

O SILÊNCIO QUE FAZ ECOAR AS VOZES INDÍGENAS

EDSON KAYAPÓ

O Ensino de História nas escolas brasileiras carrega consigo nítidos traços colonialistas abordar a temática indígena. Apesar dos avanços em direção a outras perspectivas críticas nas últimas décadas, especialmente após a criação da lei 11645/2008¹, o silêncio, a exclusão, a generalização e a condenação dos povos indígenas ao passado são mantidas nos dias atuais.

A problemática exposta coloca em xeque o ensino da história do Brasil, convidando-nos a repensar o Ensino de História nas escolas, em consonância com a perspectiva decolonial, o que pressupõe o deslocamento dos povos indígenas para dentro da história, concebendo-os como protagonistas da história nacional. Dito de forma complementar, é preciso uma revisão no Ensino de História, a no sentido de auxiliar na visibilidade desses povos, estabelecendo um diálogo temporal do passado com o presente, evidenciando as contradições sociais e conflitos inconciliáveis entre os projetos destes com o Estado e com a sociedade brasileira.

É necessário denunciar a permanência das relações de colonialidade² nos currículos escolares, especialmente no Ensino de História, assim como urge a realização do giro decolonial, dando visibilidade aos grupos socialmente excluídos- neste caso o foco está povos indígenas. A respeito do giro decolonial, Maldonado-Torres (2008) faz a seguinte consideração:

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

1 Lei 11645/2008- Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

2 Colonialismo consiste no processo de dominação político-administrativa que visa garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício das metrópoles. Já colonialidade é um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização (...). Deve-se distinguir, também, os termos descolonização e decolonialidade. Descolonização se refere ao processo de independência política de uma colônia (superação do colonialismo), enquanto decolonialidade diz respeito a um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade. (SILVA; MUNSBURG, 2018, p. 144-145)

A colonialidade como traço duradouro da colonização tem que ser destituída em favor de outro projeto de sociedade, sendo que no campo educacional, entre outras, a tarefa é construir um olhar renovado e propositivo do Ensino de História do Brasil, que venha romper com os laços da colonialidade que se apresenta como a única voz autorizada na narrativa histórica.

A questão indígena e o Ensino de História: provocações iniciais

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 originários, representada pela expropriação dos territórios originários e a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária. O resultado foi o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos milenares, em nome da salvação, da civilização e da unidade nacional.

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente ou declaradamente vêm acompanhando a ação genocida, quando silencia esses povos no processo de ensino e aprendizagem. Os povos originários são condenando-os a um passado longínquo da História nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes indígenas são transformados em folclore, entendidos como lendas. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil” e da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira.

Outro aspecto que merece destaque, é a criação do mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã e vive nu nas florestas. Uma representação repleta de estereótipos, lembrado por ocasião do dia 19 de abril, data eleita para comemorar o dia do índio. Tal situação foi colocada sob suspeita nas últimas décadas e o Ensino de História vem sendo repensado.

Para além da tarefa de denunciar a brutalidade das políticas indigenistas do estado e suas implicações no ensino da História, vislumbra-se possibilidade de mudanças no trato com a temática indígena nas escolas, refletindo sobre as potencialidades e limites da Lei 11.645/2008.

É importante ressaltar que apesar de estarmos vivenciando “tempos de direitos”, instaurados com a promulgação da constituição de 1988, as posturas eurocêntricas, embebedadas pela racionalidade iluminista e capitalista neoliberal, dificultam os avanços em direção a uma postura de desobediência epistêmica na escola. Assim sendo, prevalece a tendência de identificar a pluralidade sociolinguística desses povos como inimigas do progresso e da soberania nacional.

A negação do pertencimento e das diversidades de povos, as diversas formas de discriminação e racismo e o silenciamento na história oficial

estão expressos na composição da memória nacional, ou nos esquecimentos a que estes povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas, e neste caso, os povos indígenas são vítimas do esquecimento, especialmente nas escolas.

