



PROFHISTÓRIA

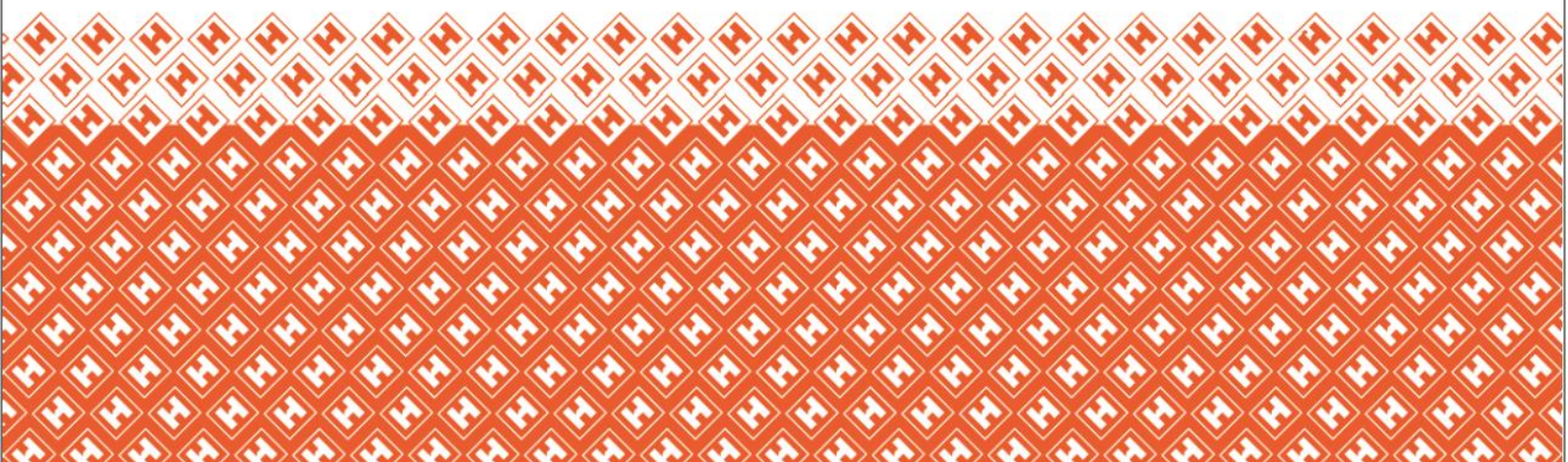
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CAIO TAVARES E SILVA

**“OS SABERES SÃO PARTILHADOS PELAS HISTÓRIAS CONTADAS”:
ENSINO DE HISTÓRIA E AS ARTICULAÇÕES DOS MOVIMENTOS
INDÍGENAS EM TORNO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DEZEMBRO DE 2023



CIP - Catalogação na Publicação

T586? TAVARES E SILVA, CAIO
"OS SABERES SÃO PARTILHADOS PELAS HISTÓRIAS
CONTADAS": ENSINO DE HISTÓRIA E AS ARTICULAÇÕES DOS
MOVIMENTOS INDÍGENAS EM TORNO DA CONSTITUIÇÃO DE
1988. / CAIO TAVARES E SILVA. -- Rio de Janeiro,
2023.
199 f.

Orientador: DIEGO BRUNO VELASCO.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2023.

1. Conhecimento Histórico Escolar. 2. Nova
História Indígena. I. BRUNO VELASCO, DIEGO, orient.
II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

CAIO TAVARES E SILVA

**“OS SABERES SÃO PARTILHADOS PELAS HISTÓRIAS CONTADAS”:
ENSINO DE HISTÓRIA E AS ARTICULAÇÕES DOS MOVIMENTOS
INDÍGENAS EM TORNO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988.**

RIO DE JANEIRO

2023

**“OS SABERES SÃO PARTILHADOS PELAS HISTÓRIAS CONTADAS”:
ENSINO DE HISTÓRIA E AS ARTICULAÇÕES DOS MOVIMENTOS
INDÍGENAS EM TORNO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988.**

CAIO TAVARES E SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada do
Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em
Ensino de História

RIO DE JANEIRO

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Aprovada por:

Prof. Dr. Diego Bruno Velasco

Prof. Dr^a. Alessandra Carvalho

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho

Epígrafe - Os saberes são partilhados pelas histórias contadas
nas noites sem lua
para nos lembrar que somos parte do mundo
e não seus donos.
(Daniel Munduruku – Mundurukando p. 93)

Agradecimentos

Inicialmente, quero agradecer aos meus alunos por dividir a experiência da sala de aula semana após semana, ano após ano. Cada turma com quem eu convivi nos últimos quinze anos fez de mim um professor melhor e uma pessoa mais feliz. No fim das contas, tudo é pelos alunos.

À Laís, minha querida esposa e colega professora. Companheira de todas as horas boas e ruins. Obrigado pelo incentivo e pelo afeto em todos os dias mais duros quando eu precisava de apoio. Estar ao seu lado todos os dias é leve e muito feliz.

Aos meus pais Marisa e Antonio pela formação cheia de amor e carinho. Agradeço pelo apoio em cada escolha profissional e pessoal e por me garantir as condições para buscar todos os meus objetivos.

À Rebecca, minha irmã e colega professora. Obrigado por toda torcida e pelo cuidado comigo sempre que eu preciso. Obrigado por embarcar em todos os meus projetos. Foi uma honra dividir o ambiente escolar contigo durante os últimos anos.

Ao Diego, meu orientador desde o curso de especialização no CESPEB. Obrigado por todo apoio nas horas difíceis e pelos conselhos em todas as etapas do processo. Agradeço profundamente pela habilidade e respeito como orientador e editor que me ajudou a aprimorar o texto sem perder minha identidade.

Aos professores Alessandra Carvalho e Mauro Cezar Coelho que gentilmente fizeram parte da banca de qualificação e trouxeram contribuições que acrescentaram muito para o resultado final. O agradecimento à Alessandra precisa de complementos porque todas as reflexões que me conduziram a essa dissertação começaram nas suas aulas durante o curso de especialização do CESPEB. Suas provocações mudaram minha compreensão sobre os diálogos entre a historiografia e a Educação Básica

Por fim, agradeço ao movimento indígena. A leitura de todos os intelectuais citados ao longo da dissertação construiu um sentimento de pertencimento que eu não imaginava ser possível. Desejo de todo coração ter dado minha contribuição para a ação geral dos movimentos indígenas em seu diálogo com o saber acadêmico.

Resumo

SILVA, Caio Tavares e. “Os saberes são partilhados pelas histórias contadas”: Ensino de História e as articulações dos movimentos indígenas em torno da Constituição de 1988. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

O presente estudo visa apresentar uma proposta didática para as aulas de História do Ensino Fundamental tendo como temática a ação dos movimentos indígenas na elaboração da Constituição Brasileira de 1988. A discussão teórica e a proposta didática utilizam intelectuais indígenas como referência teórica e como fonte documental.

A pesquisa se insere no campo da Nova História Indígena que reelaborou a escrita da história sobre os povos originários considerando a complexidade de suas relações com a sociedade envolvente. Além disso, a pesquisa se insere no campo dos estudos decoloniais que refletem sobre a realidade latino-americana a partir de teóricos locais e no campo dos temas sensíveis, uma vez que a história dos povos originários é objeto de releituras atuais e sofre efeitos dos debates políticos.

O produto didático produzido é uma Unidade Temática Investigativa de acordo com o modelo proposto por Isabel Barca e Lindamir Zeglin Fernandes. Esse modelo consiste em uma ferramenta de análise de fontes documentais e debate entre os estudantes. No caso dessa pesquisa, as fontes documentais selecionadas são textos de intelectuais indígenas divididos em quatro categorias: memória, natureza, território e identidade.

Palavras-chave: Conhecimento Histórico Escolar; Nova História Indígena; Intelectuais Indígenas; Estudos Decoloniais; Temas Sensíveis.

Abstract

The present study aims to present a didactic proposal for Elementary School History classes, having as its theme the action of indigenous movements in the elaboration of the 1988 Brazilian Constitution. The theoretical discussion and the didactic proposal use indigenous intellectuals as a theoretical reference and as a documental source.

The research is part of the field of New Indigenous History, which reworked the writing of history about indigenous peoples, considering the complexity of their relationships with the surrounding society. In addition, the research is part of the field of decolonial studies that reflect on the Latin American reality from local theorists and in the field of sensitive themes, since the history of the original peoples is the object of current reinterpretations and suffers the effects of debates politicians.

