores, se torna um acontecimento mais raro. As demais unidades de ensino infantil e fundamental (1º ao 5º) que possuem índices percentuais de índios possuem uma maior área, o que reflete num maior número de vagas disponíveis para o sorteio, viabilizando, conseqüentemente, um maior ingresso.

Esse aumento geral no número de matrículas da comunidade indígena na escola pública necessita cada vez mais ser valorizado, pois contribui fortemente com a chegada de índios na universidade (graduação e pós-graduação) e com sua representatividade.

4. Intenções pedagógicas no programa escolar

Se analisarmos o programa das disciplinas que compõe o currículo do ensino infantil, fundamental (1º e 2º segmentos) e do ensino médio, perceberemos que a instituição se insere no contexto de descolonização do currículo, elaborando propostas que visam modificar o olhar dos alunos com relação as minorias. Identificamos uma série de menções às comunidades indígenas ao longo dos conteúdos programáticos. A lista de exemplos, contida no PPPI do colégio, engloba os seguintes tópicos, discriminados em suas disciplinas e segmentos.

- Identificar o modo de viver das sociedades indígenas, comparando com o modo de viver do estudante (1º ano do ensino fundamental/ Estudos Sociais).
- Identificar os grupos étnicos e sociais que, ao longo do tempo, constituíram o povo brasileiro, focalizando: comunidades indígenas no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro no passado e no presente; o índio na sociedade brasileira contemporânea (5º ano do ensino fundamental/ Estudos Sociais).
- No repertório apresentado, é necessário incorporar textos originários dos povos que compõem a nossa cultura: africanos, indígenas, europeus (1º segmento).
- As artes dos povos indígenas: Identificar as manifestações artísticas dos povos indígenas e os elementos formais e visuais que as constituem; o patrimônio artístico indígena do Brasil; a arte dos povos indígenas e sua permanência (6º ano do ensino fundamental/ Artes).
- Desenvolver a capacidade de discutir a diversidade étnico-cultural indígena músicas indígenas: - identificação da diversidade étnico-cultural indígena; análise da expressão de uma etnia indígena escolhida; simulação e conjugação de timbres, tendo como referência os instrumentos indígenas (Ensino fundamental e Médio/ Música).

- Narrativas de encantamento: lendas, mitos, conto popular e conto de fadas de diferentes culturas, em especial as afro-brasileiras e indígenas (6º ano do ensino fundamental/ Português).
- A questão indígena no Brasil e o indianismo romântico, em verso e em prosa, com a construção do papel da idealização romântica para afastar ainda mais os indígenas da sociedade brasileira, em uma reflexão que, minimamente problematize a situação desses povos ao longo da história e hoje, caracterizando o “invisível” racismo anti-indígena em nossa sociedade (2ª série do ensino médio/ Literatura).
- Identidades étnicas no Brasil: comunidades indígenas e quilombolas (2ª série do ensino médio/ Sociologia).
- Reconhecimento dos povos indígenas e as tradições de numerosos povos que compõem a nacionalidade brasileira (Ensino Médio/ História do Brasil).

Além dos tópicos sugeridos e trabalhos em sala de aula, a comunidade escolar organiza eventos e cursos que visam explorar o protagonismo indígena e de outras minorias. Os eventos são pontuais e divulgados com antecedência no site⁴ do colégio. Cursos que geram trabalhos e artigos são também publicados no site para conhecimento geral. Destacam-se, a seguir, exemplos de eventos e seus objetivos gerais, os quais podem ser encontrados mais detalhados na página da instituição. O site também tem o registro de diversos outros eventos, mostrando a atividade frequente de um colégio que reconhece o valor dos índios e de sua cultura.

ERE: Diálogos da Educação das Relações Étnico-raciais: O evento tem o propósito de apresentar e debater práticas e saberes voltados para uma educação decolonial com temas orientados por relações étnico-raciais, indígenas, africanas e afro-diaspóricas.

⁴ <https://www.cp2.g12.br/>

Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá): A proposta atende à necessidade não só de formação continuada do corpo docente do Colégio Pedro II e do público em geral, mas à urgente demanda por reparação, através da educação, dos danos sofridos, em território brasileiro, pelas populações negras e indígenas em situação de flagrante opressão social e racial.

Feira de Identidades Culturais: O evento aborda aspectos como a heterogeneidade dos povos indígenas, desfazendo estereótipos; a importância das tecnologias como instrumento de resistência; o avanço do agronegócio como grande ameaça aos territórios indígenas; e como vivem os grupos indígenas no contexto urbano brasileiro.

Festa da Cultura do CREIR (Centro de Referência de Educação Infantil de Realengo): O evento nasce do desejo da inclusão das diferentes culturas das famílias da comunidade escolar em um grande encontro com a Cultura Indígena, percebendo a necessidade de um resgate de nossas identidades indígenas, seja na contemplação e cuidado com a natureza local, no gosto pela música ou mesmo pela paixão com as pinturas no corpo.

5. Considerações finais

Os processos de dizimação dos corpos indígenas e de invisibilização da cultura deste povo se perpetuam no ambiente escolar por meio de um apagamento que se apresenta por duas vias: do currículo e do perfil discente. Os mecanismos de exclusão funcionam historicamente desautorizando o acesso de determinados sujeitos e de todas as suas representações sócio-histórico-culturais à escola.

Muito embora germinado dentro de um conceito político e educacional de referência identitária branca, civilizatória e elitista, o Colégio Pedro II atua contemporaneamente na desconstrução destes pilares. Por meio de ações pedagógicas cotidianas e da política afirmativa de acesso por cotas que já se reflete no aumento do

número de matrículas, o colégio busca, ainda que timidamente, a retomada do protagonismo indígena nos bancos e quadros da escola.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 65-82, jan. / jun. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

IBGE. **Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010** – resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p. 1-22, ago. 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPPI), **Colégio Pedro II** 2017/2020. Rio de Janeiro, 2017.

DA CIDADE IMAGINANDA À CIDADE ESCRITA

o espaço urbano na narrativa do livro Constantinopla (1889)

From the imagined city to the city written: urban space in the narrative of the book Constantinopla (1889)

Thainá Morais Avelino Maia¹

Artigo recebido em: 08/07/2019.

Artigo aceito em: 13/11/2019.

RESUMO

O livro Constantinopla, do escritor italiano Edmondo De Amicis (1846-1908), aborda a viagem do escritor à capital do Império Otomano em 1874 e se insere em um tema singular no campo literário a partir do século XVIII: os livros de viagem sobre o Oriente. Este artigo tem como proposta analisar o modo como o escritor tentou apreender na sua narrativa de viagem à capital do Império Otomano e as dificuldades que a narrativa apresenta para retratar a cidade. Um desses problemas está no fato de que cidade se organiza, no seu urbanismo e na vida urbana, de modo diferente dos parâmetros europeus modernos; outra dificuldade está no fato de que o narrador não consegue separar a sua descrição das inúmeras leituras fantasiosas sobre o Oriente que autor tinha realizado, antes de chegar à cidade.

.PALAVRAS-CHAVE: Oriente. Constantinopla. Narrativas de viagens.

ABSTRACT

The book Constantinople, by the Italian writer Edmondo De Amicis(1846-1908), deals with the writer journey to the capital of the Ottoman Empire in 1874 and is inserted in a singular theme in the literary field from the eighteenth century: travel books about the East. This article aims to analyze how the writer tried to apprehend in his travel narrative the capital of Ottoman Empire and the difficulties that the narrative presents to portray the city. One of these problems lies in the fact that the city is organized, in its urban planning and urban life, differently from modern European parameters; another difficulty lies in the fact that the narrator can not separate his description from the innumerable fanciful readings on the East that the author had made before arrive the city.

KEYWORDS: Orient. Constantinople. Travel narratives.

¹ Graduanda do curso de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do grupo de pesquisa Espaços na Modernidade (UFRN). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5302160913493044>. E-mail: t_haina_morais@hotmail.com.

O escritor italiano Edmondo De Amicis (1846-1908), mundialmente reconhecido por seu livro *Coração*, escreveu livros em vários gêneros: romances, crônicas, reportagens para jornais e especialmente relatos de viagens. Entre 1869 e 1876 ele realizou inúmeras viagens, resultando nas obras *Impressioni di Roma*, *Spagna*, *Ricordi di Londra*, *Olanda*, *Marocco* e *Constantinopli*, todos publicados pela editora italiana Treves.

Nascido em 1840, em Oneglia, pequena cidade da costa norte italiana, tendo entrado na vida militar em 1866, De Amicis deixa o Exército em 1870 para se dedicar ao jornalismo. Essas viagens, que resultarão em livros, foram realizadas por ele na condição de enviado especial. Um desses livros é *Constantinopli*, que trata da viagem que ele realizou à capital do Império Otomano em 1876. O livro, quase esquecido na Itália, foi recentemente homenageado pelo prêmio Nobel de literatura, Orhan Pamuk, que, mencionando as obras mais expressivas escritas sobre aquela cidade, destacou “a obra significativa [de Théophile Gautier], muito popular e traduzida para várias línguas, é, depois de *Constantinopoli*, do escritor italiano Edmondo de Amicis, editado vinte e cinco anos mais tarde em Milão, o melhor de todos os livros sobre *Istanbul* escritos no século XIX” (FAVIER, 2009, p. 42). Este livro ilustra um gênero próprio da Itália no século XIX, o “romance-reportagem”, uma forma de literatura que se diferencia da novela, um tipo de “jornalismo do pitoresco”, de pintura de paisagem, em que a observação deveria predominar sobre a imaginação (FAVIER, 2009, p.44). Essa intenção documentária está na epígrafe do livro, aqui transcrita na edição portuguesa: “Amigos, es este mi último libro de viaje; desde adelante no escucharé mas que las inspiraciones del corazon. Luiz de Guevara, *Viaje en Egypto*” (DE AMICIS, 1889, p. 9).

As obras de De Amicis alcançaram projeção internacional, em edições sucessivas. *Constantinopli* foi traduzido para várias línguas e em 1889 ganhou uma edição em língua portuguesa. É esta tradução que utilizaremos neste artigo. A partir dessa edição em língua portuguesa, procuraremos analisar a viagem que De Amicis

realizou a Constantinopla, nos detendo nas imagens que ele constrói sobre a cidade e sobre o Oriente.

Em Constantinopla, o relato de viagem é constituído por dezesseis capítulos, cada um deles abordando um tema ou um lugar relacionado à capital do Império Otomano, contendo ilustrações sobre os tipos humanos, monumentos e bairros da cidade, como também a demarcação do seu percurso na viagem. Os temas dão título aos capítulos: “A Chegada”, “Cinco horas depois”, “A Ponte”, “Stambul”, “No Corno Áureo”, “Grande Bazar”, “A vida em Constantinopla”, “Santa Sophia”, “Dolma Bagcé”, “As Turcas”, “Ianghen-Var”, “As muralhas”, “O antigo serralho”, “Os últimos dias”, “Os turcos”, “O Bosphoro”.

Constantinopla pode ser lido como um dos muitos relatos de viagem que desde século XVII os europeus realizavam a respeito do Oriente. A narrativa do escritor italiano se insere no processo que Edward Said chamou de Orientalismo moderno, ou seja, o processo de consolidação, no século XIX, de um saber que tem como objeto o oriente. Esse orientalismo, de acordo com Said, é resultado dos discursos produzidos sobre o oriental, manifestando a concepção de oriente criado e denominado pelos ocidentais em um processo imperialista comandado pelas nações europeias. Dentro desse orientalismo o viajante procura conhecer o oriente de modo empírico (viajando, conhecendo diretamente os lugares) e abrangente, na tentativa de compreender todo o panorama oriental (SAID, 2007).

Narrado em primeira pessoa, o livro apresenta ao leitor um percurso sobre a cidade, nos seus mais diversos aspectos. A voz do narrador descreve e narra um presente, sugerindo ao leitor que a narrativa se constrói enquanto o percurso pela malha urbana de Constantinopla se desenvolve. A narrativa sobre a cidade parece trançar, ao longo dos capítulos, as linhas de um tecido complexo formado por mulheres judias e gregas resignadas a viver no isolamento; pelos armênios apressados e preocupados com seus negócios, passando despercebidos entre os turcos; pelos cachorros que perambulam e dividem o espaço das ruas e vielas, pelos italianos que

falam resquícios de dialetos italianos, entre muitas outras línguas faladas em Constantinopla.

Nessa narrativa, dois elementos emergem: o imaginário produzido sobre o Oriente e as situações reais com as quais o narrador se defronta. Esses dois elementos atravessam grande parte dos capítulos do livro e aparecem em certas passagens em que o narrador, percorrendo a cidade, relembra leituras que o autor havia realizado anteriormente à viagem, deixando vir à tona minuciosas descrições das fantasias formadas a partir das leituras dessas obras. Esses elementos formam uma tensão na narrativa, na medida eles se confrontam com o real que está diante do narrador. Essa tensão narrativa gera no narrador uma espécie de frustração, uma dificuldade de descrever o real “tal como ele se mostra”. De certo modo, podemos dizer que existe uma mediação entre o autor e a realidade, que torna problemática a captura do real na narrativa, uma mediação formada pela leitura dos viajantes do século XIX. No capítulo em que trata da sua chegada à cidade, o narrador afirma:

Os escriptores de viagem, apenas ali chegam, perdem a cabeça. Perthusier balbucia, Tournefort diz que a lingua humana é impotente, Pouqueville julga que foi arrebatado para outro mundo, fica inebriado La Croix, o visconde de Marcellus fica extatico, Lamartine dá graças a Deus, Gautier duvida da realidade do que vê; e todos acumulam imagens sobre imagens, fazem scintillar o estylo, e atormentam-se debalde para encontrarem uma expressão que não seja miseranda em comparação do seu pensamento. Só Chateaubriand descreve a sua entrada em Constantinopla com uma expressão de tranqüilidade de animo que chega a causar assombro; mas não deixa de dizer que é o mais bello espectáculo do universo [...]. (DE AMICIS, 1889, p. 11).

Assim, a perturbação é comum aos “escritores de viagem”, entre eles Lamartine e Gautier (“Lamartine dá graças a Deus, Gauthier duvida da realidade do que ele vê”) e, em conclusão, “todos acumulam imagens sobre imagens, fazem scintilar o estylo, e atormentam-se debalde para encontrarem uma expressão que não seja miseranda em comparação com o seu pensamento”. De fato, essa literatura de viagens exerceu grande influência sobre os leitores, em especial os autores franceses. Entre eles estavam François Pouqueville, um diplomata que participou das expedições napoleônicas ao Oriente e escreveu *Voyage en Morée, à Constantinople, en Albanie*;

Théophile Gautier, que viaja até Constantinopla e publica um livro com o mesmo título, em 1852, Constantinople; Chateaubriand, que, na condição de diplomata e político, visita a cidade e escreve um relato sobre o seu percurso pelo Oriente até Jerusalém, o *Itinéraire de Paris à Jérusalem*, de 1830, e Alphonse de Lamartine, poeta e dramaturgo que produziu o relato *Voyage en Orient*, publicado em 1835.

Somam-se a essa literatura que exerceu influência sobre De Amicis, os primeiros guias de viagem. No século XIX surgem e se generalizam os guias de viagens destinadas às principais cidades, incluindo Constantinopla (SERVANTIE, 2003), guias que se popularizam e provavelmente tiveram influência sobre De Amicis. Um primeiro ponto que merece destaque é o fato de que as influências literárias recebidas por De Amicis guiaram sua experiência na cidade e o modo como ele organizou sua representação do oriente na obra.

Já na chegada à cidade, antes de desembarcar, a imaginação do narrador parecia já estar sendo elaborada a partir das leituras realizadas sobre o oriente. De fato, afirma o narrador: “Mas é necessário ter alimentado dez anos esse desejo, ter passado muitas noites de inverno a olhar melancolicamente para o mappa do Oriente, ter abraçado a imaginação com a leitura de cem volumes, ter percorrido meio mundo [...]” (DE AMICIS, 1889, p. 10). Portanto, a narrativa da cidade de Constantinopla não se limitava à experiência de estar presente, caminhando dentro da cidade, observando-a, examinando-a.

Na virada do século XVIII para o XIX observamos uma sensível mudança na comercialização e circulação dos livros na Europa, proporcionada pela alfabetização da população e, por conseguinte, a ampliação do número de leitores. Se em 1850, em termos mundiais, as baixas taxas de analfabetismo correspondiam a menos de 30% dos adultos (caso da Dinamarca, Alemanha, Holanda, entre outros países) e as altas taxas de alfabetismo correspondiam a mais de 50% (caso da Hungria, Itália e Portugal, entre outros), no ano de 1913 (35 anos depois da publicação de Constantinopla), esses percentuais mudam para: a taxa de analfabetismo baixa corresponderia a menos de

10% da população adulta e a taxa de analfabetismo alta corresponderia a mais de 30% da população adulta, estavam nessa situação o centro e o sul da Itália, Portugal, Rússia e outros países (HOBSBAWN, 1988, p. 474).

Na segunda metade do século XIX, a possibilidade de tomar conhecimento do mundo distante a partir de palavras não era mais um privilégio da alta burguesia. A expansão do mercado editorial acompanhou o aumento das taxas de alfabetização, incorporando ao mundo dos leitores os operários urbanos, o público infanto-juvenil e as mulheres, aparecendo livros orientados especialmente para esses grupos. Essa ampliação da produção e circulação de livros e jornais, abriram caminho para uma nova geração de jornalistas e escritores pudessem alargar sua influência sobre as representações construídas a respeito do oriente.

Em algumas passagens o narrador, sem explicitar nenhum autor lido, apresenta um outro elemento que interfere na descrição exata que ele procura oferecer da paisagem. No capítulo “Constantinopla”, por exemplo, o narrador leva o leitor a imaginar a experiência de se mergulhar na vida da cidade à noite. Para ele, Constantinopla é esplêndida durante o dia, mas à noite a cidade é mais tenebrosa que qualquer cidade europeia. Se por um lado a cidade pode ser vista sob as luzes dos faróis de navios e das fontes iluminadas, por outro ele é uma fonte de mistério e suspense, propícia para a atmosfera de mistério e suspense dos contos sobre o oriente. Assim, ao olhar a cidade de um terraço, o narrador exclama: “N’estas noites escuras, é belo contemplar Stambul de um terraço alto e entregarmo-nos a fantasia; penetrar como pensamento n’aquella grande cidade tenebrosa [...]” (DE AMICIS, 1889, pag. 161).

O historiador Bernard Lepetit, num estudo sobre as viagens de franceses ao Oriente no final do século XVIII, analisa as modalidades de apreciação do espaço por parte de intelectuais europeus em missão oficial ao oriente, detendo-se nas descrições de Alexandria e do Egito. Na descrição do Cairo, ele leva em conta a dificuldade do intelectual europeu para encontrar alguma inteligibilidade na cidade oriental, uma vez

que ele se encontra preso a uma forma de pensar ocidental, a referências urbanísticas ocidentais. Assim, o Cairo se torna uma forma espacial “opaca”:

A compreensão do espaço urbano da capital egípcia aparentemente fez poucos progressos. A realidade da cidade oriental pode ser expressa segundo as mesmas categorias de objetos que a realidade da cidade europeia. Mas, uma vez decomposta em elementos de natureza idêntica (embora variem na forma ou na denominação), é importante recompô-lo num sistema em que se perceba a coerência original. A decomposição do espaço urbano em elementos identificados é acompanhada de uma consequência tripla. Em primeiro lugar, ela apaga a especificidade do espaço das ruas, das lojas, dos caminhos semifechados dos espaços residenciais. Em segundo lugar, ao representar, por exemplo, a mesquita do sultão Hassan como se fosse uma catedral medieval e a ponte sobre o canal de derivação do Nilo como o Pont Neuf sobre o Sena, ela lhes confere um estatuto de monumento idêntico ao que estes elementos possuem nas capitais do Ocidente. Enfim, extraíndo-os de seu espaço próximo, ela dota sua articulação ao tecido urbano de um caráter imaginado. (LEPETIT, 2001, p. 113).

No capítulo “A Chegada”, tratando dos primeiros momentos de sua entrada no porto, o narrador observa ruas e casas. Porém, esse primeiro momento de contato com as ruas produz um estado de confusão diante de tantas informações novas, diante de uma imagem fora do padrão europeu moderno de organização urbanística. Essa cidade, para De Amicis, no primeiro momento é descrita como “uma desordem, uma confusão de aspectos descontraídos, uma sensação contínua de vistas surpreendentes e estranhas que faz vertigens” (DE AMICIS, 1889, p. 32).

Contemplando o aspecto noturno de Estambul, o narrador experimenta uma espécie de suspensão da realidade. Ele imagina histórias que podem estar acontecendo na cidade. Algumas linhas depois ele suspende a fantasia e passa à casa iluminada na qual D’Amicis e seus amigos italianos se reúnem para jantar.

Durante o dia, caminhando por Constantinopla, ele retorna à realidade, mas também diante dessa realidade sua visão não é pura porque sofre a interferência das leituras que havia feito sobre o oriente: “Nos primeiros dias, tendo como tinha frescas as leituras orientaes, via por toda a parte os personagens famosos das historias e das

lendas, e as figuras, que m'as lembravam, pareciam-se às vezes tão fielmente com as que eu phantasiára que estacava para as contemplar” (DE AMICIS, 1889, p. 131).

Refletindo a partir do texto de Bernard Lepetit sobre o Cairo e Alexandria no final do século XVIII, podemos afirmar que a cidade de Constantinopla se organiza, no seu urbanismo e na sua vida urbana, diferente dos parâmetros europeus modernos e do modo como o tempo é vivido na cidade também difere do que se vê nas cidades europeias de onde se origina o narrador. A narrativa de Constantinopla se mostra atento à percepção dessas diferenças. Desse modo, observando o modo como a população ocupa os espaços públicos, enquanto caminha nas ruas e vielas de Constantinopla, o narrador observa indivíduos sentados com o olhar despreocupado. Provavelmente, conjectura o narrador, o homem turco nessa cidade apenas “mata o tempo”. O narrador assinala uma diferença: “o tempo, para os turcos, tem uma significação muito diferente do que tem para nós” (DE AMICIS, 1889, p. 159).

Podemos perceber que a discordância não está apenas entre ele, o narrador, e os indivíduos que ele encontra nas ruas, mas entre a forma como o Ocidente se relaciona com o tempo e o ritmo do homem Oriental, algo que, para o narrador, é estranho à compreensão dos europeus. Das considerações sobre esse tempo vivido pelos orientais, o narrador passa para as relações de trabalho, que, no ocidente, subordina os homens. Para os turcos, essa lógica não faz sentido, pois o trabalho, segundo o narrador, é um afazer secundário. A representação desse Oriente percorrido pelo narrador de Edmondo De Amicis revela um modo específico de uso do tempo por parte daquelas pessoas. O narrador estabelece, aqui, um contraste entre movimentos lentos e movimentos precipitados, que caracterizam respectivamente o Oriente e o Ocidente: “Todos caminham com a mesma cadência, como se todos medissem o andamento ao som do mesmo tombar. Para nós a vida é uma torrente que se precipita, para eles é uma águia que dorme” (DE AMICIS, 1889, p. 159).

Entretanto, de modo geral, o tempo urbano parece se impor, surpreendendo o narrador quando ele se encontra diante dos sinais do mundo moderno em

Constantinopla, com a velocidade das máquinas, algo que estimula o narrador a traçar analogias entre aquela cidade e os grandes centros urbanos do ocidente: “Quasi que não acreditais nos vossos olhos. É um grande carro americano, que deslisa em dois carris em que não tinheis reparado, cheio de turcos e de brancos, com o seu conductor de uniforme e com os seus cartazes das tarifas como um tramway de Vienna ou de Pariz” (DE AMICIS, 1889, p. 51).

Na verdade, as relações capitalistas na cidade levam a uma aproximação de ritmos entre o Ocidente e Oriente, aproximando os ritmos, os ritmos dos meios de locomoção. Afinal, esse mesmo carro pode ser encontrado nas cidades europeias de Viena e Paris. Dessa forma, a cidade de Constantinopla está inserida no processo de internacionalização do capitalismo mundial moderno. A narrativa de Constantinopla revela os aspectos visíveis daquilo que os historiadores têm compreendido como processo de expansão do capitalismo em nível mundial, e de modernização de outras áreas do Planeta fora do ocidente. Eric Hobsbawn considera o fato maior do século XIX a formação de uma economia global, caracterizada por um processo que atingiu “progressivamente as mais remotas paragens do mundo uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo não desenvolvido” (HOBSBAWN, 1988, p. 95).

O Oriente fantasioso e onírico das leituras que o narrador leva como referência ao visitar Constantinopla, parece se desfazer diante da constatação da modernização da capital do Império turco-otomano. O narrador identifica, na cidade, os elementos tradicionais, mas igualmente os sinais da modernização, especialmente nas pessoas que percorrem o espaço público. Os novos turcos, por exemplo, frequentam teatros, se vestem à moda de Paris; os velhos turcos vestem os antigos trajes, resistem a essa modernização e à influência europeia sobre a cidade. A modernização, portanto, enfrenta resistências e dentro da capital existem forças em oposição: o “progresso dos reformadores, a resistencia dos velhos turcos, e as incertezas e as transacções da

grande massa que ondeia entre aqueles dois extremos, todas as phases, em summa, da lucta entre a nova e a velha Turquia” (DE AMICIS, 1889, p. 134).

A visita que De Amicis realiza a Constantinopla ocorre justamente no período de modernização da cidade, na chamada “era da reforma”, promovida pelo sultão Abdül Mecit, uma reforma que incluiu a criação de um Ministério da Educação tendo como realizações a aplicação do ensino secular, a reorganização da administração municipal da capital, polícia e bombeiro modernos, saneamento e iluminação, serviço postal, entre outros melhoramentos, que transformaram “a velha cidade otomana numa moderna metrópole europeia, embora o centro continuasse sendo um labirinto medieval”(FREELY, 1998, p. 273-274).

As diferentes noções e compreensões de mundo entre o narrador-personagem e o povo que habita aquela região que denominamos de Oriente pode ser percebida nas diferentes relações que existem entre o tempo da cidade e o ritmo da vida do escritor. Notamos que existe outra relação com o tempo na narrativa: o tempo da escrita, que é comandada no interior e no ritmo artesanal da vida do escritor e o tempo exterior da cidade, que está inserida nos movimentos do capitalismo, mesmo misturado com elementos orientais.

