

Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –

Véra Lucia Maciel Barroso
Nilton Mullet Pereira
Maria Aparecida Bergamaschi
Sirlei Teresinha Gedoz
Enrique Serra Padrós

ORGANIZADORES

Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –

Véra Lucia Maciel Barroso
Nilton Mullet Pereira
Maria Aparecida Bergamaschi
Sirlei Teresinha Gedoz
Enrique Serra Padrós
ORGANIZADORES

Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –

EST
EDIÇÕES

Exclamação 


anpuhrs

Porto Alegre
2010

© dos autores - 1ª edição: 2010

Direitos reservados desta edição: GT Ensino de História e Educação - ANPUH/RS

Revisão

Os organizadores

Revisão linguística

Maria Lucia Mesquita Prestes

Correção da digitação:

Edna Ribeiro de Ávila

Produção gráfica

Exclamação - (51) 3339.0712

www.exclamacao.com

Impressão

Evangraf - (51) 3336.2466

www.evangraf.com.br

E598 Ensino de história: desafios contemporâneos / org.
Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre:
EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
296 p
ISBN 978-85-62141-14-0

1. História 2. Ensino 3. Educação 4. Formação de
professores. I. Barroso, Véra Lucia Maciel II. Pereira, Nilton
Mullet III. Bergamaschi, Maria Aparecida IV. Gedoz, Sirlei V.
Padrós, Enrique Serra. Associação Nacional de História
– ANPUH/RS

CDU-930.1:37

Bibliotecária: Sandra Gueths Feldmann - CRB 10/789

Edições EST

Rua Veríssimo Rosa, 311 - CEP 90610-280 - Porto Alegre - RS

Fone/Fax: (51) 3336.1166 - Email: vendas@esteditora.com.br



Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade

Maria Aparecida Bergamaschi

Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo o indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral, histórico, ou desconhecido, estrangeiros cujas línguas e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a mesma espécie.

Tzvetan Todorov

1 Nós e eles: nosso olhar para os povos indígenas

Para iniciar a reflexão que envolve “Povos Indígenas” e “Ensino de História”, tomo emprestado de Todorov essas palavras que, como epígrafe do texto, mobilizam questionamentos e preocupações postas pela lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras de Ensinos Fundamental e Médio.²²⁴ O historiador as escreve na primeira página do livro *A conquista da América: a questão do outro*,²²⁵ e, a partir delas, me senti instigada a pensar: por que uma lei para obrigar o estudo desses outros, os povos indígenas? Até

224 Trata-se da Lei n. 11.645/2008 de 10 de março de 2008, que alterou o artigo 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que já havia sido alterada pela lei 10.639/2003), conferindo-lhe a seguinte redação: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

225 TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3.

que ponto e em que medida os povos indígenas são outros em relação a nós?

Em meio às inúmeras perguntas que a lei n. 11.645/2008 pode suscitar, escolhi essas para direcionar as ideias postas neste texto, que se assenta nas pesquisas que venho realizando junto a escolas de aldeias guarani e kaingang, na última década. São pesquisas geradoras de muitos questionamentos, mas também de convicções e crenças que, igualmente, permitem afirmações. Uma primeira afirmação foi proporcionada pela declaração da professora kaingang Andila Nivygsãnh Inácio, por ocasião da aprovação da referida lei: a conquista dessa lei é uma dádiva que os povos indígenas oferecem às escolas não indígenas, para que todos os americanos tenham a oportunidade de estudar a sua história, a história da sua ancestralidade. E aqui anoro a minha primeira convicção: o outro não é tão outro assim. Concordo com a intelectual kaingang, porque também entendo que estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de uma pseudoeuropeidade. Mais do que em outros países latino-americanos, cuja presença indígena é contundente, visível “à flor da pele”, predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em indígenas no sul do Brasil, por exemplo, é comum o espanto ou um julgamento, expresso em comentários como: “esses já não são mais índios, estão aculturados”.

Reconheço que há uma ambiguidade ao abordarmos a história e a cultura indígena: por um lado essa inegável presença como uma das matrizes etnoculturais que conforma as sociedades brasileira e americana, mesmo que apagada e silenciada; por outro, sociedades indígenas, com suas especificidades, suas diferenças, suas singularidades. Mas de que especificidade falamos quando nos referimos aos povos indígenas? Conquanto a concepção de índios que predomina no imaginário da nossa sociedade é a do que mora na selva (amazônica) ou no Xingu e com uma cultura estática, quando digo aqui “povos indígenas” ou “povos originários,” estou referindo-me a sociedades reais, que correspondem às mais de 240 etnias que formam os povos indígenas do Brasil. São povos com cosmologias próprias, muitos deles com suas línguas originais – mais de 180 línguas indígenas em nosso país. São sociedades com uma dinâmica cultural que as transforma, mas que também mantém uma continuidade desde períodos anteriores à ocupação europeia na América.

