

A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?

The indigenous ethnic and cultural diversity in Brazil:
what the school has to do with it?

Edson Kayapó¹

Tamires Brito²

RESUMO: O artigo analisa as possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, buscando romper com o silenciamento e os preconceitos produzidos pelo Estado, pela sociedade e pela escola ao longo do tempo. No bojo dos debates, será analisado o percurso e os dispositivos ideológicos que produziram as concepções de extermínio e inferioridade sociobiológica, bem como serão apresentadas as possibilidades de construção de outras histórias que coloquem sob suspeita a historiografia oficial, possibilitando a efetivação da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nas escolas de nível médio e fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Pluralidade étnico-cultural. Educação inter étnica. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT: The article analyzes the innovation possibilities in the study of indigenous history and culture in Brazilian schools, seeking to break with the silencing and prejudices produced by the state, by society and by the school over time. Amid the discussions, the route and the ideological devices that produced the concepts of extermination and sociobiological inferiority will be analysed, as well as the construction possibilities of other stories that put under suspicion the official historiography will be presented, enabling the realization of Law 11,645 / 08, which establishes the compulsory study of indigenous history and culture in primary and secondary schools.

KEYWORDS: Ethno-cultural diversity. Interethnic education. Law 11,645 / 2008.

*Antes, tínhamos que silenciar para sobreviver.
Hoje, temos que falar, escrever e protagonizar as nossas
histórias.*

Pajé Luiz Caboclo de Almofala, do povo Tremembé.

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), onde é Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Diversidade e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Coordenador Adjunto da ação Saberes Indígenas nas Escolas (MEC/SECADI). Nome civil: Edson Brito. ebprof13@outlook.com.

² Mestranda em História, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). tamiemflor@gmail.com.

originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional.

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

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

O debate proposto no presente artigo analisará as possibilidades e os limites de mudanças no trato com a temática indígena nas escolas a partir implantação da Lei 11.645/2008¹.

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

Apesar de estarmos vivenciando “tempos de direitos”, instaurados com a constituição de 1988, as posturas etnocêntricas, de matriz européia, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social, a exemplo das vivências sócio-culturais

específicas dos povos indígenas. Sistemáticamente são impostos rótulos que desqualificam ou discriminam a diversidade étnica, ou são implementadas políticas públicas de “adaptação” desses povos aos hábitos ditos “civilizados”.

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

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

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

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

Está lançado o convite para empreendermos um caminho docente que repense a natureza e o lugar da nossa atividade de professor na educação básica, assumindo o compromisso social e político próprio do ofício, buscando avançar na produção de outras histórias, baseadas em outras memórias dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro, já que “nossa inspiração é a nossa vontade de buscar a utopia” (CRUZ, FENELON; PEIXOTO, 2004, p. 12) fundada nos princípios da igualdade e da liberdade que se perderam no caminho da história.

A construção da invisibilidade dos povos indígenas

As ações integracionistas dos povos indígenas à comunhão nacional estão presentes desde a chegada dos portugueses no Brasil, em 1500. A esse respeito, Ribeiro (2009) constata que, por mais que os povos indígenas tenham apresentado resistência ao projeto catequizador jesuítico, o preço da “salvação das suas almas” foi a imposição da uma nova língua – língua geral (*nheengatu*) e a implantação arbitrária de novos hábitos, pautados na moral cristã. Segundo a autora, os jesuítas reuniam indígenas de povos diversos nos aldeamentos², onde especialmente as crianças eram educadas nos princípios cristãos e ensinadas a falar a nova língua, sendo preparadas para auxiliar os jesuítas na conversão de outros indígenas.

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

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

Lembrar as ações jesuíticas não pressupõe aqui julgar o trabalho missionário realizado por tais religiosos, mas constatar as políticas integracionistas como construção histórica

realizada por diferentes atores e grupos sociais. Neste sentido, Cunha prossegue demonstrando que os jesuítas, baseados na moral cristã, se referiam ao “baixo nível civilizatório” dos povos indígenas e, dessa maneira os missionários se debruçavam demoradamente avaliando e julgando os hábitos indígenas, identificando-os como pecados de “luxúria” e “sodomia”, entre outros.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Analisando o Diretório dos Índios, Almeida (2013, p. 18) entende que

A política assimilacionista para os índios, iniciados com as reformas pombalinas em meados do século XVIII, teve continuidade no Império brasileiro e também na República. Ainda que diferentes legislações garantissem as terras coletivas e alguns outros cuidados especiais para os índios enquanto eles não fossem considerados civilizados, a proposta de promover a integração e extingui-los como grupos diferenciados iria se manter até a constituição de 1988.

