Revista eletrônica
HISTÓRIA
EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

REVISITANDO A LEI 11645/2008

A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula

REVISITING LAW 11645/2008

The Contribution of Indigenous Cosmologies in the Classroom

*CLOVIS ANTONIO BRIGHENTI**

Resumo: A temática indígena em sala de aula efetivou-se como um campo do saber fundamental para o estabelecimento das bases para uma sociedade plural. Através do presente artigo desejamos identificar os avanços conquistados até o presente e os desafios que ainda persistem. Através de um estudo bibliográfico – livros, teses, dissertações e artigos – constatamos que, em que pesem os avanços persistem superficialidades nas abordagens da temática, fruto do desconhecimento, mas fundamentalmente por receio de que a temática possa ser questionadora das próprias certezas epistêmicas estabelecidas na escola. Insistimos que, para avançarmos na efetivação do diálogo de saberes é fundamental que as cosmologias indígenas sejam as bases dos novos conteúdos, da mesma forma que os educadores devem estar preparados para conhecer profundamente as cosmologias da sociedade ocidental, evitando assim tomá-la como valor universal ou balizadora dos conhecimentos. Para o presente artigo faremos uso da teoria e metodologia da história indígena.

Palavra-chave: Cosmologias. Indígenas. Educação Básica. Sala de Aula.

Abstract: The indigenous theme in the classroom became a fundamental field of knowledge for establishing the bases for a plural society. Through this article, we want to identify the advances achieved so far and the challenges that still persist. Through a bibliographical study - books, theses, dissertations and articles - we found that, despite the advances, superficialities in the approaches to the subject persist, due to lack of knowledge, but fundamentally for fear that the subject may question the very epistemic certainties established in the school. We insist that, in order to advance in the realization of the dialogue of knowledge, it is essential that indigenous cosmologies are the basis of new content, just as educators must be prepared to deeply know the cosmologies of Western society, thus avoiding taking it as a universal value or marker of knowledge. For this article we will make use of the theory and methodology of indigenous history.

Keyword: Cosmologies. Indigenous people. Basic education. Classroom.

* Professor de História. Trabalha com pesquisa, ensino e extensão com povos indígenas. E-mail: clovisbrighenti@gmail.com

Introdução

Antes de refletir como as cosmologias indígenas podem ser abordadas em sala de aula e o sentido epistêmico da abordagem, é necessário evidenciar alguns elementos norteadores do papel que a escola ocupa nas sociedades ocidentais, para, a partir da reflexão, analisar em que medida a temática indígena deve ser tema obrigatório nas escolas, objeto da Lei 11.645/2008. Inicialmente parece ser este um debate já superado, no entanto se os saberes indígenas não adentrarem às unidades de ensino, a referida lei não passará de letra morta ou, pior, a temática indígena será abordada de maneira superficial e folclorizada. A escola, nas sociedades ocidentais[1], é antes de tudo entendida como a base para a formação de qualquer pessoa, é imprescindível e indispensável para a socialização, para a cidadania, para a civilidade e fundamentalmente para a ascensão econômica, ou nas palavras de Vigotski (1998 apud MARQUES e SIQUEIRA CASTANHO 2011, p.24), para o "novo desenvolvimento da criança", seja lá o significado de desenvolvimento dado por Vigotski. O antropólogo Sílvio Coelho dos Santos (1975, p. 53-54) já observava que a escola não é isenta, ao contrário, ela é parte da sociedade. "A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais".

Nos Estados modernos ocidentais cada vez mais a escola ocupa espaço na vida social das pessoas. A escola se converteu num mito moderno, um "direito" que é uma obrigação, que também é impositivo, disciplinador, punitivo e seletivo (FOUCAULT, 1987).

O educador Paulo Freire (1987) percebeu que a educação, não necessariamente a escola, pode e deve ser libertadora. Deve libertar-se das amarras do sistema capitalista e do sistema patriarcal que a domina. Criou métodos de alfabetização de crianças e de adultos que partiam dos contextos concretos dos sujeitos envolvidos, que a chamou de capacidade de ler o mundo. O propósito da pedagogia de Freire era tornar a pessoa cidadã, inquietar as pessoas a pensar sobre o mundo, seu lugar social rompendo com isso a estrutura conservadora da escola e, por conseguinte, a estrutura conservadora

1 Definir sociedade ocidental é complexo. Nesse artigo o conceito se aproxima da definição de Stuart Hall (2016, p.315) "A premissa subjacente deste capítulo é que o "Ocidente" é um conceito histórico e não geográfico. Tomamos por "ocidental" o tipo de sociedade (...): desenvolvida, industrializada, urbanizada, capitalista, secular e moderna. Tais sociedades surgiram em um período histórico em particular - aproximadamente durante o século XVI, após a Idade Média e o rompimento com o feudalismo. Elas foram o resultado de um conjunto de processos históricos específicos - econômico, político, social e cultural. Atualmente, qualquer sociedade que compartilha essas características, independentemente de sua posição geográfica, pode ser categorizada como pertencente ao "Ocidente". O significado desse termo é, portanto, idêntico ao da palavra "moderno"."

da sociedade. Seu método e projeto foi incorporado em parte pelas escolas, porém, não ao ponto de modificar a educação brasileira. Na contemporaneidade é comum as escolas rechaçarem a proposta de educação "bancária", serem capazes de fomentar e aguçar a curiosidade no aluno, incentivar a alfabetização e, de certo modo educar a partir dos contextos vivenciados pelos sujeitos, mas pouco fomenta o rompimento das estruturas repressoras. A ideologia da escola, com raras exceções, está mais voltada para a reprodução do sistema classista, competição/eliminação e assimilação que para a formação cidadã. Exemplo disso é que a organização da sociedade em classes sociais se reproduz na escola, através da distinção da escola para rico x escola para pobre. No senso comum, a escola pública é vista como escola para pobre, ou na definição de Libâneo (2012, p.13) "escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres".