Os próprios indígenas assim se consideram, conquanto afirmem suas identidades étnicas, que os tornam Kaxinawa, Apurinã, Manchineri, Yawa-

nawa, Ashenika, Jaminawa, Shawadawa, Kaxarari e Katukina²²⁶ ou Guarani, Kaingang e Charrua,²²⁷ ressignificam a denominação atribuída pelo “branco” quando necessitam afirmar suas lutas enquanto povos originários:

Eu sinto que sou índio
Porque meu pai é índio, minha mãe é índia,
Meu avô é índio, minha avó é índia,
E meus parentes são todos índios
[...]
Somos iguais e diferentes.
Diferentes na língua, jeito e costume.
Igual no corpo, na inteligência, no respeito.²²⁸

Há que se considerar que é um direito constitucional no Brasil o autorreconhecimento étnico, e, no caso dos povos indígenas, é um reconhecimento coletivo, dado pela definição técnica das Nações Unidas, de 1986, que diz:

[...] as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.²²⁹

Essas vozes indígenas não cessam; porém, são silenciados na e pela História. Por isso a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas remete também ao Ensino de História essa atribuição:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da socie-

226 São povos indígenas do Acre, cujos professores participaram da publicação *Antologia da floresta – Literatura selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre*.

227 Povos indígenas do Rio Grande do Sul.

228 PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE, 1997, apud. ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

229 LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 29.

dade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e **história** brasileiras.²³⁰

Sabemos da história que justifica a necessidade dessa lei, uma História que, no seu ensino, materializou práticas pedagógicas desconhecidas das diferenças significativas na vida das pessoas e dos grupos e criaram uma ideia de “que uns são mais iguais que os outros” e, portanto são mais olhados, são mais visíveis. Em relação aos povos indígenas predomina um incômodo silêncio acerca do qual Orlandi²³¹ afirma a sua eficácia: “é claro que esse silêncio, uma vez estabelecido, volta sobre o mundo com toda a sua violência”. Reconhece a autora que, partindo do apagamento, o passo seguinte é o extermínio: “desde o assassinato puro e simples até a exclusão do índio da discussão de problemas que o afetam diretamente”. Vemos na escola uma sistemática de silenciamento, uma sistemática de entulhamento que, de antemão, justifica uma lei que institui a obrigatoriedade do estudo na perspectiva de mostrar esses povos que resistem a investidas violentas de colonização que perduram por mais de cinco séculos.

Nesse sentido, podemos pensar no papel que a escrita da História e seu ensino têm assumido, e, a partir disso, compreender o silenciamento, o “entulhamento” a que esse tema foi relegado. Heidegger²³² anuncia a necessidade de um “mostrar-se” para que algo exista enquanto um “fenômeno”. Sob o olhar que se tem como parâmetro uma concepção “idealizada” de índio, produz-se um encobrimento, uma negação de sua existência, um não ver: “o fenômeno, o mostrar-se em si mesmo, significa um modo privilegiado de encontro”. Se o índio é visto como o preguiçoso, como quem não usa a terra corretamente ou tem terra demais, que é mendigo, que não produz de acordo com a ordem social dominante, não existem condições favoráveis para o “encontro privilegiado” que permite o “mostrar-se”. Penso que aqui se encontram muitas situações, inclusive as narrativas históricas e as situações de ensino de História, contribuindo para um “encobrimento”, um não existir para os povos indígenas.

Heidegger²³³ diz que “um fenômeno pode-se manter encoberto por nunca ter sido descoberto”. Não é o caso dos povos indígenas em relação

230 BRASIL, Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. (Grifo nosso).

231 ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2008. p. 69.

232 HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo: parte I*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 59.

233 Idem, p. 67.

à escola, pois é um tema que figura nos currículos escolares. Penso que a explicação mais adequada está na fala que dá continuidade à explicação do autor, quando diz que um fenômeno pode estar entulhado: “este encobrimento na forma de ‘desfiguração’ é o mais frequente e o mais perigoso, pois as possibilidades de engano e desorientações são particularmente severas e persistentes”. Em geral, as questões que envolvem a história dos povos indígenas na escola passam por silenciamentos, encobrimentos e, principalmente, desfigurações, como, por exemplo, a lição que encontramos no Atlas Geográfico *Curso Elementar para uso das escolas*, um manual de ensino usado nas escolas primárias da época e que, no ano de 1923, já estava em sua 8ª edição:²³⁴