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

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

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

Foi nessa fase que Francisco Varnhagem, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, defendia a tese de que “no reino animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse fatal desfecho” (*idem*, p. 135). A sentença de Varnhagen, no

final do século XIX, estava definida: a extinção dos povos indígenas pela incapacidade deles sobreviverem no “mundo civilizado”.

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

Analisando a representação do indígena no romantismo, especialmente nas obras de José de Alencar, Bosi (1992, p. 179) avalia que “é pesadamente ideológica como interpretação do processo colonial”. O indígena, fundador da identidade brasileira, é batizado, recebe sobrenome português e no final é morto, criando uma situação fictícia que Bosi identifica como “um regime de combinação com a franca apologia do colonizador” (*idem*). Outra expressão exemplar do romantismo e do mito sacrificado é a tela intitulada Moema (1866), da autoria do artista plástico Vitor Meirelles, que representa a índia idealizada como bela e exótica, porém, morta.

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

Analisando as políticas indigenistas implementadas no século XIX, Cunha (1992) considera que o Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, a civilização dos índios e o estabelecimento de colônias, o que resultou na imediata articulação de iniciativas anti-indígenas por parte das províncias, dominadas pelos latifundiários. No

entanto, a autora indica que em 1831 o governo regencial já havia criado a “tutela orfanológica”, entregando os indígenas à proteção dos juízes e, em 1850 foi criado o Decreto 426, intitulado *Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios*, sendo este o “único documento indigenista geral do império”, que, segundo Cunha, “é mais um documento administrativo do que um plano político” (1992, p. 139).

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

É importante ressaltar que o SPI tinha também um compromisso com a nacionalização das fronteiras nacionais. O seu Regulamento, aprovado pelo Decreto 736, de 06 de abril de 1936, deixava clara a intenção de transformar os indígenas em guardiões das fronteiras, utilizando para tal finalidade “a pedagogia da nacionalidade e do civismo” entre os indígenas (LIMA, 1992, p. 165).

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

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

tendo suas propostas curriculares pautada na “pedagogia da nacionalidade e do civismo”, prevista no Regulamento do SPI.

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

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

Conforme Santos Luciano (2006), a partir da década de 1970 os povos indígenas buscaram a união para superar a opressão histórica e encaminhar suas demandas e projetos coletivos, de acordo com as suas realidades. Com o apoio dos movimentos populares e organizações indigenistas, formou-se o movimento indígena brasileiro, que na década de 1980 centrou esforços em torno da Constituinte no contexto da redemocratização do país.

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

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

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

Segundo a autora, partir do século XX, a historiografia brasileira pautará o debate em torno “do índio da mestiçagem étnica à democracia racial” (*idem*, p. 113), cuja preocupação era “a formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação” (*ibidem*, p. 13), em que se buscava referendar algumas das qualidades herdadas dos indígenas na composição do povo brasileiro. Na prática curricular, os livros didáticos apresentavam uma dubiedade entre o índio selvagem e vítima da crueldade colonizadora, mas detentor de potenciais características que compõe a cultura nacional.

Conforme demonstra Lilia Schwarcz (1993), no período em questão os indígenas eram analisados especialmente nos estudos da Antropologia, mantendo-se, em alguma medida, a

tese da sua inexorável extinção, defendida, sobretudo por Varnhagen. No entanto, Bittencourt (2013) chama a atenção para o fato de que tal ideia de extinção naquele momento histórico está vinculada ao projeto da ‘miscigenação racial’ em andamento no país. A esse respeito, escreve a autora,

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

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

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

A partir da década de 1930 se proliferou uma teia de tendências historiográficas que se debruçará em estudos sobre a compreensão crítica da sociedade nacional. A expansão de cursos superiores nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras impulsionarão novas abordagens sobre a formação da sociedade brasileira, incluindo os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (*ibidem*, p. 119).