Dessa forma, as relações de tempo que existem dentro da cidade não são homogêneas. Pode-se notar a influência, mesmo que fraca, do capitalismo, na alteração da imagem que o narrador havia construído sobre a cidade por meio de leituras de relatos de viagens feitas anteriormente à viagem. A partir do contato direto com as ruas e os habitantes da cidade, o narrador começa a perceber que a cidade oriental que ele tem diante dos sentidos é distinta daquela com que ele sonhava, antes daquela viagem. Os desfiles, os soldados do sultão, por exemplo, não possuíam o mesmo aspecto que tinham na sua imaginação, resultado das leituras: “o que é certo é que achei a realidade muito peor do que esperava. Em logar das antigas vestes amplas, pittorescas e guerreiras, achei os uniformes negros, e enfeitados [...]” (DE AMICIS, 1889, p. 148). Nesse momento, a imagem que o narrador constrói é que

existe uma decadência no oriente, visto que a memória produzida sobre a cidade conserva o passado das grandes conquistas do Império turco otomano, mas não leva em conta o presente. Desse modo, não pode perceber a diversidade da cidade oriental, as suas cores e a experiência urbana. Nesse ponto, o narrador não deixa de aproximar seu ponto de vista da antiga tese da decadência dos povos do oriente. Ou seja, a tese que procurava explicar porque os povos europeus evoluíam, caminhavam na direção do progresso, enquanto os demais, “como a China, Pérsia, Turquia e os centros de cultura europeia, outrora célebres e hoje decadentes, a exemplo da Grécia e da Itália [...]” (HERMAN, 1999, p. 46).

Um dos viajantes referidos pelo narrador de Constantinopla, Chateaubriand, passa uma temporada, entre 13 e 18 de setembro de 1806, naquela cidade. No seu livro de 1811 ele descrevia a cidade como um ponto de observação daqueles traços negativos do oriente: irracionalidade, inércia, fatalismo, mostrando a dificuldade, na sua visão, de a cidade marchar para a modernidade:

Descobrem-se aqui e ali alguns monumentos antigos que não tem relação nem com os homens modernos, nem com os monumentos novos que os cercam: dir-se-ia que eles são transportados para aquela cidade oriental por efeito de um talismã. Nenhum sinal de alegria, nenhuma aparência de felicidade se mostra a vossos olhos: o que se vê não é um povo, mas uma tropa conduzida por um imã morto por um janízaro. Não há outro prazer senão o desastre, outro mal senão a morte. (CHATEAUBRIAND, 1968, p. 205).

De modo diferente de Chateaubriand, o narrador de Constantinopla, mesmo dentro dessa decadência que parecia condenar os povos do oriente, o narrador parece ver o futuro da cidade semelhante ao do mundo ocidental. Na cidade industrial, a tendência seria de se apagar a paisagem diversificada de Constantinopla, uma cidade que, nem mesmo na sua designação, apresentava homogeneidade, pois era Constantinopla para os europeus, Bizâncio para os gregos e Istambul para os turcos (SERVANTIE, 2003, p. 4-5).

Constantinopla passa a ser imaginada como um centro de progresso, do trabalho, das finanças, dos negócios, a city, tendo como modelo a grande cidade

ocidental que Londres tinha se tornado no século XIX. Por isso Constantinopla é chamada pelo narrador de a “Londres do Oriente”, nessa descrição que revela uma espécie de renascimento de Constantinopla, a cidade oriental se modificando radicalmente como resultado da modernização, alterando completamente sua paisagem:

Constantinopla futura, essa Londres do Oriente levantando a sua magestade ameaçadora e triste sobre as ruínas da mais ridente cidade da terra. Estarão aplanadas as colinas, arrasados os bosques, destruídas as casitas multicores, cortado o horizonte por toda a parte pelas longas linhas rígidas dos palácios, das casas dos operários e das oficinas no meio das quais se erguerá uma myriade de chaminés altíssimas de fábricas, e de tectos pyramidaes de campanilos; longas ruas direitas e uniformes dividirão Stambul em dez mil parallelipipedos enormes; os fios do telegrapho cruzar-se-hão como uma immensa teia de aranha sobre os tectos da cidade rumorosa; na ponte da Sultana Validé não se verá senão uma torrente negra de chapéus altos e de barretes [...].” (DE AMICIS, 1889, p. 135).

Como se vê nessa passagem, se por um lado, como vimos, o autor revela um imaginário sobre o Oriente, associado à inércia, à tradição, por outro ele contempla Constantinopla e imagina o seu futuro, e esse futuro é o progresso, à imagem dos grandes centros urbanos ocidentais, na perspectiva de cidade como virtude, base da racionalidade, do progresso humano, o lugar da civilização, ideia que predominava desde o século XVIII (SCHORSKE, 2000, p. 53-72).

O progresso e a modernidade iriam, segundo o narrador, impiedosamente, destruir aquele aspecto diversificado da cidade oriental. A modernidade em De Amicis, numa linha de pensamento comum na época, entre os críticos dessa modernidade, eliminava a heterogeneidade da cidade e no seu lugar colocava a uniformidade, a monotonia da paisagem do mundo industrial.

O historiador Gérard Cogeze escreve que, no século XIX tomam forma “modalidades novas do relato de viagem” e o gênero de narrativa de viagens ganha novas definições. A crítica se pergunta se haveria uma categoria de escritos que se afastaria da narrativa ficcional, apresentando um certo rigor diante do real pelo fato de que os autores estavam diretamente na presença do local, lugares distantes

geograficamente e distantes da sua realidade cultural. A resposta, a partir do narrador de Constantinopla, a partir das próprias reflexões que ele apresenta ao longo do texto, mostrando a dificuldade de manter a objetividade diante de uma realidade que o perturba, parece ser negativa (COGEZ, 2004, p. 18-19).

Referências

CHATEAUBRIAND, René. **Itinéraire de Paris à Jérusalem**. Paris: Garnier-Flammarion, 1968.

COGEZ, Gérard. **Les écrivains voyageurs qu XXe siècle**. Paris: Éditions du Seuil, 2004.

DE AMICIS, Edmondo. **Constantinopla**. Trad. de Pinheiro Chagas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1889].

_____. **La tentation de la bicyclette**. Paris: Édition du Sonneur, 2009.

FAVIER, Olivier. Postface. In : DE AMICIS, Edmondo. **La tentation de la bicyclette**. Paris: Édition du Sonneur, 2009.

FREELY, John. **Istambul: the imperial city**. New York: Penguin Books, 1998.

HERMAN, Arthur. **A ideia de decadência na história ocidental**. Trad. Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1999.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos impérios**. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEPETIT, Bernard. De Alexandria ao Cairo: práticas eruditas e identificação dos espaços no final do século XVIII. In: SALGUEIRO, Heliana Angotti (org.). **Por uma nova história urbana**. Trad. Cely Arena. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 123-151.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHORSKE, Carl. “A ideia de cidade no pensamento europeu: de Voltaire a Spengler”. In: _____. **Pensando com a história: indicações à passagem para o modernismo**. Trad. Pedro Maria Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 53-72.

SERVANTIE, Alain. **Le Voyage à Istanbul: Bizance- Constantinople- Istanbul**. Paris: Éditions Complexe, 2003.

INTEGRALISMO ‘RACIAL’: a figura do judeu no projeto nacional brasileiro de Gustavo Barroso

‘Racial’ Integralism: the figure of the Jew in Gustavo Barroso’s Brazilian National Project

Cícero João da Costa Filho¹

Artigo recebido em: 26/08/2019.

Artigo aceito em: 25/01/2020.

RESUMO

Gustavo Barroso (1888-1959) foi uma das figuras mais importantes do integralismo. Chefe de milícias, autor de significativa produção antissemita, seu projeto de Brasil se fundamenta na oposição ao judeu. Simpatizante dos estados fortes, afinado com os setores conservadores do Brasil dos anos 1930, Barroso pensou o país expurgado do que considerava ser ‘criação judaica’, como o liberalismo, marxismo ou o anarquismo. Seu projeto nacional, elitista e de combate às massas, partia de um Estado social cristão (uma democracia orgânica), no qual não cabia a presença dos anseios de pequenos grupos em detrimento dos verdadeiros interesses nacionais. Barroso pensará o Brasil tendo em vista a ideologia do movimento político e religioso do *Sigma*, que iria marcar sua produção bibliográfica como uma verdadeira campanha antissemita.

PALAVRAS-CHAVE: Gustavo Barroso, Marxismo, Liberalismo, Integralismo, Antissemitismo.

ABSTRACT

Gustavo Barroso (1888-1959) was one of the most important figures of integralism. Chief of militias, author of a significant anti-Semitic bibliographic production, his project of Brazil is based on the opposition to the Jew. He was a supporter of fascism states, aligned with the conservative sectors of Brazil in the 1930’s, Barroso thought that the country as it was purged of what he considered to be 'Jewish creations', such as liberalism, Marxism or anarchism. His national project was elitist and based on combating the popular trends, it was founded on a Christian social state (an organic democracy), in which there was no room for the desires of smaller groups to the detriment of true national interests. Barroso will think of Brazil through the ideology of the political and religious movement of *Sigma*, which would establish his bibliographic production as a true anti-Semitic campaign.

KEYWORDS: Gustavo Barroso, Marxism, Liberalism, Integralism, Anti-Semitism.

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Realizou os cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é aluno do curso de Pós-Doutorado com a pesquisa “Do feixe à pena, um *fascista democrata: uma análise do Estado brasileiro na Obra Política de Miguel Reale (1931-1937)*”, sob a supervisão da Prof.^a Maria Aparecida de Aquino. Membro do Grupo de Estudos Sobre Integralismo (GEINT) da Universidade Federal Fluminense (UFF), criado pelo historiador Renato Alencar Dotta. E-mail: cicerojoaofilho@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2751924565465061>.

Introdução

É tacitamente reconhecido pela literatura integralista que Gustavo Barroso (1888-1959) assumiu abertamente posicionamento antissemita no movimento integralista. Embora parte dessa literatura não conceba o antissemitismo do escritor, ligado aos caracteres raciais, não se pode analisar a postura desse importante intelectual, militante e figura pública das mais proeminentes da época, sem descer à natureza de seu antissemitismo. Em seu clássico estudo, Hégio Trindade (1974) afirma que o antissemitismo foi tema secundário da Ação Integralista Brasileira (AIB), não passou de tática política para Gustavo Barroso chegar à chefia do movimento, confrontando-se com o líder Plínio Salgado (1895-1975). O certo é que, desde a década de 1990, com o estudo de Maria L. Tucci Carneiro (1995), o tema do antissemitismo despertou uma série de pesquisas em meio aos infinitos olhares sobre a temática do integralismo, tangenciadas por metodologias peculiares aos seus objetivos e problemas.

Nosso propósito é oferecer uma leitura sobre a natureza do antissemitismo de Barroso, mostrando a sua postura racista, extremamente preconceituosa e de caça ao judeu, em seu projeto de Brasil, dos anos 1930. A partir da problemática apontada no estudo de Trindade, de que o integralismo seria um *fascismo à brasileira*, o que rendeu uma farta discussão historiográfica, lembremos que é no seio das discussões da AIB que, oficialmente, o antissemitismo surge como problema do Estado brasileiro.

Tema bastante conhecido por estudiosos, que se debruçam no movimento da AIB, reabilitando a figura de Barroso, é válido retomar as leituras iniciais do movimento criado por Plínio Salgado. O primeiro estudo no Brasil é o *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30* (1974), de Hégio Trindade, fortemente combatido por Chasin no seu livro *O Integralismo de Plínio Salgado* (1978). Comentários importantes são os de Antonio Candido (1978) e Florestan Fernandes (1979), no prefácio às obras de Chasin (1978) e Gilberto Vasconcellos (1979), respectivamente. Obras que abordam o movimento integralista são as de Hélio Silva (1971), Edgar Carone (1973),

Stanley Hilton (1977), Marilena Chauí (1978), Gilberto Vasconcelos (1979), Rene Gertz (1987), Antônio Rago (1989), Lesser (1995), dentre outros². Limitamo-nos a afirmar que o integralismo guardou em seu seio elementos da política fascista, como por exemplo, a ritualística militar e de imagem, a hierarquia, e, acima de tudo, a importância e a adoração ao chefe. Não falamos em Integralismo com o risco de obscurecer os posicionamentos divergentes de seus líderes (Plínio Salgado, Miguel Reale e Gustavo Barroso), mas é inadmissível negar que apesar das diferenças ideológicas desses líderes existam traços singulares ao movimento de 1932. Em seu texto “O pensamento corporativo em Miguel Reale: leituras do fascismo italiano no integralismo brasileiro”, Fábio Bertonha é pontual quando afirma que

temos de tomar cuidado para não ver o integralismo como um aglomerado de correntes e grupos em choque, sem nada em comum. Por mais que disputassem poder e tivessem ideias, até certo ponto, diversas, as várias correntes integralistas se mantiveram, em essência, unidas até o fim com base em um mínimo comum. (BERTONHA, 2013, p. 270).

Neste primeiro momento, podemos afirmar que a figura de Gustavo Barroso não vai além do chefe de milícias dos camisas verdes, que assumiu uma posição abertamente antissemita nas hostes integralistas, conforme apontou Trindade. Respeitando o trabalho deste, e de todos que recuperam aspectos presentes na ideologia integralista, haja vista ser este um trabalho que analisa a influência do fascismo no movimento integralista, analisamos estudos mais próximos de nossa problemática, no caso, acerca da natureza antissemita de Barroso. Uma historiografia mais recente, mas já bem conhecida, é composta pelos trabalhos de Maria Luiza Tucci Carneiro (1995), Marcos Shor (1992), Eduardo Calaça (1992), Roney Cytrynowicz (1992), Carlos Augusto Nóbrega de Jesus (2006), Natália Reis (2004), Ivair Ribeiro (2007), Rodrigo Santos de Oliveira (2009), além de minha contribuição, oriunda da pesquisa do Pós-Doutorado, pela Universidade de São Paulo (USP), em 2017.

² Com relação a um trabalho específico sobre a evolução dos estudos do integralismo, é válido mencionar a excelente análise de Rodrigo Santos de Oliveira (2010), no qual aborda a evolução dos estudos integralistas. Outro estudo por demais importante é a coletânea *Estudos sobre o Integralismo* (2007), organizada por Giselda Brito.

Em sua produção integralista, na qual se presencia o ataque ao judeu, organizada nos anos 1930, observamos as considerações do escritor que concebe a imagem do judeu tanto como ‘povo’, apelando para aspectos morais de fundamentação religiosa e assimilando o imaginário de um ‘judeu errante’, ‘ateu’, contrário ao Cristo dos cristãos como também de um judeu como ‘raça’, algo problemático em Barroso, pois o integralista nunca admitiu que seu antissemitismo fosse racial, sendo moral, ético ou religioso.

Dessa forma, não há em Barroso um antissemitismo religioso, destituído de preconceito racial, como apregoa o chefe dos camisas verdes, visto que seu racismo deriva justamente de razões de ordem moral ou religiosa, como por exemplo, o fato do judeu não ter aceitado Jesus como o Messias. Como todo antissemita, o imaginário judaico para Barroso é de uma figura exploradora, usurpadora, responsável pela decadência das nações, sendo assim, de caráter anárquico, criador do liberalismo e do comunismo, sujeito que dominava a imprensa, que estava presente em redes de espionagem e terrorismo, negociando armas, estando até envolvido no tráfico e exploração de mulheres, como na famosa rede *Zwi Migdal*.

A produção bibliográfica sobre o escritor cearense reforça o militante integralista, não desconsiderando a importância deste no campo dos estudos folclóricos, sobretudo da região Nordeste, e da memória, salientando a admiração de um homem seduzido pelos regimes fortes, como o da Itália, Portugal e Espanha. Após os clássicos estudos de uma ‘primeira geração de pesquisadores integralistas’, como Gilberto Vasconcellos, Marilena Chauí, José Chasin, dentre outros, houve um *boom*, depois da década de 1990, enaltecendo as pesquisas regionais, como o trabalho de João Ricardo Caldeira (1999), Josênio Parente (1984). Ressaltamos ainda a significativa importância do trabalho do Grupo de Estudos Sobre Integralismo por meio de fóruns e eventos, a exemplo do simpósio regular nas sessões da Associação Nacional de História (Anpuh) ou das redes sociais, como blogs.

Construindo o Brasil dos anos 1930

A produção integralista de Gustavo Barroso se dá ao longo da década 1930. O escritor via o Brasil, do século XX, atravessando uma profunda crise. Extremo conhecedor da história do Brasil, homem pertencente às redes de intelectuais, que chegou ao Rio já famoso, portando o pseudônimo de João do Norte e também como figura pública, para o autor d'*A História Secreta no Brasil*, o país encontrava-se dividido, dominado e explorado político e economicamente por pequenos grupos de pessoas, que colocavam seus interesses acima dos nacionais. O modelo político que influenciou Barroso foi o de Estado forte, cujos nomes de Hitler e Mussolini³ são os maiores da história mundial. Em sua produção integralista, que Roney Cytrynowicz aponta onze livros, observa-se o combate à democracia oferecido pelo liberalismo, com suas premissas de igualdade, que para todos os integralistas era uma farsa. Trata-se de um modelo político extremamente complexo e minucioso, que precisamos tocar para que se possa entender a mudança do sistema liberal para um de democracia orgânica, somente possível a partir de uma revolução espiritual. Conforme aponta Barroso, os regimes fortes são, por excelência, espirituais, que vão de encontro ao materialismo do pensamento e da prática liberal, o maior causador dos problemas do Brasil e do mundo, pois

Precisamos de autoridade capaz de tomar iniciativas em benefício de todos e de cada um; capaz de evitar que os ricos, os poderosos e os estrangeiros, os grupos políticos exerçam sua influência nas decisões do governo, prejudicando os interesses fundamentais da nação. Precisamos de hierarquia, de disciplina, sem o que só haverá desordem. (BARROSO, 1935, p. 20).

Diante de tantos problemas causados pelos judeus, na ótica de Barroso somente o integralismo seria capaz de deter a decadência social, política e econômica brasileira, apenas a revolução integralista (espiritual e de renovação mental), contando

³ Retomamos a inacabada discussão que começou com a ideia de mimetismo do fascismo no Brasil, que tem início com o livro de Trindade, tenazmente combatida por José Chasin e pelo sociólogo Wanderley Correa dos Santos. Uma excelente leitura é a realizada por OLIVEIRA (2010, p. 118-138), no qual se trabalha as “fases” e os autores em suas respectivas posições ideológicas.

com a participação de todos os brasileiros, viabilizaria um “modo de ser, um modo de viver, um modo de sentir, um modo de pensar, um modo completo de considerar os problemas do homem, os problemas da sociedade, os problemas da nação, os problemas do Estado, em uma palavra – uma grande consciência coletiva” (BARROSO, 1934, p. 71).

Seguindo o *Manifesto de Outubro* (1932), escrito por Plínio Salgado, ser integralista exige coragem e sacrifício, característica da *mocidade brasileira*, que se embrenhava na luta a favor de um Brasil integral. Conforme apontava Barroso, a maior revolução de todas as revoluções, após a abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), comparada apenas à revolução causada pelo cristianismo, as diretrizes integralistas se embasaram na cartilha para a superação dos males brasileiros. Apenas o integralismo seria capaz de salvar o Brasil do caos provocado pelo *capitalismo judaico*, que dividiu o país e acirrou ainda mais a *Questão Social*. Estava em curso o projeto integralista dos anos 1930 de Barroso, que considerava o judeu como o principal inimigo do país.

Integrante de uma geração de intelectuais, que enxergava a história realizada pelos grandes homens (as batalhas e a história política caracterizaram uma das vertentes da história positivista), Barroso se apodera de alguns heróis brasileiros para dar caráter de verdade a sua história e ao seu projeto de nação dos anos 1930. N’O *Integralismo de Norte a Sul* (1934), o herói Tamandaré assegurou o território nacional numa guerra em que o inimigo era o próprio homem americano, vítima de acordos diplomáticos gananciosos. Já na década de 1930, o maior inimigo para alguns setores conservadores, no qual pertencia Barroso, era a figura do judeu, sabendo-se que

o integralista precisa orar a Deus para que ele se amerceie do nosso país invadido pela lepra da politicagem, tomado pelo materialismo, infiltrado de judeus aventureiros e amorais que nos despejam a Alemanha hitlerista, os guetos da Polônia e da Romênia, manietado e corrompido pelo capitalismo internacional, manobrado por aquelas forças secretas, invencíveis e desconhecidas, como apregoou o Sr. Armando de Sales, ameaçado pelo cataclisma da subversão comunista. (BARROSO, 1935, p. 31-32).

O projeto nacional de Barroso passava, inevitavelmente, pela eliminação do judeu, uma análise ligeira sem a devida consideração das diversas comunidades judaicas, com o objetivo de arrolar provas para a perseguição a esse. Nas palavras de Barroso, as *criações judaicas*⁴, como por exemplo, *o liberalismo dissolvente, o materialismo, o marxismo e o comunismo*, são as manifestações do Judaísmo Internacional. É surpreendente como o autor d'*A Palavra e o pensamento Integralista* atribui todos os problemas do Brasil da época à figura do judeu. O Brasil integral, forte e totalitário, é o encontro entre o Estado e a Nação, “realidade constituída pelos ideais e pela comunhão de interesses materiais”, onde a reunião, a soma, a coletividade, deveriam prevalecer em detrimento dos interesses particulares dos pequenos grupos, no combate à corrupção, ao abastardamento, à primazia do regional sobre o nacional, ao *tartufismo*, segundo o integralista da democracia liberal.

O nosso Estado é, pois, o Estado revolucionário por excelência, fundamentado nas realidades econômicas, étnicas, históricas, geográficas, que formaram e conservam a nacionalidade, com um sistema representativo orgânico, aniquilador das tumultuárias assembleias político-jurídicas de bacharéis que nada representam senão eles próprios, substituídos por homens que representam de verdade suas corporações e, vindos do município, através da província, até a nação, façam com que cada indivíduo seja parte integrante desse Estado concreto, palpável e forte, tanto na sua essência como na sua projeção. (BARROSO, 1934, p. 82).

Um dos fundamentos principais do projeto integral de Barroso era o espírito, instrumento viabilizador de uma nova proposta de Brasil, “por isso que por ele queremos e devemos nortear as atividades brasileiras, fazendo com que o nosso povo não continue a ser como um peso morto na vida espiritual e na vida econômica da humanidade” (BARROSO, 1934, p. 68). Diante de um *Estado social cristão*, hierárquico, avesso às massas, fundado sob o *princípio de autoridade*, para acabar com os problemas gerados pelo liberalismo, defendia que somente um Estado Totalitário, que não se confundia com uma ditadura arbitrária,⁵ viabilizaria o futuro do Brasil integral, pois “só o integralismo bem compreendido na sua concepção filosófica e na sua projeção político social nos poderá salvar”. (BARROSO, 1934, p. 71).

⁴ Utilizo o recurso de aspas a fim de enaltecer alguns conceitos usados pelo escritor.

⁵ Gustavo Barroso diferenciava totalidade de totalitarismo. Ver sua obra *O Integralismo de Norte a Sul* (1934).

Pensando o Brasil: formando a raça brasileira

Assim como os demais intérpretes formadores do pensamento social brasileiro, que, por sua vez, traçaram seu projeto de Brasil, Gustavo Barroso perscrutou as raças formadoras do país, constituídas por *portugueses rudes, índios selvagens e negros bárbaros* ou *semicivilizados*. Como é de se esperar, Barroso enaltece o papel do missionário no processo de colonização, ainda que ressalte a importância do negro, “um dos grandes elementos de nossa brasilidade”. Diante dos particularismos reinantes da época, a formação nacional só fora possível devido à ação da Igreja.

Sob o signo da cruz, impresso na amplidão, as *quatro stelle* avistadas por Dante ao sair do Inferno para o Purgatório, nasceu o Brasil. O primeiro padrão com que o assinalaram foi uma cruz e seus primeiros nomes de batismo à cruz se referiram. Sob a cruz se formou e foi a sua sombra salutar que permitiu o abrolhar das primeiras manifestações de sua consciência coletiva. A religião foi, desta sorte, um dos maiores fatores da unidade nacional, unindo na sua fraternidade os mais afastados núcleos dos povoadores. (BARROSO, 1934, p. 64).

Com esta veia poética, Barroso aponta a existência de uma *consciência latente*, na qual o conquistador se misturou e interagiu num meio adverso⁶. Encaramos esta *consciência latente* como artifício ideológico, omitindo a truculência do colonizador com relação ao não-branco, ainda que o escritor não aluda à superioridade do português (ávido, cruel e sem escrúpulo), tampouco pontue conflitos entre elas. Nesse sentido, é pertinente a reflexão sobre a condenação ao português (explorador e responsável por toda uma tradição política de ensino no Brasil), e o enaltecimento das figuras do missionário e do bandeirante.

Homem ilustrado, banhado pelo pensamento ocidental, figura católica (daí a razão de seu antissemitismo), Barroso se comporta como todos os polígrafos brasileiros da segunda metade do século XIX, que propuseram suas visões de Brasil.

⁶ Em *Raízes do Brasil* (1995), Sérgio Buarque de Holanda aborda a facilidade do português, missionário no processo da colonização, que aprendeu o tupi, dormiu em redes e até mascou fumo, mostrando sua capacidade plástica.

Em suas produções, desde ensaios, romances até histórias do Brasil, todos os intérpretes consideraram o atraso brasileiro, sendo indispensável a presença do homem europeu para superar o arcaísmo do país e guiá-lo no caminho do progresso. Se Barroso combate o português, atribui os mais engenhosos elogios à figura do bandeirante, que aproximou o país e transmitiu de pai para filhos a *língua comum* dos brancos, negros, índios e mestiços, nas casas dos padres da Companhia de Jesus, impedindo a divisão do país. Língua, instituições jurídicas e religião (esta arraigada ao espírito popular) formaram o *espírito de brasilidade*.

A *consciência latente*, existente desde os primórdios num meio no qual o jesuíta se adaptou, juntamente com o explorador português, o índio selvagem e o negro bárbaro, forneceu o *espírito de brasilidade*. O jesuíta impediu a fragmentação, por meio da língua, das crenças e dos costumes, consolidando o vasto processo colonizador, que uniu sertão e litoral.