Todos os povos da Terra oferecem o mesmo aspecto físico? Não; por isso, dividem-se em quatro raças principais que são: 1º a raça branca [...]; 2º a raça amarela [...]; 3º a raça [...]; 4º a raça americana ou vermelha [...]. Como se dividem os povos no que diz respeito à civilização? Dividem-se em três classes: civilizados, bárbaros e selvagens. Quem são os povos civilizados? Povos civilizados são os que possuem leis, cultivam as ciências e as artes, praticam o comércio e procuram, por meios louváveis, satisfazer suas faculdades intelectuais e Morais. [...] Como vivem os povos selvagens? Os povos selvagens vivem em deplorável estado de degradação; possuem só ideias confusas de religião, desconhecem os vínculos sociais e, às vezes, devoram os prisioneiros que fazem nas suas incessantes guerras.

Creio que essa “lição” fala por si e contribui para elucidar a mentalidade que foi sendo construída nas escolas em relação aos povos originários e que contribuiu para criar e acentuar relações étnicas preconceituosas e discriminadoras, e um predomínio quase absoluto de uma concepção eurodescendente, branca e cristã. Quantas gerações se formaram estudando nesse livro ou em outros, que veiculavam conteúdos similares? Quantos educadores aprenderam que raça branca tem “inteligência muito desenvolvida” e que a sua civilização é a mais adiantada? O quanto a ideia de “povos selvagens que vivem em deplorável estado de degradação” marcou gerações de estudantes?

Buscando outros exemplos na História e, principalmente, nos livros didáticos que formaram gerações de jovens no Brasil, não vamos muito longe do que já foi anunciado aqui. Em recente estudo empreendido na literatura

234 O documento aqui referido faz parte de um conjunto de obras de literatura escolar analisadas no período de pós-doutorado na UNICAMP, em conjunto com a professora Dr^a. Ernesta Zamboni, cujo resultado constará na publicação sobre livro didático organizada pela professora Dr^a. Maria Carolina B. Galzerani, pela Editora Contexto.

escolar da primeira metade do século XX, Zamboni e Bergamaschi²³⁵ constataram que ainda há na escola e no material didático que nela circula, a predominância das ideias de:

- a) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada;
- b) índio exótico, bárbaro, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente;
- c) índio romântico, vinculada à ideia do bom selvagem, apresentado, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor;
- d) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional e, por fim,
- e) índio histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas.

Estas constatações evidenciam um predomínio, quase que absoluto, de parâmetros baseados no modelo civilizatório da sociedade europeia.

2 Eles, bárbaros; nós, civilizados?

Civilização é um termo que adquiriu contornos mais definidos na Europa a partir do século XVII, aproximando-se de uma moral cristã e compondo um conjunto de valores para ser ensinado às crianças e aos jovens, especialmente na escola. Expressa o lugar da pessoa distinta nas novas relações sociais que se configurou na sociedade da modernidade europeia, em geral vinculado à corte, em contraposição ao homem simples, que, na sua forma mais extrema, assume o lugar do selvagem, imagem também identificada com o indígena. De forma mais geral, podemos deduzir que o sentimento de civilização predominante no Ocidente nos últimos três séculos parte de uma autoimagem de superioridade diante das demais sociedades. Esse sentimento tem correspondência em alguns setores das elites não europeias, como no caso brasileiro, em que a perspectiva de progresso, de desenvolvimento, se colocou na esteira do processo civilizatório europeu. Nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola.

235 ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939.

Esse movimento torna-se forte no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX, em que despontam práticas explícitas de “branqueamento” da nação, por meio de incentivos à imigração europeia e de uma perspectiva eugenista que incentivava a integração dos povos indígenas na sociedade nacional. Lévi-Strauss, em *Tristes Trópicos*:²³⁶ narra seu espanto diante da declaração do embaixador brasileiro em Paris, no ano de 1934, quando da vinda do etnólogo para o Brasil: “Índios? Infelizmente, prezado cavalheiro, lá se vão anos que desapareceram. [...] Como sociólogo, o senhor vai descobrir no Brasil coisas apaixonantes, mas nos índios, não pense mais, não encontrará nem um único”. O autor mostra seu espanto diante da declaração, que revela o “horror a qualquer alusão aos indígenas” por parte das elites brasileiras, que, no máximo, admitiam uma bisavó índia que marcara “uma fisionomia imperceptivelmente exótica”. A declaração do embaixador não representava o pensamento hegemônico da intelectualidade brasileira da época, pois importantes trabalhos, como, por exemplo, *Casa Grande & Senzala*, obra publicada por Gilberto Freyre em dezembro de 1933, evidencia o Brasil como nação derivada do “hibridismo etnocultural” que constitui não apenas uma característica, mas uma vantagem da sociedade brasileira, com presenças africana e indígena marcantes. Porém, par e passo com a modernidade capitalista que se instalava no país, o esforço das elites para implementar um “processo civilizador” a exemplo das sociedades europeias apostou na transformação do “primitivo” e na sua integração na sociedade nacional.