As novas vertentes de pensamento ampliaram as problemáticas que colaboraram no repensar da questão nacional. Ao mesmo tempo em que a ótica marxista buscava explicar a

formação da sociedade brasileira a partir dos pressupostos das contradições e das lutas de classe, capitaneada por Caio Prado Junior, outros pensadores, a exemplo de Cassiano Ricardo, buscavam fundar a lógica da formação brasileira calcada no heroísmo dos bandeirantes, os quais teriam colaborado, ao lado da catequese, para a incorporação dos indígenas à civilização.

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

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

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

Portanto, por quase todo o século XX se consolidou a perspectiva da ‘democracia racial, com destaque à ideia de que o processo de miscigenação teve a predominância da ‘raça branca’ sobre os demais grupos (*ibidem*, p.124).

Toda essa lógica criteriosamente montada foi colocada sob suspeita na dinâmica social dos fins da década de 1970, quando o governo autoritário entrou em derrocada, desembocando na constituição de 1988 e nos seus desdobramentos, especialmente a partir da criação da Lei 11,645/08.

Desmontando preceitos e generalizações sobre os povos indígenas na escola

Refletindo sobre o estudo da História e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, desde o século XIX aos dias atuais, Bittencourt faz a seguinte observação: “os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que, nos períodos

posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena” (ibidem, 2013, p. 101). A autora constata que a tradição escolar brasileira, pensadamente, decidiu reservar o passado colonial aos povos indígenas, condenando-os ao esquecimento nos dias atuais.

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

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

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

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

Pensados sob a perspectiva da dinamicidade cultural, os povos indígenas podem ser visualizados como agentes ativos nos processos de contatos com os não-índios, incorporando

e resignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato.

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

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

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

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

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

Não existem índios no Brasil! É comum se afirmar que os antigos habitantes do Brasil são índios. Isso não é verdade. Este é um equívoco muito grande, que tem diminuído a complexa diversidade indígena. É um apelido engendrado na mente do povo brasileiro. Somos mais que um apelido. Somos mais que um conceito vazio. Somos povos! Somos gente verdadeira. Somos ancestralidade.³

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

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

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

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

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

A força da categoria Povos Indígenas no reconhecimento da diversidade indígena pode ser percebida na dificuldade e temor que o Estado brasileiro tem ao lidar com a terminologia,

pois “povos indígenas” tem uma potência de autodeterminação e protagonismo que não interessa aos grupos conservadores e anti-indígenas no país.

Portanto, o termo índio desqualifica e empobrece a experiência de humanidade que cada povo indígena fez e faz. Em lugar de índio, melhor seria falar em povos Galibi, Xokleng, Kuikuro, Tukano, indígenas, ou em Kayapó, Xavante, Guarani, Kaingang, Pataxó, Karipuna, Tupinambá, Tuxá, Guajajara, Fulni-ô, Baniwa, Panará e mais uns trezentos povos diferentes.

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

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

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

manterão os rios limpos e as florestas preservadas, independente do rótulo que a sociedade queira atribuir a isso.

Avançando em direção a uma nova postura pedagógica, o estudo da história e cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente. A escola deve exercer um outro olhar que pode ser entendido e guiado por outros princípios: através de outra ética e de uma outra lógica. É simples! Basta compreendermos que a nação Brasileira não é uma unidade homogênea, e sim uma unidade atravessada pela diversidade de identidades, línguas e diferentes formas de organização sociocultural.

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

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

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

Como pode-se comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal ideia é estranha. Nós não somos donos da pureza do ar ou do brilho da água. Como pode então comprá-

los de nós? Decidimos apenas sobre as coisas do nosso tempo. Toda esta terra é sagrada para o meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias de areia, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na crença do meu povo.

Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um torrão de terra é igual ao outro. Porque ele é um estranho, que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã, nem sua amiga, e depois de exauri-la ele vai embora. Deixa para trás o túmulo de seu pai sem remorsos. Rouba a terra de seus filhos, nada respeita. Esquece os antepassados e os direitos dos filhos. Sua ganância empobrece a terra e deixa atrás de si os desertos (SEATTLE, 1855).