The didactic product produced is an Investigative Thematic Unit according to the model proposed by Isabel Barca and Lindamir Zeglin Fernandes. This model consists of a tool for analysis of documentary sources and debate among students. In the case of this research, the selected documentary sources are texts by indigenous intellectuals divided into four categories: memory, nature, territory and identity.

Keywords: School knowledge of History, New Indigenous History, Indigenous Intellectuals, Decolonial Studies, Sensitive Themes.

Lista de Abreviaturas e Siglas

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNI – União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

Resumo	8
Abstract.....	9
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	10
Sumário	11
Introdução	13
Capítulo 1 – Movimentos indígenas e histórias do Brasil em torno da Constituição de 1988.....	17
1.1 – Movimentos indígenas e a sociedade brasileira	17
1.2 – Nova História Indígena	32
1.3 – Nova História Indígena na Educação Básica	38
Capítulo 2 – Educação Decolonial e Indígena	49
2.1 Giro decolonial como campo teórico latino americano	49
2.2 Educação indígena como sistema de saberes derivados das práticas	59
2.3 História indígena no contexto do ensino de temas sensíveis	72
Capítulo 3 – Conceitos do pensamento indígena	77
3.1 – Memória	77
3.2 – Identidade	82
3.3 – Natureza	87
3.4 – Território	91
Capítulo 4 – Unidade Temática Investigativa	96
4.1 – Reflexões sobre a BNCC	96
4.2 – Apresentação da metodologia da Unidade Temática Investigativa de acordo com Isabel Barca (2004) e Fernandes (2008).....	100

4.3 – Unidade Temática Investigativa para o estudo da atuação dos movimentos indígenas em torno da Constituição	106
Considerações finais	151
Referências Bibliográficas	153
ANEXO 1 – Fontes históricas para a Unidade Temática Investigativa	158
ANEXO 2 – Fontes históricas para a Unidade Temática Investigativa	161
ANEXO 3 – Direitos indígenas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	196

Introdução

Ailton Krenak¹ propõe o conceito de “alianças afetivas” que pressupõe afetos entre mundos não iguais. Essa definição da ação política nasceu da experiência de convívio entre os povos indígenas da Amazônia e os seringueiros liderados por Chico Mendes no contexto de resistência à ditadura civil-militar. Krenak indica a importância do reconhecimento da alteridade intrínseca dos grupos aliados para respeitar o caráter identitário de cada um. Não se trata de um movimento que reclama por igualdade no modelo ocidental de cidadania, uma vez que esse discurso disfarça a prática de homogeneização cultural.

Na experiência das alianças afetivas, Krenak (2022) propõe o conceito de “florestania” em substituição à cidadania, que é o sistema que prevê igualdade de direitos civis, políticos e sociais na medida em que cada cidadão está adaptado aos demarcadores identitários da cultura ocidental. A florestania é a garantia de direitos comuns para a sobrevivência de todos os seres vivos que compartilham o mesmo território considerando as condições de preservação cultural e identitária de cada comunidade.

Antes de prosseguir, é preciso estabelecer alguns parâmetros sobre os povos indígenas. As nações indígenas são sempre apresentadas no plural pela sua profunda variedade cultural, étnica e linguística. De acordo com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI² vivem hoje no Brasil 305 povos indígenas com 274 idiomas sendo praticados. Essa diversidade reforça a necessidade de referir-se aos povos indígenas no plural, pois suas relações de aliança ou distanciamento da sociedade envolvente dependem de inúmeros fatores locais.

A diferença entre política indígena e indigenista é um critério de agência. A política indígena é a ação própria dos povos originários em sua luta por direitos mesmo quando buscam parcerias com outras instituições. A política indigenista é a diretriz de ação de partes da sociedade envolvente para interferir na dinâmica dos povos nativos, podendo ser um plano estatal ou de outra instituição, como grupos religiosos ou empresariais.

¹ KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. pp. 75-90.

² <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>. Acesso em: 29/04/2023

João Gabriel Ascenso³ apresenta uma contribuição interessante para o diálogo sobre as alianças afetivas descritas por Krenak (2022). Ascenso define os movimentos indígenas organizados nas décadas de 1970 e 1980 como a luta por uma causa comum partindo de comunidades autônomas e com sistemas de pensamentos diferentes entre si e da sociedade nacional. Esses movimentos lutaram por direitos políticos e sociais, mas dentro do sistema cultural de cada grupo indígena.

Ascenso (2021) descreve os movimentos indígenas do período da ditadura civil militar como enfrentamento da política indígena contra a política indigenista. A ação estatal, herdeira da política eurocêntrica dos séculos que a precederam, visava a construção de uma PAX colonial. A metáfora é com a pax romana da antiguidade que normatizava as relações políticas entre as populações conquistadas e tentava homogeneizar parâmetros culturais comuns para os povos que viviam no território do império. Da mesma forma, a pax colonial do Estado brasileiro pretendia apagar os demarcadores identitários dos povos indígenas através da assimilação. A pax colonial pretendia silenciar a diversidade e transformar as diferenças étnicas em simples diferenças sociais, como uma classificação entre ricos e pobres, trabalhadores rurais ou urbanos, mas compartilhando os demarcadores de identidade.

Os movimentos indígenas articularam as redes de alianças afetivas descritas por Krenak (2022) para se contrapor à política estatal da pax colonial. Ascenso (2021) nomeia essa ação de paz provisória, considerando que eram mobilizações por demandas específicas, que se concentraram nas pressões em torno da Constituição de 1988, mas que não tinham horizonte de formar uma organização permanente. Esse processo histórico será melhor detalhado ao longo desta dissertação.

A estratégia adotada pelas lideranças indígenas do período foi romper com o sistema de comunicação que limitava as articulações dos povos originários ao diálogo com os órgãos estatais e esses construíam um contato com a sociedade nacional. As articulações indígenas das décadas de 1970 e 1980 estabeleceram diversas pontes de contato com entidades da sociedade nacional em escala local, regional e nacional. Essas são as alianças afetivas descritas por Krenak(2022).

³ ASCENSO, João Gabriel da Silva. *“Como uma revoada de pássaros”*: uma história do movimento indígena na ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro, 2021. 391f. Tese de doutorado. Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Entre vários grupos sociais, como advogados, artistas, cientistas sociais, profissionais da área de saúde e comunicação, os professores foram e continuam sendo parceiros privilegiados para essas alianças afetivas. Assim sendo, essa dissertação também carrega a justificativa estratégica de oferecer uma ponte para os professores que desejem incluir essa abordagem em sua prática pedagógica.

O objetivo geral dessa dissertação é abrir perspectivas aos professores e estudantes do 9º ano da Educação Básica para explorar outras histórias indígenas no mesmo cenário apresentado pelo currículo tradicional. O objetivo específico é demonstrar, através de quatro objetos de conhecimento da BNCC⁴, as possibilidades de abordar o currículo da disciplina História com contribuições de autores indígenas. Dessa forma, falar das histórias indígenas é alterar o ponto de vista dentro das narrativas históricas hegemônicas usando parte da estrutura disciplinar já existente.

Ailton Krenak (2022) define os movimentos indígenas como um campo de reivindicação de direitos, já que sua organização se dá pela antecipação do entendimento de algo que deveria ser um direito, mas ainda não é. O autor identifica o enfrentamento à ditadura como um período em que os diferentes povos indígenas sentiram a pressão da política indigenista dos militares sobre os territórios. A percepção de uniformidade da ação estatal foi facilitada pela aliança com os agentes da Igreja Católica críticos ao regime que fomentaram o contato entre as diferentes lideranças indígenas.

O **capítulo 1** dessa dissertação, **Movimentos indígenas e histórias do Brasil em torno da Constituição de 1988**, explora esse processo histórico a partir dos textos de intelectuais indígenas, dos autores da historiografia associados ao campo da Nova História Indígena e sua transposição para a educação básica. O objetivo desse capítulo é

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é organizada de acordo com objetos de conhecimento e as respectivas habilidades. Na presente dissertação, vou promover o diálogo dos autores indígenas e da historiografia com quatro objetos de conhecimento: **A ditadura civil-militar e os processos de resistência** Habilidade: (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. **As questões indígena e negra e a ditadura.** Habilidade: (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. **O processo de redemocratização**, habilidade (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. **A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, etc.).** Habilidade (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. O diálogo com esses itens curriculares será explorado mais adiante.

situar os leitores a respeito desse processo histórico para fundamentar as discussões que possam acontecer no contexto da sala de aula com as turmas da educação básica.