A própria origem da palavra remete à reflexão: *civil, civilidade, civilização, civilizar, cívico*, palavras cuja conotação inscreve o conceito no espaço público da sociedade dos cidadãos, demarcando um distanciamento hierárquico do homem das sociedades primitivas: os indígenas e os africanos. Chartier²³⁷ explica que a ideia de civilização está intimamente ligada “a uma herança cultural que une as nações ocidentais à História da Grécia Antiga, primeira civilizadora”, reforçando também a noção de que esse conceito, em geral, se contrapõe ao de barbárie, criando e reforçando a dicotomia: civilizado X bárbaro. Ser civilizado passou a significar polidez, honestidade, urbanidade e boa educação, aquilo que, supostamente, convém a todos.

Nessa perspectiva é possível também compreender os motivos que fizeram a escola nomear a barbárie a partir de uma concepção de civilizado e a escolher o seu currículo, cujo ensino se apoia em saberes, conhecimentos e valores ocidentais, do “berço da civilização”, que todos nós aprendemos na escola, ao estudar, como ancestralidade única, a História da Grécia Antiga.

236 LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 46.

237 CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 46.

“Conhecer as origens da Grécia antiga, desde seus fundadores, constitui-se num roteiro obrigatório para compreensão das transformações registradas ao longo do tempo”, ou ainda “A Grécia foi o berço da Filosofia, da História e de várias ciências naturais, as quais foram incorporadas pelos grupos sociais dessa sociedade”, costuma dizer o livro didático, como se não houvesse possibilidade para outro berço, para outra filosofia, para outra história. Os saberes, os conhecimentos e os valores que dizem respeito à ancestralidade africana e à indígena ficaram relegados, apagados, entulhados, pois contradizem a ideia de civilidade que a escola ensina.

Outro apagamento que é importante frisar diz respeito à pluralidade étnica que compõe o conjunto dos povos originários e que não considera a diversidade linguística e cultural composta, no Brasil, por mais de 200 povos. Um primeiro equívoco, decorrente de um erro geográfico que data da chegada dos europeus na passagem do século XV para o século XVI, colocou sob o rótulo “índios” a diversidade etnocultural da terra dos mil povos, como diz Jacupé.²³⁸ Com o passar dos séculos, essa ideia se cristalizou e assumiu uma naturalidade difícil de ser desconstruída, pois a escola, a cada ano, a reforça, em geral, com rituais vazios de significado. Particularmente, na data escolhida para celebrar os povos indígenas, que na escola ficou reduzida ao “Dia do Índio”,²³⁹ ainda há o predomínio de atividades descontextualizadas e redutoras do profundo significado da história e da cultura de cada um desses povos. Aliás, os povos indígenas figuram no currículo escolar em poucas ocasiões: nas comemorações citadas, ligadas ao dia do índio; nas aulas de História do Brasil e do Rio Grande do Sul que abordam o período colonial e as reduções jesuíticas. Todas essas ações, somadas ao escandaloso silêncio, reforçam a ideia dos indígenas como povos do passado, negando-lhe a contemporaneidade e a própria historicidade.

Na atualidade, observamos a voz dos povos originários, ressignificando inclusive a expressão “índios”. As mais de duas centenas de etnias que vivem no Brasil defendem a ideia de “povos indígenas”, contraposição à sociedade nacional.

238 JACUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

239 No I Congresso Indigenista Internacional, realizado na cidade de Patzcuaro, México em 1940, além de outras deliberações importantes para a organização dos povos indígenas de todo o mundo, foi instituído o Dia do Índio, data referência para organização e celebração dos povos indígenas que acalentam sonhos de uma vida melhor para todos que habitam a mãe-terra. O governo brasileiro só acatou as decisões desse Congresso em 1943, quando o presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei n. 5.540, de 02 de Junho de 1943, adotou a data de 19 de abril como o “Dia do Índio”. Uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações do “dia do índio” na escola encontra-se em BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PETERSEN, Ana Maria; SANTOS, Simone Valdete. *Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores*. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 143-155.