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

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

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

Há, por exemplo, na internet um conhecido site de auxílio a estudantes de educação básica⁴ que dispõe um título denominado “Heranças Culturais Indígenas”, no qual faz a seguinte referência ao tratar das contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira:

Mesmo depois de os **povos indígenas** terem passado pelo processo de conquista e extermínio, eles nos deixaram diversas **práticas culturais**. Demonstrar algumas dessas práticas presentes em nossa sociedade será o nosso objetivo neste texto.

Segundo o folclore brasileiro, existia a lenda do curupira (ser habitante das florestas brasileiras), cuja principal atribuição seria proteger animais e plantas. Sempre recorrente nas lendas, o curupira tinha os pés com calcanhares para frente para confundir os caçadores. Conforme o historiador Sérgio Buarque de Holanda, o curupira não existiu, mas os indígenas tinham o hábito de andar para trás, para confundir os europeus e bandeirantes.

A vontade de andar descalço foi outro hábito que herdamos dos indígenas. Geralmente, quando chegamos em casa após um dia inteiro de trabalho ou estudo, a primeira coisa que fazemos é retirar o calçado e ficar certo tempo descalços. Muitas pessoas têm o hábito de sempre andar descalças quando estão em suas casas.

O costume de descansar em redes é outra herança dos povos indígenas. Quase sempre os índios dormem em redes de palha que se encontram dentro de suas ocas (suas habitações nas aldeias).

A culinária brasileira herdou vários hábitos e costumes da cultura indígena, como a utilização da mandioca e seus derivados (farinha de mandioca, beiju, polvilho), o costume de se alimentar com peixes, carne socada no pilão de madeira (conhecida como paçoca) e pratos derivados da caça (como picadinho de jacaré e pato ao tucupi), além do costume de comer frutas (principalmente o cupuaçu, bacuri, graviola, caju, açaí e o buriti).

Além da influência indígena na culinária brasileira, herdamos também a crença nas práticas populares de cura derivadas das plantas. Por isso sempre se recorre ao pó de guaraná, ao boldo, ao óleo de copaíba, à catuaba, à semente de sucupira, entre outros, para curar alguma enfermidade (CARVALHO, 2015).

A citação acima é mais uma evidência da importância e da necessidade de implementação da Lei 11.645/08, visando alterar esse quadro de generalizações e de ignorância reproduzida no âmbito educacional.

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

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

Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm conseguido conviver de forma simples, sem ser contaminados pelo consumismo desenfreado próprio do modelo capitalista de desenvolvimento, assim como têm convivido de forma equilibrada com a natureza e todos os elementos que a compõe, o que significa ser portador de um saber que envolve

conhecimentos experimentados e milenarmente construídos. Refletindo sobre a questão apresentada, Brito faz a seguinte consideração:

[...] o ser humano, que diz dominar todas as coisas, produziu uma situação incômoda, gerando um avançado estágio de degradação do planeta e de ameaça à extinção da vida, em todas as suas formas. Numa outra perspectiva, é interessante pensar que muito provavelmente o ser humano não conseguiria viver sem as fontes de água potável, sem os vegetais, sem o ar respirável e sem a vida animal, ao passo que, certamente, as fontes de água, os vegetais, o ar e a vida animal conseguem manter-se, independente da presença humana, sendo que a mãe-terra é a maestra geral da orquestra composta por todos os seres e elementos da natureza. O ser humano é importante, tão importante quanto tudo na natureza, sendo que a hierarquização do grau de importância dos elementos é uma criação humana, uma prepotência própria da racionalidade equivocada, que no limite colocou a vida no planeta sob ameaça de extinção (BRITO, 2013, p. 32).

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

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

De maneira complementar, Rosa Helena Silva sugere:

Através de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade brasileira, as crianças poderão entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania, onde a pluralidade é um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação real dos preconceitos e discriminações (SILVA, 1997, p. 56).

A operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da história e cultura dos povos indígenas nas escolas não-indígenas poderá ocorrer através de exercícios diversificados. Apenas para exemplificar, os professores poderão analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando os preconceitos, discriminação e as omissões do poder público e da sociedade no que se refere aos povos indígenas, assim como podem recorrer às fontes atuais da imprensa para analisá-las sob a ótica das contradições, das tensões sociais e das tendências políticas que estão envolvidas nas questões indígenas, indicando que a temática está posta no presente e envolve grupos políticos que mantêm a prática genocida, a exemplo dos setores envolvidos no encaminhamento do Projeto de Emenda Constitucional 215⁵, considerado um retrocesso na demarcação das terras e na conquista da autonomia dos povos indígenas.