O projeto integralista pensado por Barroso contempla o *português conquistador* – rude e cruel, o *selvagem* e o *negro bárbaro*, sendo este de fundamental importância para a formação da nação. Com a essência da ética, da moral e da justiça social católica, todos os esforços eram válidos em prol do desenvolvimento do país, que agora enfrentava seu principal inimigo – a figura do judeu (COSTA FILHO, 2018). Todos os esforços eram válidos. O Integralismo, na versão antisemita de Barroso, alavancava o antídoto do veneno contra a nefasta presença judaica, superando os inúmeros no país. Política, cultura e ciência andavam juntas em um projeto por demais complexo. Barroso esclarecia em seus livros que o XIX tinha sido um século de partes, de análise, de domínio do material sobre o espiritual, onde o capital tinha cada vez mais dominado o mundo, causando desigualdades e afastando o homem de si mesmo.

A figura do bandeirante é a de um sujeito aguerrido e desbravador, como em Plínio Salgado, Miguel Reale, e tantos outros intérpretes brasileiros, merecendo todos os elogios de Barroso, em contraposição à avareza do português. Pouco se percebe a contribuição do índio ou do negro, apesar destes participarem da nação brasileira, pois são sempre agentes cordiais. Estes, ainda que compunham a nação brasileira, de

forma paradoxal, são excluídos deste processo de formação, reverberando o projeto nacional de um Brasil com cunho iluminista e conservador, branco e elitista, como bem recorda Manuel Luís Salgado Guimarães (1988). Trata-se de um processo antropofágico, que une justamente porque exclui!

Devastando e unindo o país de norte a sul, Barroso descreve que o bandeirante foi fundamental no processo de formação do Brasil: o criador tangeu bois e como complemento das fazendas, cada vez mais, aumentou o número de agregados, contribuindo para a formação de povoados; já o jesuíta, seguia as pegadas do bandeirante e o criador foi consolidando o processo de colonização por meio da evangelização.

Se Barroso, por razões óbvias, não considera o judeu como elemento formador da nação brasileira, traz este como figura a ser combatida e eliminada. É surpreendente que em todos os capítulos de suas obras, até mesmo em seus livros de memória⁷, o judeu é o alvo a ser combatido. No capítulo “Integralismo e Brasilidade”, a formação da nação passa indispensavelmente pela eliminação do *individualismo dissolvente*, que para o escritor nada mais é que uma das *criações judaicas*.

combateamos, pois, a anarquia e a mediocridade, que são as duas picaretas da destruição nacional. E, como elas naturalmente se geram do liberalismo-democrático, levando as massas do litoral, exploradas, e as massas do interior, exploradas ou abandonadas, ao desespero e a darem ouvidos aos cantos de sereia do comunismo sem pátria, combatemos sem tréguas o tartufismo, o abastardamento, a corrupção da liberal-democracia. É o seu individualismo dissolvente quem amamenta o coletivismo enganoso e pérfido. É o seu alheamento dos grandes problemas públicos e a sua farândola de interesses inconfessáveis quem nos entrega ao capitalismo estrangeiro e sem entranhas, quem transforma a administração em orgia e a política em imoralidade progressiva. É a sua falta de competência, de autoridade, de sinceridade e de energia quem produz o triunfo dos mediocres e aventureiros, quem comete as violências e as arbitrariedades inúteis, e quem mente e quem se acovarda e rasteja nos acordos, nos cambalachos, nos conchavos, na desmoralização da arte de governar. (BARROSO, 1935, p. 66-67).

⁷ Veja o caso d’ “O Judeu Maltês”. (BARROSO, 1989, p. 178).

Se, por um lado, o judeu não aparece no quadro formador das raças pensado por Barroso, ainda que clássicos como Câmara Cascudo e Gilberto Freyre apontem sua importância em aspectos de nossa cultura, na ótica barrosiana o judeu não contribui com nada de positivo, merecendo ser eliminado. Contemporâneo de uma importante geração de escritores ‘desprendidos’ do vezo racial, que em tese operou uma reviravolta nos parâmetros de análise da cultura brasileira, não mais considerando os fatores climáticos e mesológicos como determinantes, Barroso atribui todo o infortúnio do passado nacional ao agente invasor (o judeu), verdadeiro ‘agente do mal’. (MOTTA, 2002).

No seu projeto de Brasil, não existe espaço no Estado nacional para a figura do judeu. Influenciado pelo comunismo, conforme Barroso, o judeu era traiçoeiro, chegava ao poder por meio dos pequenos golpes, era acostumado ao segredo, indivíduo parasitário e com traços de pecúnia. A perseguição do escritor ao judeu é tamanha que afirmava que “o espírito judaico não se presta, nem nunca se prestou a nenhuma grande organização civil, militar ou religiosa. A história do povo de Israel demonstra sua incapacidade em criar um Estado” (BARROSO, 1935, p. 79-80).

Criando um Estado dentro do Estado, o judaísmo tinha caráter internacional, além dos demais atributos negativos apontados pelo integralista. É discutível sua crença na assimilação de um povo marcado pela singularidade histórica (ARENDRT, 1989), sem território próprio, um dos argumentos sustentados pelo autor no seu projeto de Brasil. Afirmando que seu antissemitismo era moral, ele “colocava para o lado de lá seu racismo”, o judeu era que era racista, sujeito inassimilável, que tinha por objetivo criar uma República mundial.

O Judaísmo é simplesmente o predomínio exclusivista dos judeus, que só aparentemente se submetem às leis, costumes e interesses nacionais. Eles não se integram nessas leis, costumes e interesses. Eles não se deixam que no seu espírito se apague a ideia do Estado Judaico messiânico e dominador. O Judaísmo é a afirmação duma nacionalidade dentro das outras nacionalidades. A religião e a raça são bandeiras sob que disfarça a invasão em todos os campos: no saber, na moral, na política e na economia. Por isso, o judeu não pertence a pátria onde nasce; é sempre, imutavelmente judeu. (BARROSO, 1936, p. 77-78).

Como se não bastasse os males provocados pelo judeu, sobretudo, o de destruir toda e qualquer sociedade cristã, este era responsável pela decadência do ensino, pelo endividamento do país, tornando o homem escravo de si mesmo e principal agente do comunismo

Nós condenamos o programa comunista, porque ele repousa sobre a falsa concepção marxista da luta de classes, porque ele nega a nação como realidade constituída por uma comunhão de ideias e um conjunto de interesses econômicos ao mesmo tempo, considerando-a simples superestrutura econômica mantida pelo domínio duma única classe. (BARROSO, 1937, p. 70).

Propondo um Brasil onde o branco, o negro e o bandeirante participassem da nação (proposta presente no *Manifesto de 32*), Barroso elege o jesuíta e o bandeirante como os agentes mais relevantes na formação da brasilidade, não desvalorizando a importância do negro. Tributário de um *corpus teórico* católico, por base evolucionista, diversas vezes a fala de Barroso se confunde com a de Plínio Salgado. Priorizando o espírito em detrimento da matéria, base para a reviravolta do seu projeto integralista, remetendo-se a Deus, busca convencer todos os brasileiros a se unirem em torno do integralismo.

Nós integralistas, nos batemos abnegadamente e denodadamente pelo lema Deus e Pátria, eco do passado que sobe até nossos corações; brisa que sopra dos séculos pretéritos, fazendo tremular o pendão dos descobridores com a rubra cruz de Cristo, o guião dos bandeirantes heroicos com a verde cruz de Aviz, o lábaro jesuítico com a cruz superposta as siglas da Companhia; vento que traz nas asas as vozes dos nossos antepassados, agitando a folhagem dos palmeirais nativos, enrolando as ondas na alva extensão das nossas praias e enfunando as velas de todas as nossas esperanças. (BARROSO, 1934, p. 65).

O Brasil forte de Barroso se faz sob as diretrizes integralistas, que têm como principal inimigo a figura do judeu, sendo necessária a sua eliminação. De forte apelo nacional e espiritual, chegando a mobilizar um milhão de seguidores, vemos despontar as raízes brasileiras, característica de todos os projetos nacionais, no qual se presencia a força e a grandeza da natureza, a vivacidade da alma do homem em razão da construção maior de sua pátria. Num encontro cordial das raças, o *espírito espontâneo*

formou o Brasil com a presença indispensável da figura unificadora do jesuíta, que aproximou nosso território como também o índio do branco.

A existência desse *espírito espontâneo* dá o tom do Brasil no momento da chegada do colonizador, anulando os choques raciais, concebendo uma história irreal, uma vez construída a partir de uma base espiritual. Ricardo Benzaquén pontua muito bem o sentido de revolução no integralismo, trazendo o *gigante adormecido*.

Assim, as incríveis dificuldades apresentadas pela conquista do território, as grandes matas, os rios intransponíveis, o calor sufocante, a falta absoluta de auxílio vindo de Portugal, tudo isso termina por irmanar as diversas raças que aqui se reuniram, aplainando e reduzindo, de maneira absoluta, as diferenças e oposições que as separavam. (ARAÚJO, 1988, p. 52).

Barroso não participou do movimento modernista de 1922, trazendo vertentes de homens afinados, tanto com a direita como com a esquerda, em torno do grupo *Anta e o Pau Brasil* (A BRASILIDADE VERDE-AMARELA, 1993, p. 89-112), mas o autor muito deve à postura espiritualista do criador do integralismo, Plínio Salgado. Não bastasse a influência do autor d’*O Estrangeiro*, Barroso insere o *Manifesto de Outubro* em um de seus livros, dedicando-lhe alguns de seus trabalhos a Plínio Salgado, e seguindo as diretrizes escritas pelo escritor paulista.

O Integralismo exige um juramento de fidelidade e obediência a sua Doutrina encarnada no Chefe Nacional. “O Chefe – declara Plínio Salgado – não é uma pessoa, é uma ideia”. Essa ideia está consubstancialmente num homem e não é possível defendê-lo com risco de sua própria vida sem um compromisso de honra expresso em juramento solene. Ele é básico para a nossa disciplina. Por ele nos comprometemos a sacrificar interesses, ambições e inclinações de ordem pessoal pelo êxito de uma grande causa. Nessas condições, como exigir obediência se não houver um compromisso voluntário de obedecer? Ele é a afirmação categórica do princípio de autoridade. (BARROSO, 1935, p. 111).

Barroso tem diversos pontos em comum com relação ao mestre Plínio Salgado. A título de exemplos, temos o livro *O Quarto Império*, que segue a mesma lógica d’*A Quarta Humanidade*, além da consideração de que a crise da humanidade devia-se ao avanço capitalista, que tornava o homem mero número, desconsiderando valores que o capital não comprava, perdendo-se, assim, o sentido de sua própria

existência. A força do Judaísmo Internacional dominava o Brasil e o mundo, por isso, apenas a ‘revolução espiritual’ viabilizaria dias melhores para o país. Barroso cita Plínio em vários de seus livros, mas nem este nem Reale combatem o judeu (banqueiros, formadores de trustes e cartéis). Apelando para a questão racial, estes dois integralistas não associam a força do capitalismo do judeu aos aspectos raciais.

O antissemitismo de Barroso é o dos tradicionais escritores católicos que combatiam a figura do judeu, tendo este como agente conspirador, ateu, destituído dos princípios católicos, e que, acima de tudo, tinha matado Jesus Cristo. O autor de *Judaísmo, Maçonaria e Comunismo* afirmava que o judeu dominava a imprensa, a indústria cinematográfica, o comércio, os transportes, as riquezas naturais, como água e luz. Apesar do pequeno número de judeus, Barroso afirmava que a *Sinagoga Paulista* chegava a influenciar a política do país, pois tamanha era a força econômica advinda do café. Somente um Estado forte seria capaz de deter os prejuízos do *materialismo judaico*. Só o regime fundamentado sob o espírito salvaria o mundo.

Nós, integralistas queremos unir sob a mesma bandeira, com o mesmo sinal de somação, debaixo do pano verde de nossas camisas, fazendo-os marchar no mesmo ritmo seguro e entusiasta, todos os brasileiros, nossos irmãos. Não os dividimos por Estados, partidos, castas, classes, seitas, credos religiosos, sangue ou cor da pele. Unimos todos no mesmo amplexo fraternal, na mesma ideia de um Brasil maior e melhor, livre de lutas, de facções e de judeus internacionais sugadores das economias do povo. Pois bem, contra nós o judaísmo internacional desencadeia suas iras e obriga os cúmplices que tem as ordens a arranjar uma “lei de segurança”... Contra os manejos miseráveis daqueles que não trepidam em querer dividir os brasileiros, aliás, já divididos, pela cor da sua pele, não se toma providência alguma. Desde fins de 1934 que eles agem “secretamente” à vontade... (BARROSO, 1936, p. 150-151).

É nessa lógica, que Barroso pensa o Brasil do século XX, expurgado do materialismo, do *individualismo dissolvente*, destruidor das bases cristãs e dos lineamentos sociais como apregoava. Trata-se, como bem aponta Ricardo Benzaquen de Araújo, das “chaves explicativas” de Brasil, que com as devidas considerações explica o projeto barrosiano. Pregando uma luta contra as forças materiais, orquestradas pelo *judaísmo internacional*, Benzaquen cita uma passagem extremamente esclarecedora para o Brasil dos anos 1930, pensado por Barroso:

É justamente por enfrentar um inimigo que age ocultamente dentro das suas vítimas, escravizando-as sem que elas percebam, que a revolução idealizada por Plínio deve ser antes de mais nada, uma revolução interior. Assim, o que realmente lhe importa não é a conquista imediata do poder, nem a destruição, pela violência, dos indivíduos ou grupos que, como a burguesia, demonstrem já estar totalmente contaminados e possuídos pelos próprios instintos. Em vez disso, sua preocupação maior consiste na organização de uma campanha eminentemente pedagógica, evangelizadora, que tenha condições, através da propaganda, da disseminação concreta de valores espirituais, de tornar as pessoas independentes e conscientes, libertando-as do “despotismo da matéria”. (ARAÚJO, 1988, p. 63).

Conforme Barroso, a situação caótica do Brasil devia-se à presença do judeu, desde a participação na economia do açúcar, lucrando com a sua importação para o mercado europeu, até a próspera economia do café, aliando-se à elite de São Paulo, influenciando na política nacional. Usurpador, ganancioso e explorador, financiador da Companhia das Índias Ocidentais, que combateu a monarquia católica portuguesa, o que se nota, do começo ao fim, na obra de Barroso, é a concepção de um imaginário nefasto, e mesmo que irreal (pensado pelas elites europeias) como aponta Lesser (2005), foi o imaginário assimilado por setores conservadores das elites brasileiras, na qual pertencia Gustavo Barroso. A verdadeira paranoia antissemita deste, em seu combate e caça ao judeu, é produto das bases nacionais brasileiras, que como já afirmamos, formou-se sob a égide do iluminismo de nossos escritores, ligados ao Romantismo, de traços conservadores, católicos e racistas.

Barroso atribui o caos mundial ao judeu, compactuando com uma elite brasileira extremamente reacionária, formada por homens da igreja, burocratas, ex-tenentes, profissionais liberais, médicos, eugenistas, intelectuais sem laços acadêmicos, etc. (CARNEIRO, 2001). Nesse sentido, é válido lembrar a estrutura social e política que resguardou a mentalidade conservadora desses setores, nos anos 1920:

Se a combinação de nacionalismo e racismo levou à criação de uma Questão Judaica por aqueles que estavam no ápice dos mundos político e intelectual do Brasil, o uso fácil pelo regime de Vargas do discurso nacionalista para atingir metas políticas de curto prazo levou, com frequência, a expressões de nativismo por parte de políticos estaduais que

representavam o eleitorado de classe média urbana, socialmente conservador, que incluía membros da burocracia governamental e militar, o clero e funcionários administrativos. O nativismo brasileiro, nas décadas de 1930 e 1940, não era muito diferente do mesmo fenômeno que ocorria em toda a América. Aqueles considerados portadores de fidelidade ou preocupações fora de uma certa e mal definida “brasilidade” (palavra regularmente usada por membros do regime Vargas) eram um perigo para a sociedade e seus cidadãos. (LESSER, 1995, p. 320).

No período turbulento, após a Revolução de 30, as elites brasileiras trataram de confeccionar o discurso da falta de identidade nacional, fazendo das questões políticas e econômicas problemas de ordem nacional. O nacionalismo era mais uma vez instrumentalizado por nossas elites econômica, política e intelectual, a fim de satisfazer seus interesses de grupos. Nessa ótica, tornava-se necessária a busca do elo perdido (a raça é um dos elementos mais importante dos projetos nacionais) para formar o Brasil e o brasileiro (NAXARA, 1994).

Uma vez que a cultura brasileira foi sempre concebida sob o olhar etnocêntrico, perpetrada pela visão linear da história, tangenciada pelo olhar evolucionista e positivista, manipulada pelas benesses políticas de nossa *intelligentsia*, o que presenciamos por parte de nossos intelectuais foi a legitimação de um *pensamento abissal*, que estabeleceu graus de culturas em detrimento do autoritarismo científico. Sempre ligado ao poder, instrumentalizado para subtrair os povos inferiores de sua ‘barbárie’, foi o conhecimento concebido a partir do cânone ‘científico’ europeu, excludente e racista, que presidiu a formação dos intérpretes brasileiros. Instrumento de poder, o conhecimento ‘científico’ foi utilizado para caracterizar o ‘outro’ como inferior, e, assim, legitimar seu domínio, tanto no campo simbólico como prático, linha extremamente tênue, pois não existe conhecimento desprovido de imagens ‘reais’, visto que

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos

critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2009, p. 25-26).

Católico, nacionalista como os vários escritores de sua geração, homem focado na cultura europeia, que tem o branco como modelo para a análise de uma sociedade civilizada, Gustavo Barroso pensou o Brasil apelando para um dos mais instigantes elementos de nossa cultura, que foi a particularidade racial. Embora jamais admitisse que seu antissemitismo contemplasse caracteres raciais, a cultura brasileira pensada e elaborada pelo escritor cearense é tributária de todos os intérpretes brasileiros: o Brasil é constituído de raças, as relações entre as mesmas sempre foram amistosas, o português figura sempre no topo da pirâmide por ser aquele que mais contribuiu para o caráter nacional brasileiro (COSTA FILHO, 2017).

É aqui que o elemento racial emerge no encadeamento da participação de brancos, negros e índios, formadores de nossa cultura e constituintes da nação brasileira. Mas, um questionamento se faz necessário na análise de nossa problemática: em que momento Barroso percebe o judeu como o mal num país que sempre guardou a marca da intolerância em suas populações negra e indígena? O autor faz uso de uma linguagem racial ‘científica’, que ao menos sirva para tornar a sua fala digna de credibilidade ou será que representa textos mal elaborados (até panfletário) de um homem que disputava com Plínio Salgado a liderança da AIB, como aponta Trindade?

Barroso é um intelectual que presenciou o holocausto sofrido pelos judeus, negros, homossexuais, e outros excluídos, considerados os responsáveis pela crise e pelo fiasco da Alemanha, uma nação que enfrentou um sério problema de identidade nacional. Conhecedor de toda essa realidade, Barroso deliberadamente concebe o judeu como raça para prover seus duros ataques, sua ojeriza é tanta que acaba por “girar em ciclo”, ou seja: culturalmente, não admitindo a inferioridade racial do judeu (assim como Plínio Salgado, Barroso chegava a dizer que o problema do Brasil “não era étnico, mas sim ético”, o que não deixa de ser uma contradição), o escritor chegou a referir-se a este da maneira mais racista possível, como já registramos.

Não vamos encontrar nos textos de Barroso recorrência a escritores que advogam a superioridade racial, como nos tempos de Sílvio Romero e Nina Rodrigues, mas veremos um escritor que se apoia em figuras como Le Poncis, Disraeli, Mario de Sá, realizando uma verdadeira campanha racista contra o judeu. Em sua produção, vemos autores da moderna biologia (CARNEIRO, 1990, p. 8), como Dovenpors, Fischer, Lenz, Ploentz, Ehle, Scheids, intelectuais do campo científico lembrados por figuras como Xavier de Oliveira, sendo este um nome importante na elaboração da Constituição de 1934, carta que restringiu abertamente a entrada do semita no Brasil. Conforme Tucci Carneiro, Barroso é possuidor de um antissemitismo de “corte moderno”, mais próximo ao Nazismo do que simpatizante com o antissemitismo de traço clássico, de ligação cristã. Para sustentar a sua tese acerca de Barroso, a autora arrola nomes como os de Bertrand, Léon Bloy, Edouard Drumont, Bernard Lazare e Leon de Poncis.

Carlos Nóbrega de Jesus (1999) sustenta o antissemitismo radical de Barroso em contraposição às posições de Plínio Salgado e Miguel Reale, que combatiam o judeu em função de seu poder econômico, sem nenhum traço racista. Conforme Jesus, tanto Salgado quanto Reale combatiam o judeu sem o traço racista de Barroso. Tais autores diluíram a hostilidade ao judeu combatendo ora o comunismo, ora o capitalismo deste.

A posição de Barroso deixa fora de dúvida a sua postura racista. Barroso corrobora com a ideologia de caráter nacional (LEITE, 1976), que associa atributos morais a elementos raciais (cor, forma do rosto, tamanho dos dedos, etc.), construindo o imaginário de um sujeito inclinado ao segredo, que não se misturava, e de sabor anárquico. Se, por um lado, Barroso não confecciona seu estereótipo judaico descrevendo escritores racistas, que marcaram os clássicos ensaístas da Geração 1870, a partir de nomes conhecidos do racismo europeu o autor acredita que a raça judaica possua inclinações das piores possíveis. Em momentos pontuais de sua produção, Barroso recorre a Gobineau para lembrar que não possui uma visão racista!

Mais que propor ou aspirar um novo Brasil, o integralista remonta às raças constituintes da nação brasileira. Não se trata de um projeto inovador, pois todos os projetos nacionais brasileiros tiveram o índio, o branco e o negro como integrantes, mas sim de um que tem como novidade a ideia de “esquecer toda a nossa história” para a criação de um Brasil purificado de suas mazelas sociais, influência sofrida pelos regimes de ‘renovação espiritual’, o integralismo, na ótica do escritor, era um movimento de renovação espiritual.

Em vias do Brasil integral

Cytrynowicz lembra que o antissemitismo é o eixo central da produção integralista de Gustavo Barroso (1992). Os livros de Barroso apontam o judeu como o responsável pelas misérias do mundo, pois, para o integralista cearense, as ações maléficas do povo de Israel já estavam escritas nos Protocolos. Sabemos que os *Protocolos* fora uma grande farsa (ROSENFELD, 2011). Trata-se de uma fraude literária construída por setores conservadores da Rússia czarista (Nicolau II estava no poder), com o objetivo de dissipar um imaginário tenebroso do judeu, relacionado ao comunismo, por parte de uma aristocracia que temia perder espaço por setores modernos ligados às atividades comerciais. Marcado por fortes elementos feudais, a Rússia criou a ideia malevolente da *hidra* e da *serpente*, a semente do mal (MOTTA, 2000). Dessa forma, os judeus foram responsabilizados pela Revolução de 1917 (só mais uma evidência da força do *judaísmo internacional* presente nos *Protocolos*), que mostrava ao mundo o poder de anarquia e destruição de um povo que pretendia levar a revolução aos quatro cantos do mundo.

Barroso, Salgado, Reale e todos os integralistas são defensores de um Estado autoritário, que busca identificar as necessidades da nação por meio da ordem e da disciplina, no qual o espírito prime em detrimento da matéria. No entanto, é essencial que a propriedade privada esteja assegurada, que os valores da família e a representação nos sindicatos corporativos seja uma realidade, que a família seja a

célula social mais importante. Assim como na *Cidade de Deus*, a estrutura social e política, pensada por Barroso, deveria reger-se por alguns elementos cristãos como a solidariedade e o altruísmo, cada pessoa figuraria em seu *locus* social, contribuindo com o Estado por meio de suas atividades de sujeito nas corporações. Com a ideia de *Soma* (um dos princípios fundamentais do integralismo), unidade e totalidade, os integralistas reverberavam que o movimento da AIB era o único meio de combate ao mal provocado pela liberal democracia.

Alguns estudos tratam de associar o antissemitismo de Barroso a sua ascendência materna, argumento para nós inconsistente, pois conforme o próprio escritor, a influência sofrida pela cultura alemã foi pouca, este perdeu a mãe logo aos sete dias de vida, nada sabia do alemão e foi educado sob os preceitos católicos e conservadores, típicos de setores afinados com a mentalidade oligárquica de políticos locais do Ceará. É sempre no plano da cultura que devemos voltar o nosso olhar. O que mais nos chama atenção é a imagem extremamente negativa que o escritor possui do judeu, as características imputadas a este são inúmeras, seus ataques são uma constante, ganhando um tom panfletário. Para Barroso, uma infinidade de acontecimentos negativos no Brasil e no mundo eram provas da ação do Judaísmo Internacional, responsável pelas correntes materialistas, como o marxismo, o anarquismo e o comunismo, que para o autor não passavam de empréstimo da filosofia liberal burguesa.

Barroso pensa como os homens da Idade Média, confecciona seu antissemitismo (racista) a partir da questão religiosa, que se faz em oposição, segundo suas palavras, à religião do Povo de Israel, seu pensamento combate as criações judaicas presentes em todos os movimentos liberais. Todos esses movimentos foram orquestrados por homens livres, maçons, ligados ao Grande Oriente, a bucha, ao kahal, a acácia, conforme aponta o autor d'*A Sinagoga Paulista*. Todos os acontecimentos e toda a História têm relação com o Judaísmo Internacional. O veneno da bucha era enorme, tendo poder mundial. Para Barroso, há uma intrínseca relação entre judaísmo, maçonaria e comunismo. Em vários momentos presenciamos

a ligação que o autor elabora entre judaísmo e maçonaria. A Estrela de Davi representa muito para o autor d'*A História Secreta do Brasil*.

Não é exagero afirmar que a sua obra integralista é fortemente marcada pelo ódio da figura do judeu! O autor traça fatos nacionais e mundiais, ora citando autores racistas, remetendo-se a artigos estrangeiros e nacionais para incriminar o judeu; ora recorre a escritores judeus consolidando ainda mais o mal judaico. Em seus livros, vemos figurar do começo ao fim o ódio ao judeu partindo de vários pontos. O antissemitismo de Barroso, mais do que um tom panfletário, de denúncia, ganha um tom de ódio, não sem razão, pois diversos termos utilizados pelo escritor são de extrema agressividade.