O **capítulo 2, Educação Decolonial e Indígena**, constitui a fundamentação teórica da dissertação. O arcabouço conceitual da pesquisa é composto por três pilares. Na primeira seção, pretendo estabelecer um panorama das discussões sobre a pedagogia decolonial. A seção seguinte é uma proposta de trazer para o diálogo os conceitos de intelectuais indígenas. O terceiro item do capítulo é o ensino de história dos temas sensíveis, considerando que as reflexões dessa área de estudo são ferramentas potentes para abordar as temáticas indígenas na sala de aula.

O **capítulo 3, Conceitos do pensamento indígena**, trata dos quatro conceitos fundamentais que serão utilizados para o trabalho pedagógico. Esses conceitos são memória, natureza, território e identidade. Nas seções do capítulo 3, vou apresentar diferentes abordagens de intelectuais indígenas para definir cada um desses conceitos. Além disso, pretendo explorar as possibilidades de trocas com diferentes pensadores das ciências humanas.

O **capítulo 4, Unidade Temática Investigativa**, é a abordagem prática da Unidade Temática de Investigação. Nesse capítulo, farei uma reflexão sobre a BNCC e a maneira como as diferentes formas de cidadania são incentivadas no texto curricular. Em seguida, vou detalhar o funcionamento da Unidade Temática Investigativa que é a proposta metodológica de ação pedagógica. Por fim, vou detalhar cada etapa com os recursos necessários para aplicar a Unidade Temática Investigativa com as turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado e uma proposta prática fundadas na importância do diálogo entre diferentes saberes que convivem na sociedade brasileira. Retomando o conceito das alianças afetivas, proposto por Krenak, e mencionado no início dessa introdução, esse trabalho pretende construir essa visão de mundo entre os estudantes que compreenda as histórias indígenas e suas contribuições para a construção da cidadania no Brasil. Na definição de Krenak, uma abordagem que reconheça as diferenças para respeitar o caráter identitário dos povos originários e dos demais grupos que formam a população brasileira.

Capítulo 1 - Movimentos indígenas e histórias do Brasil em torno da Constituição de 1988

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama das histórias dos povos originários do território brasileiro e as estratégias desses grupos para se relacionar com a sociedade circundante e com o Estado brasileiro nas últimas décadas (a partir de 1970). O texto desse capítulo será dividido em três seções. A primeira, intitulada “Movimentos indígenas e a sociedade brasileira”, descreve a trajetória dos movimentos indígenas em suas relações com o restante da sociedade nacional. A segunda, denominada “Nova História Indígena” trata do panorama da historiografia que aborda os povos indígenas. Por fim, a terceira seção do texto, cujo título é “Nova História Indígena na Educação Básica”, explora os diálogos entre a historiografia sobre os povos originários e a sala de aula da Educação Básica.

É importante explicitar a escolha do plural ao tratar das histórias e dos movimentos indígenas ao longo dessa dissertação. As nações indígenas no território brasileiro são independentes e diversas do ponto de vista cultural, linguístico, social e político. Cada uma possui sua trajetória de organização e uma história anterior às invasões europeias. Elas prosseguem durante o período colonial e após a constituição do Estado Brasileiro. Por isso, eu evoco a pluralidade das histórias indígenas nos seus diversos contextos de convivência, negociação e disputa, o que se reflete em movimentos indígenas igualmente diversificados. Oportunamente, esses movimentos convergem para pautas comuns às nações indígenas, como vou demonstrar a seguir, mas cada grupo conserva sua autonomia e características próprias de ação.

1.1 Movimentos indígenas e a sociedade brasileira

Daniel Munduruku se utiliza de um trocadilho para definir a articulação dos povos indígenas como o resultado do fenômeno dos indígenas em movimento⁵. Nesse período amadurece o caráter de protagonismo das lideranças indígenas na sua luta por direitos sociais. Além disso, Munduruku identifica a passagem dos anos 1960 para 1970 como um momento definidor da organização das lideranças de diferentes povos habitantes do território nacional em uma ação autônoma e coordenada. O autor define

⁵ MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. e MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena: UK'A Editorial, 2017

que nesse período se formou uma consciência pan-indígena⁶, alimentada pela noção de que era necessário enfrentar problemas semelhantes para os quais todos os povos originários do território nacional poderiam ter ações coordenadas. Compreender os eventos dessa década e das seguintes é o ponto de partida para ver a atuação do movimento indígena organizado no território nacional.

Antes de tratar da formação da articulação entre lideranças indígenas, Munduruku expõe as duas abordagens utilizadas pela sociedade nacional para lidar com os povos originários até a década de 1970. De acordo com pesquisas de Darcy Ribeiro⁷, podemos defini-las como paradigmas “exterminacionista” e “integracionista”. Ambos estão presentes desde o século XVI, durante o começo da invasão portuguesa ao território, ainda que o primeiro seja mais verificável desde o período colonial e o segundo tenha adquirido progressivamente mais atenção do Estado nos séculos XIX e XX. Importante destacar que essas duas maneiras de compreender a relação entre os povos nativos e o restante da sociedade nacional ainda estão presentes no senso comum e são, muitas vezes, vocalizadas pelos estudantes da Educação Básica, público-alvo desta presente dissertação de mestrado. Essa é a razão de sua explicitação nesse texto para articular com as respostas dadas pelo movimento indígena.

Darcy Ribeiro aponta que o paradigma exterminacionista parte da leitura eurocêntrica que não identificou nos povos indígenas os seus referenciais de organização político-social. Os registros europeus do século XVI apontam a ausência de leis escritas, as diferenças de organização religiosa e a falta de governo semelhante à monarquia como justificativas para subestimar essas sociedades e tratá-las como um elemento do cenário explorado sem capacidade de articulação e negociação. A falta de escrita e de elementos culturais semelhantes aos europeus foi usada como motivo para autorizar a Igreja Católica a produzir um etnocídio⁸ através da ação religiosa. A imagem

⁶ A consciência pan-indígena é a percepção dos povos originários que sua atuação pode ser mais potente se for conjunta, uma vez que o Estado Brasileiro utiliza as mesmas estratégias políticas e jurídicas para combater os diversos grupos. Cada nação indígena construiu sua trajetória de negociações e disputas com o Estado Brasileiro. Nesse período, final dos anos 1960, as lideranças dos diversos movimentos indígenas perceberam a potência de sua articulação para unir as reivindicações semelhantes. Essa organização tem um caráter de luta nacional, mas respeitando os povos com suas culturas locais.

⁷ RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização; a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

⁸ O etnocídio é um conceito derivado do genocídio em que não se pretende necessariamente a morte de todos os membros de uma população, mas o apagamento dos elementos identitários que identificam o grupo. Essa estratégia foi utilizada pelos religiosos durante o período colonial, pois a eles interessava manter os trabalhadores vivos, mas afastados de sua cultura ancestral.

deturpada da organização dos povos indígenas foi utilizada para construir uma descrição preconceituosa desses indivíduos como “preguiçosos” e sem atividades de trabalho. As Cartas Régias do período colonial determinavam que se fizessem guerras contra os indígenas e autorizava que fossem tomados para servidão. As ações promovidas pelo Estado Português e pela Igreja Católica desde o século XVI resultaram em escravidão, doença, ganância e destruição das estruturas sociais originais.

Seguindo a comparação de Ribeiro, o paradigma integracionista também esteve presente desde o período colonial através da ação de grupos jesuítas que combatiam a escravidão dos indígenas e defenderam o modelo de aldeamento, que será mais bem explorado a seguir. Contudo, esse modelo adquiriu feições de política de Estado a partir de 1831. Essa ação também pode ser definida como assimilacionista, pois seu objetivo era tutelar os indígenas e criar políticas para retirar seus demarcadores identitários e inseri-los no convívio com o restante da sociedade nacional. A Lei de 27 de outubro de 1831 revogou as Cartas Régias que mandavam fazer guerra aos indígenas, entretanto instituiu um novo regime que considera os indígenas como órfãos, com necessidade de serem tutelados e tratados como incapazes de agir com autonomia. Essa mesma legislação previa que os indígenas deveriam receber um salário e aprender um ofício até sua completa assimilação. Isso significa que a política pública do período era integrar os indígenas na sociedade nacional, portanto fora dos parâmetros culturais específicos dos povos originários.

Segundo Darcy Ribeiro⁹, todas as políticas de assimilação são enganosas. O autor indica que desde o século XVI as populações nativas morreram por violência ou doença e o que se implantou em seu lugar foram sociedades com uma nova identificação étnica. Em outras palavras, não existe assimilação de um grupo étnico pela sociedade circundante sem imposição e apagamento. Nesse processo, Ribeiro identifica a transfiguração étnica, descrita como processo de resistência cultural indígena ao processo civilizatório. Para isso, são necessárias estratégias para resguardar e ocultar sua identidade e autonomia étnica. Os indígenas promovem adaptações culturais para preservar seu modo de ser e viver¹⁰.