A escola está inserida em determinada sociedade e seu papel social consiste em formar pessoas para conhecer e interagir naquela sociedade que a criou, em todos seus espaços, temas e tempos que não ocorreriam espontaneamente, conforme destaca Marques e Siqueira Castanho (2011, p.25).

> A partir de uma visão social e crítica do desenvolvimento humano, em especial a teoria sócio-histórica de Vigotski (1998a, 1998b), entende-se que o ambiente, ao oferecer tarefas de ingresso ao mundo cultural, profissional e social, provoca o desenvolvimento das crianças em direção a estágios mais elevados, sendo a intervenção pedagógica fundamental para provocar os avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Os temas ensinados na escola são aqueles que possibilitam a vivência e sobrevivência do/a estudante em seu mundo social, tanto em termos de valores socioculturais como na dimensão econômica. Os pesos atribuídos a cada uma das dimensões dependem de uma série de fatores, dentre eles a perspectiva social sugerida pela escola, a convivência social e a busca individual de espaços na sociedade, como o indivíduo deseja ser inserido, mesmo que a decisão ainda não esteja clara nas séries iniciais do ensino fundamental e essa busca individual seja amparada pelas projeções familiares. Se, no caso do Brasil, a prerrogativa é possibilitar ao estudante o conhecimento profundo da sociedade à qual participa, para seu "desenvolvimento humano" – seja lá o que queira dizer essa generalidade de Vigotski (1998) – na definição do currículo é fundamental a inclusão da temática indígena, por uma razão simples, os indígenas estão inseridos na sociedade, são parte constitutiva da mesma.

Na perspectiva freiriana de educação é basilar que a temática indígena seja parte fundamental do currículo da educação básica por diferentes motivos: O primeiro, é que os indígenas fazem parte da história do Brasil e o Brasil é parte da História Indígena, ao menos desde 1500. Em que pesem as historicidades particulares,

indígenas e não indígenas comungam de experiências comuns, em que não é possível pensar a História do Brasil excluindo os povos indígenas. Toda a dimensão da ocupação do espaço, a sobrevivências dos primeiros ibéricos (MELIÀ, 2011), a construção das ideias de Nação (CUNHA, 2002), o nacionalismo de Vargas, as "guerras justas" de Dom João VI, a decadência das capitanias hereditárias (PREZIA, 1992), a formação das fronteiras atuais do Brasil, as violações de direitos indígenas durante os governos militares (BRASIL, 2014) – para nos ater a apenas alguns aspectos pontuais – estão permeados das historicidades indígenas. Da mesma forma que a extinção de centenas de povos e línguas, o reduzido espaço territorial que os povos ocupam no momento, bem como a existência de ao menos 300 povos distintos, tem a ver com a relação interétnica historicamente estabelecida. Os indígenas são parte do passado, presente e futuro da história no Brasil.

Como argumento para o segundo motivo, destacamos que os indígenas fazem parte da organização sociopolítica, com suas práticas e vivências, influenciaram a Revolução Francesa e surgimento dos ideais republicanos (MELO FRANCO, 1972). Suas práticas e vivências estão questionando permanentemente as instituições, seja a igreja com sua "inconstância" na conversão (CASTRO, 1992), seja nos questionamentos a episteme tão cara nas academias. A própria existência e resistência dos povos indígenas, apesar de todos os esforços envidados pelo Estado e sociedade para eliminá-los, seguem presentes com suas agências interagindo com o Estado e a sociedade. Destaca-se também que foram base da formação da Nação brasileira no século XIX – apesar da questionável visão ideológica – e inspiraram a "semana da arte moderna'', uma verdadeira revolução nas artes brasileiras no início do século XX.

Destacamos, como terceiro motivo, que os indígenas são também parte de nosso imaginário. Praticamente todos os brasileiros, independentemente de terem lido sobre ou conhecido algum povo indígena, tem uma posição sobre essas sociedades, em especial de como deveriam se comportar para serem "índios de verdade". Foi criado na mente coletiva dos brasileiros uma imagem do indígena calcada na construção histórica do imaginário que remonta as primeiras informações registradas sobre os mesmos, na dicotomia "gente" x "animais", ou "humanos x éden". A visão idílica de indígenas puros, o primitivismo na definição de Cunha (1992, p.10) contrastada com a realidade de indígenas ferozes (grosso modo Tupi x Tapuias) foi a base para construção ideológica da Nação brasileira, portanto foi uma ideologia estrategicamente elaborada. Enfim, a visão que grande parte da sociedade brasileira ainda detém sobre os povos indígenas não condiz com a realidade. O fato é que os indígenas estão e são presença marcante no imaginário coletivo dos brasileiros, sejam como pessoas ou como parte de nossos "fantasmas" como destacou Cunha (1992).

Outro tema bastante recorrente na sala de aula, após a publicação da lei 11.645/2008, é a chamada "contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira" nos seus diferentes aspectos, seja na dimensão linguística, nos costumes, nos alimentos, nos topônimos e no folclore. Porém, são visões que remetem ao passado, já que hoje acredita-se que os indígenas nada mais tem a contribuir.

Trocas ou apropriações (tema controverso) ocorreram desde os primórdios da invasão ibérica quando o alimento produzido pelos indígenas ajudou a salvar vidas de aventureiros famélicos que aqui aportaram e segue ocorrendo até os tempos atuais. Os alimentos, as plantas e os animais domesticados pelos indígenas, foram fundamentais para o mundo. A historiadora Olaya Sanfuentes Echeverría (2006) observa que "*a pesar del original desprecio o indiferencia frente a ciertos alimentos indígenas, con el tiempo estas percepciones cambiarán al convertirse muchos de ellos en salvavidas de las hambrunas mundiales*", ou seja, os alimentos indígenas deram fim às epidemias de fome que sucessivamente assolavam a Europa. Os alimentos indígenas provocaram revoluções na gastronomia mundial e seguem provocando até os dias atuais.