A história hegemônica produzida e ensinada, que é a expressão da colonialidade, é fruto de uma dada visão de mundo, fazendo prevalecer a versão dos grupos dominantes, em detrimento das histórias dos grupos subalternizados. Compreender os princípios dessa lógica, que vislumbra 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), é fundamental para realizarmos o movimento de ruptura com a colonialidade.

Vale reafirmar que a escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas e com a propagação de um modelo estereotipado dos povos indígenas, estando alinhada aos interesses dos grupos hegemônicos vinculados à perspectiva colonialistas. A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando a superação do silêncio e da memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade destes povos.

A desobediência epistêmica convida-nos à escuta e propagação das vozes silenciadas. Na segunda tese sobre o conceito de história, Benjamim (1985) faz a seguinte provocação: “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa”. As considerações do autor podem ser entendidas como um convite a emprendermos um caminho docente renovado, que repense a natureza e o lugar das nossas atividade na sala de aula, em que assumiremos o compromisso social e político que avance no estudo de outras histórias silenciadas, em diálogo com as memórias históricas 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).

A produção da invisibilidade dos povos indígenas

Desde a chegada do projeto colonial no Brasil, os colonizadores, com interesses diversos, buscaram a integração dos povos indígenas ao mundo “civilizado”, ao cristianismo e aos interesses do Estado. Tanto o poder espiritual quanto o poder secular estiveram empenhados na tarefa de integrar, e para tal foram utilizados métodos diversificados, que passam pela catequese, pela

implantação forçada de uma estranha forma de cidadania, por declarações de guerras e torturas, entre outras. Portanto, a política da integração dos povos indígena à comunhão nacional pode ser entendida como a violação e a negação do direito à diversidade sociolinguísticas e espirituais desses povos.

Analisando as primeiras décadas da implantação do projeto colonial no Brasil, Ribeiro (2009) constata que, por mais que os povos indígenas tenham apresentado resistência ao projeto catequizador, o preço da “salvação das suas almas” foi a imposição de uma nova língua – língua geral (nheengatu) – e a implantação arbitrária de novos hábitos, pautados na moral cristã. Crianças originárias de povos diferentes eram retiradas do convívio familiar e levadas para os internatos cristão, onde eram catequizados e transformados em auxiliares nos trabalhos missionários.

Manuela Carneiro Cunha (1990) esclarece que aquela ordem religiosa mantinha diferentes e contraditórias relações com eles, considerando-os bons ou maus, bravos ou mansos, inimigos ou aliados, inocentes ou pecadores. Reportando-se ao posicionamento de Manuel da Nóbrega, a autora faz a seguinte consideração:

Ele próprio, aliás, parte de uma posição humanista e letrada para chegar a um pragmatismo de administrador: comparem-se as cartas de 1549, ano da chegada de Nóbrega ao Brasil, em que louva aos índios por não entesourarem riquezas e partilharem seus bens, e por “em muitas coisas, guardarem a lei natural” (Nóbrega, 1988), com as cartas desencantadas dos anos subsequentes. (CUNHA, 1990, p. 104).

Em relação as cartas desencantadas do padre, a autora está se reportando aos seus escritos que (des)qualificam os povos indígenas como bestiais, infíéis, traiçoeiros, desordeiros, luxuriosos e mentirosos. Seus pareceres repetidos em diversas cartas fazem lembrar as considerações do servidor da coroa portuguesa, Pero Magalhães Gandavo, que assim escreveu sobre os povos indígenas:

A lingua, deste gentio toda pela Costa he, huma: carece de três letras scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente” (GANDAVO, 1980 [1570], p. 52).