⁹ RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização; a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. P.12

¹⁰ *Idem* p.245

Essas estratégias de ocultação da identidade étnica por questão de sobrevivência ainda deixam efeitos no currículo de história na Educação Básica, que ainda reproduzem, hegemonicamente, o discurso de que os povos originários foram assimilados e/ ou extintos. A necessidade de reafirmar as identidades étnicas específicas é paralela aos esforços de trazer esses discursos para o currículo da disciplina. Assumo, por conseguinte, que esses serão alguns dos desafios que a presente dissertação buscará enfrentar.

O Ministério da Educação e Cultura organizou em 2006 a Série “Vias dos Saberes” como parte da Coleção Educação para Todos. Esta coleção tem o objetivo de formar estudantes indígenas e dar ferramentas para seu desenvolvimento universitário. Além disso, oferece recursos para estudantes e professores não indígenas com o intuito de se apropriarem de conhecimentos relacionados aos povos originários. O segundo volume da série é assinado por João Pacheco de Oliveira¹¹ e Carlos Augusto da Rocha Freire¹² e tem como título “Presença Indígena na formação do Brasil”¹³. Esse trabalho é um registro oficial do Governo Federal apresentando um panorama das histórias indígenas com problemáticas e questões consideradas importantes para inserção dos estudantes da Educação Básica.

A coleção apresenta objetivos gerais em sintonia com o avanço do reconhecimento das demandas dos movimentos indígenas no começo do século XXI. Garantir a sobrevivência das coletividades indígenas em bases culturalmente diferenciadas é o objetivo principal. Além disso, a coleção pretende visibilizar os direitos e deveres dos indivíduos como indígenas e como brasileiros. Por fim, pretende destacar a impropriedade dos modelos externos de explicação para a solução dos problemas enfrentados pelos povos indígenas, além de valorizar os conhecimentos tradicionais dos povos originários.

O volume organizado por Pacheco de Oliveira e Rocha Freire retoma temáticas exploradas pela historiografia apontando caminhos de avanço teórico. O problema geral

¹¹ João Pacheco de Oliveira é antropólogo e professor do Museu Nacional com décadas de pesquisas e publicações tratando das relações entre grupos indígenas e a sociedade no entorno. Orientou mais de oitenta trabalhos de pós-graduação deixando profundas marcas nesse campo de pesquisas.

¹² Carlos Augusto da Rocha Freire é antropólogo aposentado pelo Museu do Índio e foi orientado no mestrado e doutorado por João Pacheco de Oliveira, com quem desenvolveu diversas contribuições.

¹³ FREIRE, Carlos Augusto da Rocha e OLIVEIRA, João Pacheco. *A presença indígena na formação do Brasil*. Coleção Educação para todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

das abordagens do Estado em relação aos povos originários repete um padrão desde o primeiro contato no período colonial. Parte das políticas propostas considera que os indígenas podem e devem ser assimilados pela sociedade europeia invasora, posteriormente sociedade nacional brasileira não indígena englobante. A outra parte das políticas públicas considera que os indígenas não conseguem ser assimilados culturalmente e devem ser destruídos. Os autores indicam uma terceira alternativa de política do Estado para com os povos indígenas a partir das últimas décadas do século XX com o movimento indígena articulado e com a promulgação da Constituição de 1988.

No período colonial, essa divisão se expressou na política missionária de aldeamentos que procurava enquadrar e controlar os indígenas que eram seus aliados. Estes eram bem tratados por uma necessidade de apoio na defesa dos povoados de portugueses e no enfrentamento aos demais grupos indígenas considerados inimigos impossíveis de conversão. A estrutura tutelar dos aldeamentos garantiu espaço para negociações e concessões como o uso do idioma dos indígenas e a defesa dos missionários contra a escravidão dos nativos. Por outro lado, essa política facilitou a assimilação porque garantia uma parcela de aculturação a partir do processo de formação de culturas híbridas que combinam demarcadores culturais indígenas e europeus.

No final do período colonial, com a criação do Diretório dos Índios em 1755, os missionários religiosos foram afastados das funções de tutela dos aldeamentos indígenas. Parte das aldeias foi classificada como vilas e passaram a ter um governo de vereadores e juízes, o que igualou os indígenas desses locais aos demais cidadãos. Os territórios que permaneceram juridicamente como aldeamentos receberam a tutela de representantes do Estado Português e os moradores indígenas eram considerados incapazes juridicamente, por isso dependiam formalmente de representantes. Essa é uma situação que será mantida ao longo do período republicano, findando apenas com a promulgação da Constituição de 1988.

No período imperial a garantia dos aldeamentos era muito reduzida, especialmente após a Lei de Terras de 1850. Essa legislação repassa aos poderes locais a função de averiguar os direitos dos indígenas sobre as terras. Isso provocou tensões com as classificações de populações como assimilados, mestiços e indígenas integrados,

perdendo assim o direito à terra. A consequência disso é a permissão do loteamento das terras do aldeamento postas à venda pelo poder público local.

Retomando a análise de Darcy Ribeiro (2004), vemos que a política indigenista do Estado brasileiro foi atualizada sem alterar seus preceitos durante o período republicano. Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Segundo Ribeiro (2004), a atuação do Marechal Cândido Rondon nesse período é uma atualização do paradigma integracionista, uma vez que pretende respeitar a diversidade cultural das sociedades indígenas para uma integração futura e negociada. As décadas posteriores à ação de Rondon são marcadas por duas tentativas de assimilação, uma pela ação da catequese católica, outra pela tutela do Estado. A criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, representa uma nova etapa na política indigenista de assimilação. Fica mantido o papel do Estado como tutor das sociedades indígenas e responsável pela promoção de seus direitos. Todavia, é incluída a previsão legal de demarcação de suas terras, ainda que esses processos tenham ocorrido de maneira corrompida e morosa.

De acordo com Pacheco de Oliveira e Rocha Freire (2006), as políticas públicas do SPI durante o século XX possuem ecos da visão missionária do período colonial. Os autores definem a política indigenista como paradoxo da tutela que, sob o pretexto de proteger os indígenas da sociedade capitalista, se aproveita da relação de confiança para defender os interesses dos órgãos estatais junto aos povos originários. Pretendem garantir a sobrevivência e convivência pacífica, mas consideram que a identidade indígena é uma condição temporária que será superada pela aculturação e assimilação. Pretendem fixar os indígenas à terra, utilizar sua força de trabalho e acessar seus bens econômicos. Reproduzem o esforço de criação de novas identidades a partir de demarcadores ligados ao nacionalismo. Os indígenas são tutelados do Estado na categoria de índios genéricos, sem considerar as especificidades de cada nação. A propaganda de Rondon do cuidado com as populações autóctones revela o paradoxo da tutela: não fica claro se quer proteger os indígenas da sociedade envolvente ou se quer defender os interesses dessa sociedade junto aos indígenas.

Toda essa política indigenista promovida pelo SPI e pela FUNAI é paternalista e assistencialista, na análise de Darcy Ribeiro (2004). O antropólogo atuou no SPI entre os anos de 1947 e 1956 e se afastou por discordar das ações da instituição. O objetivo

da política indigenista do SPI, depois FUNAI, é desarticular as formas de organização dos indígenas e formar cidadãos brasileiros sem os direitos específicos garantidos pela legislação da época aos povos originários. Importante destacar que, até esse contexto histórico do início dos anos 1970, as estratégias de resistência e negociação eram locais, ou seja, cada nação indígena lidava com os governantes locais e estaduais. A atribuição da FUNAI como instituição centralizada na função de demarcação das terras foi a primeira etapa para a percepção das vantagens das ações coordenadas entre diferentes lideranças, o que se construiu ao longo da década.

As relações entre os movimentos indígenas e o Estado brasileiro na segunda metade do século XX são analisadas detalhadamente na tese de doutorado de João Gabriel da Silva Ascenso¹⁴. O autor sintetiza a ação estatal durante todo o período republicano através do princípio de aniquilação da diferença. As ações do SPI pretendiam a plena absorção das populações originárias no modelo de sociedade integrado ao sistema de trabalho assalariado.

O objetivo de longo prazo identificado por Ascenso (2021) é padronizar as diferenças étnicas como diferenças sociais. Essa mudança seria possível através da transformação dos demarcadores étnicos em referências comuns aos trabalhadores subalternizados identificados com o pertencimento nacionalista. Essa ação teria a dupla vantagem de fornecer mão de obra indígena e liberar terras para o uso produtivo privado.