Não há como pensar o Brasil desconsiderando as populações indígenas no passado e presente, como não há como pensar o futuro sem os povos indígenas, essa rica diversidade de línguas, cosmologias e relações socioeconômicas são partes indissociáveis do Brasil. Dessa maneira, mais que uma obrigação legal (Lei 11.645/2008), a temática indígena deve se constituir como parte do currículo escolar, mas antes de tudo um dever cidadão. Se é dever da escola refletir sobre os diferentes contextos sociais, não há como não abordar a temática indígena.

Nosso propósito nesse artigo é trazer algumas reflexões sobre os conteúdos e formas de abordar a temática, indicando elementos das filosofias indígenas que julgamos serem centrais na construção de possíveis novos saberes e novas relações. Evocaremos a metodologia da História Indígena, pela qual os indígenas são pensados como sujeitos históricos, eliminando as perspectivas idílicas. Porém, antes de adentrarmos nesses elementos, julgamos necessário entender brevemente, porque a temática indígena foi negligenciada pelo Brasil.

A temática indígena não interessava ao Brasil

Alguns estudos (LOPES DA SILVA e GRUPIONI, 2005; MONTEIRO, 2005; SILVA e SILVA 2015; BRIGHENTI, 2016) já demonstraram o processo de negligência com o ensino da História indígena na educação básica. A referida negligência da

temática indígena na educação básica é reflexo de como o Brasil definiu sua política indigenista e organizou seu ordenamento jurídico para essas populações. Por seu turno, a política indigenista estava vinculada ao pensamento que circulava na História e Antropologia (ciências sociais de maneira geral) em diferentes contextos e épocas se prolongando até a segunda metade do século XX. O pessimismo sobre os indígenas reinava em diferentes obras e autores. John Monteiro (2005, p.222) observa que autores de diferentes épocas como Gabriel Soares de Sousa, Simão de Vasconcelos, Alexandre Rodrigues Ferreira, Carl Friedrich Philipp von Martius, Francisco A. Varnhagen, Karl von den Steinen, Capistrano de Abreu, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro "buscaram, a seu modo, diante dos desafios políticos e limites teóricos de suas respectivas épocas, atribuir um significado à história das populações indígenas". Observa Monteiro que, apesar de diferentes épocas de vida de cada pensador (século XVI ao século XX) "há um traço comum entre estes observadores e pensadores (...) é o pessimismo com que encaravam o futuro dos povos nativos".

O pessimismo científico foi base para que as políticas indigenistas pautassem a eliminação dos povos indígenas. A eliminação poderia ocorrer de duas maneiras, via extermínio (genocídio) ou pela mudança radical da dimensão culturas (etnocídio). No período colonial a eliminação física do indígena não era desejada, exceto nas "guerras justas", porque a mão de obra indígena foi amplamente requisitada, eliminá-los não gerava lucro a economia colonial, mesmo assim, o extermínio foi amplo, em especial pela peste e pelas guerras de extermínio a povos "insubmissos". Porém, com o advento da independência a partir da segunda década do século XIX o cenário se modifica radicalmente, uma vez que para os brasileiros o interesse recaia sobre as terras ocupadas pelos indígenas (CUNHA, 1992), de preferência terras sem humanos sobre elas. Eliminá-los passou a ser um grande negócio para a oligarquia agrária. A eliminação passou a ser desejada e defendida por diferentes personagens da história. No Brasil independente, o lugar reservado ao indígena era o esquecimento que passava pela eliminação através da integração à nação, reservando um lugar no passado, através do folclore e da literatura indianista.

Monteiro (2005, p.222) agrega que a partir do século XIX

> A perspectiva que passava a predominar prognosticava, mais cedo ou mais tarde, o desaparecimento total dos povos indígenas. A tese da extinção, sustentada por sucessivas correntes do pensamento social brasileiro e reforçada, mais tarde, pelas teorias que orientavam a antropologia no país, encontrava na história uma sólida base de apoio. Assim, para von Martius, as sociedades americanas, enquanto frutos de uma decadência ou degenerescência histórica, traziam ' 'já visível o gérmen do desaparecimento rápido"; para os cientistas do final do século XIX e início deste, firmemente amarrados a um paradigma evolucionista, a fragilidade destes "homens da idade da pedra'' diante do rolo compressor da civilização já dava, de antemão,

> a resposta para o futuro dessas sociedades; e para a antropologia brasileira nas décadas intermediárias do século XX, as frentes de expansão forneciam um roteiro em que se repetia a história da destruição e "transfiguração" das etnias indígenas, ao passo que a perspectiva teórica da aculturação propunha um outro caminho para o mesmo desfecho fatal.