Vale lembrar que o poder secular e o poder espiritual não estavam em campos opostos, como frequentemente é apresentado na historiografia brasileira. Antes, eram forças complementares que eventualmente entravam em choque por interesses imediatamente divergentes. Mércio Gomes (1988) faz referência ao padroado, que era a instituição que estabelecia pacto do Estado com a Igreja na tarefa de colonizar, e em relação aos povos indígenas, os dois

poderes estavam em sintonia nos atos de catequisar, “civilizar” e escravizar, utilizando-se inclusive do artifício de declaração de “guerras justas” contra aqueles que não aceitassem a fé cristã e as ordens da coroa (GOMES, 1988, p. 53-76).

A expulsão dos jesuítas em 1759 se deu no da implantação do Diretório do Marquês de Pombal, criado como a doutrina do índio cidadão, declarando a transformação dos povos indígenas em cidadãos portugueses. Coelho (2001) lembra que o Diretório dos Índios foi uma política voltada para a proteção do território português no Brasil, em que os indígenas seriam educados para assumir a função de “soldados das fronteiras”. Como parte do plano de racionalização administrativa, o Diretório impôs aos indígenas a lógica do trabalho e da produção econômica sistematizada, transformando-os em trabalhadores regidos por severos princípios de conduta moral. Analisando a questão, Coelho observa que o Diretório foi um processo de “educação para os índios”, uma vez 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, p. 65-66)

Analisando as políticas pombalinas para os povos indígenas, Coelho (2001) e Gomes (1988) concluem que o Diretório dos Índios foi uma política de eliminação desses povos. A semelhança das práticas jesuíticas, mais uma vez o ideal civilizatório e o discurso da liberdade dos povos indígenas, bem como a prática da exploração do trabalho e do desrespeito às suas diversidades estão presentes, desta vez personificada em “política laica e cidadã”.

A revogação do Diretório dos Índios pela Carta Régia de 12 de maio de 1798 abriu um vazio na legislação indigenista no Brasil, mas em boa parte do Brasil as práticas do Diretório se mantiveram.

Entrando no século XIX assistiremos os tempos trágicos; a composição de uma orquestra que desafinadamente apontava para o definitivo extermínio e para o absoluto silêncio dos povos originários, enquanto seus territórios eram expropriados pelo latifúndio.

Ademais, o século XIX foi particularmente proliferador de teorias racistas e exterminacionistas que se voltaram contra os povos indígenas no Brasil. A esse respeito, Cunha (1992) constata 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 incluí-los na sociedade política – solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra. (CUNHA, 1992, p. 134)

No campo científico veremos Francisco Varnhagem, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, defendendo 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” (p. 135). A sentença de Varnhagen era objetivamente a extinção dos povos indígenas, devido à incapacidade de sobreviverem no “mundo civilizado”.

Outro instrumento devastador dos povos indígenas no século XVI foi o romantismo literário do canônico José de Alencar, que pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte, bondoso e dócil, admirador dos hábitos europeus. Nas considerações de Alfredo Bosi (1992), o indígena foi se transformado num mito, que ao final é morto ou assimilado pelo colonizador. Portanto, o índio morto ou assimilado do romantismo é fundador da identidade brasileira, sendo ele batizado, recebendo o sobrenome português. Cria-se uma situação fictícia que Bosi identifica como “um regime de combinação com a franca apologia do colonizador” (BOSI, 1992, p. 179).

Vele ressaltar que as duas primeiras constituições brasileiras, datadas de 1824 e 1891, não fazem qualquer referência aos povos indígenas e aos seus direitos originários, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira. Na constituinte 1823, vários parlamentares constituintes discursaram manifestando racismo contra os povos indígenas, apesar estarem fazendo a suposta defesa desses povos, a exemplo do parlamentar José Bonifácio, que no seu discurso intitulado “Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil”, define aquilo que chama de “índios bravos” de forma extremamente racista, identificando-os como vagabundos, preguiçosos, praticantes de bebedices e da poligamia, entre tantos outros adjetivos que rebaixam os povos indígenas ao ponto de identifica-los como culturalmente e biologicamente inferiores (ANDRADA E SILVA, 1823).