3 Lei 11.645/2008: caminho para construção de um patrimônio de interculturalidade?

Institucionalmente, a criação e implementação da lei se inscreve na perspectiva das discussões e reflexões acerca da diversidade etnocultural, inserida nas ações do Ministério da Educação a partir da Constituição Federal de 1988. Uma análise interessante dos discursos democráticos do MEC nas últimas décadas que, ao mesmo tempo em que possibilita a “dissonância”, normatiza, foi elaborada por Venera.²⁴⁰ Diz a autora: “os PCNs incentivam a inclusão das diferenças e fazem delas a composição da diversidade. A unificação que o Estado brasileiro precisa, ganhou o nome diversidade. Parece contraditório, mas não é: a diversidade é heterogeneidade feita homogênea”.²⁴¹ E, conquanto a diversidade proposta pelo Ministério da Educação seja um discurso que homogeneiza, sob essa perspectiva, têm-se desenvolvido programas que até então eram impensados pelo Estado, como as Escolas Indígenas Específicas e Diferenciadas, situação que evidencia a ambiguidade do momento vivido. A dissonância, expressão da desordem criadora, é acompanhada pela norma que a institucionaliza e controla o movimento numa aparente ordem institucional.

Balandier²⁴² anuncia: “trata-se agora de produzir uma descrição diferente do mundo, em que a ideia de movimento e de suas flutuações prevalece sobre a das estruturas, das organizações, das permanências”, usando a relação ordem – desordem como constituída e constituinte do movimento; e, nesse sentido, as dissonâncias, como desordem criadora de consonâncias, uma nova ordem, representada pela lei. Nesse sentido, é importante considerar que o dispositivo legal que regulamenta a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas na escola, na medida em que ordena e controla o movimento, também revela as conquistas dos povos indígenas em nível nacional e internacional, como se vislumbra na fala já citada da professora kaingang. Também nesse rumo, pode-se ler, na Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho – OIT,²⁴³ entre tantos artigos e parágrafos que abordam as relações entre povos indígenas e não indígenas, em especial o artigo 31, que diz:

240 VENERA, Raquel Alvarenga Sena. *A construção da subjetividade cidadã, um jazz possível!* Consonância e dissonância nas análises dos discursos democráticos educacionais brasileiros. Implicações no ensino de história. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

241 Idem, p.95.

242 BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio ao movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p. 10.

243 No Brasil, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais foi promulgada pelo Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004.

Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional, especialmente naqueles que estiverem em contato mais direto com esses povos indígenas ou tribais, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de História e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais.

Colocando a perspectiva do estudo da história e cultura dos povos indígenas, a lei interpela as sociedades não indígenas para a construção de um patrimônio de interculturalidade, movimento que acreditamos muito forte nas sociedades indígenas. Canclini²⁴⁴ reconhece que os povos originários são hoje os melhor preparados para exercê-la:

Não é pouca coisa este patrimônio de interculturalidade numa época em que a expansão busca uniformizar o *design* de tantos produtos e subordinar os diferentes padrões internacionais; quando, por exemplo, a maioria dos estadunidenses não sente necessidade de saber nada além do inglês, conhecer sua própria história e só imaginar com seu cinema e sua televisão. Os povos indígenas têm a vantagem de conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil.

Nessa perspectiva, as escolas indígenas constituem um exemplo para o diálogo intercultural, pois também se ocupam de ensinar a língua portuguesa e muitos conhecimentos que compõe o que chamam “o sistema do branco”. Pessoas guarani, perguntadas sobre para que querem escola em suas aldeias, elaboram respostas nos indicam que é para conhecer melhor a sociedade não indígena, o *jurua-reko*.²⁴⁵ A escola foi historicamente um braço da colonização entre os povos originários. Quem já não estudou as práticas catequizadoras dos missionários europeus no Brasil? Por mais de quatro séculos predominou uma escola imposta aos indígenas por meio de projetos colonizadores. Essa escola tinha, entre suas Diretrizes, a cristianização dos povos originários e, posteriormente, sua integração à suposta comunidade nacional, contribuindo sobremaneira para o enfraquecimento e a extinção de centenas de etnias. No entanto, movimentos mais recentes mudaram a

244 CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. p. 69.

245 Na língua guarani, *jurua* significa pessoa ou sociedade não indígena; *reko* significa modo de vida, sistema de saberes, conhecimentos e valores. O tema escola e sistema educacional do povo Guarani encontra-se aprofundado nesta obra: MENEZES, Ana Luiza Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

direção da educação escolar desses povos, e lideranças indígenas passaram a ter uma participação mais ativa na política nacional, intervindo principalmente na legislação. Desde a última Constituição Nacional (1988), seguida de outras leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), entre outros pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, têm assegurado legalmente a valorização das identidades etno-culturais também por meio dos processos de escolarização.