A negação da diversidade foi a forma como o "saber científico" se estabeleceu, negando além da diversidade os saberes e as epistemes desses povos. Temos, portanto, um saber científico forjado na eliminação do outro, na eliminação dos saberes do outro. Essa prática de negação, apesar de ser uma constante na história do Brasil, se fez presente com maior rigor a partir do século XIX com o Brasil independente que coincide com o advento das ciências como um campo de saber que se sobrepõe ao teológico. Se no período colonial os indígenas eram inferiorizados por serem ateus, hereges ou pagãos, (inferiorização mantida pela matriz religiosa), no século XX foram considerados inferiores por não serem evoluídos (discurso científico). As ciências sociais justificavam que o indígena era inferior, ou que não possuíam história - como na manifestação de Varnhagen (apud ALMEIDA, 2010) que para as sociedades da "infância" não há história, apenas etnografia. É a partir desse cenário que a escola vai ocupar um espaço central na sociedade. O cientificismo tomou assento nos centros de ensino, da educação básica à educação superior. Os saberes ditos tradicionais não eram valorizados e sequer reconhecidos, deveriam ser substituídos juntamente com as sociedades que os criaram porque eram considerados atrasados, pouco evoluídos. A partir de 1889 o Brasil adotava uma bandeira nacional cujo lema *Ordem e Progresso* enfatizava a *ordem* como subordinação à autoridade e progresso como rechaço ao tradicional, ao indígena e camponês considerados "atrasados". No século XIX não é mais o Papa que declara a humanidade dos indígenas pela confirmação da existência da "alma", mas é a ciência, a "verdade científica". Como já dissemos em outro artigo (BRIGHENTI, 2016), curiosamente tanto a justificativa pela fé religiosa como pela fé científica o lugar reservado ao indígena era o mesmo, nos patamares inferiores da sociedade, ou quem sabe o não lugar.

Cunha (1992) destaca que a estratégia da inferiorização do indígena está conectada com o objetivo da elite agrária brasileira de roubar as terras indígenas. Inferiorizá-los ideologicamente era uma das formas de justificar sua eliminação perante a sociedade, de forma que, nos diferentes campos do saber como na arte, na literatura, na música foram criadas bases ideológicas para justificar o esbulho das terras. A quase eliminação física dos indígenas e seus impactos na imagem do Brasil no exterior, levou o Estado republicano a criar um órgão para proteger e assistir (que se transformou em eufemismo de controlar) os povos indígenas, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Com o argumento de defesa e proteção, o SPI iniciou

uma nova guerra. Através do conceito jurídico de tutela, o Estado usou de todos os meios legais e ilegais, violentos e cruéis para integrar o indígena à sociedade nacional. Novamente os saberes e práticas indígenas foram subjugados em nome de um projeto de civilização. Se o discurso era barrar o genocídio, a prática foi o cometimento do crime de etnocídio.

O Brasil até 1988, ano da promulgação da nova Constituição Federal, tinha nos povos indígenas categorias transitórias. Eles não faziam parte da nação, como destacou Gersem Baniwa (2013), apenas como indivíduos integrados. Tampouco os indígenas desejam fazer parte de uma nação (se é que se pode chamar nação para o Brasil) racista e excludente, que não reconhecia suas formas de vida, suas línguas e culturas, sobre esse tema recomendamos a leitura do texto "*Povos indígenas: os involuntários da pátria*" (VIVEIROS DE CASTRO, 2016).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 o cenário se modificou. A participação ativa dos povos indígenas no processo constituinte, levou a formulação de novos referenciais de relação. O Brasil passou a reconhecer os valores da diversidade, mesmo que ainda não estivessem efetivados na prática. De todo modo, é a primeira vez na história dos últimos 500 anos que os indígenas – com suas práticas linguísticas, e socioculturais – são reconhecidos perante a lei. A efetivação da lei deve ocorrer com a mudança de comportamento, caso contrário ela se torna lei morta. Para isso, é fundamental que a sociedade brasileira assuma seu papel no cenário sociopolítico e cultural de fazer respeitar a diversidade. As escolas são espaços fundamentais para criar as bases de novas relações sociais.

Rompendo com amarras epistêmicas

A publicação de obras em alusão ao ensino da história e cultura indígena nas escolas, ainda nas décadas de 1980 e 1990, como *A questão indígena na sala de aula* de Aracy Lopes da Silva (1987) e, *A temática indígena na escola*, coletânea organizada por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (1995), provocaram inúmeras inquietações no campo da educação básica.

Durante as décadas de 1980 e 1990 o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) publicou um conjunto de subsídios para estudantes e professores da educação básica. Os subsídios eram publicados nas semanas dos povos indígenas, com alcance nacional e direcionados para séries (anos) específicas. O projeto era coordenado pelo historiador Benedito

Prezia que também publicou obras paradidáticas sobre a temática indígena. A obra de maior alcance até hoje é sem dúvida o livro publicado em conjunto com Eduardo Hoornaert, *Esta terra tinha dono* (1992).

Na década de 2000 com a publicação Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tornando obrigatório o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na educação básica nacional, gerou um significativo impulso para a temática indígena. Porém, foi somente cinco anos mais tarde que a temática indígena foi tornada obrigatória para a educação básica, com a publicação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Conforme mencionamos em outro artigo (BRIGHENTI, 2016), o empenho maior para a publicação da referida lei ocorreu entre pesquisadores e organizações indigenistas, embora os povos indígenas e suas organizações sempre apoiaram a iniciativa. Ocorre que os indígenas estavam, e estão, mais empenhados em garantir a concretização da educação escolar indígenas e as escolas indígenas.

A publicação da Lei 11.645/2008 fomentou inúmeras obras, desde livros, artigos, teses, dissertações, cursos específicos, documentários cujo volume total não nos arriscamos a citar, porque certamente incorreremos em injustiças, uma vez que o objetivo deste artigo não é fazer o registro dos trabalhos publicados. Citaremos alguns, como *A temática indígena na sala de aula*, organizado por Edson Silva e Maria da Penha da Silva (2013); *Ensino (D)E História Indígena* organizado por Luisa Tombini Wittmann (2015); no ano seguinte (2016), Tombini em conjunto com Fábio Feltrin de Souza, organizou a obra *Protagonismo Indígena na História*, dedicando o segundo capítulo ao tema da *Educação e Povos indígenas; e*m 2011 o Museu do Índio do Rio de Janeiro publicou um documentário audiovisual com duração de 24'51'' intitulado *Povos Indígenas – Conhecer para valorizar*. De maneira didática o documentário apresenta alguns equívocos históricos sobre os povos indígenas (indígena do passado; Indígena atrasado; indígena é tudo igual; indígena não é evoluído) e propõe que a superação do preconceito deve ocorrer com o conhecimento, aquilo que o documentário denomina de "pontes".