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 por grupos latifundiários.

Em 1831 o governo regencial criou 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” (CUNHA, 1992, p. 139).

Entrando pelo governo republicano, a situação de vulnerabilidade era bastante grave. Gomes (1988) demonstra que no sul do Brasil havia conflitos violentos, em que os imigrantes europeus abriram combates mortais contra os povos indígenas na região, ao tempo que o cientista teuto-brasileiro Hermann Von Ihering, diretor do Museu Paulista, propagava em artigo publicado na Revista do Museu que os indígenas deviam ser exterminados (GOMES, 1988, p. 84).

Diante das sistemáticas brutalidades, o Estado brasileiro foi denunciado internacionalmente pelas práticas de massacre contra os povos originários. As pressões internacionais e internas forçaram o Estado a criar seu primeiro órgão indigenista para a proteção destes povos. O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), foi criado em 1910 e anos mais tarde foi renomeado como Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que sob inspiração positivista assumiu a tutela dos povos indígenas, declarando-se porta-voz oficial das demandas desses povos, tendo como objetivo final declarado a “integração dos índios à comunidade nacional” (SANTOS, 2004, p. 98).

Na década de 1960, no contexto do regime militar, o SPI foi extinto e os militares criaram a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atualizando e reafirmando os ideais integracionistas do órgão anterior. Os primeiros presidentes da Fundação foram gerais, e o relatório final da Comissão Nacional da Verdade apresenta números e indicadores alarmantes sobre a brutalidade praticadas pelo Estado brasileiro contra os povos indígenas durante o governo ditatorial³.

Fazer alusão aos processos históricos acima elencados é uma necessidade para compreendermos a produção histórica do silenciamento desses povos, que irá repercutir na educação escolar e no Ensino de História.

³ Sobre a Comissão Nacional da Verdade e os Povos indígenas, ver: MARTINS, Fabio do Espírito Santo. As sociedades indígenas e a Comissão Nacional da Verdade. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 386-419, jul./dez. 2018.

A colonialidade e a desobediência epistêmica no Ensino de História

O silenciamento e as lacunas históricas relativas aos povos indígenas no Ensino de História, são tributários da historiografia produzida a partir do século XIX, que encontrou terreno fértil no bojo da “orquestra” que tocava a música da extinção dos povos indígenas, como demonstrado anteriormente. A nascente história nacional se espelhava na sociedade e nos valores europeus, e identificava os povos indígenas como atrasados cultural e biologicamente, estando eles situados na pré-história. São povos sem história e estão situados na “infância da humanidade”.

A escola, que é uma das principais agências de produção e transmissão de conhecimentos, por longas décadas reproduziu impavidamente o discurso hegemônico da história oficial, fazendo prevalecer as versões que destacavam as ações dos portugueses e europeus, enquanto os povos indígenas aparecem na dos chegada dos portugueses ao Brasil, e nos séculos posteriores vão desaparecendo, paulatinamente. Daí em diante as crianças e adolescente são ensinadas apenas sobre as heranças deixadas pelos indígenas ao povo brasileiro, ficando a impressão de que o extermínio desses povos se consumou.

Analisando as perspectivas indigenistas hegemônicas produzidas no século XIX no Brasil e suas implicações na educação escolar, é relevante o estudo de Bittencourt (2013), no qual a autora demonstra que a escola passou a difundir a imagem do índio selvagem e genérico, tendo por base os manuais de história, a exemplo do livro *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, datado de 1861 (BITTENCOURT, 2013, p. 108). 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 ao “índio genérico”, rejeitando qualquer traço de identidade particular.

Os livros didáticos seguiam a mesma lógica, apontando para os povos indígenas como bárbaros e devoradores da carne humana, que viviam em permanente estado de guerra, dignos de receber a dádiva civilizatória dos europeus, que estariam numa etapa superior da evolução humana. Em outros momentos, esses povos são representados de forma exótica, como naturalmente pertencente às florestas, mas congelados no passado.