Outro exercício válido é o trabalho com a literatura infanto-juvenil produzida pelos próprios indígenas. Atualmente um número significativo de indígenas escreve e publica histórias, mitos de origem, experiências de vidas e outros aspectos da cultura de seus povos. É a oportunidade do contato com a cultura indígena a partir do olhar protagonizado pelos próprios indígenas.

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

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

Direitos e o estudo da história e cultura dos povos indígenas na escola

Um importante debate a ser incorporado nos currículos escolares sobre a cultura e história indígena é a questão do direito à igualdade, à diferença e à diversidade. É importante que a escola reflita com seus alunos sobre a defesa do direito à igualdade como princípio dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade. De outro modo, a igualdade deve ser entendida como o princípio da não-discriminação e do fim de todo tipo de privilégio, desigualdades e diferenças discriminatórias.

Toda a comunidade escolar deve ter a clareza que sem o reconhecimento da igualdade de todas as pessoas de gênero humano, “estão abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas” (CURY, 2002, p. 255).

No entanto, é fundamental que o Estado e a sociedade respeitem as liberdades dos indivíduos para que exerçam papéis sociais diferenciados e filiem-se a grupos sociais específicos. O direito a igualdade parte do princípio de que toda vida tem a mesma importância para o mundo, portanto, a igualdade não pode ser confundida com homogeneidade ou eliminação das diferenças e das diversidades, muito menos com desigualdades (FRANÇA, 2010, p. 44). É necessário que a escola se empenhe nas discussões sobre as questões étnico-culturais na relação com o Estado para que os alunos compreendam as relações dialéticas entre igualdade, desigualdade e diferença.

A sistemática negação das diferenças ocorre pela ilusão do trato igualitário a todos. Dito de outro modo, a igualdade tende a produzir ações políticas de homogeneidade social, virando as costas para as diferenças socioculturais objetivamente existentes no Brasil. Vistas como desajustes, as diferenças são “medicadas” com políticas públicas de integração, a exemplo da tutela utilizada por décadas para integrar os povos indígenas à comunhão nacional.

É preciso que a escola tenha compromisso em reafirmar que a defesa das diferenças e da diversidade étnico-cultural indígena não subsiste sob a negação da igualdade, no entanto, a igualdade não pode ser concebida como absoluta, senão incorreria na imposição uniforme das

leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações, ignorando as diferenças. Como afirma Cury (2002), uma sociedade justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, resguardando o direito à diferença. Ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença e à diversidade.

Considerando que a diversidade sociocultural dos povos indígenas tem justificado discriminações e violências históricas sem limites, é importante também que, nos estudos sobre a história e cultura indígena nas escolas, se reflita sobre a discriminação e o genocídio como crime contra a humanidade. Neste ponto, em 1948 as Nações Unidas implantaram a Convenção para a Prevenção e Punição do crime de genocídio, a qual orienta que seja punida “a lógica de intolerância pautada na destruição do outro em razão de sua nacionalidade, etnia, raça ou religião” (PIOVESAN, 1989, p. 39). A questão levantada pela Convenção tem sido discutida de forma tímida nas escolas, necessitando que os debates em sala de aula ocorram efetivamente, o que pressupõe a inclusão da temática nos currículos de forma que os estudantes compreendam que o respeito à diversidade sociocultural está amparado em preceitos legais nacionais e internacionais que preveem punição aos infratores, sendo que as ações curriculares devem ocorrer no sentido de evitar o uso da força punitiva, através do exercício de práticas de respeito com o outro.

Portanto, a legislação ampara o projeto de justiça social e distributiva, assim como ampara a justiça como reconhecimentos das identidades. Desta forma, o Estado brasileiro deve superar as políticas universalistas de promoção da igualdade, reconhecendo o direito à diferença e à diversidade, o que pressupõe que os povos indígenas devam ter garantido o direito à promoção de políticas focadas, referendadas nos princípios da igualdade de oportunidades e a igualdade de todos perante à lei.