“Guarani aprende fora [da aula], mas a escola é para fazer compras, ir à cidade, vender artesanato” declarou Dário Tupã, uma liderança tradicional da Tekoá Jatai’ty – Cantagalo, RS.²⁴⁶ São palavras reveladoras do lugar da escola em sua aldeia, ideia compartilhada por outras aldeias guarani que, ao representarem a escola, descrevem-na como um espaço da interface entre duas concepções de mundo e, portanto, como ponto de encontro das sociedades indígena e não indígena. Falando sobre esse assunto, Horácio Lopes, um importante Karáí²⁴⁷ da Tekoá Guapo’y Porá – Torres, RS, declarou: “se guarani vivesse longe, uns cinco quilômetros dentro do mato, não precisava de escola. Quando tinha fome pegava bicho no mato, botava mondéu, caçava. Vivendo na estrada, índio tem que saber se virar, tem que ter escola”.²⁴⁸ A fala de Seu Horácio também revela a escola como uma necessidade do contato, da aproximação do mundo indígena com o mundo não indígena.

Um professor guarani, que atuou na Escola Indígena Anhetengua, da aldeia do mesmo nome,²⁴⁹ fez um desenho para representar o lugar da escola na sua sociedade: reunido com as pessoas da sua comunidade no espaço que era destinado à escola, dividiu o quadro ao meio, num dos lados representou o mundo guarani, e no outro, o mundo jurua,²⁵⁰ um em oposição ao outro, porém com uma zona de fronteira comunicável. Sobre a linha divisória, desenhou o sol – que é para todos – e a escola da aldeia, que é uma instituição de contato, de comunicação, a interface entre os dois mundos, indígena e não-indígena, possibilidade de influência mútua entre as sociedades, especialmente num mundo de crescente interdependência.

A escola abre uma passagem entre a aldeia e o mundo dos brancos, e ela própria aparece “mestiça”, metade indígena e metade ocidental, se conside-

246 BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo’e! Enquanto o encanto permanece: Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

247 Karáí é o chefe espiritual na sociedade guarani. É também considerado educador na comunidade.

248 Idem, p. 49.

249 Esta aldeia Guarani situa-se na Lomba do Pinheiro, município de Porto Alegre, local onde funciona a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Anhetengua.

250 Esta é a palavra do idioma guarani que significa pessoa não indígena.

rarmos as características físicas atribuídas ao prédio escolar. Na representação do professor guarani, o mundo indígena aparece ilustrado por elementos que são proclamados como valores tradicionais: uma natureza idealizada, com animais pequenos que, antigamente, eram caçados no mato, mas ainda perduram na memória coletiva. No mundo guarani existem rios e peixes, mas a imagem central e que materializa sua forte presença é a Opy, casa tradicional de reza, presente em todas as aldeias guaranis. Por outro lado, enxergam e representam o mundo dos brancos como o mundo da devastação, o mundo do concreto, o mundo dos animais grandes, que contribuem para a destruição da mata e da natureza em geral. A escola, desenhada na linha de intersecção, liga os dois mundo e, segundo intelectuais guaranis, é um espaço de circulação de duas culturas.

Se considerarmos a escola na aldeia como encontro, como interface para a interação e a comunicação entre os dois mundos, como região de fronteira, a escola significa o diálogo, possibilita a troca, permitindo, também, que se conheça e se valorize mais o mundo indígena. Entretanto, essa porta não contém um filtro que regula o que é bom e o que é ruim. Saber ler é uma força que potencializa as aldeias indígenas frente aos brancos; porém, é também um caminho para mostrar outras possibilidades de vida fora da aldeia. É ainda recorrente a descrição da escola como possibilitadora de uma vida melhor aos seus filhos, para as próximas gerações, atributo inferido por algumas pessoas mais velhas. O que fica patente para meu olhar é que pessoas indígenas de meia idade, com filhos jovens e crianças, estão percebendo a importância de conhecerem o mundo não indígena, com o qual estão em contato constante. Necessitam com ele dialogar; portanto, almejam uma situação mais simétrica ao mostrarem-se conhecedores do sistema dos brancos nas situações de contato.²⁵¹

Ao construírem significados para a escola na aldeia, também a colocam como um espaço de diálogo, para nela realizar aprendizagens do mundo não indígena. Todos os adultos referem-se as suas dificuldades de comunicação e de entendimento do “sistema dos brancos”, e, para realizar esse possível diálogo, sabem que precisam afirmar a sua cosmologia, necessitam fortalecer-se etnicamente e marcar constantemente suas diferenças, na mesma medida que necessitam apreender-nos.