A partir do século XX, a historiografia brasileira pautará o debate em torno “do índio da mestiçagem étnica à democracia racial” (BITTENCOURT, 2013, p. 113), cuja preocupação era a formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação. Nas escolas, os livros didáticos apresentavam uma dubiedade entre o indígena selvagem e vítima da crueldade colonizadora,

mas detentor de potenciais traços característicos que estão na base da cultura nacional, enquanto o povo brasileiro é apresentado como uma massa homogênea- que dissolveu as diversidades, formada a partir de três matrizes socioculturais: o europeu, o africano e o indígena.

A partir das análises dos estudos antropológicos nas primeiras décadas do século passado, Lilia Schwarcz (1993) informa que os indígenas eram mantidos como vítimas da tese da sua inexorável extinção, defendida sobretudo por Varnhagen no século XIX. No entanto, Bittencourt (2013) chama a atenção para o fato de que a 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).

Na mesma obra, a autora constata que Sylvio Romero foi um dos intelectuais renomados que se debruçou nos estudos da “mestiçagem racial”, apresentando-a com entusiasmo, inclusive por meio de publicação destinada ao Ensino de História, a exemplo da obra *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, na qual a mestiçagem é apresentada de maneira entusiasmada e otimista. Um dos problemas dessa abordagem é que os indígenas são vistos como o resultado de várias fusões e cruzamentos pacíficos de povos. Tal perspectiva anula os conflitos travados entre os povos indígenas e os colonizadores, anula as resistências dos povos originários e aponta para o futuro nacional sem vencidos e vencedores, apontando para a confirmação da democracia racial.

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 socioculturais da população negra e indígena, formando a comunidade nacional.

A partir da década de 1930, embalados pela expansão de cursos superiores nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, surgiram novas tendências historiográficas que se debruçavam nos estudos sobre a formação da sociedade brasileira, incluindo os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (BITTENCOURT, 2013, p. 119), repercutindo no ensino escolar, colocando novos debates e novas problemáticas sobre a sociedade brasileira na sala de aula, mas as discussões não representaram mudanças na compreensão das dinâmicas dos povos indígenas. A esse respeito, Bittencourt 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 (BITTENCOURT, 2013, p. 120).

Portanto, as novas correntes historiográficas não trouxeram novidades em termos da temática indígena, permanecendo a alusão à “epopeia do descobrimento” e ao projeto colonizador português, ressaltando a ideia das “heranças” indígenas que compuseram a sociedade nacional.

Toda essa lógica criteriosamente montada e reproduzida nas aulas de história e nos livros didáticos, foi colocada sob suspeita nos fins da década de 1970, quando o governo autoritário instituído em 1964 entrou em derrocada. As pressões populares, a redemocratização do Brasil, a promulgação da Constituição de 1988 e seus desdobramentos, especialmente com a criação da Lei n. 11.645/08, abriram novos horizontes para o Ensino de História e para o deslocamento dos povos indígenas para dentro da história.

A insurgência epistemológica na sala de aula

No bojo das mobilizações sociais pelo direito à igualdade e à diferença, setores progressistas e democráticos da sociedade brasileira pressionaram para virem à tona os debates sobre as questões étnico-raciais na escola, obtendo como uma das conquistas a aprovação da Lei n. 11.645/08, abrindo novas possibilidades para se repensar o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas no Brasil.

Longe de terem desaparecido ou de sofrerem a “aculturação”, atualmente os povos indígenas crescem demograficamente e se fortalecem na conquista de direitos, não sem conflitos e perdas. 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 (MUNDURUKU, 2010, p. 67).

Para avançarmos nos debates, é necessário que tenhamos clareza sobre a dimensão das identidades desses povos, que definitivamente não cabem na generalidade “índio”. Em 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).