Barroso insiste em apontar fatos cuja responsabilidade recai sob os judeus. Seus livros, sem estilo, de tom panfletário e divulgador da teoria da conspiração, nada mais são que uma teia de ocorrências, no Brasil e no mundo, de fatos que o escritor acredita ser de responsabilidade judaica. Seus livros integralistas são a história do 'mal judaico' do judeu, a nível mundial. Tão importante quanto salientar o mito do complô judaico, questão já levantada pela historiografia, é entender a construção do judeu como negatividade, ou seja, a história que o transformou em bode expiatório. Como na Europa e na América, no Brasil o cenário é praticamente o mesmo, o discurso antissemita surge de setores politicamente afinados com a direita conservadora.

Preocupado com as mudanças que a modernidade oferecia aos setores urbanos, desvinculados dos tradicionais grupos, estes se sentiam ameaçados ante a presença do novo e do moderno (CRUZ, 2004). A Revolução Francesa (1789-1799) trouxe ao mundo a possibilidade clara de regimes democráticos, razão pela qual Barroso e os demais integralistas viam nesta a encarnação das forças secretas (forças do mal), com todas as suas particularidades. Em tempos cada vez mais mecânicos, só o sentimento, o afeto, os elementos morais e cristãos possibilitariam uma nova ordem, como advogava a doutrina integralista. Sob a força maior do espiritualismo, uma nova organização social era pensada em benefício do surgimento de uma verdadeira nação.

Tão importante como elucidar a instrumentalização em torno do mito da conspiração judaica (o que nos faz investir, de uma maneira ou de outra, nos aspectos da história do antissemitismo), é identificar em que momento a figura do judeu é considerada uma raça indesejável pelas elites brasileiras. Que judeu é este que tanto se combateu durante os anos 1930? Marcos Chor aponta o momento em que a preocupação judaica se torna realidade:

O alvo privilegiado por essa literatura é a política imigratória restritiva do primeiro governo Vargas, eivada de antissemitismo e patrocinada por algumas agências estatais. Um dos aspectos mais controvertidos nessas investigações é a análise da atuação do então ministro das Relações Exteriores (1937-45), Oswaldo Aranha. (MAIO, 1999, p. 230).

O vasto imaginário judeu é tão mitológico quanto tão verdadeira são as diversas edições da fraude literária sobre o complô judaico. Hannah Arendt foi a autora que melhor explicitou a instrumentalização da ideia racista nos tempos de formação dos estados nacionais modernos, de forma específica, da Alemanha. Para além do bem e do mal, o antissemitismo fora instrumento político acionado para satisfazer anseios de determinados grupos, como poderia ser a língua, a religião, a nação, etc. (HOBSBAWM, 1990). A hostilidade ao judeu, fundamentado na raça, ainda que escritores antissemitas o tratassem como povo e nunca como raça, é um discurso para aqueles que veem nos seguidores de Moisés o grande obstáculo para a concretização de seus interesses. É imprescindível recorrermos à estrutura do Estado brasileiro na análise da natureza antissemita de Barroso.

É instigante para a pesquisa histórica a ira de Barroso e de setores de nossa elite para com o judeu em um país “acolhedor”, que sempre jogou para o futuro a resolução de seus problemas, por meio da ideologia do branqueamento (SKIDMORE, 1976). Trazemos o caso da Alemanha para mostrar a concepção que um pequeno grupo de pessoas da nossa elite conservadora faz sobre a figura do judeu, sendo abrigado por um minúsculo número. Lendo os livros de Barroso, do início ao fim, o que se nota é uma visão preconceituosa e racista, que reforça a eliminação do

judeu. Foi a mesma lógica utilizada pela política nazista que criou a figura do mal, do verme e do parasita, tornando natural a sua eliminação.

Lembremos que inúmeros são os autores citados por Barroso, como Levi, Poncis, Saa, Lazaré, poucas são as vezes onde encontramos uma posição do escritor sobre a inferioridade do judeu ou mesmo um temperamento racista, o que pode parecer ambíguo, mas em momentos pontuais vemos em seus livros passagens como essa: “antes da completa eliminação do elemento judaico – declara Teodoro Fritsch – os povos não se curarão de suas enfermidades” (BARROSO, 1937, p. 75)⁸. Sabemos que a eliminação produzida pela tragédia do holocausto fora perpetrada por uma conjuntura completamente diferente da brasileira. O judeu era o responsável pelo fracasso da Alemanha e pela existência do *ódio compartilhado* na sociedade alemã, à época do morticínio de milhares de judeus.

Responsável por tudo que era nefasto, Barroso não conseguiu fugir do posicionamento característico de alguns antissemitas, de teor ‘tradicional’ e ‘moderno’, confeccionando um discurso de eliminação judaica, esboçado, algumas vezes, de forma sutil. Não se trata de forçar ou ver aquilo que Barroso não escreveu, tão pouco de reiterar sua hostilidade ao judeu, já registrado exhaustivamente, mas simplesmente destacar o antissemitismo racial eliminacionista contra uma *raça de bandidos* e de *criminosos*, como considerava o líder dos camisas verdes.

Um argumento que colocaria em contestação o projeto de eliminação pensado por Barroso seria a assimilação do judeu pela sociedade brasileira (o que é sugerido pelo integralista), que, num primeiro momento, chegamos a refletir, mas logo observamos ser inconsistente diante da posição do escritor de que o judeu é um sujeito inassimilável, formador de quistos raciais. Entre idas e vindas, é pela fala de Barroso que se deve analisar seu antissemitismo. Uma boa discussão pode ser iniciada

⁸ Fritsch foi uma importante figura na campanha antissemita alemã. Em Leipzig, editou diversas brochuras antijudaicas e os *Protocolos dos Sábios de Sião*, entre 1919 e 1920, que seriam, no ano seguinte, retomados pelo líder nazista Alfred Rosenberg. Cerca de 300.000 exemplares foram vendidos. (SORLIN, 1974, p. 75).

com a seguinte indagação: sendo o judeu uma raça inassimilável, e Barroso um adepto do poligenismo, que tem a cultura europeia como superior, alegando ser necessário branquear a sociedade brasileira, como assimilar esta ‘raça’ ou este ‘povo’?

Diante desse imaginário, o judeu dissolvia aquilo que Barroso tanto lutou para construir, que era uma nação que se identificava com o Estado, sem a presença de homens que usavam a máquina pública para a realização de seus interesses. Nada soa tão claro nos argumentos de Barroso do que o parasitar, o enriquecer sem o menor esforço à custa do outro, a ganância pelo lucro de uma figura sem pátria, que por essa razão iria ‘fazer a revolução na terra dos outros’, tirando proveito da luta entre as classes. Barroso afirmava que o judeu se infiltrava, ‘não criava nada de positivo’, era incapaz de formar qualquer organização social, enfim, “racialmente, o judeu não possui o menor sentimento nacionalista, do que decorre sua grande capacidade de fingida adaptação. O diabo é o seu *fedor judaico*, que o não larga e faz com que os *conhecedores de judeus*, os *indenkenner*, como dizem os alemães, os sintam e reconheçam a distância” (BARROSO, 1937, p. 84).

Conclusão

Nos anos 1930, surgiu no Brasil uma interessante alternativa política, denominada de movimento integralista, que combatia as ideologias de esquerda. O integralismo salvaria o país do empecilho do século XXI, ocasionado pela figura do judeu. A mocidade brasileira não mediria esforços para criar o novo Brasil integral, unindo-se, trocando valores e sentimentos que o regime liberal não permitiu. A democracia liberal era uma falsa democracia, que trazia a força dos pequenos grupos, aumentando ainda mais a ‘questão social’. O integralismo abriria o novo Brasil, de soma e união, trazendo a verdadeira ‘democracia orgânica’ – Estado Social Cristão, onde o trabalhador tivesse oportunidade, e, assim, pudesse se realizar como trabalhador e cidadão.

Neste contexto, Gustavo Barroso foi uma figura de relevo, autor de livros, de teor panfletário, que disseminavam o ódio à figura do judeu. Contrário à ‘anarquia do número’, à participação do povo na escolha e no regime político, seu projeto político visava a perseguição de judeus e simpatizantes dos regimes de esquerda. Em sua leitura de Brasil, as críticas à figura do judeu só têm sentido porque considera este como um sujeito inclinado à anarquia, que busca tomar o poder por meio dos pequenos golpes, merecendo a atenção do estado brasileiro.

Gustavo Barroso simpatizava com um ‘Estado forte’, de orientação fascista, remetendo-se às políticas de Mussolini e Hitler, que direcionava a ‘Totalidade’ de sua concepção política em detrimento aos desvios sociais e políticos, que pudessem colocar em xeque a ordem. Intelectual e político, com uma postura abertamente antissemita, Barroso endossou o imaginário tenebroso do judeu como o principal inimigo da nação, defendendo uma política de eliminação. Divulgando a teoria da conspiração, Barroso fez uso, de forma injusta, caluniosa e covarde, da imagem de um judeu parasitário, explorador, anárquico, sem amor a sua pátria, que faria a revolução na terra dos outros.

Dessa forma, as breves considerações sobre Gustavo Barroso colaboram para a reflexão do cenário atual do país – abrangendo desde práticas de perseguição e autoritarismo a práticas democráticas –, no qual se destacam suas particularidades, pois foi sempre um estado de ‘exceção’, conservador, de combate às massas. Diante de questionamentos e também de lacunas, ressalta-se a abertura para pesquisas que podem ser desenvolvidas pensando não no traço autoritário deste ou daquele intelectual, mas nas condições de uma nação que teve uma elite agrária como dona do poder, e que ainda reside na estrutura mental de nosso povo. Ui.

Referências

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **Totalitarismo e revolução**: o integralismo de Plínio Salgado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARROSO, Gustavo. **Espírito do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

_____. **Integralismo e Catolicismo**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 1937.

_____. **Comunismo, cristianismo e corporativismo**. Rio de Janeiro: ABC, 1938.

_____. **Integralismo e o mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.

_____. **Judaísmo, maçonaria e comunismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.

_____. **Liceu do Ceará**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 1989.

_____. **O Quarto império**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1935.

_____. **O que o integralista deve saber**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

BERTONHA, João Fábio. **O pensamento corporativo em Miguel Reale: leituras do fascismo italiano no integralismo brasileiro**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 66, p. 269-286, 2013.

CALDEIRA, João Ricardo de Castro. **Integralismo e política regional: a ação integralista no Maranhão (1933-1937)**. São Paulo: Annablume, 1999.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: CHASIN, José. **O Integralismo de Plínio Salgado – Forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. p. 11-20.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O antissemitismo na Era Vargas (1930-1945)**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Preconceito Racial no Brasil-Colônia: os cristãos novos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Sob a máscara do nacionalismo. Autoritarismo e antissemitismo na Era Vargas**. *Estudos Interdisciplinares de América Latina Y el Caribe*. v. 1, n. 1, p. 1-21, Enero-Junio, 1990.

CARONE, Edgar. **O Estado Novo (1937-1945)**. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira.** In: CHAUÍ, Marilena & FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e Mobilização Popular.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; CEDEC, 1978.

COSTA FILHO, Cícero João da. **Forças do Mal: os prejuízos 'raciais' da figura do judeu na produção integralista de Gustavo Barroso (1933-1937).** São Paulo: Ed. Todas as Musas, 2018.

CRUZ, Natália dos Reis. **O integralismo e a questão racial. A intolerância como conflito.** 2004. Tese (Doutorado em História) – UFF, Niterói, 2004.

CYTRYNOWICZ, Roney. **Integralismo e Antissemitismo nos Textos de Gustavo Barroso na década de 30.** 1992. Dissertação (Mestrado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FERNANDES, Florestan. Prefácio. In: VASCONCELLOS, Gilberto. **A ideologia curupira. Análise do discurso.** São Paulo: Brasiliense, 1979. p. 11-16.

GERTZ, Rene. **O fascismo no sul do Brasil: germanismo, nazismo, integralismo.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HILTON, Stanley. **O Brasil e as grandes potências. Os aspectos políticos da rivalidade comercial (1930-1939).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

HOBSBAWM, Eric. **Nação e nacionalismo. Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade.** Rio de Janeiro: Paz & terra, 1990.

JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de. **Antissemitismo e nacionalismo, negacionismo e memória: revisão e as estratégias da intolerância, 1987-2003.** São Paulo: UNESP, 2006.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia.** São Paulo: Pioneira, 1976.

LESSER, Jeffrey. **O Brasil e a questão judaica: imigração, diplomacia e preconceito.** Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MAIO, Marcos Shor. **Nem Rotschild nem Trotsky: o pensamento antissemita de Gustavo Barroso.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MAIO, Marcos Shor; CALAÇA, Carlos Eduardo. **Um balanço da bibliografia sobre o antissemitismo no Brasil.** In: GRINBERG, Keila (org.). **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2005. p. 425-469.

MAIO, Marcos Shor. **Qual antissemitismo? Relativizando a questão judaica no Brasil dos anos 30.** In: PANDOLFI, Dulce. (org.). **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964).** 2000. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. **Brasil e os brasileiros: interpretações científicas/ Ensaio de caracterização.** Revista História, São Paulo, n. 129-131, p. 31-51, ago./dez. 1994.

OLIVEIRA, Rodrigo Santos de. **A evolução dos estudos sobre o integralismo.** Estudos Ibero-Americanos, Rio Grande do Sul, v. 36, n.1, p. 118-138, jan./jun. 2010.
PARENTE, Francisco Josênio Camelo. **Anauê – os camisas verdes no poder.** Fortaleza: EUFC, 1999.

RAGO FILHO, Antônio. **J. Chasin: a crítica ontológica do anticapitalismo romântico típico da “Via Colonial” – os integralismos.** Verinotio, local, ano V, n. 9, p. 187-220, nov. 2008.

RIBEIRO, Ivair Augusto. **O antissemitismo no discurso integralista no sertão de São Paulo. Os discípulos de Gustavo Barroso.** In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. (org.). **O antissemitismo nas Américas: Memória e História.** São Paulo: Fapesp, 2007.

ROSENFELD, Anatol. **Mistificações Literárias “Os Protocolos dos Sábios de Sião”.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

SALGADO, Plínio. **Manifesto de Outubro de 1932.** Edição do Cinquentenário. São Paulo: Editora Voz do Oeste, 1982.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENEZES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Hélio. **1938: terrorismo em Campo Verde.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

SORLIN, Pierre. **O antissemitismo alemão**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

TRINDADE, Hélió. **Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1979.

VASCONCELLOS, Gilberto. **A ideologia curupira: a análise do discurso integralista**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 89-112, 1993.

O ESPAÇO SENEGAMBIANO:

uma percepção de conformação espacial a partir do comércio de ferro – século XVI¹

The Senegambian space: a conformation perception based on the iron trade – 16th century

Lucas Aleixo Pires dos Reis²

Artigo recebido em: 12/12/2019.

Artigo accito em: 22/03/2020.

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar de que maneira o comércio interno de ferro desenvolvido na região da Senegâmbia pode nos auxiliar em uma nova compreensão sobre as relações sociais que conformaram o espaço senegambiano durante o século XVI. Critica-se uma visão dicotômica da região caracterizada pela hierarquização dos povos ao norte e ao sul da região em sociedades que apresentavam ou não organização estatal. Utilizando-se de relatos de viagem, a principal linha de análise de baseia na percepção das diferentes rotas comerciais e da construção de espaços sociais proposta por Jean-Loup Amselle, possível de ser compreendido através dos conceitos de cadeia de sociedades e espaços de troca.

PALAVRAS-CHAVE: História da África; Senegâmbia; Comércio; Ferro.

ABSTRACT

This article aims to analyze how the internal iron trade developed in the Senegambia region can help us in a new understanding about the social relations that shaped the Senegambian space during the 16th century. A dichotomous view of the region characterized by the hierarchization of peoples to the north and south of the region in societies with and without state organization is criticized. Using travel accounts, the main line of analysis is based on the perception of different trade routes and the construction of social spaces proposed by Jean-Loup Amselle, which can be understood through the concepts of chain of societies and exchange spaces.

KEYWORDS: African history; Senegambia; Trade; Iron.

¹ Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de Iniciação Científica Voluntária, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vanicléia Silva Santos.

² Graduando em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FaFiCH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do grupo de pesquisa Áfricas: história, política e cultura/UFMG, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vanicléia Silva Santos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6558350411415783>. Endereço de e-mail: lucas.aleixo228@gmail.com.

1. Introdução

A presença e utilização do ferro nas sociedades africanas despertaram e ainda despertam o interesse de pesquisadores na área dos Estudos Africanos. De forma generalizada, a atração pelo estudo do comércio e das utilizações do ferro se dá pelo papel desempenhado pelo metal nas tradições orais e as conformações sociais no processo de metalurgia em muitas sociedades, principalmente na região da África Central. O entendimento das implicações culturais, os significados de utilização, as tecnologias e as hierarquias sociais estabelecidas são os principais objetos de análise (SILVA, 2011; ALFAGALI, 2018).

Para a região interiorana da África Ocidental, a presença e transformação do ferro foram bem estudadas. As preocupações dos estudiosos recaíam principalmente sobre os povos interioranos e sobre a atuação dos ferreiros nas sociedades islamizadas, como os mandingas, – tidas como as sociedades que apresentavam organização estatal e hierarquias sociais bem definidas – onde se encontravam grupos de pessoas dedicadas à atividade da transformação do ferro (MCNAUGHT, 1988).³ O panorama dos estudos é oposto quando se apresentam as mesmas questões para os povos da costa, principalmente para os localizados ao sul do rio Gâmbia, por serem sociedades que não apresentariam os elementos descritos.

Tal visão se justifica pelas próprias formas de concepção e de análise do espaço senegambiano, tendo como perspectiva o islã e a influência mandinga.⁴ Entende-se por espaço o “lugar que se estabelece na materialidade física, como campo que é gerado através das relações sociais ou como realidade que se vê estabelecida imaginariamente em resposta aos fatores anteriores” (BARROS, 2006, p. 462).

³ A obra de George E. Brooks, *Landlords & Strangers: Ecology, Society, and Trade in Western Africa*, apresenta grande contribuição para os estudos da hierarquia nos povos mande ao abordar os niamakalaw, artesãos que se dedica ao trabalho do couro e do ferro.

⁴ Para autores como Boubacar Barry e Carlos Lopes, o espaço senegambiano seria formado pela presença do islã e pela influência política, cultural e social de povos de estruturação mandinga.

Dentro do aspecto das relações sociais, o interesse e fio condutor deste trabalho estão localizados nos parâmetros definidores de uma região, compreendida aqui como “padrões de interrelação entre elementos dentro de certos limites [ou] um sistema de movimento interno” (BARROS, 2006, p. 463). Busca-se a percepção desses padrões a partir da rede comercial do ferro, que liga o sul ao norte da Senegâmbia.

Através da investigação do comércio e os usos do ferro numa região em que se acreditava não ter tido meios para trabalhá-lo antes da influência dos povos de estruturação mandinga, o presente trabalho pretende questionar a visão dicotômica imposta ao espaço senegambiano e busca uma compreensão das relações sociais e comerciais da Senegâmbia.

2. O uso de relatos de viagem como fonte para a História da África

Dos contatos comerciais estabelecidos através das rotas atlânticas com a costa ocidental africana, vários relatos de viajantes, comerciantes e missionários foram produzidos com a intenção de registrar informações de seus interesses particulares e úteis para as empreitadas das coroas europeias. Durante um bom tempo na historiografia africanista, tal tipologia documental teve a sua utilização desencorajada pelos especialistas, uma vez que se alegava não ser possível construir uma História da África partindo de documentação europeia. O principal argumento era que, ao se utilizar documentação de origem europeia, a análise ficaria limitada a visão que o europeu tinha sobre a África ou que se estaria fazendo uma história da presença europeia no continente africano.

Ao longo do século XX e da aproximação do campo com novas abordagens historiográficas que davam preeminência as representações e a análise de discurso, tal perspectiva acerca do uso desses documentos se alterou. Para a sua devida utilização, argumenta-se que era necessário perceber a emergência de filtros culturais na documentação (MOTA, 2014, p. 3). Desta forma, o relato de viagem se transformou

em fonte a partir dos pressupostos da análise de discurso e da representação, o que torna possível a identificação da emergência de filtros culturais e a decodificação do texto.

De acordo com José da Silva Horta,

a representação é, aqui, a tradução mental de uma realidade exterior que se percebeu e que, vai ser evocada oralmente, por escrito, por um ícone – estando ausente. Dando-se natural primazia ao que mais interesse, poderá despertar no eventual leitor – aquilo que aos seus olhos é novo, estranho à realidade vivencial – a tarefa de transmitir torna-se difícil. Realiza-se, desde logo, pelo ato de classificar, cujo ponto de partida mais geral é uma matriz civilizacional de vase ocidental cristã, com que o africano é confrontado, num jogo de semelhanças e diferenças (HORTA, 1995, p. 190).

Horta ainda afirma que o estudo das representações deve ser acompanhado do estudo dos códigos culturais do viajante (do qual fazem parte aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos). Sílvio Marcus de Souza Corrêa também defende a necessidade de se lançar um “olhar acurado para como olhou, quando olhou e de onde olhou o seu informante, isto é, o viajante” (CORRÊA, 2011, p. 2).

O conhecimento do africano se faz no limite da alteridade do observador, ou seja, “a visão presente na narrativa é condicionada pela alteridade. Neste sentido, o estudo das representações só é viável à medida que construímos um entendimento sobre aquelas sociedades presente no discurso” (REIS, 2019, p. 303).

Outro aspecto importante para a análise dos relatos de viagem é o fato de que os viajantes não registraram apenas o que viram, mas também o que ouviram. Tal tipologia documental não é apenas o produto do olhar. Devemos considerá-la como produto também do ouvir. As fontes dialógicas são aquelas que contêm em sua estrutura vozes sociais diversas. Nos relatos dos comerciantes “há a presença de relatos e descrições que muitas vezes partiram da relação que estes tiveram com africanos e euro-africanos, ou seja, eles ouviram sobre determinado fato através dos habitantes e registraram tais falas” (REIS, 2019, p. 304).

Essa preocupação em perceber as fontes como dialógicas e a percepção de sua polifonia nos fornecem “as vozes que [...] excedem as suas [dos viajantes]: são muitas, colhidas na prática cotidiana e no trato comercial, social e político na África” (MOTA, 2014, p. 7) e nos permite analisar a “atuação direta dos africanos na produção de sentido sobre a história e sociedade diante de questões locais e globais” (MOTA, 2014, p. 2).

Nesta investigação, serão utilizados os relatos de viagem do português Duarte Pacheco Pereira, do compilador germânico Valentim Fernandes e dos cabo-verdianos André Donelha e André Álvares Almada.⁵

3. A concepção dicotômica da Senegâmbia

Os rios foram utilizados como os principais marcadores geográficos e definiram as relações entre os habitantes da região da Senegâmbia, conceito criado pela historiografia para denominar a região costeira no extremo leste da África Ocidental. De acordo com o historiador senegalês Boubacar Barry, o espaço é definido fisicamente ao norte e ao sul pelos rios Senegal e Kolonté, a leste pelos contrafortes do Futa Toro e do Futa Djalon e a oeste pelo oceano Atlântico. O principal aspecto condicionante das relações sociais responsável pela conformação da região seria a presença do Islã (BOUBACAR, 2000; LOPES, 1999; PERSON, 2010).

Outros autores, como José da Silva Horta e Eduardo Costa Dias, propõem uma ampliação da borda sul da região até a Serra Leoa. De acordo com os autores, deve-se compreender a região não apenas pela relação que esta possuía e ainda possui com o Islã e o resto da civilização islâmica, mas como um espaço de trocas comerciais, políticas e culturais (HORTA, 2007). Tal concepção é compartilhada por este trabalho devido à própria demarcação da região presente na documentação do século XVI

⁵ Futuramente, haverá a busca por em diálogo entre os relatos com a antropologia e arqueologia. Sabemos que os registros portugueses precisam ser contemporizados com esse outro tipo de fonte.

utilizada para análise. De acordo com Walter Rodney, “os roteiros ou mapas portugueses dos séculos XV e XVI, apesar de seus objetivos limitados, são introduções extremamente úteis à geografia e à história da Costa da Alta Guiné”.⁶

Recuando-se um pouco no recorte de tempo e utilizando-se um relato do século XV, o rio Senegal, no norte do atual Senegal, marca o início da chamada “terra dos negros”. De acordo com Cadamosto,

Depois que passámos o Cabo branco, navegámos á vista delle por nossas jornadas até ao rio chamado do Senegal, que he o primeiro rio tia terra dos Negros, entrando por aquella Costa; o qual estrema os Negros dos Pardos chamados Azenegues [berberes]; e parte tambem a terra seca e arida, que he o deserto sobredito, da terra fertil, que he paiz de Negros. (CADAMOSTO, 1812, p.27).⁷

Outro exemplo de delimitação da região, durante o século XVI, pode ser retirado do relato intitulado *Tratado Breve dos Rios da Guiné do Cabo Verde*, de 1594. No início do documento, o comerciante cabo-verdiano André Álvares Almada escreve que:

Quis escrever algumas coisas dos Rios de Guiné Cabo Verde, começando do Rio Sanagá [Senegal], até Serra Leoa, que é o limite da Ilha de Santiago, porque dessas partes sei honestamente. (ALMADA, 1841, p. 21-22).

Neste relato, temos uma delimitação da região dos Rios da Guiné do Cabo Verde, denominação empregada pelos europeus e luso-africanos para se referir à região da Senegâmbia. O viajante deixa evidente que a região de interesse se estende do rio Senegal até Serra Leoa. Essa demarcação física vai ao encontro com o conceito de Senegâmbia articulado por José da Silva Horta, devido ao fundamento dessa delimitação ser o interesse comercial de Almada.

Como dito anteriormente, os marcadores geográficos mais utilizados nas

⁶ Tradução nossa: “Fifteenth- and sixteenth-century Portuguese *roteiros*, or charts, in spite of their limited objectives, are extremely useful introductions to the geography and the history of the Upper Guinea Coast”

⁷ No processo de transcrição dos trechos documentais, optou-se por preservar a grafia original colocando-se entre colchetes a grafia atualizada, quando necessário, para uma melhor compreensão.

fontes para denominar a região são pontos físicos ao longo da costa – em sua predominância ilhas, cabos e rios. Além de serem importantes marcadores geográficos, os rios da região desempenharam função central no comércio, pois formavam os principais meios de acesso ao interior. De acordo com Boubacar Barry, tal localização “tornou a Senegâmbia dependente dos estados do Sudão e do Saara até o século XV. Somente mais tarde, com sua abertura para a costa atlântica, a região começou a desempenhar seu papel geográfico central na íntegra” (BARRY, 1998, p. 5).⁸ Concordamos em parte com esta afirmação de Barry. Neste período, com a abertura de rotas comerciais atlânticas, houve o declínio do domínio interiorano sobre a costa, já que o primeiro não controlava o acesso da região costeira as redes comerciais atlânticas. Entretanto, salientamos que o comércio atlântico não foi definidor das dinâmicas locais e que só a partir dele a região se tornou importante.