Ascenso (2021) aponta as tensões que os movimentos indígenas sofriam durante a ditadura civil-militar desde 1964. A criação da FUNAI em 1967 e, posteriormente, o Estatuto do Índio de 1973, são marcas da política indigenista dos militares que estava submetida ao projeto de ocupação do interior do território nacional. Esse projeto se articulava para a integração nacional forçada e acelerada dos territórios identificados como “vazios demográficos”. Essas regiões eram alvo da visão desenvolvimentista do governo, ainda que fossem habitados por comunidades indígenas. Nesse cenário, a tutela das terras indígenas pelo Estado interessava ao plano geopolítico do regime. Paralelamente, diversos grupos se organizavam contra o governo militar e um braço dessa ação foi articulado por grupos da Igreja Católica.

¹⁴ ASCENSO, João Gabriel da Silva. *“Como uma revoada de pássaros”: uma história do movimento indígena na ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro, 2021. 391f. Tese de doutorado. Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Pela amplitude de sua presença na sociedade brasileira, existiam católicos favoráveis e contrários ao regime, mas destaca-se a capacidade de organização promovida pelos membros da instituição eclesiástica críticos ao regime e presentes em diferentes pontos do território nacional. A partir da articulação da Igreja Católica, reuniram-se lideranças indígenas de diversos povos para tratar dos problemas comuns e planejar ações coordenadas. Pacheco de Oliveira e Rocha Freire (2006) relatam o processo de formação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1972 com iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O CIMI é responsável pela aproximação de lideranças indígenas de diversas regiões do país ao longo da década de 1970 que formam o movimento indígena nacional tendo outras forças da sociedade civil como auxiliares. Ascenso (2021) identifica a importância das assembleias promovidas pelo CIMI para a construção da consciência interétnica de diferentes nações indígenas. Essas comunidades, mesmo que fossem distantes ou rivais históricas, percebem que suas experiências de resistência possuem traços semelhantes.

Nesse momento se formou o que Daniel Munduruku (2021) descreve como “consciência pan-indígena”, que representava justamente a possibilidade de organizar nacionalmente lutas e demandas que anteriormente eram tratadas no âmbito local. Decorre das ações do CIMI a criação da União das Nações Indígenas (UNI) em 1980, que reúne lideranças de diferentes grupos indígenas de todas as regiões do Brasil com objetivo de formular estratégias para defender os direitos indígenas e, posteriormente, se articula para elaborar propostas de artigos para a Constituinte, principalmente em defesa das terras e direitos naturais. Essa iniciativa foi pioneira por ter o protagonismo das lideranças indígenas propondo as leis e políticas para seus povos, fora dos modelos de tutela vistos anteriormente.

Daniel Munduruku resume essa linha de ação com uma frase que era repetida pelos líderes indígenas desde a década de 1970: “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”¹⁵. Na sua definição de consciência pan-indígena, Munduruku indica que essa aliança foi construída pela percepção de pertencimento à realidade compartilhada entre todos os povos que precisavam negociar com o Estado brasileiro. Até esse

¹⁵ MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012

período, o sentimento motivador das lideranças era a necessidade imediata de sobrevivência. A partir da consolidação da FUNAI e no contexto da organização do CIMI as lideranças começaram a se reunir. A primeira assembleia tinha representantes de dezessete povos indígenas de diferentes estados. No final da década as assembleias já reuniam mais de duzentos líderes sem depender dos contatos feitos através da Igreja Católica, o que foi consolidado com a formação da UNI em 1980.

Retomando o diálogo com Pacheco de Oliveira e Rocha Freire (2006), que definem o objetivo da UNI como promoção da luta nacional respeitando as culturas locais de cada povo. As lideranças realizam um diálogo com as bases locais, acessam as crescentes populações indígenas organizadas com conhecimento acadêmico e formulam propostas de artigos para a Constituição de 1988.

O convívio entre os povos originários e grupos não indígenas é difícil por se tratar de uma relação assimétrica. O acesso aos bens industrializados cria novos tipos de necessidades. O conhecimento adquirido sobre a sociedade externa apresenta problemáticas que não estavam presentes no conhecimento ancestral. O contato começa horizontal, mas se torna assimétrico com a oferta de recursos em troca de dominação, como aponta Darcy Ribeiro¹⁶. O autor indica que os líderes indígenas percebem no reforço da ancestralidade a estratégia para formar novas gerações capazes de combinar sua identidade étnica com o conhecimento prático da sociedade não indígena.

De acordo com os estudos de Pacheco de Oliveira e Rocha Freire (2006), acontecimentos das décadas de 1970 e 1980 são fundamentais para a organização e consolidação dos movimentos indígenas em âmbito nacional. Um evento marcante desse período foi a resistência dos povos originários a um projeto do governo de emancipar da tutela vários indivíduos e grupos inteiros.

Nos discursos de autoridades oficiais, os indígenas da nação Terena eram frequentemente citados como exemplo de índios que poderiam ser emancipados por terem alcançado um avançado grau de integração à comunhão nacional e por supostamente viverem de forma indistinta aos demais brasileiros. Também se falou em priorizar a emancipação de indivíduos considerados mais preparados para exercer sua cidadania sem a intermediação do órgão tutor, situação em que algum indivíduo da

¹⁶ RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização; a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p.298

nação Terena era apontado como exemplo. Ainda de acordo com Pacheco de Oliveira e Rocha Freire (2006), tal proposta governamental não foi bem acolhida pelos indígenas e pelas organizações da sociedade civil que lhes prestavam apoio, principalmente porque havia a desconfiança de que a posse sobre as terras tradicionalmente ocupadas poderia não mais estar assegurada às coletividades a partir do ato emancipatório.

Depois de muita articulação política e resistência dos indígenas, o projeto foi abandonado, até que a nova Constituição derrubou o paradigma integracionista, reconhecendo o direito das etnias conservarem seus usos, costumes e tradições. Com isso, o Estado não podia mais utilizar da prerrogativa da tutela para controlar a vida particular dos indígenas nem podia pressionar para que grupos e indivíduos abdicassem de garantias especiais para gozar da cidadania brasileira plena.

Marcos Terena¹⁷ foi o primeiro líder da UNI no período em que essa instituição contou com intensa participação de representantes Xavante¹⁸, Guarani¹⁹, Tukano²⁰, Kaingang²¹, Saterê-Maué²², além da representação Terena²³. Junto com seringueiros, formaram a Aliança dos Povos da Floresta que teve visibilidade na mídia incorporando a pauta ambiental como bandeira. Nesse período os primeiros intelectuais indígenas tiveram maior visibilidade na mídia como Aílton Krenak²⁴, Eliane Potiguara²⁵ e Álvaro

¹⁷ Marcos Terena é um líder indígena nascido no estado do Mato Grosso do Sul em 1952. Teve sua trajetória marcada pela atuação profissional como aviador e pelo preconceito institucional de ser habilitado para essa função no período em que ainda vigorava a legislação de tutela sob os indígenas.

¹⁸ Xavante. Nação indígena localizada na região Centro-Oeste, principalmente em Mato Grosso. Formada por dezenas de milhares de pessoas, organizados em um conjunto de centenas de aldeias na região do Cerrado. Todas as informações dessas notas de referência foram extraídas do site Povos Indígenas do Brasil, alimentado por pesquisadores de diversas instituições universitárias. <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em 15 de abril de 2023.

¹⁹ Guarani. Grupo étnico com destacada presença e com uma população de centenas de milhares de pessoas dividida grupos com diferenças internas, mas muito semelhantes entre si nos aspectos culturais e linguísticos. Vivem no Paraguai, Bolívia, Argentina e quase todas as regiões do Brasil, exceto o Nordeste.

²⁰ Tukano Nação indígena que habita as margens do Rio Uaupés, tributário do Rio Negro, distribuídos em territórios da Colômbia, Venezuela e Brasil, no estado do Amazonas. Sua população é de alguns milhares de habitantes, mas sua articulação e representação se destacam desde a década de 1970.

²¹ Kaingang. Nação indígena localizada na região sul do Brasil com uma população de cerca de trinta mil habitantes.

²² Saterê-Mawé. Nação indígena localizada no estado de Amazonas, próximos da fronteira com o Pará, com uma população de pouco mais de dez mil habitantes.

²³ Terena. Nação indígena concentrada no Mato Grosso do Sul, com algumas comunidades em São Paulo e Mato Grosso. Sua população total é de quase trinta mil habitantes e sua característica é a integração com os contextos urbanos do Mato Grosso do Sul.

²⁴ Aílton Krenak é um líder indígena nascido no estado de Minas Gerais em 1953. Sua atuação como escritor e liderança indígena é reconhecida internacionalmente e seus textos serão utilizados amplamente para debate nas seções seguintes da dissertação.