É necessário sabermos quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente, e a partir daí, voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram.

Estas e outras questões estão contidas nos propósitos da Lei n. 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 estereótipos, preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que frequentemente o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas tende a enfatizar apenas as histórias das derrotas e das perdas, que culminam no extermínio. Tal perspectiva derrotista esconde as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições originárias, assim como colabora para manter os povos indígenas à margem da história nacional.

Do mesmo modo, é necessário que o Ensino de História se esquive das armadilhas criadas por visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos de pessoas ordeiras, boazinhas, heróis e salvadores da humanidade. Os povos indígenas não podem e nem vão assumir essa responsabilidade de sozinhos terem que reconstruir tudo o que a humanidade destruiu em nome do progresso e do bem estar.

Seguindo em direção a uma postura pedagógica decolonial, o estudo da história e da 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, em diálogo com o passado.

No entanto, inserir os povos indígenas na história 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 oficial, que silencia e generaliza esses povos. É necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os estereótipos que permanecem nos dias atuais.

Para além da perspectiva que enxerga apenas traços indígenas herdados pelo povo brasileiro, é preciso investigar a fundo as contribuições desses à cultura nacional. Berta Ribeiro (1995) assinala que os povos indígenas são

detentores de saberes milenares, 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, etnozootologia etc” (RIBEIRO, 1995, p. 197).

Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de saúde pública, 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 com o modelo de desenvolvimento que humanidade optou para seguir. Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm demonstrado a capacidade de viver de maneira simples, rejeitando o consumismo desenfreado próprio do modo de produção capitalista, assim como têm convivido em equilíbrio com a vida humana e não-humana que habita os diversos biomas e ecossistemas.

A lógica antropocêntrica, racionalista e de progresso infinito que está na base do pensamento iluminista, levou a humanidade a se apartar da natureza e declarar guerra à terra pelas águas, pelo solo, pelo subsolo e pelo ar, gerando uma devastação que põe em risco a continuidade da vida no planeta. A humanidade tem que rever seu caminho e desistir de seguir pela via antropogênica, e o diálogo com os povos indígenas pode ser promissor na construção de alternativas.

Em termos de metodologias de ensino e aprendizagem, Grupione (1998) sugere que o caminho é rever os nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O autor sugere que façamos a crítica à visão eurocêntrica da história brasileira e aos livros didáticos referentes à temática indígena, sendo fundamental a realização de pesquisas que produzam novos olhares sobre a temática.

A operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas não-indígenas poderá ocorrer por meio de atividades diversificadas. Apenas para exemplificar, os professores poderão analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando as lacunas, os silenciamentos e os estereótipos reproduzidos nos textos e imagens.

Outra atividade instigante é o trabalho com as fontes da imprensa, buscando identificar contradições e tensões sociais, e as tendências políticas envolvidas nas questões indígenas, particularmente na questão territorial, que incide diretamente no projeto de autodeterminação dos povos indígenas.

A literatura produzida pelos próprios indígenas é outro promissor instrumento pedagógico para que as crianças e jovens se aproximem da temática indígena. Atualmente um número significativo de indígenas escreve e publica sobre pertencimento, concepções de mundo, cosmologias, relatos

de experiências e outros aspectos da vida indígena, dando a oportunidade do contato com escritas a partir do olhar protagonizado pelos próprios indígenas.

Em tempos de relações remotas, mais do que nunca a internet transformou-se num instrumento de pesquisa que pode auxiliar na organização das atividades pedagógicas para o estudo da história e cultura indígena. A rede disponibiliza dezenas de filmes e documentários produzidos por indígenas e por não indígenas sobre a história e a cultura desses povos, assim como sobre práticas antirracistas e diversidade étnica. Centenas de páginas eletrônicas e sítios virtuais fornecem informações confiáveis, artigos, livros inteiros, porém as pesquisas devem seguir um critério seletivo rigoroso, pois muitas informações disponíveis reproduzem o racismo e estereótipos, deliberadamente.