Percebe-se por essa definição que a Senegâmbia se divide em duas partes: norte e sul. O principal marcador geográfico para tal delimitação é o rio Gâmbia, que é tratado como ponto de convergência e divisor natural entre a floresta ao sul e o início das regiões secas⁹ ao norte.

A delimitação geográfica não é a única base para a divisão do espaço senegambiano para esses autores. De acordo com Felipe Malacco,

Em um grau de organização política mais centralizada e descritos como muçulmanos praticantes e que, inclusive, auxiliavam na islamização dos outros, percebemos a presença dos jalofos, entre o sul do rio Senegal e norte do rio Gâmbia. Inicialmente eram organizados em uma espécie de confederação, centralizada pelo Gran-Jalofó, localizado mais ao interior da Senegâmbia, ligado diretamente ao comércio saariano. Os outros “Estados” controlados politicamente pelos jalofos eram o Saalum, Ualo, Caior, Baol e Siin, este último sendo habitado predominante pelos sereres (MALACCO, 2019, p 7-8).

Como visto nos autores citados, há claramente uma distinção baseada nas

⁸ Tradução nossa: made Senegambia dependent on the state of the Sudan on the states of the Sudan and the Sahara until the fifteenth century. Only later, with its opening out onto the Atlantic seaboard, did the region begin to play its pivotal geographical role in full.

⁹ Até atingir o deserto do Saara, ao norte do atual Senegal.

conformações culturais, ou seja, baseada nos aspectos linguísticos, religiosos e de organização política/estatal. Ao norte, estariam localizados os povos que, devido a forte influência mandinga, apresentavam uma organização social estratificada e uma organização política na forma de um estado centralizado. Dentre estes povos, destacam-se os próprios mandingas e os jalofos.

Nossa atenção recairá sobre a região sul da Senegâmbia, denominada de Rios da Guiné. Tal região é compreendida, de acordo com Walter Rodney, entre o rio Gâmbia e o Cabo do Monte. A área de estudo está delimitada dessa forma devido à divisão estabelecida entre os habitantes desses locais construída pela própria historiografia. Ao sul, estariam povos ditos acéfalos (BROOKS, 2003), ou seja, povos que não apresentarem uma forma política centralizada. Tal nomenclatura corrobora uma visão evolucionista das organizações políticas não-ocidentais.

Entre os povos habitantes dessa região, podemos destacar os “arriatas, falupos, banhuns, casangas, papeis, balantas, beafares, bijagós e os sapes” (MALACCO, 2019, p. 9). Os sapes consistiam em uma denominação utilizada pelos portugueses que se referia a uma grande quantidade de grupos, como os temne, bagas, nalus, bolões e landumans. (MALACCO, 2019, p. 9).

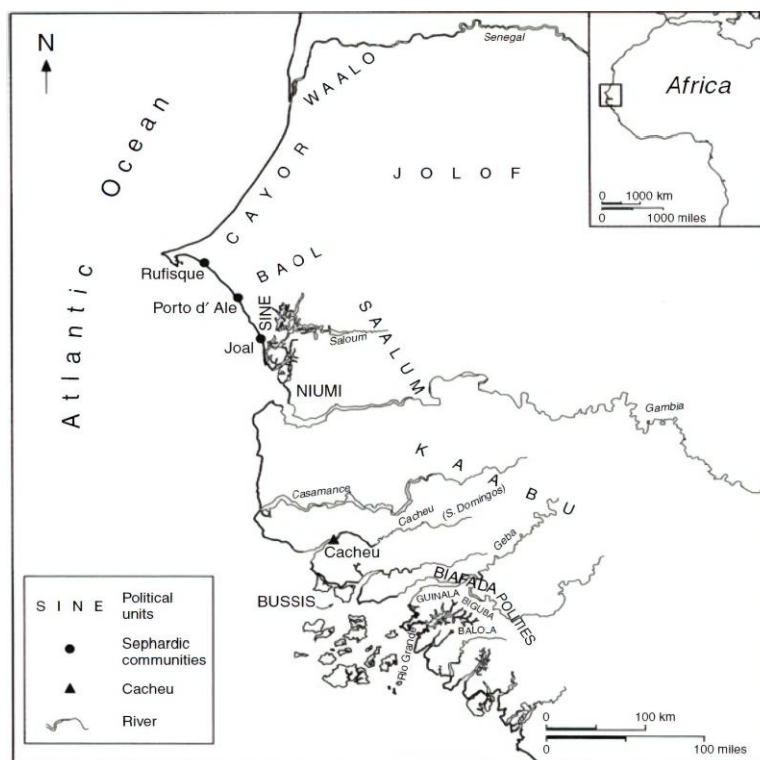
Esses povos teriam sofrido grande influência dos povos de origem mande devido à invasão dos mesmos na região de Serra Leoa ocorrida, de acordo com o relato de André Donelha, no ano de 1545. O comerciante André Donelha escreve sobre as informações que obteve ao conversar com três manes escravizados de seu pai, que tinham os nomes de batismo Baltazar, Belchior e Gaspar. De acordo os três manes, Macarico, mulher importante no Mali, teria tido desavenças com o Mandimansa¹⁰ e, por isso, teria saído de seu domínio com um exército em direção à região de Serra Leoa.

¹⁰ Título que designa o líder do Mali.

Os mande seguiam a estruturação dos povos mandingas e possuíam estruturas de hierarquização social. Com a sua chegada à região de Serra Leoa, teriam influenciado os povos da região a adotarem os mesmos tipos de hierarquias. Só a partir disso, os povos da região de Serra Leoa teriam adquirido o conhecimento da produção de ferro ou a classe especializada, chamada entre os povos mandingas de niamakalaw, para trabalhar com a transformação do metal (BROOKS, 2003).

Vemos então como a concepção das regras sociais que regulam o espaço senegambiano está em torno da identificação da influência do Islã, da presença de Estado e de estruturação de hierarquização da vida social. Busca-se, assim, por grandes estruturas e poder unificado que resultam em uma abordagem “tipológica (sociedades com Estado/sociedades sem Estado)” (AMSELLE, 2017, p. 44). Tal perspectiva acaba por privilegiar concepções ocidentais de organização da vida social devido à preocupação excessiva com a presença do Estado, de poder centralizado e hierarquias sociais. Com os termos utilizados, há a construção de uma dicotomia de Estado/sem Estado, religião única/animistas, hierarquias/sem organização social, etc. que acaba por inferiorizar aqueles que não se encaixam nos moldes dos parâmetros de conformação utilizados.

Mapa 1 – Região costeira da Senegâmbia



Fonte: “The *Petite Côte* Sephardic Communities and Cacheu and Rio Grande Regions”. In: HORTA, J. da Silva; MARK, Peter. **The Forgotten Diaspora: Jewish Communities in West Africa and the Making of the Atlantic World**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Mapa de Peter Mark e de José da Silva Horta.

4. Demanda comercial, circulação e utilização do ferro na Senegâmbia – século XVI

Em relação à introdução do comércio atlântico de ferro na região, Felipe Malacco diz que

o ferro era um produto já existente na lógica comercial interna ao oeste africano. Porém, as minas deste metal eram localizadas no interior do continente, dificultando o acesso por parte dos povos costeiros. Extremamente importante para a confecção de armas, a oferta deste produto, por vias atlânticas, em muito auxiliou as *nações* que viviam próximas ao oceano na construção de forças militares que pudessem fazer frente aos interioranos. (MALACCO, 2017, p. 95).

O ferro também era importado pela região por meio das rotas comerciais pelo Atlântico, mas não em quantidade suficiente para suprir totalmente a demanda local,

composta principalmente por ferramentas e artigos militares. Inicialmente, acreditava-se que a demanda da Senegâmbia era suprida internamente por produtores em Futa Jalom, região onde se localiza a nascente do rio Senegal.

Na obra intitulada *Esmeraldo de Situ Orbis*, Duarte Pacheco Pereira diz que “no meio deste caminho [entre o Rio Gâmbia e o Cabo Roxo] estaa hum Rio que se chama Casamansa a gente do qual são mandiguas [mandingas]” (PEREIRA, 1892, p. 52) e “neste rio de casa mansa [Casamance] val[e] muito ho ferro e aqui há resguate [comércio] de escauos por caualllos e por lenços e por pano vermelho” (PEREIRA, 1892 p. 52). O interesse do viajante é registrar as principais informações sobre o trato nos rios da região – principais aglomerações de rotas comerciais. Duarte Pacheco aponta a informação crucial para o desenvolvimento do trato na região do rio Casamansa: naquela região, o ferro é de extrema importância.

Chegando mais ao sul da Senegâmbia, próximo a região do atual rio Scarcies¹¹, Duarte Pacheco registra que “e no certão doze ou quinze leguoas [léguas] do mar he achada huma geração de gente a que chamom souzos [sossos] e estes som senhores de muito ferro que trazem ha serra [Serra Leoa] e ha outras partes de que ham fazer proveito” (PEREIRA, 1982, p. 57). A partir desse trecho, infere-se a existência do comércio interno de ferro realizado pelos sossos - povos mandem do interior - para atender a demanda dos povos da costa no extremo sul da Senegâmbia. Duarte Pacheco ainda descreve a região como sendo próxima do rio Cases. Através do relato de André Almada, é informado que os habitantes dessa região são os temnes.

Em sua obra compilada a partir dos relatos de viajantes que retornavam a Portugal, Valentim Fernandes registra informações relevantes para este estudo. Primeiro, apresenta a presença do ferro na região norte da Senegâmbia. Diz que “em esta terra tem muy pouco ferro e o mais dello vem da provincia de Mãdinga e val[e] muyto ãtre eles” (FERNANDES, 2011, p.685). O ferro ao norte vinha através dos

¹¹ Rio que percorre os atuais países de Guiné e Serra Leoa. Conhecido em Serra Leoa como Scarcies e em Guiné como rio Kolonté. Na documentação do século XVI, aparece com a denominação de rio Cases.

mandingas. No norte, o ferro era regulado pelas populações interioranas e, por isso, este era muito valioso na região, por exemplo, na foz do rio Gâmbia. O comércio atlântico trouxe uma nova oferta e essa mesma oferta pode ser observada nos rios da Guiné.

Como dito anteriormente, o rio Gâmbia representou um importante ponto comercial na região e é tido como um demarcador geográfico e fronteira entre a região norte e sul da Senegâmbia. Nele chegavam mercadorias vindas do atlântico e das rotas internas. Ao falar sobre a origem do ferro no rio Gâmbia, Valentim Fernandes escreve que “e o ferro o tem de Gambia província” (FERNANDES, 2011 p. 696).

Ao falar sobre os jalofos e mandingas na região da foz, diz que “elles não tem ferro salvo os mercadores que vem dençima [do interior] do ryo de Gambia; estes traz[em] ferro e dele se [a]basteçe a moor [maior] parte de Gyloffa [reino jalofos] e este ferro vem pelo sertão de Serra Lyoa em carreto pera este ryo” (FERNANDES, 2011, p. 707). Vemos então a descrição de uma rota comercial interna de ferro para o rio Gâmbia que parte da região de Serra Leoa. Não fica evidente quem são os grupos de comerciantes.

Ao falar sobre a região dos Rios da Guiné, especificamente sobre o rio Casamance, Fernandes diz que o “ryo de Casamansa he hum ryo de muyto resgate. E vam os naujos [navios] per este ryo açyma até 18 legoas e ali he ho regno [reino] que he chamado Casamãsa por onde ho ryo toma seu nome. E neste regno há gente mesturada [misturada] de todas gerações como mandingas, falupes e balangas” (FERNANDES, 2011, p. 712).

Aponta alguns usos do ferro na região, principalmente a confecção de armas. Os tipos são descritos da seguinte forma: “Azagayas e forpões e partesãs e machados e [a]dagas que eles chama[m] adibes e faze[m] [e]spadas que eles chama adibe sabana, que que dizer [e]spada gra[n]de” (FERNANDES, 2011, p. 720).

Ao falar sobre a região do rio Grande, informa que “neste ryo começa os pouoos [povos] chamados çapeos [sapes] ainda que som mesturados de muytas outras gerações” (FERNANDES, 2011, p.722). Salienta que “em esta terra há muyto ferro mas n[ão] tal como traze[m] por aqui da Serra Lyoa, porque [a] ser ferro nao sabem dar tempr e se quebra como vidro” (FERNANDES, 2011, p. 722). Nesses dois trechos do relato, podemos perceber o uso do ferro na região do rio Grande e, além disso, temos a informação da origem do ferro de uma qualidade superior. A região de Serra Leoa então, ao contrário de uma região que não apresentava produção em ferro, foi um lugar que possuía uma qualidade de forja superior do mesmo.

As descrições predominantes sobre a cultura material em ferro são as armas. Em relação aos temnes e aos banhuns, Valentim Fernandes diz que “fazem nesta terra muytos artificios manuales [manuais] de ferro assi[m] como frechas e azagayas, forpões e partesãs e machados e [a]dagas que eles chmã adibes e faze spadas que eles chmã adibe sabana, que quer dizer grade” (FERNANDES, 2011, p. 722). Percebe-se a semelhança em sua descrição ao falar sobre o rio Grande.

Ao descrever a região de Serra Leoa - compreendida entre ilha dos Ídolos e o Cabo do Monte -, Valentim Fernandes repete informações anteriores. Descreve explicitamente que “ham nesta terra muyto ferro e bõo [bom]” (FERNANDES, 2011, p. 734).

Uma das principais informações para esse estudo está presente no relato de André Donelha. Ao falar sobre a região dos Rios da Guiné, o cabo-verdiano registra informações sobre a produção de ferro na região de Serra Leoa antes da invasão dos Manes. Registra que pelo sertão “há diversas nasois [nações], a saber, cases [ou casses], gente guerreira e bem armada das armas yá [já] nomeadas; nos cases se fundia fero mujto bom, que corja [corria] por diversas partes; depois que forão [foram] sogeitos [subjugados] aos manes se perdeo esse trato [comércio]” (DONELHA, 1977, p. 107).

Com o registro de André Donelha, infere-se que havia antes da presença mane o trabalho de transformação do ferro. Após a sujeição política dos povos da

costa, nota-se uma modificação da relação destes com o metal, mas não fica evidente se foram proibidos de realizar a atividade de fundição ou se perderam o acesso ao comércio do mesmo.

Como dito anteriormente, havia a importação de ferro – em barras ou já trabalhado – na Senegâmbia pelo comércio desenvolvido com os europeus. Como a região norte da Senegâmbia – acima do rio Gâmbia – ficava distante das regiões de produção de ferro de boa qualidade (Futa Djalon e Serra Leoa), havia um mercado para receber o ferro de qualidade inferior produzido na Europa. Mesmo competindo com outro produto de menor valor, o ferro produzido no interior (Futa Jalom) e ao sul (Serra Leoa) era bastante presente nos entrepostos comerciais do rio Gâmbia.

Além das rotas internas, o ferro era comercializado entre as diferentes partes da região através do Atlântico. Devido à alta qualidade do ferro produzido na região sul, muitos portugueses “compravam ferro em Serra Leoa para vendê-lo em Senegâmbia e em outros locais, como mostra claramente os livros de registro do navio Santiago que fez a travessia dessa rota em 1526” (THORNTON, 2004, p. 91).

Conclui-se a partir das fontes mencionadas que já havia a presença do ferro e de sua comercialização em um período anterior as invasões mande, o que configuraria uma divergência nas relações sociais e comerciais que estruturariam o espaço senegambiano.

5. Espaço de troca como uma possibilidade de conformação da Senegâmbia

Os trechos dos relatos de viagem levantados nos mostram dados muito interessantes sobre as dinâmicas comerciais em torno do ferro, principalmente a sua presença e melhor qualidade entre os povos do sul da Senegâmbia em um período anterior às invasões mande.

Ao analisarmos os relatos de viagem, podemos evidenciar outro tipo de relação de conformação do espaço senegambiano que não passa por uma percepção

dicotômica e de inferioridade das diferentes populações que a habitam. O comércio de ferro foi utilizado para que se perceba uma circulação horizontal desse elemento, que se acreditava não fazer parte do universo material dos povos que habitavam o sul da região.

É possível perceber ainda uma quebra com a concepção dicotômica de Senegâmbia, uma vez que se percebe o movimento contrário: não é o norte islamizado e de organização centralizada que opera unicamente as relações comerciais estabelecidas. São os povos do sul que apresentam uma produção cobiçada nos entrepostos comerciais e que apresentam um alto valor, devido, principalmente, a qualidade do ferro produzido.

De acordo com José D'Assunção Barros, a noção mais ampla de região é descrita

como unidade que apresenta uma lógica interna ou um padrão que a singulariza [...] abrange na verdade muitas possibilidades. Conforme os critérios que estejam sustentando nosso esforço de aproximação da realidade, vão surgindo as várias alternativas de dividir o espaço antes indeterminado em regiões mais definidas (BARROS, 2006, p. 463).

Adota-se nesta análise critérios econômicos “relativos à produção, circulação ou consumo” (BARROS, 2006, p. 463) em detrimento e crítica de uma visão de critérios culturais e políticos – carregada de predefinições ocidentais e que são externas à região - apresentada na seção anterior.

De acordo com Jean-Loup Amselle, é necessário que haja uma alteração dos pressupostos que guiam os estudos das sociedades africanas. Amselle defende, para o período pré-colonial, o que chama de “cadeia de sociedades” e propõe outras categorias de análise como sociedades englobantes e englobadas. As primeiras exercem influência/poder em um sistema de relações de dependência. Isto exige pensar as sociedades africanas de outra forma, pois pressupõe a historicidade das mesmas.

Dessa forma, compreendem-se as formas culturais e tradições determinadas por processos assimétricos de articulação política. De acordo com o autor, as sociedades locais devem ser concebidas a partir da consequência de redes de relações. Com essa perspectiva, defende a diversidade de conformações, pois há sistemas políticos e econômicos de diferentes tipos de organização, mobilização e desenvolvimento econômico em todo o continente, o que torna inviável a hierarquização e comparação partindo de pressupostos predefinidos externamente – como é o caso da análise tipológica com/sem Estado.

Procuramos estabelecer novas formas de espaços sociais e de regras que conformam esse mesmo espaço senegambiano. A partir da análise da dinâmica instaurada pela circulação, utilização e comércio do ferro, buscamos apresentar uma perspectiva horizontal de relações capazes de serem apreendidas pelo que Amselle denomina de cadeia de sociedades e espaço de troca.

Com a ideia de cadeia de sociedades, Amselle afirma que as mesmas mantêm relações umas com as outras, ou seja, “as sociedades locais, com seu modo de produção, de redistribuição etc., longe de serem mônadas fechadas sobre si mesmas, estavam integradas em formas gerais englobantes que as determinavam a lhes davam um conteúdo específico” (AMSELLE, 2017, p. 44). Isso definiria o caráter principal na época pré-colonial das “cadeias de sociedades, isto é, definitivamente sobre o primado das relações intersocietais” (AMSELLE, 2017, p. 44).

O espaço de troca se define pela relação da produção, da circulação e do consumo dos materiais, no caso o ferro, que são fundantes da dinâmica comercial presente na região. Tal conformação nos distancia de perspectivas tipológicas e nos auxilia a compreender as regras que regem o espaço senegambiano, numa perspectiva econômica. Assim, abandona-se uma perspectiva evolutiva dos diversos grupos para assumir uma nova perspectiva de conformação espaço senegambiano baseado nas relações de troca e comércio.

6. Considerações finais

A partir das análises estabelecidas sobre a Senegâmbia, vimos que a região foi pensada a partir de uma conformação dicotômica que tinha como principal perspectiva uma percepção, de acordo com Amselle, tipológica, privilegiando-se uma perspectiva cultural e política. Tal perspectiva tinha como ênfase concepções/paradigmas ocidentais de organização da vida social, que resultou numa divisão da região e de seus grupos populacionais.

A divisão teve como base critérios organizacionais relacionados às estruturas de poder e a estrutura religiosa dos diferentes grupos populacionais. De forma generalizada, ao norte estariam os povos que adotaram a religião islâmica que possuíam estruturas e hierarquias sociais bem definidas – no caso os mandingas e jalofos.

Como foi possível de perceber na análise dos relatos de viagem, o ferro na região sul da Senegâmbia, chamada de Rios da Guiné, já era fundido e forjado anteriormente à chegada/invasão dos povos manes em 1545. Tal conclusão só foi possível através da análise das mercadorias que os viajantes europeus apontavam como sendo as mais importantes nos portos e sua descrição sobre as rotas internas.

A análise sobre a dinâmica comercial do ferro nos ajuda a questionar a narrativa de que os povos dos Rios da Guiné só passaram a participar das redes comerciais da Senegâmbia devido à influência social e cultural sofrida com a chegada de povos de estruturação mandinga, ou seja, a partir do momento em que se reconheciam estruturas estatais centralizadas e hierarquias sociais bem estabelecidas.

A alteração de pressupostos que guiam o estudo das sociedades africanas pré-coloniais é de extrema importância para que se ultrapasse uma perspectiva externa ao contexto de pensamento e de concepção organizacional interno dessas mesmas sociedades. Essas perspectivas acabam por dividir as sociedades entre a simples dicotomia de segmentares e estatais, ao mesmo tempo em que inferioriza as primeiras.

Como explicitado na seção anterior, pensou-se na região senegambiana a partir dos conceitos de cadeia de sociedades e espaço de troca. A análise da dinâmica de produção, circulação e consumo do ferro nos permitiu a formulação de critérios outros para se pensar as regras sociais e relacionais que configuram o espaço senegambiano.

Referências

ALMADA, André Álvares. **Tratado breve dos rios de Guiné do Cabo Verde dês do Rio Sanagá até os Baixos de Santa Ana**. Porto: Tipografia Comercial Portuguesa, 1841.

AMSELLE, Jean-Loup. Etnias e espaços: por uma antropologia topológica. In: AMSELLE, Jean-Loup; M'Bokolo Elikia (Orgs.). **No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 29-73.

BARROS, José D'Assunção. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36, Jul/Dez 2006, p. 460 – 476.

_____. O tratamento historiográfico de fontes dialógicas. **Expedições**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, 2012, p. 9-37.

BARRY, Boubacar. **Senegambia and the Atlantic Slave Trade**. Cambridge: University Press, 2002.

BRÁSIO, António. **Monumenta Missionária Africana**: edição digital. Organização de Miguel Jasmins Rodrigues. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 2011. CD-ROM. Série 2. v. 2-5.

BROOKS, George E. **Eurafricans in Western Africa**: commerce, social status, gender, and religious observance from the sixteenth to the eighteenth century. Athens: Ohio State University Press, 2003.

CADAMOSTO, Luiz de. Navegações de Luiz de Cadamosto: a que se ajuntou a viagem de Pedro de Contra, capitão portuguez. In: **Notícias para a história e geografia das nações ultramarinas**. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1812.

DONELHA, André. **Descrição da Serra Leoa e dos rios da Guiné do Cabo Verde** (1625). Edição, introdução, notas e apêndice de Avelino Teixeira da Mota. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1977.

FERNANDES, Valentim. Descrição da costa ocidental de África do Senegal ao Cabo do Monte (Séculos XV). In: BRÁSIO, António. **Monumenta Missionária Africana**: edição digital. Organização de Miguel Jasmins Rodrigues. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 2011. CD-ROM. Série 2. v. I. d. 114.

HORTA, José da Silva; DIAS, Eduardo Costa. La Sénégalie: Um Concept Historique et Socioculturel et um Objet d'Etude Réévalués. **Mande Studies**. n. 9, 2007, p. 9-19.

_____. Entre História europeia e História africana, Um objeto de charneira: as representações. In: **Actas do Colóquio Construção e Ensino da história da África**. Lisboa: Linopazes, 1995, p. 189-200.

LOPES, Carlos. O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos. **Afro-Ásia**, v. 32, 2005, p. 9-28.

_____. A pirâmide invertida: Historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do colóquio Construção e ensino de História da África**. Lisboa: Linopazes, 1995, p. 21-29.

MALACCO, Felipe Silveira de Oliveira. **O Gâmbia no Mundo Atlântico**: fulas, jalofos e mandingas no comércio global moderno (1580-1630). Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

_____. A conformação do espaço senegambiano – séculos XV ao XVII. **Revista África e Africanidades**. n.32, nov. 2019. Disponível em: www.africaeaficanidades.com.br. Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

MOTA, Thiago Henrique. Oralidades africanas e/em escritas europeias: Considerações metodológicas para a escrita da história do noroeste africano. IN: **Anais do XIX Encontro Regional de História. Profissão Historiador: Formação e Mercado de Trabalho**, Juiz de Fora: ANPUH-MG, 2014 pp. 1-9.

REIS, Lucas Aleixo Pires dos. Relatos de viagem: percepções e uso na História da África ocidental pré-colonial. In: **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em História**, Belo Horizonte, MG, 13 a 17 de Maio de 2019 [recurso eletrônico] - História em Tempos Sombrios: estudar, pesquisar, ensinar. / Organizadores: Álvaro Augusto Lourenço et al. -Belo Horizonte: UFMG, 2019, p. 301- 307.

RODNEY, Walter. **A History of the Upper Guinea Coast (1545 to 1800)**. Oxford: Clarendon Press, 1970.

THORNTON, John Kelly. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LÍNGUA, COLONIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: uma discussão sobre os usos da linguagem.

Language, colonization and resistance: A discussion on the uses of language.

Cristiane da Rosa Elias¹

Artigo recebido em: 19/12/2019.

Artigo aceito em: 29/02/2020.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as formas de dominação através da linguagem para a disseminação de modos de ser e pensar aos povos da África e do território que viria a se tornar o Brasil. Nesse movimento, necessitamos também compreender as permanências e imposições desses grupos e suas possibilidades de articulação nesse contexto, que acabou por gerar uma linguagem própria, o português brasileiro. Para entender como se deu a comunicação nesse cenário, consideramos o papel da Companhia de Jesus para a estruturação da exploração colonial e as estratégias estabelecidas pelos grupos submetidos, a partir do pressuposto de que, dada a sua diversidade, uma delas foi a criação de novas linguagens, que disputavam com o português. Assim, era possível a resistência também através da fala, que nascia a partir das línguas africanas, de um mesmo tronco linguístico, formuladas e reformuladas na dinâmica social.