O diálogo intercultural que apontam está ainda muito distanciado da escola, visto que as afirmações ocidentais que se produzem nessa instituição destoam dos valores indígenas, até porque, como coletivo de uma sociedade, estamos muito longe de compreendê-los. Em geral, não existe na socie-

251 Um trabalho mais intenso e que aprofunda os significados atribuídos à escola pelos guarani encontra-se em BERGAMASCHI, 2005.

dade ocidental uma curiosidade que justifique a aproximação, a vontade de conhecer profundamente esse outro. Um exemplo disso é o modo como a temática indígena é tratada na maioria de nossas escolas, em que os povos originários, nossos contemporâneos, são tratados como povos do passado, “que viviam em ocas, que caçavam e pescavam, que andavam nus”. Ou então, vistos nas cidades, em interação com as sociedades envolventes, já não considerados como grupos etnoculturais, como se suas culturas não fossem tão dinâmicas – como outras tantas – e, com isso, passíveis de transformação; contudo, mantendo-se indígenas. Que patrimônio de interculturalidade para dialogar com os povos indígenas a sociedade não indígena construiu a partir das suas escolas?

4 Que movimentos pode-se esperar da escola não-indígena a partir da Lei 11.645

Se, por um lado, a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas nos inquieta, também nos acalenta a ideia de um diálogo etnocultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação no respeito aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua história, sua cultura e os modos próprios de viver. E, nesse sentido, é importante considerar o que professores, lideranças e intelectuais indígenas têm a dizer-nos a respeito da implantação da referida lei. O professor guarani Vherá Poty, ao ser perguntado sobre as possibilidades de implantação da lei 11.645/2008, falou que “primeiro, os professores não indígenas precisam ser sensibilizados pelo tema”. Contudo, relatando experiências vividas em escolas não indígenas sensíveis à temática, testemunham que só isso não basta. Então Vherá diz que “em segundo lugar, os professores precisam conhecer de fato e profundamente a história e a cultura indígena”. Mas, qual História ensinar? A história dos povos indígenas escrita por historiadores não indígenas? Vherá então explica que, para ensinar a “verdadeira história” dos povos originários, os professores não indígenas têm que deixar o próprio indígena contar a sua história, ou seja, reconhecer que os diferentes povos indígenas precisam elaborar e ensinar a sua história.

Penso que esse é o movimento: reconhecer que precisamos apreender a história dos povos indígenas e debruçar-nos sobre ela, considerando a necessidade das suas vozes, escrevendo e contando suas histórias. E, embora não tenhamos construído um patrimônio de interculturalidade, assim como descreveu Canclini, observando as possibilidades de trazer a temática para

o seio da escola não indígena e tratá-la com respeito e dignidade, torna-se importante considerar alguns aspectos que enumero aqui.

Em primeiro lugar, considerar o passado dos povos indígenas, e não os povos indígenas do passado. Estudar suas histórias inseridas nos processos históricos que explicam a formação da sociedade brasileira em sua complexidade. Abandonar a perspectiva pontual que silencia, apaga esses povos por longos períodos da História e, em geral, desconhece a contemporaneidade, a existência ameríndia atual.

Como segundo ponto, considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, postura que leva em conta a dinâmica cultural comum a todos os grupos humanos e reconhece a presença indígena em vários setores da sociedade: “o índio de hoje preserva suas tradições, mas também é capaz de se adaptar a novas maneiras de viver: ele estuda, trabalha, faz faculdade, habita em aldeias, cidades, trabalha na roça, no comércio. Muitos são advogados, médicos, agrônomos, pedagogos, antropólogos etc.”.²⁵²

Um terceiro aspecto é ter presente a diversidade etnocultural, aliada a outros aspectos da diversidade, como, por exemplo, o período e a forma de contato com a sociedade nacional, sua população atual, território, entre outros. Maher²⁵³ destaca as diferenças que constituem as mais de 200 etnias indígenas e 180 idiomas, porém, evidencia que não são apenas essas as diferenças que precisamos considerar ao estudar a história e a cultura dos povos ameríndios. Há diferenças populacionais consideráveis, diz a autora, elencando povos que se constituem com uma população aproximada a 40 mil pessoas, e outras, com menos de 100. Há também diferenças advindas do tempo e do tipo de contato com a chamada “sociedade nacional”: algumas sociedades indígenas interagem com sociedades não indígenas há mais de 500 anos, enquanto outras têm contato recente, de pouco mais de 30 anos, como por exemplo, o povo waiãpi. A dimensão das terras indígenas também impõem diferenças significativas no modo de vida das sociedades originárias.