²⁵ Eliane Potiguara é uma líder indígena nascida no estado do Rio de Janeiro em 1950. Formada em Letras e Educação, tem uma trajetória pioneira dedicada à participação feminina nos movimentos indígenas. Seus textos serão utilizados nas seções seguintes da dissertação.

Tukano²⁶. O avanço das articulações políticas pela redemocratização e a perspectiva de uma nova Constituição nacional orientou o sentido da ação social desse grupo de atores políticos e intelectuais do movimento indígena.

Ascenso (2021) recupera detalhadamente as articulações políticas das lideranças indígenas no processo de preparação da Constituição de 1988. O autor descreve o processo como negociação entre duas visões de mundo representadas pelo conceito de *pax* colonial da ação indigenista estatal e a cosmopolítica da paz provisória das nações indígenas. O pensamento da *pax* colonial se manifestou na Assembleia Constituinte na defesa de artigos que pretendiam manter o processo de tutela das populações e controle dos territórios pelo Estado como feito nas legislações anteriores. A cosmopolítica da paz provisória foi uma complexa negociação de lideranças indígenas e seus aliados na sociedade envolvente para conquistar apoios entre os deputados constituintes.

Em maio de 1986, a UNI apresentou um documento intitulado Programa Mínimo com parâmetros propostos aos deputados constituintes. Ascenso (2021) aponta a importância desse documento que orientou as estratégias de negociação nas comissões que elaboraram os artigos e nas ações de visibilidade junto à opinião pública. O Programa Mínimo contava com cinco princípios: reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas para seu uso exclusivo; reconhecimento das organizações sociais e culturais dos povos indígenas com ênfase em educação bilíngue; princípio de autodeterminação; caráter pluriétnico e plurinacional do Brasil; reconhecimento dos direitos originários dos povos indígenas, o que acarreta dívida social do Estado brasileiro para essas populações.

De acordo com Ascenso (2021), as estratégias de interferência durante o período de elaboração da Constituição tiveram êxito pela sua ação em várias frentes. Além da pressão direta sobre os parlamentares para garantia do texto constitucional, foram preparados materiais de divulgação das demandas indígenas para a imprensa e a sociedade civil. Isso garantiu que o assunto fosse pautado pela opinião pública. Além disso, foi feito um trabalho de formação política nas bases comunitárias que se mobilizaram para ter presença constante em Brasília. Por fim, foram realizadas ações performáticas para garantir visibilidade à luta indígena, como o discurso feito por Aílton

²⁶ Álvaro Tukano é um líder indígena nascido no estado do Amazonas em 1953. Atua entre os principais articuladores da resistência no Alto Rio Negro, na região Norte do Brasil.

Krenak em quatro de setembro de 1987. Em sinal de luto pelo retrocesso na tramitação dos direitos indígenas, ele pintou o rosto de preto com pasta de jenipapo enquanto discursava no plenário do Congresso Nacional.

Ascenso (2021) faz um balanço positivo dos resultados da mobilização indígena em torno da Constituição de 1988. O resultado final não atingiu tudo que foi pleiteado no Programa Mínimo, especialmente a defesa do caráter plurinacional do Brasil, tema que enfrentou resistência e campanhas de desinformações. Por outro lado, as Emendas Populares apresentadas pelo CIMI e pela UNI, juntamente com a mobilização midiática e a pressão parlamentar, garantiram vitórias. Foi o fim da legislação que qualificava os indígenas como relativamente incapazes. Isso garantiu o término do paradigma de tutela com vistas à assimilação, pelo menos no texto legal.

Ao mesmo tempo, pode-se observar também avanços na garantia de educação específica bilíngue, respeitando as características culturais de cada povo. Por fim, a demarcação das terras indígenas foi prometida para um período de cinco anos após a promulgação da Constituição, o que não se cumpriu e virou tema de disputa jurídica que ainda se arrasta. Entre conquistas e derrotas, Ascenso (2021) avalia que a diplomacia exercida pelas diferentes lideranças indígenas ao longo da década de 1980 resultou em uma legislação bem mais favorável do que as anteriores, ainda que não tenham atingido todos os objetivos. O caráter provisório dessa paz obtida se deve à necessidade de resistência e rearticulação das alianças para garantir o cumprimento dos artigos da Constituição, especialmente na luta pela demarcação dos territórios.

O novo cenário após a promulgação da Constituição de 1988 trouxe novas demandas para o movimento indígena. Munduruku (2012) destaca que o texto constitucional é pautado por novos paradigmas rompendo com a tradição de legislações que definiam os indígenas em patamar desigual ao restante da população brasileira. Isso demanda das comunidades indígenas novas maneiras de atuação para negociar com a sociedade envolvente.

O paradigma de igualdade classifica os indígenas brasileiros como indivíduos e cidadãos em plenitude de direitos e deveres, sem as características de tutela ou incapacidade das legislações anteriores. O paradigma da diversidade reconhece aos indígenas o direito de manter suas culturas originárias e incentiva sua divulgação para o

restante da sociedade brasileira. Mesmo considerando o abismo entre a normativa legal e a vida prática, essas conquistas são importantes.

Além disso, a proteção jurídica especial se fundamenta na diversidade cultural e pluralidade linguística e não na incapacidade civil como ocorria anteriormente. Dessa forma, a partir da Constituição de 1988, fica garantido o direito à diversidade étnica, linguística e cultural sem prejuízo das prerrogativas como cidadãos. Esses são frutos dos movimentos indígenas articulados e mobilizados ao longo das décadas de 1970 e 1980.

O tema da demarcação de terras indígenas também está firmado na Constituição a partir do compromisso de conclusão das demarcações no período de cinco anos. A vitória do movimento indígena da década de 1980 nessa temática é a natureza desse processo. A demarcação não é consultiva de direitos, mas declaratória de um direito preexistente. Em outras palavras, não é um dispositivo jurídico que abre questão ou convoca à investigação sobre os supostos direitos dos povos originários sobre a terra. Pelo contrário, o espírito da lei é de garantia da confirmação e delimitação das terras tradicionais.

O prazo de cinco anos não foi cumprido e a luta pelo território tornou-se uma das principais bandeiras do movimento indígena nas décadas que se seguiram. O impasse jurídico atual nessa matéria é o marco temporal, tese jurídica que defende que os indígenas só teriam direito à demarcação de terras que estavam em sua posse na data da promulgação da Constituição em cinco de outubro de 1988. Como se percebe, a relação com o território sempre foi um tópico organizador das ações dos movimentos indígenas e continua tendo papel central em seu posicionamento.

Retomando Pacheco de Oliveira e Rocha Freire (2006), as décadas seguintes apresentaram os movimentos indígenas com três características principais. A luta pela demarcação de terras previstas pela Constituição e o papel protagonista dos povos indígenas na preservação do meio ambiente. A organização de associações locais com uma rede de apoio e assessoramento de ONGs, de instituições religiosas e da própria FUNAI atuando a partir de protagonismo indígena. Mudança do perfil das lideranças que são menos carismáticas e mais sustentadas pela profissionalização e pelo domínio da formação acadêmica como ferramenta de luta pelos direitos dos movimentos indígenas.

Munduruku (2012) aponta que após a Constituição de 1988, o caráter nacional dos movimentos indígenas perdeu fôlego em lugar de estruturas locais lidando com governos estaduais pela causa imediata da demarcação. A década de 1990 marcou essa mudança no padrão de posicionamento. A experiência dos anos anteriores evidenciou a importância de formar novas gerações de articuladores capazes de lidar com órgãos públicos e recursos repassados pelo Estado. Esse processo é muito importante, pois é preciso capacitar os jovens indígenas para que as comunidades não sejam tuteladas pelo Estado ou por instituições externas.

Os frutos desse cuidado se observam nos últimos trinta anos. Os cuidados com as tradições e o contato com a ancestralidade alimentaram a formação do protagonismo indígena nas comunidades. São indivíduos com formação técnica ou universitária, mas nutridos pelo conhecimento tradicional que lhes permite dar respostas próprias e criativas às questões práticas que se apresentam. De acordo com Munduruku, as necessidades imediatas das comunidades indígenas determinaram a formação dos jovens em quatro áreas concentradas.

Conhecimentos relacionados à proteção ambiental e demarcação de terras, comunicação social, área de educação bilíngue e todo tipo de formação burocrática para ocupar os órgãos que tratam de políticas indigenistas. Todas essas áreas são complementares aos esforços dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos com autonomia e combinando a identidade ancestral com os conhecimentos da sociedade englobante. Isso permite fugir do paradigma assimilacionista e das políticas de tutela. Na esteira desse processo, surgiram os intelectuais indígenas atuantes na área de História que serão analisados ao longo da dissertação. O surgimento de reflexões de autores indígenas sobre a disciplina se insere na área de educação apresentada por Munduruku.