PALAVRAS-CHAVE: Resistência, línguas africanas, colonização e Companhia de Jesus.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the forms of domination through language for the dissemination of ways of being and thinking to the peoples of Africa and the territory that would become Brazil. In this movement, we also need to understand the permanences and impositions of these groups and their possibilities of articulation in this context, which ended up generating a language of its own, Brazilian Portuguese. To understand how communication took place in this scenario, we considered the role of the Society of Jesus in structuring colonial exploration and the strategies established by the groups submitted, based on the assumption that, given their diversity, one of them was the creation of new languages, which disputed with Portuguese. Thus, resistance was also possible through speech, which was born from the African languages, of the same linguistic trunk, formulated and reformulated in the social dynamics.

KEY WORDS: Resistance, African languages, colonization and Company of Jesus.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História e Regiões Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1905570157484174>; E-mail: cristianeeliasuerj@yahoo.com.br.

Introdução

No projeto de colonização existiu a associação entre a Coroa portuguesa e a Igreja² que, na tentativa de buscar certa autonomia desafiou colonos e poderes locais, adquirindo força econômica e reconhecimento político de autoridades coloniais em várias regiões da América devido sua atuação junto às populações indígenas (ALMEIDA, 2006), a Companhia de Jesus se tornou um verdadeiro "Estado dentro do Estado" no Brasil Colonial, acumulando vasto patrimônio territorial, liderando a ação missionária³ (VAINFAS e SOUZA, 2002). Os inacianos – jesuítas – tinham ao seu lado os índios aliados, o estabelecimento e manutenção de aldeias coloniais, estratégias para a expansão portuguesa principalmente nos séculos XVI e XVII.

Já os franciscanos, carmelitas e beneditinos, apesar de terem sido religiosos ricos no Rio de Janeiro, não se destacaram na “prática missionária” e nem em atividades para os serviços do Rei como os jesuítas. Assim só conseguiremos compreender os poderes e privilégios alcançados pela Companhia de Jesus ao entender que existia uma extrema dependência dos colonizadores para com os índios, nesse período. Os jesuítas foram relevantes durante os dois séculos iniciais como “agentes indispensáveis”, pois eles estabeleciam as aldeias coloniais e as mantinham em funcionamento. Já que os índios eram “capital social básico utilizado para dar início ao processo de colonização” (SAMPAIO *apud* AMANTINO, 2006, p. 117).

Em relação aos escravizados desses religiosos, Marcia Amantino (2013), nos fala que nas Américas podemos perceber que os jesuítas foram peça principal para a economia colonial, possibilitando-os serem donos de terras e cativos – indígenas ou negros. A autora ressalta que em meados do século XVIII a Companhia de Jesus foi

² Através da Ordem dos Jesuítas (Companhia de Jesus – criada na Europa da Contrarreforma com o objetivo de expandir a fé), foi a primeira estabelecida na América portuguesa, com o objetivo de catequizar os índios e os inserir à ordem colonial. Logo no século XVI os padres fundaram colégios, ministraram aulas de “ler, contar e escrever” para a glória de Deus (VAINFAS e SOUZA, 2002, p. 11).

³ Chegaram os jesuítas à Bahia na armada que trouxe Tomé de Souza, com cinco padres e tendo à frente Manuel de Nóbrega, um dos primeiros quadros da Companhia de Jesus (VAINFAS e SOUZA, 2002) e, paralelamente, começaram a dirigir-se à África: estiveram no Congo em 1547, Angola em 1560, Moçambique em 1607 e em 1604 iniciaram a missão de Cabo Verde e, posteriormente à Guiné e Serra Leoa (VENTURA, 2015, p. 11).

a instituição que possuía o maior número de escravos no continente americano e que não houve vozes dentro da companhia que contraditasse esse sistema compulsório na América, pois um modelo de senhor e cativo era esperado pela Ordem e, com base em dois pensadores jesuítas, Jorge Benci e André João Antonil⁴, podemos perceber que existia uma consciência de que sem a escravidão não se conseguiria extrair riquezas no Brasil.

A autora traz ainda uma análise com base nos números de cativos que os jesuítas tinham em suas diversas propriedades. Um dado interessante é a preocupação com o equilíbrio sexual, que deveria existir nos engenhos dos padres, justificado como forma de propiciar formação de famílias entre os escravizados, modelo propagado pelos padres para os senhores de escravos como um dever desses para com a fé cristã. Assim, o projeto missionário da Companhia de Jesus se estruturou com base nos índios e negros para a conquista de terras e riquezas, acabando por se tornar uma ameaça para “as principais monarquias católicas”, a medida em que, sua essência era percebida como uma ordem mundial que acabava por controlar a colonização e os cativos, negros ou indígenas, essenciais para o sucesso da missão na América.

Instrumentalização da língua: entre a Cruz e a espada?

Os jesuítas abandonaram o latim e se utilizaram do tupi e "A arte de gramática de *lingoa* mais usada na costa", composta por José de Anchieta⁵. A "língua geral", com base no tupi, veículo de tradução linguística e cultural do catolicismo para as culturas nativas, foi utilizada para realizar confissões, *autos* e o teatro litúrgico com o qual se misturava cultura nativa e heróis da mitologia tupinambá (VAINFAS e SOUZA, 2002).

No mesmo sentido, a “Arte da língua Angola”, publicada em 1697, foi a

⁴ LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem falantes e nacionalização linguística no Brasil: uma perspectiva histórica. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50. 2012, pp. 352-369. E, LARA, S. H. Linguagem, domínio senhorial e identidade étnica nas Minas Gerais de meados do século XVIII. In: Feldman-Bianco, Bela; Miguel Vale de Almeida; Cristiana Bastos (Org.). **Trânsitos Coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002. p. 205-225.

⁵ José Anchieta, mestre de gramática latina no colégio de Piratininga compôs esse instrumento que era utilizada pelos padres já em 1555, mas só publicada quarenta anos depois, em Coimbra.

gramática formulada por Pedro Dias, padre da Companhia de Jesus que objetivava a disseminação da língua de Angola - atualmente designada como quimbundo, aos outros padres jesuítas para assim esses poderem catequizar e confessar os negros escravizados. E este oferece a obra à “Virgem e Nossa Senhora do Rosário, Mãe e Senhora dos mesmos pretos”. Esta obra é a primeira de duas produzidas e desenvolvidas no Brasil colonial em relação às línguas africanas, sendo a outra de, língua geral de *mina*, desenvolvida por, Antônio da Costa Peixoto, com o nome de “Obra nova de Língua Geral de Mina”. Esta obra, cujo manuscrito data de 1741, só publicada em 1944, consiste em um vocabulário, por este reunir um conjunto de palavras e frases da, língua geral de mina, que ajudaria os senhores, em especial, no controle de seus escravos ao entender o que eles falavam⁶.

Logo no início da gramática de Dias, existe o item licenças em que diversas autoridades e conhecedores da dita língua fizeram comentários sobre está, em relação à sua publicação, e à sua importância para ajudar a iniciação dos *principiantes* ao conhecimento do quimbundo. Dentro dessa permissão estão os consentimentos da Companhia de Jesus, do Santo Ofício, do Ordinário e do Paço.

Observando a obra, “Arte da Língua de Angola”, de Pedro Dias, é possível relacioná-la com alguns documentos compilados na, “Monumenta Missionária Africana”, organizada pelo também padre, Antonio Brásio. Entre esses documentos, analisaremos a “Carta de Vetralla à Propaganda Fide” de 1650, da série I do vol. 10; a “Carta de Paulo Novais” de 1578, da série I, vol. 4 e, por fim, a “Carta dos Padres da Companhia ao Governador de Angola” de 1678, da série I, vol. 13.

O primeiro documento, de 12 dezembro de 1650, consistia em um pedido do frei Jacinto Vetralla (Giacinto Brugiotti Vetralla) à Propaganda Fide para a liberação de impressões da “Doutrina Cristã” para que ele e o frei Boaventura pudessem utilizar em suas missões pela costa africana. Através desse pedido, é possível ver que existia um cuidado em relação ao que se publicava, para não estar em

⁶ DIAS, Pedro. **Arte da língua de Angola**. Lisboa: Miguel Deslandes, 1697 e PEIXOTO, Antonio da Costa. **Obra nova da língua geral de mina**. Lisboa: Agência Geral das Colônias, 1945.

desacordo com a doutrina cristã.

Ao lermos as licenças na obra de Dias, percebe-se essa mesma preocupação quanto ao conteúdo da “Arte da língua de Angola”. Neste, é avaliado se o conteúdo da gramática fere de alguma forma a doutrina cristã, sobretudo, os seus dogmas e bons costumes. Lembremos aqui que impressões, publicações e leitura constituíam partes relevantes da manutenção das ordens religiosas⁷, que tinham necessidade de instrumentos linguísticos para realizar o projeto missionário com os povos não europeus.

Assim, é interessante perceber como a gramática, “Arte da língua Angola”, estava inserida em um contexto em que várias obras eram produzidas, formando uma rede de doutrinação de africanos e índios a partir da apropriação de sua(s) língua(s) e de conhecimentos sistematizados na forma de vocabulários, gramáticas e catecismos, utilizados não só para catequizar, mas para transmissão do modo de vida europeu, “civilizando-os”. Em documento de 23 de agosto de 1578, observamos que a atividade missionária introduzia os africanos no seio da cultura cristã através, por exemplo, da música, no domínio de instrumentos que reproduziam um modo de ser e viver “mais próximo de Deus” transformando-se assim em objetos de exemplo e vitória do projeto missionário.

Os negros caõtaõ toda a missa pequena de Morales e o motete de Saõto André a simco e huã Pamge lingua de Guerreyro e a tangem nas frautas cõ outras cousas ordinárias [co]m braua abiiidade e muyto afynados (Carta de Paulo Novais, 1578, Brásio, Antonio. MMA, série I, vol. 4, 1469-1599, p. 302).

No mesmo documento, observamos outro aspecto interessante para pensar a circulação das línguas africanas no contexto das ações portuguesas em Angola, onde:

Caterina Aluares pario um filho e ficou muito mais formosa do que era e sem lustros artificiais e todos os seus meninos muito bem. E a sua Caterina fala ambundo melhor que quantos negros há em estas partes (Carta de

⁷ Principalmente se considerarmos que por trás de noções como linguagem, cultura, escrita e literatura se esconde a noção de poder (REIS, 1992, p. 68).

Paulo Novais, 1578, Brásio, Antonio. MMA, 1469-1599, série I, vol. 4, p. 302).

Podemos supor que portugueses e familiares eram levados a se comunicar em línguas locais, como se observa na referência à menina Caterina, que entre seus atributos estava o de ser fluente na língua bunda, sendo capaz de falar melhor que muitos nativos dali.

Dentro desse contexto temos uma carta de, Aires de Saldanha de Meneses e Sousa, Governador de Angola – de 5 de novembro de 1658 – demonstrando sua insatisfação em relação aos padres por não estarem cumprindo as missões pré-estabelecidas no território. Os religiosos justificam-se com base nos altos índices de mortalidade de religiosos europeus na região e, além disso, os padres enfrentavam o problema interno em relação ao ensino do português para os filhos dos brancos que lá nasciam ou se mudavam. Estes, não sabiam o português como os alunos de Lisboa e, por isso, os religiosos temiam que acabariam falando a língua da terra, talvez como a menina Caterina e isso não era bem visto dentro do projeto que os religiosos planejavam, pois a língua africana em questão não era considerada uma língua culta, do conhecimento e cristã, sendo representativa daquilo que tentavam transformar.

Com tanta utilidade, é coisa patente a todos; pois além da doutrina, e boa criação da juventude (o que não custa pouco trabalho aos Mestres, porque as índoles não são como dos naturais de Lisboa). É dito comum, que os filhos dos brancos não saberiam falar a língua portuguesa, se na escola, e classe a não aprendessem, e não só acodem os Mestres às cadeiras, mas também aos púlpitos, com o Reitor e mais Pregadores (Carta dos Padres da Companhia ao Governador de Angola, 1678, Brásio, Antonio. MMA, série I, vol. 13, p.455-456).

Nesta carta de dez laudas, encontramos também informações preciosas, dentre as quais destaca-se o uso de intérpretes e tradutores das confissões:

Neste Colégio estão dois Religiosos acabando os seus estudos e fazendo-se juntamente bachianos⁸ para se deputarem ao sertão. Temos ordem para se receberem dois sujeitos, filhos da terra, que andamos escolhendo, e experimentando; porque como sabem a língua da terra serviriam melhor as confissões dos negros (Brásio, Antonio. MMA, Carta dos Padres da Companhia ao Governador de Angola, série I, vol. 13, p. 457).

⁸ Baquianos, eram os soldados veteranos, conhecedores do terreno e perito na guerra.

Nesse período, tais missões eram muito importantes para a conquista do interior, ainda que igualmente complicadas para os padres, pois muitos deles morriam nos sertões em busca de cumprir seus deveres religiosos – já que o clima e as condições do ambiente não lhes eram favoráveis. E a solução para esse problema que os religiosos viviam foi usar dos próprios “gentios” para esses deveres missionários. Os padres explicavam que não entrariam mais no sertão, pois muitos de seus companheiros religiosos perderam sua vida por lá, por não aguentar as condições do sertão de Angola. Por esta razão diziam que muitos deixavam Portugal para morrer em África. Em um trecho retirado do mesmo documento, podemos notar, através da escrita poética e comovente, o problema em relação às mortes dos missionários jesuítas em terras africanas:

Porém o tempo ensinou a considerar duas coisas. Primeira os muitos Religiosos que morriam, porque não tendo casa própria e andando de libata⁹ [de aldeia em aldeia] em libata, o clima, que sendo todo mau, nem em toda a parte é o mesmo, os consumiu em breves dias, e se nesta forma se continuasse, eram poucos todos os Religiosos de Portugal, para virem morrer em Angola, e por esta causa, os negros na sua língua, para distinção dos mais Religiosos, e Clérigos, ainda hoje nos chamam Ganga Mujiem, que quer dizer sacerdote que estão em toda a parte, ou em toda a parte estão enterrados; porque a cada passo neste Sertão, estão sepultados ao pé das árvores Religiosos da Companhia. (Brásio, Antonio. MMA, Carta dos Padres da Companhia ao Governador de Angola, série I, vol. 13).

Com o intuito de pensar a importância da língua e dos diferentes usos que se fez dela para a doutrinação de povos pagãos, tentaremos aqui analisar essa forma de dominação através da língua, da religião e da doutrinação propostas pelos jesuítas. Pretendemos também compreender como esses africanos se movimentavam no seio desse projeto catequizador em meio a um contexto que pode ser a chave para se entender a escravidão institucionalizada nos dois lados do Atlântico.

Lembremos aqui as contribuições de John Thornton que traz a importância do catolicismo na África, especificamente no chamado África Centro-ocidental, entre os séculos XVI, XVII e XVIII em que observa e analisa as recriações do catolicismo pelos africanos o que posteriormente ele chamará de catolicismo africano. Marina de

⁹ Libata é o termo usado no documento e que quer dizer, de casa em casa.

Mello e Souza complementa essa visão quando olha para o Brasil e percebe os processos de sincretismo, aculturação, transculturação, encontro de culturas vindas com os africanos no processo de diáspora e que culminará em um de seus livros; “Reis negros no Brasil escravista: História da festa de coroação de Rei Congo”. Esses nomes entre outros aprofundaremos mais com o desenvolvimento e na continuidade da pesquisa.

Um rio de mar a mar¹⁰

Verificamos que as línguas africanas tinham muita força dentro de seu território, pois membros de famílias ricas se comunicavam ou tinham conhecimento da língua da terra – quimbundo – e por isso o trabalho dos padres jesuítas tinha que ser constante e bem organizado. Como percebido no documento, Carta dos Padres da Companhia ao Governador de Angola, existia um medo de que as línguas africanas dominassem o convívio, inclusive das elites e brancos de Angola. Consequentemente, esses dados nos levam a supor que a troca e convívio eram constantes e próximos, como no Brasil da escravidão e até mesmo depois dele. Esse convívio entre negros, escravizados, e senhores brancos marca a construção de nossa história e identidade, se tornando objeto de literatos e historiadores¹¹.

Nesse sentido, temos o trabalho de Lima (2009) que, ao discutir a formação da língua nacional no Brasil do século XIX, aponta aspectos políticos, sociais e simbólicos do uso das línguas, literatura, imprensa. A autora mostra que essa língua era um amontoado de cores e falas cada vez mais padronizada, divulgada e imposta pela imprensa. Para nós é relevante pensar que para os escravos não era destinada a educação, mas esses tinham que saber falar e aprender o português, se sujeitando ao senhor e tornando-se escravos. Para, Heliana Mello (2008), a questão da mudança

¹⁰ O título se trata de um samba-enredo de 2014 da escola Portela **Um rio de mar a mar**: do Valongo à Glória de São Sebastião.

¹¹ Por exemplo em obras como **O cortiço** de Aluísio Azevedo, que relata as relações afetivas e sexuais entre seus personagens; **Cidade Febril** e **Trabalho, lar e boteco** e visões da liberdade, de Sidney Chalhoub que, ao pensar a cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, acaba por problematizar as relações raciais e os conflitos em uma cidade permeada por visões coloniais e por uma mentalidade escravocrata.

linguística ocorre tanto sincronicamente como diacronicamente, ou seja, a língua é formada dentro de uma variedade e um mesmo momento no eixo temporal.

Tania Alkmim (2008), mostra como os africanos e seus descendentes eram vistos através das literaturas. Para isso ela contextualiza algumas obras diferenciando língua de preto e língua de branco. A autora percebe que o que existia no Brasil era um português de letrados e de não letrados, sendo os não letrados (brancos, mestiços e negros) que não dominavam o português da metrópole. Alkmim, apresenta em seu texto um estudo que observa os vícios de fala dos negros e crioulos em obras literárias, que nos dão uma dimensão de quanto esse assunto foi debatido e um marco na maneira de distinguir sujeitos, estereotipando-os pela maneira como falavam.

Assim, a falta de domínio da língua do branco era vista e interpretada como próprio de indivíduos grosseiros e socialmente inferiores. Entretanto, isso não significava que eram só negros os inferiorizados por isso, pois foram representados personagens brancos em obras do século XIX pouco escolarizados ou até mesmo não escolarizados e que tinham uma linguagem diferente da “língua do branco” como a própria autora Alkmim usa e distingue.

Tal autora coloca aqui a questão da variação regional e social da época e para isso cita algumas obras, como as peças: “O defeito de família” (1871) e “As doutoras” (1889), de França Júnior; a “Casa de pensão” (1884), de Aluísio Azevedo, a peça “A mascote na roça” (1882), de Artur Azevedo e um conto, “Praça de escravos” (1886), de Valentim Magalhães, entre outras. Assim, o artigo nos traz alguns indícios seguros da proximidade da “fala de crioulo” – livres ou escravo – negros ou mestiços com a fala dos brancos pouco escolarizados.

Reafirmando a ideia já expressa, retomamos Mello (2008), para quem a formação do português brasileiro teve como aportes as contribuições indígena e africana, que transformaram profundamente o português de Portugal. Depreendemos que o português não era um problema só para os escravizados, mas também para sujeitos, pobres sem acesso à educação, como observado por Alkmim (2008). Entretanto, mesmo partilhando de algumas situações de pobreza e miséria os negros

estavam sujeitados a condição de escravos ou de “elementos perigosos”¹².

Mesmo com seu português “estropiado”, os africanos contribuíram para sua difusão, não sendo para estes apenas uma forma de dominação, mas uma possibilidade de liberdade. Assim, a partir do domínio da língua do opressor poderiam se passar por crioulo ou liberto (LIMA, 2012) e, nesse sentido, ter o domínio do português também era ter mais possibilidades dentro de um sistema de dominação.

Interessante é observar esse percurso com base nas ideologias, identidades coletivas, unidade e alteridade existentes. Pierre Guisan (2009), ao pensar as gramáticas cristãs, nos mostra o jogo político, econômico e religioso a partir de como tanto o Estado como a igreja se utilizavam da construção de indivíduos boçalizados e incivilizados, na qual a alteridade era hierarquizada em relação ao indivíduo branco, mas que para se conseguir esse objetivo precisavam de uma determinada imagem de indivíduo não-branco.

Existia uma variedade de línguas africanas que competiam espaço com a língua portuguesa ou português brasileiro¹³ e uma das soluções encontradas foi a formulação da gramática em quimbundo pelo padre jesuíta Pedro Dias. Para solucionar esse problema de comunicação e do grande número de línguas existentes, Dias formulou com base no latim tal gramática em língua quimbundo para assim conseguir entender e doutrinar os africanos e negros na fé cristã em sua própria língua. Para Guisan (2009), a tradução era formulada com base no latim porque era a língua da cristandade internacional e, portanto, considerava a delimitação de uma língua enquanto uma forma de se demarcar espaços e diferenciar negros e africanos.

¹² Essa expressão dará origem ao termo “classes perigosas”, utilizada por Mary Carpenter (1840) em estudo sobre a criminalidade e “infância culpada”, onde o termo tinha delimitações específicas. No Brasil, aparece no debate parlamentar do pós-abolição com o viés apresentado pelo francês M. A. Frégier em livro publicado sobre “as classes perigosas da população nas grandes cidades”, que em seu conteúdo dava margem para associar diretamente pobreza e criminalidade, não havendo precisão na fronteira entre classes pobres e classes perigosas (CHALHOUB, 1996: 20-29). Aqui, entendemos que o que viria a se entender enquanto classes perigosas, faz parte de uma construção social forjada a partir da chegada dos africanos ao Brasil, o “elemento perigoso” africano, logo cederia lugar aos negros de maneira geral, representação que se consolidou no imaginário brasileiro, causando sérios prejuízos aos afrodescendentes.

¹³ Termo usado tanto por Edith Pinto e Emiliano Bonvini em seus trabalhos.

Tratamos somente das regras gerais, que pertencem a todas as línguas, e que se podem acomodar à dos Ambundos, deixando as especiais da língua latina. Porém porei a primeira palavra da regra latina, e o exemplo da língua angolana, declarando o exemplo da mesma língua, para que se saiba a palavra que pertence a regra de que se trata. (DIAS, 1697, p. 33)

Podemos pensar, dentro do que Guisan expõem em seu trabalho, as resistências em relação a essa linguagem culta vigente na colônia. Um exemplo é o Cafundó e Tabatinga como línguas secretas que, podemos supor, tinham como objetivo a ajuda mútua entre seus conhecedores e a diferenciação desses dos demais como uma identidade coletiva.

Nessa perspectiva, José Ribamar Bessa-Freire, (2008) salienta que a formação da língua geral indígena só foi possível com a investigação dos jesuítas que se utilizaram de uma língua de filiação tupi compreendida por indígenas de outras línguas. Do mesmo modo o quimbundo, língua falada e compreendida pela maioria dos africanos, negros e por algumas línguas da família banto muito próximas entre si, possibilitando a intercomunicação, com início ainda no continente africano (BESSA-FREIRE, 2008). Portanto, as línguas africanas aqui chegadas gradativamente foram perdendo seus sentidos semânticos e mudaram significativamente, pois esses africanos já não tinham como única referência suas línguas maternas, tampouco o português de Portugal. Esse africano tinha que reconstruir seu modo de se expressar e de entender, começando a se aproximar das outras línguas, entre elas as ameríndias.

Para Bonvini (2008), a escolha do quimbundo se deu por existir na Bahia um grande número de falantes dessa língua, mas na formulação desta e de outras gramáticas existia como base uma língua específica: o latim. Da mesma forma que se utilizaram do tupi no Brasil, os jesuítas fizeram com o quimbundo, não por ser a única língua existente, mas porque era a que julgaram mais próxima da maioria utilizada pelos africanos, negros e escravizados.

A língua problema e as resistências

Como já vimos temos muitas problemáticas quando tratamos sobre a língua

do Brasil e se torna impossível não as relacionar com outros momentos da história desses africanos no território. Assim, Silvia Lara (2002) mostra a complexidade de se definir a etnia de determinados grupos de africanos, pois esses eram denominados conforme o local de captura, aspecto religioso, portos de embarque ou até mesmo por comportamento. Fazendo assim, com que diversos grupos fossem colocados em contato mesmo antes da chegada à nova terra, isso fez com que a identidade e o reconhecimento deles fossem dados de outra forma. E entre essas mudanças ocorreu o surgimento de novas línguas, diante do contato que mantiveram com as outras aqui existentes – português e indígenas.

Além dessa questão, Lara nos demonstra que, através dessas duas formas de compreensão da língua – gramática e vocabulário – foi possível ao jesuíta Pedro Dias e a um sujeito de nome Costa Peixoto tirem contato com a língua quimbundo e geral de mina. Uma usada para catequizar os negros e o outro como manual de como lidar em situações perigosas ou não com os negros nas Minas Gerais. Contribuindo para o domínio sobre esses negros, com o intuito de impedir revoltas, fugas, morte de senhores pelos seus escravos entre outros medos que atormentavam a sociedade escravista.

As línguas faladas pelos africanos e seus descendentes no Brasil também eram consideradas um problema, mesmo que esses não estivessem em seus territórios de nascimento, porque estavam em grande número e vinham de diversas regiões, dificultando o trabalho dos religiosos, com o agravante de em um só local ser possível encontrar diversas línguas. Tanto línguas africanas como as novas línguas formuladas - utilizadas pelos africanos na busca de se comunicarem entre si, eram línguas com base no português, algumas secretas como Tabatinga e Cafundó.

Bonvini (2008) propõe um debate interessante sobre as influências das línguas africanas no português falado no Brasil e, ao problematizar a questão da influência africana na língua do Brasil, coloca em pauta o tema da criouliização das línguas aqui desenvolvidas, mas ressalta a dificuldade de pesquisa do tema pela falta de fontes disponíveis. Concorda com ele, Edith Pinto (1993), ao revelar que a

documentação sobre as línguas são escassas no Brasil do período colonial já que não existia um interesse em registrar tais línguas e que essas eram contidas em muitos casos pelos particulares. Ou seja, isso nos leva a entender que o uso das línguas africanas pelos escravizados no Brasil podia os ajudar de alguma forma dentro do sistema escravocrata existente. Segundo esses mesmos autores, as línguas africanas aqui chegadas não foram registradas em documentos oficiais, prejudicando nosso conhecimento das diversas línguas. O que temos são relatos de viajantes e cientistas, como Nina Rodrigues, que mapeou essas diversas línguas¹⁴.