Cursos de pós-graduação e extensão também começaram a ser organizados e ministrados por diferentes organizações para dar conta de preparar profissionais para trabalhar o tema não apenas em sala de aula, na educação formal, mas em outros espaços educativos dos movimentos sociais e populares no Brasil. Uma parceria entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) com o Conselho Indigenista Missionário oferece anualmente, desde 2016, um *Curso de Extensão em Histórias e Culturas Indígenas*, em regime presencial com 180h de atividades,

realizado no mês de julho, em Luziânia (GO). Constata-se sempre uma procura bastante grande por pessoas de todo o Brasil. Em 2020, por ocasião da pandemia do novo Coronavírus, o curso foi ofertado na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE) com mais de 400 inscritos para 60 vagas.

Diversos trabalhos acadêmicos também foram publicados, quase todos analisando o quando a educação escolar e os livros didáticos incorporaram o tema e como o abordam. A dissertação de Gordillo Sánchez (2018), embora possua um recorte temático e geográfico bastante específico (livros didáticos em Foz do Iguaçu – PR), constatou que houve avanços significativos na abordagem da temática indígena. Esses avanços são resultados na Lei 11.645/2008 que impulsionou a produção acadêmica e social registrada na última década. Essa constatação é fundamental, significando que os equívocos gerais sobre povos indígenas já são raridades nas escolas e centros de ensino. Raramente os indígenas são ainda percebidos como categorias genéricas ou sujeitos "atrasados" e "do passado". Porém, não basta evitar equívocos, é necessário avançar na construção de novos referenciais que permitam de fato estabelecer outras relações com as populações indígenas. Faremos uma abordagem, embora breve, sobre elementos das histórias e das culturas indígenas que são centrais para estabelecer novas relações epistêmicas e socioculturais.

Sobre o tema da História Indígena é necessário antes de qualquer abordagem a consciência de que os indígenas possuem história. Contrariando as análises de Varnhagen, a historiografia demonstra que os povos indígenas participaram ativamente nos processos antes e depois da invasão ibérica em todas as regiões, eliminando o conceito de que eram/são submissos e passivos. Através das próprias agências estabeleceram e escolheram seus aliados, bem como identificaram seus inimigos. Algumas vezes um mesmo povo definiu estratégias distintas para relacionar-se com os ibéricos. O caso dos Guarani é emblemático, enquanto uma parte da população busca aliar-se aos padres da Companhia de Jesus para livrar-se das *encomiendas*, outros, em especial os Xamãs, faziam lutas abertas e declaradas contra os Jesuítas. Não nos compete julgar a ação desses povos, mas entender que não desempenharam papéis secundários agindo sempre em função do interesse de terceiros, conforme Almeida (2010) já havia observado.

Além da participação ativa, os povos indígenas desejavam estabelecer relações amistosas com os ibéricos. Em muitas regiões, durante as primeiras décadas, antes da instalação definitiva da colônia, os indígenas acreditavam que era possível incluir os ibéricos como parte de seus povos, buscando incorporá-los na relação de parentesco,

através de casamentos e auxiliando com alimentos, transmissão de conhecimentos sobre geografia, plantas e animais.

Essa revisão da história é fundamental para pensar os indígenas como povos históricos, desconstruindo a visão estereotipada, exótica pela qual o indígena não teve capacidade de mudança. Nessa dimensão é importante considerar a historicidade da cultura, conforme propôs Thompson (apud ALMEIDA, 2010) ou seja, a cultura como produto histórico dinâmico e flexível.

Na relação com a História, é importante considerar também os processos de resistência dos povos indígenas, ao passo de chegarmos no século XXI com mais de um milhão de pessoas autodeclaradas.[2] A resistência não pode ser concebida como um afastar-se permanentemente dos não indígenas ou manter-se em constante estado de guerra, mas saber fazer uso das relações, incorporando elementos de seus interesses e rechaçando as inutilidades. A adaptação e ressignificação dos elementos incorporados pode ser tão ou mais eficaz que o enfrentamento bélico. Talvez os instrumentos de ferro fossem tão ou mais revolucionário para os povos indígenas no período colonial que as tecnologias de comunicação atuais, como aparelhos de telefonia móvel ou computadores pessoais, mas nem por isso significa que "perderam a cultura" ou deixaram de ser indígenas. Os utensílios e instrumentos de ferro foram incorporados na dinâmica própria dos povos, gerando agilidade no preparo de lavouras e de outros afazeres e instrumentos, gerando mais tempo livre, algo extremamente apreciado pelos povos indígenas, diferentemente dos europeus que ávidos por riquezas faziam uso das tecnologias para ampliar a produção. Para essas práticas de resistência, pouco consideradas até recentemente pela historiografia, foi definida por Steve Stern (apud ALMEIDA, 2010) como "resistência adaptativa".