Daniel Munduruku identifica os movimentos indígenas como parte de uma ação educativa em dois aspectos. Inicialmente, os movimentos formam novos quadros e lideranças para atuar na defesa dos direitos de suas comunidades originais, sem perder sua identidade cultural. Ao mesmo tempo, os movimentos têm um caráter educativo ao mudar o olhar que o restante da sociedade e o Estado têm sobre os povos indígenas ao demonstrar sua diversidade, sua ação política e sua capacidade de reflexão sobre suas culturas e a sociedade circundante.

O desdobramento dessas ações nas últimas décadas é a formação de movimentos culturais como estratégia de representação e visibilidade em diferentes cidades do país. Surgiram publicações de narrativas tradicionais com editoras administradas por indígenas, como a UK'A Editorial²⁷ e a Pachamama Editora²⁸, e o movimento de registros escritos autorais dos textos transmitidos pela oralidade. Além disso, muitos autores, como Daniel Munduruku, Cristino Wapichana²⁹ e Graça Graúna³⁰, utilizaram a literatura infantil como veículo para transmitir a visão de mundo dos povos originários. Esse movimento demonstra uma nova capacidade de articulação utilizando as ferramentas de mídias sociais para atingir um público maior. Essa nova etapa das articulações leva as demandas de comunidades nativas e trata das temáticas de ancestralidade, retomada identitária e luta pelos seus direitos. Todos os aspectos apresentados formam um cenário de comunicação do ponto de vista indígena para o restante da sociedade brasileira como acúmulo das décadas de organização do movimento indígena.

O panorama construído até aqui tem como objetivo organizar o contexto em que se desenvolve essa pesquisa sobre o ensino das histórias indígenas na Educação Básica. Descrevi os movimentos indígenas com as principais demandas em disputa nas últimas quatro décadas para estabelecer temas de diálogos nas seções seguintes com a pesquisa acadêmica sobre o tema no contexto da Educação Básica.

Nos capítulos seguintes da dissertação, ao analisar textos de autores indígenas em diálogo com a historiografia, será demonstrada a densidade dos conceitos apresentados pelos intelectuais a partir de sua experiência de organização e resistência. E é a partir deles que assumo as potencialidades de pensar um Ensino para a Educação Básica em diálogo com a Lei 11645/2008 que traga as narrativas originárias como protagonistas neste processo.

²⁷ UK'A Editorial é um selo de publicações de autores indígenas associado ao Instituto UK'A – Casa dos Saberes Ancestrais que promove concursos literários, apresentações teatrais e musicais de artistas ligados aos povos originários.

²⁸ Pachamama Editora é uma iniciativa protagonizada por mulheres indígenas que prioriza publicações de escritoras desse recorte social, mas atua em parceria com autoras e autores que abordem temáticas dos direitos humanos, diversidade e cultura afro-brasileira. Sua atuação é muito ampla com estreito diálogo com a produção acadêmica e com publicações internacionais.

²⁹ Cristino Wapichana é escritor indígena nascido no estado de Roraima em 1971.

³⁰ Graça Graúna é escritora indígena nascida no estado do Rio Grande do Norte em 1948. Além da contribuição como escritora, também é professora e pesquisadora com Mestrado e Doutorado na área de Literatura Indígena.

1.2 Nova História Indígena

A historiografia sobre os povos indígenas brasileiros consolidou nas últimas décadas um campo identificado como “Nova História Indígena”. Essa abordagem de pesquisa estrutura-se a partir do protagonismo dos povos originários como fundamento das ações desenvolvidas. É importante destacar que os movimentos indígenas organizados a partir de 1970 estabeleceram diálogos com pesquisadores acadêmicos, de forma que essa renovação de temática e abordagem é fruto do contexto geral de mudança das relações entre os indígenas e o restante da sociedade. A agência dos indígenas e suas estratégias de negociação com os povos europeus e africanos presentes no território brasileiro abriram caminhos para novas interpretações de diversos eventos históricos. A seguir, vou apresentar alguns autores que trouxeram contribuições essenciais para a Nova História Indígena.

John Monteiro constrói um roteiro para a consolidação desse campo de pesquisas no Brasil na Introdução de sua Tese de Livre Docência apresentada na Unicamp em 2001³¹. Monteiro identifica movimentos de renovação temática nas pesquisas sobre os povos indígenas na América Latina a partir da década de 1960. Nesse período surgem publicações de historiadores que incorporam crônicas e narrativas do período colonial para identificar o protagonismo dos indígenas. Paralelamente, o campo de pesquisa no Brasil tem seu pioneirismo na ação de antropólogos. Sua atuação ganha relevância no contexto acadêmico no final da década de 1970 a partir da organização dos movimentos indígenas em diálogo com as pesquisas antropológicas. Os historiadores são absorvidos por esse debate acadêmico ao longo da década de 1980.

Monteiro reconhece a precariedade das fontes documentais em língua portuguesa, ao contrário da documentação em língua espanhola, como um fator que contribui para essa resistência dos historiadores. Todavia, o motivo principal é o conjunto de imagens cristalizadas pela historiografia brasileira do século XIX a respeito dos povos indígenas. Francisco Adolfo de Varnhagen em sua “História Geral do Brasil” (1854³²) e Carl Friedrich Philipp von Martius³³ em seu texto “Como escrever história do

³¹ MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história dos povos indígenas e do indigenismo*. Tese (Livre-Docência) Campinas: Unicamp, 2001.

³² VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral do Brasil antes da sua separação e Independência de Portugal*. [1854]. 3. Ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

Brasil” (1845) definiram os parâmetros que estruturaram as pesquisas sobre os povos nativos até o surgimento da Nova História Indígena.

Primeiramente, é uma crônica do extermínio dessas populações ou da possibilidade de salvação através da assimilação pela sociedade circundante. A defasagem cronológica entre a publicação das obras coloniais e sua interpretação crítica pelos historiadores do XIX produz recortes arbitrários e estereótipos. O principal deles é a construção de pares de oposição como se observa no binômio “civilizado”/ “selvagem”. Essa simplificação resultou na divisão dos povos indígenas entre tupis e tapuias, respectivamente populações que fizeram aliança com os portugueses e aquelas outras que resistiram. Além dos problemas epistemológicos, essa interpretação deturpada orientou políticas públicas para os povos indígenas ao longo do século XIX e quase todo o século XX.

Os indígenas descritos pelos historiadores nessa abordagem são prisioneiros de projeções etnográficas, de acordo com Monteiro. São isolados no tempo e no espaço, sem a possibilidade de trocas culturais que elaboram suas identidades. Nessa perspectiva, o indígena é culturalmente um fóssil, um indivíduo desprovido de dinâmica temporal. Aqueles que dialogam com a sociedade circundante e são integrados perdem o seu reconhecimento como indígenas.

Monteiro indica que no final dos anos 1970 aconteceram duas alterações no campo de pesquisas. A primeira foi de ordem prática: os Laudos Antropológicos³⁴ utilizados pelo Movimento Indígena para assegurar seus direitos históricos e territoriais aproximaram os historiadores do trabalho que vinha sendo desenvolvido pelos antropólogos. Esse modelo desenvolveu-se nos Estados Unidos desde a década de 1940 para fundamentação da posse de territórios dos povos originários. A segunda mudança é teórica: os antropólogos pós-estruturalistas incorporaram a temporalidade e a dinâmica da história em suas discussões sobre cultura e identidade. Dessa forma, a Nova História Indígena surge como campo de diálogo entre História e Antropologia.

³³ MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. *Como se deve escrever a história do Brasil*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 6 (24), jan. 1845, pp. 389-411.

³⁴ Laudos Antropológicos são pareceres técnicos de pesquisadores habilitados para explorar o campo e identificar a presença de comunidades tradicionais no território para legitimação em processos administrativos e judiciais de reconhecimentos territoriais.

John Monteiro analisa a construção de estereótipos durante o período colonial no primeiro capítulo de sua Tese de Livre Docência³⁵. Os primeiros relatos detalhados produzidos por portugueses são do final do século XVI e criam uma imagem como se descrevesse um cenário imutável e atemporal desde 1500. Descreve, por exemplo, povos indígenas sem unidades políticas.