Acredito ser possível perceber essa brecha no sistema existente com o trabalho desenvolvido pela Dr^a. e professora Ivana Lima em seu projeto¹⁵, em que ela trabalha com dois jornais de publicações diárias no Rio de Janeiro – Diário do Rio de Janeiro e o Jornal do Comércio – em que acumula informações de 602 escravos fugidos, dos quais 360 eram africanos de diferentes nações, 188 crioulos de várias partes do país, 48 de origem não determinada e 2 escravos de Montevideu e 1 de Martinica. Ou seja, esses eram homens e mulheres que tinham ofícios ou habilidade que possivelmente exigia algum domínio do português, aumentando o seu valor de mercado, podendo lhes proporcionar uma melhor qualidade de vida seja como fugido ou como um escravo/liberto estimado e com chances de ascender dentro de seus limites.

Resistência é originariamente um termo ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força de vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor força própria à força alheia. O cognato próximo é *in/sistir*¹⁶; o antônimo familiar é *de/sistir* (BOSI, 2002, p. 118).

¹⁴ Redigido entre 1890 e 1905, mas publicado somente em 1932 – formulou de “o problema” das influências das línguas africanas no português falado no Brasil. Esse “problema” está relacionado ao contexto das teorias eugenistas do século XIX e toda a discussão em torno da nação brasileira e as heranças africanas. Apoiado em Macedo Soares (1880-1886) e de João Ribeiro (1897), Rodrigues afirma a “a influência das línguas pretas no falar brasileiro” e a necessidade de “buscar a origem de numerosos desvios populares brasileiros do genuíno português da velha metrópole” (RODRIGUES, 1932, *apud* BONVIVI, 2008, p. 15-16).

¹⁵ LIMA, Ivana Stolze. **Cores, marcas e falas** - sentidos de mestiçagem no Império do Brasil. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2003.

¹⁶ Grifo do autor.

Enquanto instrumento de identidade, “falar é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33) e se pensarmos dessa forma, foi instrumento do “desenraizamento do cativo na África e na América” (ALENCASTRO, 2000). Para Alencastro, um dado fundamental do sistema escravista é a dessocialização – retirada do indivíduo da sua comunidade nativa –, completada com a despersonalização, isto é, sua conversão em mercadoria. O autor ressalta que ambos os processos transformam o escravizado em fator de produção polivalente e apresentam-se como uma das constantes em sistemas escravistas. Para nós é cabível verificar que somado a isso, existia a mistura de idiomas e de etnias, chegando a ser registradas mais de setenta línguas diferentes entre os deportados¹⁷, em um contexto em que o português era também usado como “língua veicular por falantes de outras línguas” (LIMA, 2012, p. 356).

Assim, entendemos a língua nesse imbricamento, compreensível à luz das dinâmicas sociais na qual os indivíduos estão inseridos e, nesse sentido, é que percebemos a relação entre língua, poder e resistência entre o europeu e os povos dominados de África e Brasil. Bell Hooks¹⁸ nos fala que:

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo. Foi no primeiro ano de faculdade que li um poema de Adrienne Rich, chamado “The Burning of Paper Instead of Children” (Queimar papel em vez de crianças). Esse poema, falando contra a dominação, o racismo e a opressão de classe, procura ilustrar de modo claro que pôr fim à perseguição política e à tortura de seres vivos é uma questão mais vital que a censura, que queimar livros. Um verso desse poema que comoveu e perturbou algo dentro de mim: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Nunca o esqueci. Talvez não conseguisse esquecê-lo, nem que tentasse apagá-lo da memória. As palavras se impõem, lançam raízes na nossa memória contra nossa vontade. As palavras desse poema geraram na minha memória uma vida que eu não pude abortar nem mudar (HOOKS, 2013: 223).

¹⁷ E. Vila Vilar *apud* Alencastro, 2000, p. 148.

¹⁸ A autora assina assim, em letras minúsculas e, em respeito à sua subversão acadêmica, reproduzo aqui a sua forma de referir-se a si mesma. Ela fala do inglês padrão, mas ao pensarmos a experiência diaspórica, notamos elementos comuns e um *modus operandi* dos colonizadores, tanto coloniais, quanto neocoloniais (a penetração dos territórios pela missão religiosa e exploradoras, os estudos de linguística, etc.).

Segundo a autora, linguagem é uma das formas de opressão presentes na sociedade, na qual o domínio da “língua padrão” distingue os indivíduos que não tem acesso a determinados códigos. Para ela, o inglês padrão é a língua da conquista e da dominação, que oculta a perda de muitos idiomas, não sendo um problema em si, mas o uso que se fez dela, como a tornam uma arma capaz de colonizar. Uma vez tomada como espaço de resistência do indivíduo diaspórico, de “formação de laços”, uma forma de recuperação do poder pessoal e um modo de construir a comunidade e a solidariedade necessária para resistir (*Idem*, 227), esse sentido se transforma. Hooks, ressalta também a transformação do inglês em uma contralíngua, na criação de um “vernáculo negro” (*Ibidem*, p. 228), fazendo com que fosse preciso ao colonizador repensar o sentido da língua inglesa. A autora nos mostra que o uso “incorreto” do inglês rompia com o costume e os sentidos padronizados, tornando-as incompreensíveis aos brancos. Para ela,

O poder dessa fala não é simplesmente o de possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas - diferentes de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica (HOOKS, 2013, p. 228).

Logo, podemos pressupor que algumas formas de interação linguística dos indivíduos da Diáspora africana, a partir dos vínculos comunitários e das relações sociais, traçaram estratégias de resistência ao sistema escravista. Além disso, a comunicação entre os africanos e seus descendentes, em alguns casos, se utilizará da habilidade de domínio das línguas maternas (africanas), do português, da língua indígena, entre outras formuladas por eles, em um emaranhado de línguas daquele continente, dos nativos Pindorama¹⁹ e o português brasileiro, gestado naquele contexto, abrindo possibilidade de articulação entre os diversos povos que passaram a ter em comum a experiência do cativo e a necessidade de sobreviver a ele.

Considerações Finais

¹⁹ Em Tupi-guarani significa “Terra das Palmeiras” e era o nome utilizado pelos nativos para designar o território que viria a se chamar o Brasil.

A partir da ideia de que a questão da língua, da comunicação é um fato mundial, que revela muito da particularidade de grupos e sua capacidade de se relacionarem (STEINBERG,1997), este trabalho teve como principal objetivo pensar a comunicação entre os negros vindos de África e de seus descendentes no emaranhado de línguas africanas e do português brasileiro que estava se formando no contexto do período colonial no Brasil. Na busca por entender como eram possíveis as resistências através da fala, a partir de diversas estratégias que iam desde a utilização do quimbundo a língua do opressor. Assim, percebemos que mesmo nesse momento a comunicação era possível e a resistência através da fala nascia por uma parte das línguas africanas descendentes de um mesmo tronco linguístico, mas também por serem reformuladas em diversas circunstâncias.

Assim como a utilização da língua como instrumento de resistência, podemos ver seu uso para a dominação dos povos conquistados nas duas costas do Atlântico que, a partir da penetração pela via missionária foi possível o desenvolvimento dos estudos de linguística e posteriormente a formulação de gramáticas nas línguas nativas. Nesse sentido, identificamos que o domínio de um idioma comum serviria tanto para o domínio colonial, quanto para a articulação entre os dominados e que essa correlação de forças se daria incessantemente.

Em diferentes níveis se dava a comunicação e a disseminação da linguagem, como no caso da menina Catarine, conhecedora da língua Ambundo, mesmo pertencendo a uma família portuguesa. Logo, existia a necessidade de garantir que o português não fosse sobrepujado pelas diversas línguas (ou uma linguagem que surgisse a partir dessa fusão). Isso se conseguiria estereotipando quem não se adaptasse ao uso corrente do português, que se tornaria o “português brasileiro”, devido a imposição de vocábulos africanos (ou da mistura dos diversos vocábulos), estabelecendo a herança africana também no que diz respeito ao nosso português.

Fontes

BRÁSIO, Antonio. **Monumenta Missionaria Africana: África Ocidental**. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1469-1599, vol. 4.

BRÁSIO, Antonio. **Monumenta Missionaria Africana: África Ocidental**. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1647-1650, vol. 10.

BRÁSIO, Antonio. **Monumenta Missionaria Africana: África Ocidental**. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1656-1665, vol. 12.

DIAS, Pedro. **Arte da Língua de Angola oferecida a virgem senhora N. Do Rosario, mãe, & senhora dos mesmos Pretos**, Pelo P. Pedro Dias, da Companhia de Jesus. Lisboa, Na Officina de Miguel Deslandes, Impressor de Sua Magestade. Com todas as licenças necessarias. Anno 1697 (disponível em archive.org)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANTINO, Marcia. Os jesuítas e seus escravos na capitania do Rio de Janeiro, século XVIII. In: Eunícia Fernandes. (Org.). **A Companhia de Jesus na América**. 1 ed. Rio De Janeiro: Puc Rio e Contra Capa, 2013, v. 1, p. 115-137.

ALMEIDA, Maria. **Evangelizar e Reinar: poder e relações sociais na prática missionária do Rio de Janeiro colonial**. Caminhos (UCG), v. 4, p. 115-141, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALKMIM, Tânia Maria. Falas e cores: um estudo sobre o português de negros e escravos no Brasil do século XIX. In: CARMO, Laura e LIMA, Ivana Stolze (Org.). **História Social da Língua Nacional**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 247-264.

BESSA-FREIRE, José R. Nheengatu: a outra língua brasileira. In: CARMO, Laura e LIMA, Ivana Stolze (Org.). **História Social da Língua Nacional**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p.119-149.

BONVINI, Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, Jose Luis e PÉTTER, Margarida (Org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
FANON, Frantz. O negro e a linguagem. In: **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 33-53.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: Cortiços e epidemias na Corte imperial**. São

Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GUISAN, Pierre. Língua: A ambiguidade do conceito. In: BARRETO, Mônica e SALGADO, Ana (Org.). **Sociolinguística no Brasil: Uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: Edição 7 Letras: Faperj, 2009. p. 17-27.

LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem falantes e nacionalização linguística no Brasil: uma perspectiva histórica. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50. 2012, pp. 352-369.

LIMA, Ivana Stolze. A língua nacional no império do Brasil. In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo (Org.). **O Brasil imperial. Volume II: 1831-1870**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 469-497.

LIMA, Ivana Stolze. Entre a língua nacional e a fala caçanje. Representações sociais sobre a língua no Rio de Janeiro. In: Wilma Peres Costa; Cecília Helena de Salles Oliveira. (Org.). **De um império a outro: Formação do Brasil, séculos XVIII e XIX**. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2007. p. 63-98.

LARA, S. H. Linguagem, domínio senhorial e identidade étnica nas Minas Gerais de meados do século XVIII. In: Feldman-Bianco, Bela; Miguel Vale de Almeida; Cristiana Bastos (Org.). **Trânsitos Coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002. p. 205-225.

MELLO, Heliana. Modelos de formação da língua nacional sob a perspectiva do contato de populações. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do. **História social da língua nacional**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. pp. 295-313

PINTO, Edith Pimentel. O português no Brasil: época colonial. In: PIZARRO, Ana (org.). **América Latina: palavra, literatura e cultura**. vol. 1. São Paulo/Campinas: Memorial/ Unicamp, 1993. p. 515-525.

PINHEIRO, C. Claudio. **Língua e conquista: formação de intérpretes e políticas imperiais portuguesas de comunicação em Ásia nos alvores da modernidade**. pp. 29-64.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. O Rio de Janeiro Imperial e suas Áfricas Visíveis. In: **Seminário Rio de Janeiro: Capital e Capitalidade**, 2002, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: capital e capitalidade. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. v. 1. p. 107-165.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. **A Carceralização da Escravidão: A emergência de um problema**. Maracanã, 2008, v. 1, p. 107-134.

SOUZA, Marina de Mello. Catolicismo negro no Brasil: Santos e Minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. *Revista Aro-Ásia*, 28 (202), 125-146.

STEINBERG, Jonathan. O historiador e a questione della lingua. In: BURKE, P. e

PORTER, Roy (Orgs.). **História Social da Linguagem**, São Paulo: Unesp/Cambridge, 1997.

VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Juliana Beatriz de. **Brasil de Todos os Santos**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

VENTURA, FELIPA Marques. **Os Jesuítas Portugueses em África: A sua ação no quadro da Organização não-governamental Leigos para o Desenvolvimento**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Dissertação de Mestrado, 2015.

POVOS INDÍGENAS EM ESPAÇOS DE ATUAÇÃO POLÍTICA, EDUCAÇÃO E DIREITOS DIFERENCIADOS:

Uma entrevista com o cacique Luiz Katu

Tiago Cerqueira Santos ¹
Lígio José de Oliveira Maia ²

O professor José Luiz Soares ou Luiz Katu, como é mais conhecido, é uma das principais lideranças indígenas do estado do Rio Grande do Norte. Esteve envolvido, desde o primeiro momento, com o processo de visibilidade pública das demandas indígenas quanto à afirmação étnica, reconhecimento de seus territórios e exigência de uma política educacional diferenciada. Enquanto cacique da aldeia do Catu, localizada entre os municípios de Goianinha e Canguaretama, distante cerca de 60 km da capital potiguar, tem se apresentado como um interlocutor importante não apenas entre os Potiguara, mas também com outros povos indígenas junto aos aparelhos estatais e agências governamentais, como a FUNAI.

A entrevista foi realizada em dezembro de 2019, na aldeia do Catu, com a interlocução e transcrição de Tiago Cerqueira Santos, discente do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRN, com preparação, discussão e contribuições do professor Lígio José de Oliveira Maia. Trata-se do apêndice da dissertação de mestrado intitulada “Não há conflito se for feita releitura”: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019). A unidade escolar em questão

¹ Possui graduação (bacharelado) em Turismo pela Fundação Visconde de Cairu, licenciado em História pelo Centro Universitário Jorge Amado, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestrando em Ensino de História pela mesma instituição.

² Professor Associado do Departamento de História e Professor Permanente do Curso de Mestrado Ensino de História e Mestrado História e Espaços da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3637992585281501>.

é a Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão, localizada em Goianinha, na qual os alunos da aldeia seguem após a conclusão do Ensino Fundamental I. Logo, trata-se de uma instituição convencional ou não indígena que conta com um número considerável de jovens e adolescentes egressos do Catu que, diariamente, têm que enfrentar preconceitos etnorraciais, estereótipos, a invisibilidade nos livros didáticos e a negligência do poder público.

As questões, portanto, levantadas na entrevista a seguir estão dentro desse contexto de pesquisa e também sobre questões mais amplas que envolvem a luta dos povos indígenas contemporâneos no Rio Grande do Norte.

Tiago Santos: Na série de entrevistas que fiz com os alunos do Catu na Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão - EMHG foi bem recorrente o relato de preconceito sofrido naquele espaço. Desde piadas, até falas do corpo docente de que eram “falsos índios em busca de sacolão”. O que você pensa sobre essas situações? Como combater tais atitudes nos espaços escolares que os alunos do Catu frequentam fora da comunidade?

Luiz Katu: Bom, como cacique da Aldeia Catu, cacique Potiguara, que está aí entre os dois municípios Goianinha e Canguaretama, Catu é uma aldeia só né? Muita gente tem a ideia que o rio divide a Aldeia, mas na verdade o rio nos une e a gente só tá aqui por causa do rio que provoca essa união. Uma das minhas ações não só como essa liderança, mas, também como um professor, eu sou professor das duas escolas indígenas da Aldeia e tem uma preocupação tremenda com essa saída do indígena, que ele faz aqui até o ensino fundamental até o 5º ano, do fundamental I e depois ele vai estudar nos centros urbanos de Canguaretama e de Goianinha. E em Goianinha eu já fui procurado, inclusive por alunos que sofreram esse tipo de constrangimento, e inclusive, é um crime provocado contra a pessoa dele em duvidar da sua etnicidade, em a pessoa a partir daí usar um preconceito em dizer que o outro, não é índio porque não parece com aquele Yanomâmi da Floresta Amazônica. Então isso pra gente é preocupante. Eu tenho feito atividades aqui na Aldeia, na base, tenho trabalhado na

base, o fortalecimento do eu Indígena, essa é uma ação da disciplina Ethnohistória, mas a disciplina Ethnohistória é desenvolvida na escola, ela precisa transcender, ela precisa também chegar aos alunos que não estão na escola da Aldeia. Então, fica mais difícil a gente trabalhar com o todo, mas, uma grande ideia aí é todas as atividades que a gente faz na aldeia: eventos, festivais, a gente traz um pouco dessa temática à tona. O *Eu indígena*. Porque assim, as pessoas olham pra o indígena hoje, principalmente do Nordeste, agora aí eu trago aqui para o Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte é um cemitério de índio, é assim que hoje ainda veem né. Aí professores, não vou generalizar, mas eu sei que tem muitos professores que pensam assim, que o que Câmara Cascudo falou tá falado, continuam segurando a aba do caixão de Câmara Cascudo. E gestores, tem esse mesmo pensamento, historiadores, muitos, antropólogos até que trabalham diretamente com comunidades milenares, tradicionais, negros, indígenas e tudo mais, alguns ainda pensam assim também, que Câmara Cascudo disse que estávamos mortos, a gente não pode questionar. Então isso é um desafio, é um desafio pra nós da Aldeia Catu, pra quebrar esses estereótipos, pra descolonizar esse pensamento. E a gente tem acompanhado alguns casos. Quando o aluno, que muitas vezes ele tem vergonha também de nos procurar, de relatar o que aconteceu, mas, teve um caso que me procurou, em que a professora avaliou, acho que no segundo grau, ali no ensino médio, da escola de ensino médio lá em Goianinha, avaliou a atividade de uma aluna, onde ela falava que ela era indígena e ela botou uma nota extremamente baixa, quase 1,0 [um ponto]. Porque a professora chegou a dizer a própria menina, que ela tá dizendo que é indígena, em um estado que não tinha índio. Que ela não era indígena, e a menina questionou isso e ficou nervosa e aí me procurou, me relatou isso. Quer dizer, isso foi um fato muito grave. Um fato muito grave de negação da identidade do outro, então isso pra gente é preocupante.

Tiago Santos: Por outro lado, esses mesmos alunos, apontaram as visitas que são realizadas ao Catu como uma forma de diminuir tais situações. Qual a importância desse trabalho nesse sentido. Essas visitas foram pensadas com esse objetivo? Como foi o processo de criação desse projeto?

Luiz Katu: É uma continuidade da nossa ação mesmo. O que a escola faz para combater, pra fortalecer essa identidade indígena. Eu, na verdade criei essa atividade de intercâmbio, em 2013, em 2013 eu assumi a direção da Escola Indígena João Lino, como primeiro gestor da primeira escola indígena do Estado do Rio Grande do Norte, e o convite foi feito a mim para a gestão por causa da luta que eu encabecei para transformar a escola em escola indígena, essa escola aqui que é a Escola Municipal indígena João Lino [local da entrevista], que está do lado do Município de Canguaretama. Então, por encabeçar essa luta, me fizeram esse convite, para participar da gestão da escola, e, eu, aceitei. Daí, eu tive um espaço de tempo maior para organizar ações, para estender a nossa luta aos quatro cantos do estado. Aí fazia um desafio às instituições, a grupos específicos, pra vir a Aldeia conhecer o nosso povo. Não só ficar no que se falava, em livros, em publicações, na TV, na mídia de todas as formas. As pessoas começaram a vir pra cá. Era uma ação isolada, na verdade eu me transformava em 10 pessoas ao mesmo tempo para poder receber, eu fazia um bate-papo, eu fazia o acompanhamento dessas pessoas na Aldeia, mostrava a vivência, a agricultura familiar, mostrava como estava resistindo o espaço para manter a nossa mata ciliar, da mata atlântica ativa, quer dizer: é um trabalho de uma pessoa, mas aquilo foi dando o resultado, as pessoas começaram a vir mais, começaram a querer saber mais, os parentes [outros indígenas] começaram a se envolver e isso realmente fortalecia a identidade deles. Porque começou a mostrar que eles tinham um valor, que eles próprios desconheciam, isso começou a fortalecê-los. Deu a eles um significado, de, olha: eu não tenho mais que negar quem eu sou. A palavra catuzeiro era uma palavra muito utilizada pejorativamente. Todos os indígenas da Aldeia tinham aquele receio de ser chamado de catuzeiro, nos centros urbanos de Goianinha, e nos centros urbanos de Canguaretama, então isso dava briga, os parentes brigavam. Era assim: as pessoas não aceitam o indígena, mas, tinha sempre as pessoas do Catu como pessoas diferentes, quer dizer, não queriam se associar as pessoas e chamavam essas pessoas de catuzeiro, pra dizer que é diferente deles, mas, na hora que o indígena do Catu se auto-afirmou, se empoderou, e disse: - eu sou indígena! Ele

disse: - não, você não é índio não! Aí exigiram mais elementos pra provar que era índio, quer dizer, agora ele tinha que andar nu, agora ele tinha que estar de cocar, pintado a todo tempo, pra eles os reconhecerem como o indígena imaginário que eles têm na cabeça. E isso a palavra catuzeiro agora é um elemento de empoderamento, ele diz: eu tenho orgulho em falar que sou catuzeiro, que sou da Aldeia Catu. Porque eles começaram a se envolver na ação, perceberam a importância dos povos indígenas em cuidar da Mãe Terra, de respeitar a Mãe Terra, a natureza, a maior divindade do planeta é essa, você ter essa ligação com a Mãe Terra. Então, hoje fica mais difícil você tirar essa cultura de dentro do indígena, mas, me preocupa muito, porque eles saem da Aldeia muito novos para estudar na cidade. E lá, inclusive, nossas danças sagradas que é feita aqui na Aldeia, o Toré, é associado à feitiçaria, a bruxaria, e quando o indígena diz que faz o Toré, ele diz: - tu é macumbeiro né? Que as músicas do Toré estão associadas ao catimbó, está associada a algumas práticas da cultura negra, afro-brasileira, que é uma associação natural da resistência dos povos indígenas e negros. E, claro, sem entender o que é o catimbó, sem entender o que é a macumba, falam pejorativamente, que eles são parte de elementos que eles entendem como errado.

Tiago Santos: Qual a importância das escolas João Lino e Alfredo Lima para a questão indígena aqui no Catu?

Luiz Katu: Sem a ação dessas escolas o trabalho ficaria, eu diria, ficaria 90% mais difícil de acontecer, de quebrar barreiras, e eu vou começar pela João Lino, porque a João Lino é um desafio. Na Escola João Lino, em 2008, eu fiz o desafio aqui nessa escola, eu chamei a gestão da escola, eu como professor, não era professor de Ethnohistória, hoje eu estou como professor de uma disciplina específica, mas, antes eu era professor do Ensino Fundamental, eu acho que não me engano, eu ensinava o terceiro ano, que se chamava terceira série no e Ensino Fundamental I, aqui na escola. E eu sentei com a direção da escola e falei: - olha, não tem cabimento, a palavra foi essa, não tem cabimento, nós indígenas, desde o ano 2000, a gente está lutando pela autoafirmação, à gente está enfrentando aí governo federal, municipal e

estadual, os órgãos no geral para dizer quem somos, para dizer que tenham políticas públicas voltadas para o nosso povo, específicas ao nosso povo e a gente com uma escola dentro da Aldeia, e essa escola ignorando. Não dá, não dá para continuar. Não fazia sentido à escola está desvinculada dessa luta, que é uma luta da grande Aldeia né, da Comunidade dos indígenas, dos que estão na escola e dos que não estão na escola, do jovem, do adulto, do ancião. Quer dizer, a luta pela autoafirmação é uma luta coletiva, de todo mundo né. Por demarcação, por direitos sociais, por respeito aos seus direitos. Então, a direção da escola, apesar da escola não ser indígena, não tá respeitando o currículo diferenciado e intercultural, mas, está dentro da Aldeia. E, inclusive, a diretora na época, também era da Aldeia, indígena da aldeia, e a maioria dos professores também. Isso provocou na direção também essa inquietação, e disse: - Luiz, você tem razão, vamos fazer. Como nós podemos fazer? Até porque a diretora foi muito clara, não tinha conhecimento, elementos pra isso. Olha, eu estou disposto a encarar esse desafio. Então, eu tenho pesquisado na minha função de professor sobre a educação escolar indígena, e a gente tem condições sim de alterar o projeto político pedagógico da escola, o Regimento e a grade curricular, para que a gente possa fazer essa educação diferenciada, específica, educação escolar indígena. Agora precisa que a direção junte o corpo docente da escola, junte o corpo discente, junte os pais e apresente esse desafio a eles, para entender se eles estão dispostos a abraçar essa realidade, caminhar junto nessa direção, pra que essa educação aconteça. Foi feito isso, e, apesar de desconhecem como fazer, mas, a sensibilidade estava dentro, né? Aí foi aceito, aí a gente começou a engatinhando nessa educação escolar indígena em 2008. Olha, eu tive que montar uma grade curricular da disciplina Etnohistória, então eu tive que fazer pesquisas, procurar materiais didáticos e paradidáticos, ler vários escritores, para poder juntar um material, para fazer um caderno de atividades, específico para Etnohistória, até porque você não encontrava nas universidades. Ainda não encontra, não é?! Ainda não encontra, quer dizer, eu tive que preparar um material específico. Aí, pronto. Apresentei a direção, dá pra gente começar a disciplina, e agora? Quem vai ser o professor? Ninguém queria ser esse professor para ensinar uma disciplina desconhecida no Estado, aí eu disse: - eu encaro. E, a partir

daí, eu fui o primeiro professor de Etnohistória no estado do Rio Grande do Norte, e da Aldeia Catu. Comecei fazer a disciplina. Agora isso era um desafio tremendo, porque as pessoas que vinham para cá, grande parte dos grupos que visitam a Aldeia Catu, são acadêmicos, são alunos de graduação, de história, de antropologia, de pedagogia e de várias outras áreas. São pós-graduados, são alunos que estão fazendo especialização, são alunos que estão fazendo mestrado, doutorado, a gente já sentou aqui algumas vezes com vários alunos do doutorado. E a gente bate esse papo, eles perguntam sobre Etnohistória, claro, vão querer entender como está se fazendo essa disciplina numa escola lá da beira do rio, da microrregião no litoral do Rio Grande do Norte, numa aldeia. Isso, eu tinha que mostrar elementos, pra que isso não parecesse que estava sendo feito por brincadeira. Se jogando conteúdo sem nexos. Então, tem que ter uma sequência lógica para construir essa Etnohistória. Então eu tinha que mostrar que a gente começava essa Etnohistória falando do *eu indígena*, esse é um primeiro elemento para se trabalhar Etnohistória, na escola indígena, o *eu*. Então, a partir desse pertencimento étnico, começa a trabalhar esse universo, a partir daí vai abrindo um campo, da Aldeia, conhecer os elementos do seu próprio povo, valorizar isso, os elementos vivos, e recuperar o que foi esquecido por pressão, por opressão, então a Etnohistória trabalha isso. Ela abrange a você conhecer não só sua etnia, mas, as outras etnias do estado do Rio Grande do Norte. Esse é um campo que a história, a geografia não vai a fundo, aí, então, conhecer esses povos, os três povos étnicos hoje que se auto-afirmam no estado: os Potiguara, os Tarairiu, os Paiacu, conhecer onde estão e quem são esses povos. As 11 aldeias indígenas do estado, onde estão? Quais são os municípios? Como elas estão geograficamente ocupando esses espaços aqui no estado, desde a Microrregião Sul do litoral, até a divisa com a Paraíba ao extremo oeste no Apodi, na Chapada do Apodi, e quem são esses povos? Quer dizer, a Etnohistória vai tratar diretamente desses povos, vai abranger um leque maior. Dependendo das disciplinas, porque eu tive que organizar também pelas disciplinas, pelas séries para que se trabalhasse, aí a gente fez por níveis: o nível 1, incluindo 1º, 2º e 3º, e o nível 2 incluindo 4º e 5º ano. Trabalhar, a nível de Nordeste, povos indígenas do Nordeste, que bem antes do Rio Grande do Norte ser dado como povo

que desapareceu, o povo indígena foi exterminado, o Nordeste também foi dado, né verdade? Então, vê esse leque maior, tratar das capitanias, o que aconteceu para o Rio Grande ser invadido, o que aconteceu com a Guerra dos Bárbaros, todos esses elementos, mas, com a visão de descolonizar, não falando mais na ótica do que o livro do colonizador apresenta. Inclusive, um dos elementos que nós usamos, um dos materiais que nós usamos, é esse aqui [nesse momento da gravação, nosso entrevistado, apresenta algumas referências para a construção dos materiais utilizados em suas aulas], veja bem, esse aqui é um material que a gente usa nas aulas de Etnohistória, é pra reforçar esse trabalho, um outro material que nós utilizamos também, é esse aqui, fazendo claro uma releitura, porque o que está nesse material aqui, ele está para nível de Ensino Médio. Então, o professor tem um trabalho maior para filtrar isso, e trazer para uma linguagem do Ensino Fundamental I. Então é um desafio. E a gente também pega alguns materiais específicos, feitos, produzidos na Aldeia. São pesquisadores, historiadores que vem na Aldeia, e fazem material de acordo com o nosso trabalho, e a gente usa esses materiais também nas aulas de Etnohistória. Então tem vários materiais como esses, eu não estou agora com os outros, mas têm vários materiais que foram produzidos, alguns livros paradidáticos já falando da cultura indígena da Aldeia Catu. E a gente vai juntando tudo isso e formando, aí o que a gente chama da Etnohistória para quebrar essa inviabilidade.