Outro aspecto que precisa ser abordado junto com a temática indígena nas escolas é a problemática da discriminação. Neste sentido, é importante que a escola debata sobre a Convenção Sobre a Eliminação da Todas as Formas de Discriminação, aprovada em 1965 pelas Nações Unidas. No seu 1º artigo, a Convenção define a discriminação como:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

O Documento determina em seu preâmbulo que: “Qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum” (ONU, 1965).

Os debates em sala de aula devem deixar claro que para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e a inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais, a exemplo dos povos indígenas.

Um dos mais importantes instrumentos de defesa dos direitos indígenas é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. O artigo 30 da Convenção é bastante significativo ao expressar que “(...) nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros de seu grupo, ter a própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua” (BRASÍLIA, 1989).

Por mais que o Estado brasileiro tenha resistido e se recusado a reconhecer os direitos coletivos dos povos indígenas, como o respeito aos territórios tradicionais, cada vez mais a comunidade internacional os ampara e normatiza.

No campo das ações efetivas pela proteção às diversidades étnico-culturais dos povos indígenas no Brasil, se o Estado brasileiro não realizar profundas reformulações nas suas condutas políticas, jurídicas e econômicas, abrangendo os direitos e as diferentes racionalidades indígenas, a constituição cidadã (de 1988) será letra morta, ou sendo mais incisivo, será uma hipocrisia. Será uma constituição baseada na máxima: “inovar para não mudar”, ou “mudar para que tudo permaneça como está”.

Considerações finais

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

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

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

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

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

Os cursos de licenciatura, por sua vez, devem realizar o debate de forma profunda nas instituições de ensino superior, realizando reformulações em suas estruturas curriculares a fim

de contemplar a história e cultura indígena, seja com a criação de disciplinas específicas ou na organização transversal da temática nos conteúdos curriculares.

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

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

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

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

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

Referências

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

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Dispõe sobre leis constitucionais. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Brasília: MEC, 1996.

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

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

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

CARVALHO, Leandro. **Heranças Culturais Indígenas**. Disponível em <<http://www.alunosonline.com.br/historia-do-brasil/herancas-culturais-indigenas.html>>, acessado em 29/06/2015.

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

CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 1989.

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

CUNHA, Manuela C. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**, vol. 4, Nº 10, São Paulo, set./dez. 1990.

_____. (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CURY, Carlos R. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, vol 35, nº 124, São Paulo Jan/Abr. 2005.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, julho de 2002.

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

FERRI, Cássia. Currículo multicultural: refletindo a educação escolar indígena. **Contrapontos**, ano 2, nº 4, Itajaí, jan/abr. 2002.

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

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

_____. **O Índio na História: o povo Tenetehara em busca da liberdade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

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

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

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

KAYAPÓ, Edson. Literatura indígena e reencantamento dos corações. **LEETRA Indígena (Antologia dos Morôgetás: olhares indígenas)**, vol 02, Nº 02, 2013.

KRENAK, Ailton. Trilhos Urbanos. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia Indígena.** Cuibá: SECULT, 2009.

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

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

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

_____. **10º Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, RJ, 2013. Não publicado.

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

ONU. **Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação,** de 21 de dezembro de 1965. Organização das Nações Unidas, 1965.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista da USP,** nº 1 mar/mai 1999, São Paulo.

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

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

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

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

SANTOS LUCIANO, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional, 2006, pp. 57-85.

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

SEATTLE. **Carta**. Washington, 1855.

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

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

TAUKANE, Darlene Yaminalo. A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: GOVERNO DE ESTADO DO MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. **Urucum, Jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, pp. 109-128.

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

Artigo recebido em 30 de junho de 2015. Aprovado em 23 de setembro de 2015.

Notas

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

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

³ MUNDURUKU, Daniel. *10º Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ, 2013. Não publicado.

⁴ CARVALHO, Leandro. *Heranças Culturais Indígenas*. Disponível em <<http://www.alunosonline.com.br/historia-do-brasil/herancas-culturais-indigenas.html>>, acessado em 29/06/2015.

⁵ A PEC 215 está tramitando no congresso nacional. Em linhas gerais, ela estabelece que o processo de demarcação das terras indígenas sairá da responsabilidade da FUNAI, passando a ser de responsabilidade do legislativo federal, sendo que a sua aprovação prevê também a reavaliação das terras indígenas já demarcadas.