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre o tema indígena tenha a presença de sábios e lideranças desses povos, que relatem suas memórias históricas, as resistências, desafios e projetos de futuro.

Considerações finais

O estudo da história e da cultura indígena nas escolas brasileiras deve assumir o compromisso político de dar visibilidade aos povos indígenas, trazendo-os para o campo da história presente, em diálogo com o passado. O debate em torno da pluralidade do povo brasileiro é outra pauta fundamental no Ensino de História, rompendo com a ideia da homogeneidade e da democracia racial, privilegiando os debates sobre os conflitos que permanecem no campo político nos dias atuais.

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.

Nas vozes silenciadas, podemos escutar o lastro da violência promovida historicamente contra os povos indígenas. Ações instituídas pelos jesuítas, que catequizavam para dominar, para produzir excedente e transformar os indígenas em mão de obra disponível para as missões/colonização, assim como as ações do Diretório dos Índios (1757), do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (Funai) são exemplos de políticas epistemicidas e genocidas.

A escola tem o dever de adequar seus currículos aos “tempos de direitos” que vivemos, sendo necessário que os professores estejam preparados para lidar

com tal realidade, o que pressupõe o empenho em pesquisas bibliográficas e em fontes que abram novos olhares sobre a temática indígena.

Por sua vez, o Estado brasileiro, em parceria com instituições ensino superior 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, realizando reformulações em suas estruturas curriculares a fim de contemplar a história e a cultura indígena transversalmente, criando também disciplinas específicas para debater o tema nos diversos cursos.

Os esforços para a efetivação da lei n. 11.645/08, no que tange ao estudo da história e da cultura indígena, esbarram em limites complexos, entre eles a morosidade e o reduzido interesse das escolas e poder público na realização de cursos de formação continuada dos professores. Do mesmo modo, é fundamental a produção de material didático-pedagógico específico sobre a temática, no entanto há poucos recursos e esforços para a produção e publicação dos mesmos.

A crise que a humanidade atravessa requer uma profunda reflexão crítica dos hábitos e costumes do mundo ocidental. A escola pode vir a ser o espaço privilegiado para a construção de uma nova sociedade, pautada nos princípios da igualdade que convive dialeticamente com as diferenças e diversidades dos povos. O Ensino de História tem sua fatia de colaboração, rompendo com os silêncios dos grupos subalternizados e evidenciando-os como grupos e sujeitos da história.

Referências

- BENJAMIN, W. As Teses sobre o Conceito de História. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1985. v. 1, p. 222-232.
- 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.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRITO, Edson Machado. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo*. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.
- COELHO, Mauro C.; QUEIROZ, Jonas M. *Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)*. Belém: UFPA/Naea, 2001.

- 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 Carneiro da. (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, set./dez. 1990.
- GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil e História da Província de Santa Cruz*. São Paulo: Ed. Itatiaia e EDUSP, 1980 [escrito circa 1570 e 1576].
- GOMES, Mércio. *Os índios e o Brasil: ensaios sobre um holocausto e sobre uma possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. 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, 1998.
- GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et al. *Povos indígenas e a lei dos "brancos": direito à diferença*. Brasília: MEC/Secadi/Museu do Índio, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá –Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez., 2008.
- MARTINS, Fabio do Espírito Santo. As sociedades indígenas e a Comissão Nacional da Verdade. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 386-419, jul./dez., 2018.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói –RJ, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: Editora do autor, 2010.
- MUNSBERG, João Alberto S.; SILVA, Gilberto Ferreira. Interculturalidade na perspectiva da decolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.
- RIBEIRO, Berta. 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, p. 197-2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

- SANTOS, Sílvio Coelho dos. 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.
- SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, José Bonifácio de A. *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do império do Brasil*. Brasília; Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1823.
- VIEIRA Maria P. *et al.* (org.). *A pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1991.