Os indígenas também enfrentaram o poder colonial com suas táticas de guerra. As estratégias de guerra, por exemplo, foram fundamentais para impedir a instalação ou a efetivação das Capitanias Hereditárias (PREZIA, 2017). Basicamente as Capitanias de São Vicente e Pernambuco prosperaram economicamente por contarem com as alianças com indígenas. Nas demais, os indígenas se recusaram a ser mão de obra, impossibilitando sua instalação. Na região da bacia do Prata ocorreram mais de 20 rebeliões Guarani, a partir da segunda metade do século XVI, desestruturando o sistema de *encomienda*, levando o governo de Assunção (PY) a convocar os padres jesuítas para desenvolver processos de evangelização a fim de "acalmar" os Guarani (MELIÀ, 1997). Outro exemplo foram as táticas de guerrilha do povo Kaingang, que

2 O censo IBGE estabeleceu 896 mil indígenas para o ano de 2010. Considerando o crescimento médio anual de 4,1% (CEPAL, 2015, p.42), em 2021 seriam bem mais que 1 milhão de pessoas.

no final do século XVIII expulsaram ao menos 11 expedições militares nos campos de Guarapuava (PR) (MOTA E NOVAK, 2008).

Para além de uma releitura dos fatos que contribuem para uma nova historicidade é fundamental pensar em metodologias que contribuam para trabalhar a história dos povos indígenas na educação escolar. Bartomeu Melià (1997) adverte que não se trata de buscar coincidências nem de sobrepor elementos semelhantes, mas buscar as categorias fundamentais para uma reestruturação semântica que sejam autenticamente indígenas. Noções de tempo e espaço são categorias especiais inseridas nas próprias dimensões culturais, residindo aqui os maiores desafios dos não indígenas de entender o pensamento dos povos originários. Os tempos históricos, ou "pedaços" como afirmou Jacques Le Goff (2015) não fazem parte das narrativas indígenas, que privilegiam formas cíclicas de conceber o tempo, levando a elaboração mental dos próprios calendários, obedecendo uma forma circular nas sociedades indígenas e uma forma retilínea/evolutiva nas sociedades ocidentais.

Além das categorias da história, abordadas nas linhas acima, destacaremos a seguir alguns princípios filosóficos e como eles se caracterizam como particularidades marcantes na diferenciação com a sociedade ocidental. A primeira dimensão é a tolerância com o diverso. O antropólogo Claude Lévi-Strauss (Apud PERRONE-MOISÉS, 1992) ao analisar os mitos dos povos indígenas na América constatou que nos mitos de origem (em geral mitos dos gêmeos fundadores) esses povos possuem uma singularidade, definida pelo autor como ideologia bipartite dos povos ameríndios. Por esses mitos os povos ameríndios apresentam uma filosofia totalmente distinta, em que os gêmeos fundadores, apesar das profundas diferenças, convivem e se complementam, não desejam eliminar o diferente. Ao comparar com o mito grego (Castor e Pólux), fundadores do pensamento filosófico da sociedade ocidental, encontramos outra relação, a intolerância. Devido às diferenças um eliminou o outro, ou seja, eliminou a diferença.

Nesse aspecto, é de supor que se para as sociedades ocidentais a utopia é a igualdade como oposição da diferença e da diversidade, nas sociedades indígena a diferença torna-se a base e o projeto utópico. Conviver com o diferente é fundamental. Nesse aspecto abre-se outra dimensão da diversidade que é a tolerância, a aceitação e a convivência plural. Curiosamente o ideal de igualdade, que pressupõe a eliminação das diferenças, é manifestado em todos os espaços da vida sociopolítica e cultural das sociedades ocidentais.

Tzvetan Todorov (2003) ao analisar as motivações que levaram Hernán Cortez a destruir a cidade dos Astecas, no México do século XVI, não titubeia em afirmar que

foi por conta do Deus cristão e não por qualquer outra "superioridade" bélica como o domínio da pólvora e cavalo ou algo do gênero. Para esse pesquisador o Deus cristão é totalmente intolerante, ou seja, a imagem de Deus construída pelos ocidentais (a própria imagem e semelhança de si) é da intolerância e da intransigência. O Deus cristão é uno, não admite outras divindades, não admite outras manifestações da fé que não seja aquela do conquistador.

Nesse campo de saber revela-se a intransigência do espírito missionário dos Cristãos em levar e impor a sua religião aos demais povos. Contrariamente, os povos indígenas não possuem o desejo de impor seu modo de vida, sua religião e seu pensamento aos demais povos, justamente porque não possuem na sua cosmologia o princípio da dominação seja ela econômica, sociocultural ou epistêmica. Ao contrário dos ocidentais, que se apresentam como detentores de "valores universais" e agem para impor seus projetos ao invés de conhecer as propostas indígenas. Na relação com os povos indígenas seguem impondo sua religião, suas práticas econômicas de produção e consumo, suas práticas ligadas à educação escolar, as concepções da divisão social do trabalho dentre outros.

Os povos indígenas se recusaram a todos os projetos de integração proposto pelo Estado, isso não ocorreu pela incapacidade das políticas públicas, mas fundamentalmente pela recusa dos povos indígenas, em não encontrar na sociedade ocidental elementos que pudessem agregar a sua humanidade, muito embora os ocidentais se considerem superiores e "civilizados". O projeto de mundo dos povos indígenas fundamenta-se em práticas totalmente distintas das ocidentais.

Na cosmologia indígena, a economia não é central, porque não é ela que define a vida social e política no interior da sociedade. A economia está associada a harmonia, a distribuição e as festas ritualísticas, no caso Guarani os *nheemongarai kuêra* (batizados). Não possuem perspectiva de acumulação de bens, base da exploração da sociedade capitalista. Porém, confunde um principiante ao não conseguir separar os elementos da economia indígena com conceitos de pobreza. Evidentemente que a pobreza existe e faz parte do universo indígena desde quando suas terras foram usurpadas, mas ela se revela quando não possuem as condições de autonomamente prover os alimentos e os recursos necessários para construção de suas habitações. Portanto, a pobreza nas sociedades indígena não é a ausência de produtos de consumo, mas o não acesso aos recursos naturais de seus territórios tradicionais.