Tiago Santos: De que forma você avalia a saída dos jovens estudantes para cursarem o Ensino Fundamental II e Ensino Médio fora do Catu?

Luiz Katu: Olha, para mim, nos últimos encontros que já teve aqui, sobre educação escolar indígena na aldeia [...] o primeiro Seminário de Educação Indígena no Rio Grande do Norte, quando eu assumi a gestão da escola Indígena aqui em 2013, um ano depois em 2014 a gente conseguiu realizar na Aldeia, nessa escola que é a Escola João Lino, a gente conseguiu realizar o 1º Seminário de Educação Indígena. Porque nós entendíamos que tratar de educação escolar indígena, fazer educação escolar indígena, não podia ficar só no Catu, ela tinha que transcender. Ela tinha que ser feita

também nas outras aldeias, porque tanto os curumins, os alunos daqui, estão saindo para estudar na cidade, como os das outras aldeias também. Isso pra gente era preocupante, porque o mínimo que a gente quer que aconteça aqui é que tenha uma educação fundamental, pelo menos de nove anos na aldeia, porque as aldeias têm demanda, com exceção da Aldeia Caboclos de Assú, que o número é reduzido de alunos, todas as outras aldeias têm demandas para fazer o Ensino Fundamental de nove anos [...] a gente colocou em 2014, como documento no Seminário de Educação Indígena essa solicitação, com a participação de Goianinha, do município de Canguaretama, governo do estado, pedindo um termo de cooperação, de colaboração entre o governo e o município pra criar, implantar essa disciplina, ou essa série de nove anos na Aldeia e até agora não fomos atendidos. Não há aí um interesse explícito do município e de governo pra que isso aconteça. Aí, a gente continua se preocupando, porque a gente sabe que o aluno de 5º ano vai sair daqui e vai chegar lá numa escola que está fora da realidade dele. Poucos professores estão atentos a essa peculiaridade da educação que ele veio, aí vai trabalhar elementos que estão descontextualizados de tudo que ele aprendeu, quer dizer, pra ele vai ser um outro universo, vai quebrar, pra ele se adaptar demora, talvez, se fizer uma pesquisa pra saber onde está o maior número de reprovações, do 5º para o 6º ano, e para o 7º ano, encontra aí um indicador provocado pela adaptação. Porque ele vai ter que se adaptar. Ele vai deixar de estudar o tupi, o tupi antigo é ensinado até o 5º ano aqui na Aldeia. Ele vai deixar de estudar especificamente a Etnohistória, ele vai deixar de ver os jogos e brincadeiras voltadas diretamente para os indígenas. Ele vai ver tudo isso num universo maior, que muitas vezes não associa ao seu fazer. Essa é uma luta nossa, pra que a educação no mínimo de nove anos aconteça na Aldeia, pra que quando ele saia no 9º ano, pra fazer o Ensino Médio, aí estão empoderados, ele tenha um *em indígena*, aí é muito mais difícil de alguém falar: - olha, tu é catimbozeiro! E ele fazer: - tu sabe o que significa catimbó? Pra tu me chamar de catimbozeiro? Primeiro pesquise o que é catimbó, e vou te falar uma coisa, eu pratico catimbó jurema. Então, isso seria empoderar, e até o 5º ano, não dá para você trabalhar tais elementos com os alunos.

Tiago Santos: Sua escolha em atuar como professor foi uma opção política?

Luiz Katu: Olha, engraçado, eu a vida toda de indígena na Aldeia Catu, sempre trabalhei na agricultura familiar com meus pais, e quando na seca pegava, que não dava pra fazer o plantio da roça, da batata e tudo, a gente fazia o trabalho na cana-de-açúcar, inclusive até 18 anos trabalhava diretamente nas atividades de plantio, de adubação e de corte de cana-de-açúcar, quer dizer, na parte da colheita, e foi uma opção minha a escolha de fazer o magistério, que era o Ensino Médio pra professor, então, em Canguaretama foi onde eu cursei, tinha opção para o técnico em Contabilidade ou Magistério, então eu fui fazer magistério e quando eu entrei no magistério, fui convidado a ser professor nessa escola, que era aluno dela, então saí da escola e voltei aí como professor cursando o magistério. Meu pai não queria, até porque o salário na época era R\$32,00, eu ganhava R\$50 por semana, às vezes, cortando cana-de-açúcar, e eu indo ser professor, ia ganhar R\$32 por mês. Eu passei um tempão, acho que dois anos, trabalhando como professor ganhando R\$32 por mês, em 1996. Quer dizer, a vontade de trabalhar com a Aldeia, com os parentes, mas não tinha condições pra continuar fazendo isso e foi um desafio tremendo, porque eu me revezava em dar aula, aqui na escola, à tarde, e pela manhã eu ia cortar cana-de-açúcar. Eu vinha correndo de um local que a gente chamava Fava Seca, saía de lá correndo 11h, para chegar quase meio dia em casa. Corria para o rio, tomava um banho, pegava meu material, tinha que fazer um plano de aula e tinha que está aqui de 1h [13h] para dar aula. Então, não dá para dizer que não foi uma escolha ser professor né? Porque suportar um desafio desses e continuar dando aula, continuar sendo professor, é um desafio grande, então, realmente, eu escolhi ser professor. O que me desafiou a fazer essa educação diferenciada, específica, essa educação escolar indígena, foi ouvir meus professores do magistério falar que nós não existíamos, muitas vezes eu ouvi eles falar que Rio Grande do Norte e Piauí eram os únicos estados do Brasil que não tinha índio. Isso eu ouvi em toda a toda minha vida escolar, eu fui ouvindo isso, mas em casa meu pai não fala isso, meu pai nunca negou a sua identidade, inclusive meu tio chamado Nascimento, já falecido, que foi um dos

pioneiros da resistência indígena aqui no Catu. Em momento algum, ninguém fazia ele negar a sua identidade. Quer dizer, eu era a todo o momento desafiado, desafiado em ouvir as pessoas falar que eu estava morto, e eu ali sabendo que minha etnia, meu povo estava vivo. Isso também me desafiou, a não ser só o professor por opção, mas ser um professor que ia desafiar o coletivo para mudar essa realidade.

Tiago Santos: O objetivo do trabalho que estou desenvolvendo é uma proposta de documentário como mecanismo de divulgação do Catu, para os alunos e professores, das escolas não indígenas, e também refletir algumas questões, a exemplo sobre como trabalhar temática indígena nesse contexto de convivência intercultural. O que ensinar sobre os indígenas nas escolas não indígenas?

Luiz Katu: Eu acho que há uma questão essencial, é trabalhar com eles, sem questionar se ele é ou não é indígena, eu acho que você já está respeitando o *eu* deles. Eu acho que a partir do momento que você trabalha com esse indígena, sem questionar o que ele é, o que ele não é, porque se você perguntar a um índio: - você é indígena? Ao meu pai isso não faz sentido, porque a palavra índio nem sentido faz. Então, vê a pessoa como uma outra pessoa, e a partir daí, claro, trazer elementos vivos de sua cultura. As escolas não indígenas, com a lei 11.645/2008, que foi colocada, imposta, mas cadê elementos para os professores trabalhar ela? São professores que tem que desafiar, o professor aqui que me entrevista, está fazendo esse desafio. Eu acho que isso é importante, é um caminho importante porque a partir do momento que você começa a trabalhar com esse indígena, na escola não indígena, que ele está lá, que ele deveria estar numa escola indígena, mas, como ele tem que atuar numa escola não indígena e ele vai ter que também passar por essas escolas, ele ouvir ali nessa troca de experiência elementos de um índio vivo, não de um índio que comia a tapioca, ele ouvir o tempo todo isso, que o povo dele comia a tapioca, que o povo dele usava cocar, que o povo dele pescava, que o povo dele caçava, usava arco e flecha, tudo isso no passado. Sair desse passado, e passar aí para um presente, o que esse

povo faz, parar de mostrar um índio bonitinho de cocar, uma historiazinha de José de Alencar, Iracema e mostrar um índio que vive lutando para continuar vivo, resistindo. Eu acho que ele tem que conhecer esses elementos. Como é que tá esse povo indígena hoje? Quais são os conflitos que eles enfrentam? Qual o conflito que é enfrentado para esse indígena sair da Aldeia Catu e continuar estudando em uma escola, como a Escola Hélio Galvão, e tantas outras escolas do município de Goianinha, que conflitos ele enfrenta a todo dia, a todo momento, a ter que levantar cedo, a ter que pegar o ônibus, a ter que quebrar várias barreiras, sair da sua Aldeia que está ilhada pelo agronegócio da cana-de-açúcar, enfrentar vários elementos, lutar junto com seu povo também para demarcar o seu território, para garantir que ali seja sua terra, a sua cultura continue sendo mantida. Esses elementos precisam aparecer, na hora que um professor começa a mostrar que ele faz parte dessa luta, ele se empodera e quem está ouvindo, os não indígenas, vai entender que ali não tem simplesmente o catuzeiro, tem um guerreiro, que tá lutando para que a sua cultura não morra, não seja usurpada, que os seus direitos da mata ciliar não ser destruída pelo agronegócio. Se rio acabar e eles terem que morar nas periferias, isso não se concretize. Quer dizer, são pessoas que estão lutando a todo tempo para a sua cultura ser mantida, valorizada, respeitada para se sentir com equidade. Eu acho que se o professor visualizar isso, esse índio do presente com perspectiva de futuro está fazendo um trabalho belíssimo que vai agradar os professores que estão aqui na Aldeia, na base.

Tiago Santos: Outro ponto que me chamou a atenção nesse trabalho de pesquisa foi que os alunos identificam como marco para as transformações e reconhecimento da aldeia, benefícios como o posto médico, a construção das casas de alvenaria e a abertura da estrada. Você considera essas conquistas como o ponto de partida ou o resultado as mobilizações pelo reconhecimento étnico?

Luiz Katu: Essas conquistas que eu acho mínima. Elas vêm para sanar um pouco dessa desigualdade, para curar um pouco, eu diria assim, de todo esse, como é que eu

diria, dessa compensação por toda a usurpação de direitos que o indígena tem, mas, ela não é um elemento central da nossa luta, entendeu? Ela não é central, é necessário para que os indígenas permaneçam na aldeia, mas, um elemento central da nossa luta é demarcar o nosso território, então, toda a luta indígena, seja ela no foco da educação escolar indígena, no foco da saúde indígena, no foco do etnodesenvolvimento, vai estar entrelaçada com a demarcação do território. A demarcação é necessária porque essa demarcação garante que esse território permaneça, seja recuperada as nossas florestas, nossos pontos de memória, espaços de memória dentro da aldeia respeitados, os locais sagrados respeitados, nossos rios, nossas lagoas permaneçam. O que a gente consegue de política pública é fruto dessa luta, não é o objetivo central, não pode ser o objetivo central, porque se a gente começar a trocar o foco da luta, em pensar só em elementos que vão tornar os indígenas em viver bem, acabou, a nossa política não é *viver bem*, é a do *bem viver*. A prática da política do bem viver é diferente, a política do bem viver, não é você ter uma escola de primeiro mundo, é você ter uma escola que dê condições para que o curumim, o aluno, possa estudar, que se respeite essa ideia de equidade. É a essa ideia, de uma escola que trabalhe equidade mesmo. Que se tenha uma atenção básica à saúde, que se possa a partir dessa atenção básica ter um atendimento de média e alta complexidade aos indígenas. Esse respeito ele tem que acontecer porque é um direito constitucional dos povos indígenas. Então nossa luta, ela vem fazendo esses pontos, aí a partir daí a gente consegue, ocupando alguns espaços, a gente consegue trazer para cá algumas respostas, a atenção diferenciada a educação, a atenção diferenciada a saúde e a questão do etnodesenvolvimento. Porque a gente se preocupa com o etnodesenvolvimento, porque se o indígena não conseguir produzir dentro da aldeia, ele vai sair da aldeia. Isso já aconteceu em algumas décadas atrás aqui, um êxodo, uma saída em massa. Isso inclusive fez a gente criar, eu mais uma vez, desafiei, e criei a Festa da Batata. Isso era para valorizar a agricultura familiar que estava desaparecendo da aldeia. Rapaz, comedor de batata, era o que a gente ouvia além de catuzeiro nos centros urbanos de Goianinha e de Canguaretama, vai plantar batata menino, quem danado queria mais falar que participava do cultivo da batata? Isso era algo que

envergonhava as pessoas, hoje com a Festa da Batata eles fazem questão de aparecer no palco com a sua melhor batata, olha a diferença né, a mudança. Hoje com a valorização da agricultura familiar, ela ganhou outra conotação, com festa, com a valorização de festas tradicionais, com a valorização do trabalho específico da educação escolar indígena, valorizando o eu indígena.

Tiago Santos: Existe alguma relação com a FUNAI?

Luiz Katu: Em alguns espaços, em alguns estados talvez haja uma relação de atrito que às vezes é necessária com a FUNAI. O Rio Grande do Norte que tem uma relação muito boa com a FUNAI local, que é a CTL - Coordenação Técnica Local da FUNAI no Estado do Rio Grande do Norte. Quando você pergunta com relação a FUNAI num todo, aí a gente já tem algumas questões a pontuar, quando eu trato de Coordenação Regional, que tá com a sede lá em Fortaleza, no Ceará, que trabalha com quatro estados: Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Ceará, então a gente já tem alguns pontos para acertar, porque não chega demandas que são descentralizadas aqui na aldeia. Isso para gente já é preocupante, apesar da gente ter uma boa relação com a CTL no estado, dos servidores estarem em total consonância conosco, fazendo as ligações quando pode, dependendo de ordens de serviço e viaturas e de tudo, mas, a gente não consegue descentralizar muita coisa que está na regional e na FUNAI sede, a gente tem alguns servidores da FUNAI sede, que são sensíveis as causas dos indígenas do estado do Rio Grande do Norte, mas, num todo precisa de uma atenção especial. A gente entende claramente que sem FUNAI trava tudo, é o órgão indigenista oficial, é o órgão que hoje tem concurso específico para indigenista, que trabalha as políticas públicas para os povos indígenas, promover e defender os interesses e direitos desses povos. A gente precisa realmente está em diálogo, precisa que esse órgão esteja no estado, inclusive uma vez, em 2017, foi retirado do Rio Grande do Norte, e a gente teve que fazer um protesto, uma ocupação na entrada do aeroporto Internacional aqui no estado, lá em São Gonçalo para poder recuperar a FUNAI e continuar atuando aqui no Estado do Rio Grande do Norte.

Tiago Santos: Na dissertação intitulada: *Em Busca da Realidade: A experiência dos Eleotérios (Catu/RN)*³ foi abordada a experiência de encontro com os ‘parentes’ da Baía da Traição na Paraíba, como um fato histórico que deu início, ou impulso, a uma organização pela busca do reconhecimento étnico do Catu. Agora, 12 anos depois, essa nova geração quando perguntada sobre o sentido de pertencimento étnico, se afirmaram como indígenas, porém, uma *indianidade* ligada a aspectos da própria comunidade como a tranquilidade de viver no Catu, ligação com a natureza etc. Você também tem a percepção que existe alguma mudança nesse sentido?

Luiz Katu: Eu fico até feliz, em saber que mesmo esses alunos da Aldeia Catu estando nos centros urbanos, em escolas não indígenas, eles mantêm essa relação de pertencimento, eles continuam reafirmando isso. Inclusive, eu não participei desse encontro na Baía da Traição. Mas, quem foi aí nesse encontro, foram duas lideranças aqui da Aldeia: o Vandregécílio, o irmão da diretora atual aqui da escola João Lino, a Valda, e o Nascimento, meu tio que eu citei anteriormente. Eles dois acompanharam um pesquisador da Fundação José Augusto no momento de abril, 19 de abril, que lá na aldeia São Francisco, na Baía da Tradição, eles fazem um grande movimento, reunindo as 32 aldeias da Paraíba, e foram daqui os parentes Potiguaras da Aldeia Catu, participar desse momento, para sentir aí essa interação, para tentar um diálogo de fortalecimento para a luta aqui no Estado do Rio Grande do Norte. E lá, eles foram recebidos, trocaram ideias com alguns anciãos da Aldeia, e retornaram para cá com alguns elementos, realmente entendendo que não estavam descontextualizados da sua cultura, como alguém insistia em dizer a eles. O tempo todo, a gente ficava ouvindo: - ah vocês não são índios mais não, por isso, por isso e por isso. Quando o parente vai na aldeia vizinha, não tem nada de diferente da Aldeia Catu, os mesmos elementos,

³ SILVA, Claudia Maria Moreira da. “... *Em busca da realidade...*”: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN). 2007. Dissertação de Mestrado em Antropologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2007.

a mesma prática, os mesmos respeitos, a mesma forma de convivência. Isso deu um fortalecimento. E na volta, eu tive conversando com o Vando [Vandregercílio], eu tive conversando com Nascimento, eu não era a liderança, eu sou cacique Potiguara, mas, naquele período eu não era cacique. Eu tive conversando com eles, ouvindo os relatos deles, inclusive até, em 2005 a gente foi organizar para fazer a primeira audiência pública do Estado do Rio Grande do Norte, para apresentação dos indígenas do estado, como um povo organizado e pedir para os governos nos atender com essas políticas específicas ao nosso povo. Só em 2005 que a gente conseguiu fazer isso, saímos juntando elementos dessa troca de experiências com os parentes de Baía da Traição que são a mesma etnia. Foi aí em 2005 que eu apareci no cenário, porque o governo do estado, e outras instituições que estavam lá na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, começaram a falar, a repetir uma fala lá, que não atendia nossas demandas, não nos reconhecia, porque nós estávamos miscigenados, misturados, desaldeados, a fala era essa. Isso me inquietava, eu estava lá no público, sentado lá atrás, não estava escalado para falar, e não deixaram eu falar. E eu, pedindo fala, porque me inquietou muito, no final, quando abriu para o público, eu fiz uma fala, fiz um desafio para que eles parassem de repetir aquela história de Câmara Cascudo, e agora só falasse isso depois que pisassem na Aldeia Catu primeiro, vai lá em Catu, depois você fala o que você quiser falar, mas, sem ir no Catu: - parem de ser papagaio de Câmara Cascudo. Porque a gente sabe a importância de Câmara Cascudo, claro né, para o cenário da historiografia do estado do Rio Grande do Norte e para o Brasil. Mas, com relação aos povos indígenas, pecou, não tenho o que negar, principalmente com os indígenas do Rio Grande do Norte. Foi um serviço a mando da ocupação dos nossos territórios e a gente tá quebrando isso aos poucos e eu fiz esse desafio. Então o Vando e o Nascimento eles não tinham muito aquele tempo para poder ir em alguns espaços de encontros, ir a debates, seminários e outras atividades. Então eu comecei a ser convidado a participar dessas atividades, aí comecei a convidar e levar a voz do meu povo, o povo ao qual eu pertencço para esses espaços e isso começou também a fazer com que os Potiguaras Catu, me reconhecessem como essa liderança, eles começaram a me reconhecer. Quando tinha alguma ação, chama

Luiz. Luiz você pode ir lá? Olha como é natural a criação, a constituição de uma liderança, a partir daí eu fui me constituindo liderança, representando o interesse de quem não podia naquele momento falar e eu representava o interesse coletivo, uma voz do eu sou nós. Então isso que era o mais importante, aquele momento foi essencial para que hoje a gente tivesse fazendo essas políticas públicas. O Sr. Nascimento, eu lembro muito, Bifa, a gente chama ele aqui, Tio Bifa, ele sempre falava sobre elementos que chegam na Aldeia. Pronto, quando ele via o município construindo alguma coisa, ele fazia: - olha, estão aumentando o poder do governo, ele entendia assim, ele dizia: - olha para a gente pode viver no nosso espaço, a gente precisa que ele seja respeitado, não que pessoas venham para cá, e vão botando seus marcos em vários pontos, ele questionava muito isso. Inclusive a ideia de mudar a escola Alfredo Lima, onde hoje é o posto de apoio para outro espaço, ele achava estranho: - olha estão criando mais um novo espaço para ocupar, para ele poderia estar no mesmo espaço, organizando, que a educação acontecia embaixo da mangueira. Como ele ficava o tempo todo embaixo de uma mangueira conversando, passando os seus conhecimentos. Isso eu aprendi muita coisa, com relação a isso, em 2008, essa escola aqui começou a trabalhar educação escolar indígena, a Escola Alfredo Lima só conseguiu fazer isso em 2017. Olha, só pular o rio, a jurisdição de dois municípios, um abriu um pouco o leque na resistência, para que essa educação acontecesse e o outro continuou controlando por causa de cargos comissionados o andamento dessa educação específica, diferenciada. Precisou que a gente fizesse uma intervenção direta na escola Alfredo Lima para que ela começasse a pensar que não podia ficar parada no tempo. Uma educação escolar indígena, sendo visitada por todo mundo, do lado daquela escola. Então 2017, a gente começou a alterar o currículo, quando eu cheguei lá na escola, que eu sou concursado do município de Goianinha, eu trabalhei lá no início e fiz uma atividade de educação escolar, só que não consegui envolver o corpo docente da escola, ficou uma atividade isolada. Inclusive gerou uma matéria de jornal, da Tribuna do Norte eu lembro bem, que acho que faz 13 anos que a Tribuna do Norte veio mostrar esse trabalho na Escola Alfredo Lima, esse Professor Luiz Katu que dançava o Toré dentro da sala de aula com os alunos, e a gente fez

uma matéria com relação a isso. Inclusive isso agora o repórter, que é Rodrigo Sena, cineasta, ele trabalhou na Tribuna como fotógrafo e fez um material. Ele retornou aqui 13 anos depois com um material que foi aprovado, ele trabalhou na GNT e depois foi aprovado num edital pra produzir um filme, um curta, falando sobre esses indígenas que estudaram com Professor Luiz Katu, que fizeram participando dessa ponte e aí deu o filme: “A tradicional família brasileira Catu”, que tá aí rodando os festivais, contando essa história. Veja bem, quando eu saí da Escola Alfredo Lima, eu fui trabalhar numa escola lá no município de Goianinha, na Escola Maria do Céu, passei um tempo trabalhando lá. A educação escolar indígena que era falada, ou seja, a temática indígena na verdade, porque não se fazia uma educação escolar indígena ainda, tinha uma temática indígena ali mais aprofundada, ela estagnou, ela só foi retornar com força no meu retorno a essa escola. Aí eu cheguei lá fazendo, colaborando com a gestão da escola, com os professores, para a gente elaborar o primeiro Projeto Político Pedagógico daquela instituição, que inclusive em 2017, a gente está em 2019, e ainda está em construção esse Projeto Político Pedagógico, não foi finalizado, ainda não foi apresentado na Secretaria de Educação para poder sair à portaria da escola, como educação escolar indígena. Ela já faz a educação escolar indígena, eu sou professor de Etnohistória lá também, tem o tupi, tem os jogos e brincadeiras, tem a interdisciplinaridade, os professores lá estão trabalhando muito bem isso, aí eu tiro o meu cocar, como se diz, para a forma como eles estão fazendo esse trabalho hoje, mas precisa avançar aí para que a escola seja legalizada, para que esse Projeto Político Pedagógico seja finalizado mesmo, porque já vai três anos na construção de um Projeto, e não cabe um tempo desses para construir um Projeto Político Pedagógico, há alguma coisa aí que está travando para que ela possa acontecer. Então isso vem dessa ida, dessa ponte do Nascimento e do Vando que foi construindo esses desafios para que a gente pudesse ter hoje duas escolas indígenas na aldeia Catu.