E por fim, um dos aspectos mais importantes a considerar: a voz dos próprios indígenas contando sua história e seu modo de vida. As publicações produzidas hoje por intelectuais e professores indígenas oferecem possibilidades singulares para estudo na escola e a relativa quantidade de publicações de escritores indígenas no Brasil, produzidas na atualidade por

252 Entrevista à revista Dimensão, maio/jun, 2008. Disponível em: <http://www.jornal.editoradimensao.com.br/6a_ed/pdf/Jornal_Dimensao_na_Escola_6a_ed.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2009.

253 MAHER, Teresinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC; SECAD, 2006. p. 11- 37.

dezenas de etnias, constituem um movimento que Almeida e Queiroz²⁵⁴ denominam de “eclosão de uma literatura indígena”. Segundo as autoras, trata-se de um movimento intencional, em que intelectuais e professores indígenas, com a colaboração de não indígenas, têm publicado suas produções literárias com o intuito de redirecionar o olhar para os conhecimentos e saberes dos povos originários, na perspectiva de mudar as imagens de povos indígenas até então vigentes, geradoras de preconceitos e discriminações. Autores como Daniel Munduruku, Kaka Wera Jakupé, e principalmente a autoria coletiva de professores e intelectuais de diferentes etnias oferecem à sociedade não indígena a possibilidade de conhecer a história, a cultura e a tradição de muitos povos originários.

Para a cultura Guarani, o ato de nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na terra. O céu é o mundo espiritual, a raiz de todos nós. A terra é a contraparte material do espírito. Essa cultura se fundamenta em uma tradição que vem desde quando a noite não existia, chamada “Arandu Arakuaa”, que se pode traduzir como “A sabedoria dos ciclos do céu”, ou “O saber do movimento do universo” [...]. O índio mais antigo dessa terra hoje chamada Brasil se autodenomina Tupy, que na língua sagrada, significa: tu = som, barulho; py = pé, assento; ou seja, o som-de-pé, o som-assentado, o entonado. De modo que índio é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma²⁵⁵.

Assim começa o livro *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, em que Jacupé fala da tradição de seu povo, dos ensinamentos que recebeu, da relação que mantém com a Mãe-Terra, entre outros preceitos que conformam o *nhande-reko*.²⁵⁶ Diz o autor que “o nome ‘índio’ veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito ‘índio’ habitava o Brasil mesmo antes do tempo existir”, expressando o seu entendimento da História. Durante muito tempo as narrativas indígenas foram consideradas folclore, ou então como mitos que não se adequam ao conhecimento histórico construído cientificamente. Conquanto ainda pese esse axioma, vemos com maior força outros entendimentos da História, e da própria ciência, em que a pluralidade se interpõe ao pensamento único. Historiadores importantes, como por exemplo, Michel de Certeau,²⁵⁷ afirmam que o tempo presente nos impõe a necessidade de pensar “a cultura

254 ALMEIDA, Maria Inês de; QUIROZ, Sônia. *Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

255 JACUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998, p. 11 e 13.

256 No idioma guarani: *nhande* = nosso; *reko* = modo de vida.

257 CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

no plural” e considerar outras narrativas, outras ciências, outros modos de vida, que precisam figurar num espaço horizontal de reconhecimento.

Nessa perspectiva, Manduruku, lembrando os ensinamentos referentes à história de seu povo e que os recebeu de seu avô, por meio da memória oral, diz: “Tem histórias que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente. Acontecimentos que fizeram a gente saber sobre nós mesmos... Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no mundo”. E seguindo a narrativa, relembra que seu avô ensinou: “Nosso mundo está vivo. A terra está viva. Os rios, o fogo, o vento e as árvores, os pássaros e os animais e as pedras, estão todos vivos. São todos nossos parentes. Quem destrói a terra destrói a si mesmo. Quem não reverencia os seres da natureza não merece viver”.²⁵⁸ Oferece-se uma perspectiva complementar para nossa sociedade, qual seja, de situar o humano integrante do cosmos, ser da natureza.

São possibilidades que a lei nos oferece ao instituir a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas na escola, tendo presente que, muito mais do que o estudo das questões étnicas, vislumbramos a *com-vivência* e o diálogo. Contudo, temos presente que conviver com as diferenças é também conviver com incompreensões. Talvez a lei n. 11.645/2008 mostre nossas incompletudes e, com ela, a possibilidade de aprender com os povos indígenas e, quiçá, introduzir na educação básica outros valores, outros saberes e outros conhecimentos que dizem da nossa humanidade.

Retomando as palavras de Todorov após a reflexão aqui posta, podemos conceber os povos indígenas “como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos”, constituído por “seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral, histórico”, e, por meio dessa convicção, a possibilidade concreta de sermos incluídos de verdade na América, encontrando aqui um dos berços de nossa civilização, a civilização ameríndia.

258 MUNDURUKU, Daniel. *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2001. p. 7 e 33.