Do mesmo modo que a economia, a relação com o meio ambiente pode ser chave de conteúdos fundamentais para trabalhar na escola. Aprendemos no

seio de nossas famílias e na vida social, que o meio ambiente é fundamental para nossa sobrevivência enquanto espécie humana. Para isso necessitamos de áreas protegidas, em especial que agregam relevância ecológica ou cênica. Sabemos que a sociedade industrial, que tem no consumo a base de suas relações, não pode abdicar de áreas protegidas para não sofrer privações, em especial e principalmente de água potável. Essa forma de pensar a ecologia é por essência egoísta. A preservação é por uma necessidade dos humanos. Quando nossas tecnologias produzirem água, ar e alimento sintético quem sabe não necessitamos de áreas preservadas. Essa prática não gera desconforto na consciência porque na mitologia das sociedades ocidentais, expresso no livro do Gênesis (BÍBLIA, Ge11:7), está formulado que os humanos devem dominar a natureza e esta deve nos satisfazer, nos servir. Portanto, o domínio sobre a natureza é visto como um elemento positivado, de civilidade, de progresso e evolução.

Nas filosofias indígenas encontramos outras narrativas. Esses povos não preservam a natureza, pois a preservação é parte constitutiva da filosofia ocidental, conforme dito acima. Os povos indígenas convivem com o meio ambiente. Nas mitologias dos povos é comum encontrarmos temas como "pedir licença aos espíritos para derrubar a mata", uma vez que os espíritos protetores da mata precisam ser consultados, afinal a fauna e flora são seres viventes, sujeitos de direitos como os seres humanos. A Constituição Nacional do Equador[3] fez uso dessa concepção indígena de relação com a ecologia para incluir nas suas normativas legais a terra como sujeito de direitos, em grande medida reconhecendo que nas filosofias indígenas não existe hierarquia entre humanos e mundo natural, todos são partes da criação divina. Esse tema aplicado em sala de aula pode gerar inúmeras provocações nos estudantes, a começar pela constatação que existem outros projetos de mundo, outras relações sociais com valores totalmente distintos dos da sociedade ocidental, e, fundamentalmente questionando o projeto ocidental de destruição do meio ambiente.

Sobre as temporalidades e os conceitos de evolução e progresso também identificamos alguns elementos que podem ser trabalhados em sala de aula usando como exemplo as histórias regionais. É comum ouvirmos de pessoas (não indígenas) de mais idade (os chamados "pioneiros"), que nos tempos passado a vida era difícil, porque tudo era mata, não tinha eletricidade, não tinha automóveis, não tinha asfalto, contrastando com o tempo presente, em que as tecnologias produzidas pela evolução e progresso facilitou a vida e trouxe melhorias. Narrativa semelhante encontramos nos

3 "*Art. 71.- La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos*" (EQUADOR, 2008).

povos indígenas, mas inversa. Para estes os tempos passados eram bons, porque tinha mata, tinha caça, não tinha poluição etc. Aqui há uma contradição fundamental do significado da vida e do sentido que é atribuído aos bens e serviços, tempos, conceitos de progresso, evolução, ou seja, temos um mesmo contexto com narrativas totalmente opostas, justamente porque as cosmovisões são opostas.

Também podemos trabalhar em sala de aula com a dimensão do sagrado, comparando as filosofias. A relação com o sagrado nos povos indígena é algo integral, não se compartimentado em sagrado e vida civil. Essa dimensão não se assemelha as teocracias, que mais se parecem com ditaduras em "nome de Deus", tampouco podemos relacionar a prática dos cristãos no período colonial que faziam uso da religião para justificar o genocídio e o etnocídio das populações indígenas. O sentido do sagrado para as sociedades indígenas é perceber que a humanidade deve viver para a plenitude e que todas as dimensões da vida possuem valores e importância que merecem respeito. Humanos, terra, fauna e flora são partes de um todo indivisível que não podem ser hierarquizadas ao passo de gerar desequilíbrio e o desequilíbrio pode gerar violências.

Por fim, acreditamos que trabalhar com a temática da História e Cultura Indígena em sala de aula é antes de tudo pensar na troca de saberes, ou seja, na interculturalidade profunda. Trabalhar com esses pressupostos implica ainda mais, alude que para que esses povos tenham condições de viver suas filosofias, precisam de garantia de espaços suficientes para viver suas práticas e saberes. O debate sobre a demarcação e a garantia das terras bem como a sobrevivência em seus territórios precisa ser enfrentado em sala de aula. Os povos indígenas contemporâneos são herdeiros de um processo histórico extremamente violento, de despossessão e de muita luta e resistência. Enfrentar esse tema em sala de aula requer preparo e consciência histórica e de classe por parte do educador. De nada vale pensar em levar a temática indígena para a escola se não houver sensibilidade de reconhecer que esses povos criaram seus mundos, suas cosmovisões em seus territórios e sem os quais não conseguem vivenciá-los na sua plenitude.

Considerações finais

O diálogo intercultural proposto pela Lei 11645/2008, passa fundamentalmente por discorrer a partir do que há de mais profundo nas sociedades. Compreender que nas trocas de saberes as sociedades oferecem aquilo que possuem de melhor e o diálogo de saberes passa fundamentalmente por respeito aos valores do outro.

Reconhecer que as diferenças estão para além do fenótipo e dos adereços incorporados ao corpo, que passam fundamentalmente pela visão de mundo, ou naquilo definido como cosmologia, manifesto através das mitologias, filosofias, línguas e expressões socioculturais e religiosas. As manifestações artísticas, adereços e pinturas corporais são elementos importantes porque revelam a visão de mundo, ou seja, são resultados de valores mais profundos dessas sociedades. Porém, elas são as expressões de uma vivência e é nas vivências, na práxis, que encontramos as peculiaridades das culturas.

A presença da temática indígena em sala de aula jamais pode ser pensada como um ato de caridade, benevolência ou auxílio para os povos indígenas, numa visão hierárquica, porque isso manteria uma relação assimétrica não contribuindo para aquilo que propôs a Lei 11.645/2008. Essa presença precisa ser pensada como uma troca de saberes entre sociedades, sem as tentações de julgar e hierarquizar valores.

Além de conhecer as sociedades indígenas os docentes têm um desafio ainda maior, conhecer profundamente a sociedade na qual vive e para a qual foi pensada a escola. Não é possível pensar na troca de saberes, o diálogo intercultural sem conhecer a fundo os mitos ou filosofias da sociedade ocidental, os valores que permeiam nossas relações, como são mantidos e as bases de sua manutenção. Isso exige entender que a sociedade ocidental não é dona da verdade universal, e que sequer existe uma verdade universal. Precisamos problematizar conceitos como desenvolvimento e progresso, justamente porque além de conceitos são valores que mantém a estratificação econômica da sociedade e justificam as imposições e assimetrias sociais, são gerados da exclusão social. As escolas continuam sendo espaços de intensas disputas e de eliminação dos “mais fracos”. Poucos estudantes concluem o ensino médio e um número menor adentra o ensino superior. Essa iniquidade não é resultado apenas da questão econômica, mas fundamentalmente da organização da sociedade em classes sociais que valoriza apenas alguns aspectos da vida e seleciona os mais fortes para sobreviver descartando os demais.

A temática indígena possui a capacidade de questionar as mazelas sociais, as limitações de valores e mesquinharias, para isso é necessário conhecer com mais profundidade, avançar naquilo que de fato diferencia as sociedades. Somente assim, os estudantes e a sociedade perceberão que pouco importa se o indígena possui um aparelho celular ou antena de televisão, porque esses são apenas superficialidades.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BANIWA, Gersem. **Entrevista**. 2013. Disponível em: http://www.ebc.com.br/cidadania/2013/04/indigena-e-doutor-em-antropologia-social-fala-sobre-projeto-indigenista-para-o. Acesso em: 10 de julho de 2015.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório** / Comissão Nacional da Verdade. – Recurso eletrônico. – Brasília: CNV, 2014.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini; FELTRIN DE SOUZA, Fábio**. Protagonismo indígena na História**. Chapecó: Tubarão: EdUFFS; Copiart Editora, 2016.

CASTRO, E. V. de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, 35, 21-74. (1992).

CEPAL. **Os Povos Indígenas na América Latina**: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago: Nações Unidas, 2015.

CUNHA, Manuela C. da. org. **História dos Índios no Brasi**l. São Paulo: Cia da Letra e Secretaria. Municipal da cultura, Fapesp, 1992.

EQUADOR. **Constitución del Ecuador**. 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6716.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2021.

ECHEVERRÍA, Olaya Sanfuentes. Europa y su percepción del nuevo mundo a través de las especies comestibles y los espacios americanos en el siglo xvi. **Scielo versión On-line**. Historia (Santiago) v.39 n.2 Santiago dic. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GORDILLO SÁNCHEZ Daniel Guillermo **Ausências ou presenças ausentes? Os povos indígenas nos livros didáticos de Foz do Iguaçu.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. 182 fl. Florianópolis, 2018.

HALL, Stuart. O Ocidente e o resto: discurso e poder. Tradução Carla D'elia. Revisão técnica Bebel Nepomuceno. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 314-361, Mai.-Ago. 2016.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em Pedaços**? São Paulo: EdUNESP, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus /— Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

MARQUES. Patrícia B.; SIQUEIRA CASTANHO, Marisa I. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, janeiro/junho de 2011:

MELIÀ, B. **El Guaraní Conquistado y Reducido**. Ensaios de Etnohistoria. 4ª Ed. Asunción: CADUC: CEPAG, 1997.

MELIÀ, Bartomeu. **Mundo Guarani**. Asunción: BID; Ministerio de hacienda. 2011.

MELO FRANCO, Afonso A. **O índio brasileiro e a Revolução Francesa**: As origens brasileiras da teoria da bondade natural. 2ª Edição. Rio de Janeiro; Brasília: J. Olympio; INL, 1976.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus /— Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

MOTA, Lúcio T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades no estado nacional. **Diálogos**, Maringá, v.2, p.149-175, 1998.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí-PR**: História e relações interculturais. Maringá: Eduem, 2008.

PAIVA, Eunice, JUNQUEIRA, Carmen. O Estado contra o Índio. Textos em Ciências Sociais, apud MOTA, L.T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades no estado nacional. **Diálogos**, Maringá, v.2, p.149-175, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Mitos ameríndios e o princípio da diferença. In: NOVAES, Adauto. **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

POVOS INDÍGENAS – **Conhecer para valorizar**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, Museu do Índio, 2011. DVD. (24'51'')

PREZIA, Benedito. HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: FTD, 1992.

PREZIA, Benedito. **História da Resistência Indígena**. 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, Silvio. C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SILVA, Aracy L. **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Edson; SILVA, M. da Penha da (Ogs.). **A temática Indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VACA, Á. N. C. **Naufrágios e Comentários**. Tradução de Jurandir Soares dos Santos. – Porto Alegre: L&PM, 1999.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Povos indígenas.** Os involuntários da Pátria. 2016. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria. Acesso em 06 de agosto de 2018.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini; FELTRIN DE SOUZA, Fábio. **Protagonismo indígena na História**. Chapecó: Tubarão: EdUFFS; Copiart Editora, 2016.

Recebido em junho de 2021.
Aprovado para publicação em outubro de 2021.