Monteiro explora a divisão dos povos entre tupis e tapuias criada pelos cronistas e reproduzida pelos historiadores. De acordo com essa classificação, os tupis são aliados que aceitaram o ordenamento de leis e sistema de governo imposto pelos europeus. Em outras palavras, as trocas culturais e negociações étnicas vivenciadas pelos povos tupis são apresentadas como substituição completa de sua identidade pela cultura europeia. Por outro lado, os povos descritos como tapuias são antítese dos tupis. Não existe tentativa de entendimento político ou cultural desses grupos por parte dos cronistas do período colonial e dos historiadores do século XIX. Eles são descritos como “selvagens” e sem nenhuma troca cultural com os europeus.

Além dos problemas apontados pela simplificação dessas duas categorias, Monteiro indica um terceiro grupo étnico que não é explorado pelas crônicas e pela historiografia tradicional, os sertanistas mamelucos. Esses indivíduos são agentes de fronteira manejando e traduzindo elementos culturais e linguísticos entre os diversos grupos indígenas e europeus que habitam o território.

Monteiro identifica no texto dos cronistas do século XVI o risco dos portugueses ao assumir demarcadores culturais indígenas. Essa identidade específica, flexível, resultado da mestiçagem podia aproximar os europeus dos povos indígenas e afastá-los das características identitárias dos portugueses. Monteiro percebe o esforço dos cronistas na invenção de um Brasil indígena atemporal e ahistórico para separar a identidade que se reconhece indígena daquela identidade mestiça, variável e que negocia demarcadores culturais europeus e nativos. Por isso é importante isolar, essencializar e congelar populações indígenas em etnias fixas. Esses arranjos condicionaram as políticas públicas e as estratégias de negociação da política indígena.

Mesmo no século XXI, quando trata das histórias indígenas, o currículo escolar da disciplina História resiste em reconhecer os demarcadores culturais de fronteira que

³⁵ MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história dos povos indígenas e do indigenismo*. Tese (Livre-Docência) Campinas: Unicamp, 2001.

combinam elementos tradicionais indígenas em diálogo com a sociedade envolvente. Apesar dos avanços dos movimentos indígenas em reconhecer seus direitos de diversidade cultural, a disciplina história tende a reproduzir hegemonicamente a descrição das identidades fixas do século XIX. Pesquisas como essa dissertação pretendem desarticular essa interpretação consolidada, gerando novas possibilidades de deslocar esse olhar que ainda é predominante nas narrativas escolares sobre os povos originários.

Manuela Carneiro da Cunha também apresenta pesquisas fundamentais para a formação da Nova História Indígena. A antropóloga organizou a obra “História dos Índios no Brasil” que reúne contribuições de vários autores importantes para a consolidação do campo nas décadas de 1980 e 1990³⁶. A introdução deste volume foi escrita por Cunha com objetivo de definir parâmetros para o estudo das histórias indígenas. Nesse sentido, dialoga com o texto de John Monteiro, citado anteriormente, para compor o cenário geral de pesquisas para a historiografia sobre o tema.

Cunha identifica o primitivismo como principal armadilha para o estudo dos povos indígenas desde a historiografia do século XIX. Assim como Monteiro, critica a interpretação dos historiadores do império que produziram uma narrativa de apagamento dos povos originários como sujeitos históricos ao identificá-los como vítimas das ações dos outros.

Além disso, Cunha aponta os problemas dessa historiografia para a definição de políticas indigenistas, mas alerta para a necessidade de construir um campo de pesquisas da política indígena. Ela compreende a análise dos motivos que levaram os povos indígenas a se aliar aos europeus e africanos ou se afastar e resistir a eles ao longo dos séculos. Desenvolvendo as pesquisas, busca analisar as coalizões indígenas no interior de sua lógica de convivências e disputas.

No campo da política indígena, Cunha observa estratégias políticas e fracionamentos étnicos, pois a dinâmica de movimentações no território aproxima grupos indígenas que não tinham interação cultural frequente. Por outro lado, as movimentações também provocaram divisões territoriais e afastamentos de grupos que viviam em regiões próximas. Essa dinâmica de movimentações e alianças políticas

³⁶ CUNHA, Maria Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

resulta em trocas culturais influenciadas pelo impacto da chegada de europeus e africanos.

A autora destaca, outrossim, pesquisas sobre as diversas explicações mitológicas dos povos indígenas para a chegada dos europeus. Diferentes povos elaboraram discursos para dar conta desse evento, mas uma característica comum é apontar a iniciativa dos indígenas no contato. Além disso, as diferentes narrativas mitológicas apresentam situações de escolhas em que os povos indígenas têm ações equivocadas que provocam o desequilíbrio tecnológico entre eles e os invasores. Mesmo nos eventos de uma guerra em que foram derrotados, a agência dos povos indígenas provocou essa desigualdade. Portanto, para autores como Cunha e Monteiro, a Nova História Indígena apresenta os povos originários como agentes da sua história, ao contrário do que defende a historiografia tradicional do século XIX.

O estudo das histórias do Brasil pelos parâmetros da Nova História Indígena traz para o centro do debate questões que influenciam as decisões do tempo presente. Por um lado, lança luz sobre elementos da política indígena, ou seja, da atuação organizada das lideranças indígenas em defesa de seus interesses. Por outro lado, problematiza tópicos da política indigenista, aquela proposta pela sociedade nacional para lidar com os povos indígenas.

Maria Regina Celestino de Almeida escreveu um artigo em 2017 atualizando o panorama da Nova História Indígena apresentado por John Monteiro em 2001³⁷. As pesquisas das últimas décadas superam o lugar antigo dos indígenas como força de trabalho, vencidos, aculturados, escravizados ou mortos. O panorama das histórias do Brasil construído a partir das pesquisas locais articuladas com histórias indígenas demonstra que as escolhas dos povos originários deram os limites e as possibilidades para as ações dos portugueses no período colonial e dos brasileiros desde o século XIX.

Celestino de Almeida indica a tendência de considerar o protagonismo dos indígenas em temas que já foram explorados anteriormente pela historiografia, como as guerras coloniais. O mesmo objeto pode ter diferentes significados para indígenas com sistemas culturais diversos. Essa percepção abre caminho para novas interpretações. A autora propõe tratar esses conflitos como guerras indígenas com alianças dinâmicas que

³⁷ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, no 75, 2017

possuem intencionalidades que os portugueses não conseguiram apreender. As identidades étnicas também são alteradas de acordo com os interesses indígenas de curto prazo, observando as melhores vantagens que conseguiam oferecendo seu apoio ou resistência aos europeus. Os indígenas entendiam as trocas de classificação e generalizações dos portugueses e usavam esse conhecimento superficial a seu favor quando era oportuno.

Celestino de Almeida, igualmente, destaca o papel das lideranças indígenas em tempos de guerra como tema importante para o estudo da política indígena ao longo do período colonial. As elites coloniais ligadas ao Estado português ou aos missionários religiosos dependiam das elites indígenas de diferentes formas para conseguir sustentar a estrutura de administração da colônia. Em São Paulo, por exemplo, as lideranças locais eram francamente dependentes do sistema político de indígenas e miscigenados, posto que a estrutura de governo portuguesa quase não se fazia presente.

Em outras regiões, as elites locais dependiam de alianças com os indígenas para manter o controle sobre o interior do território. Nos períodos de guerra, muitos líderes indígenas receberam títulos e honrarias dos portugueses, apesar das limitações impostas pelas leis lusitanas. Essa possibilidade de ter sua importância reconhecida pela Coroa Portuguesa era altamente explorada pelos líderes indígenas em sua dinâmica de poder com as autoridades coloniais, missionárias e com os demais povos indígenas (ALMEIDA, 2017, p.25).

As aldeias indígenas também demonstram as características de negociação indígena frente à dependência dos europeus. As dinâmicas locais são essenciais para a sobrevivência dos portugueses e os indígenas utilizaram isso a seu favor no sistema de aldeamentos. Os povos aldeados viveram uma rotina dupla de se alternar entre o território definido da aldeia e as áreas do sertão no entorno. Essa forma de ocupação do território permitiu rearticulações sociais, culturais e identitárias dos indígenas aldeados. Existiram diferentes expectativas sobre os aldeamentos por parte de autoridades, colonos e missionários. Os indígenas perceberam isso e a metamorfose identitária ocorre no cotidiano de negociação, tensão e conflito.

Por outro lado, o processo de extinção dos aldeamentos e apagamento das identidades indígenas é um tema fundamental para o final do século XVIII e todo o século XIX. A política de Pombal para o apagamento identitário forçou uma política

indígena de garantia dos ganhos mínimos possíveis naquele período. Isso representou um amplo processo de silenciamento enquanto o mais urgente era a garantia do direito à terra. As classificações étnicas entre indígenas e mestiços variaram muito nesse período de acordo com os interesses tensionados entre o governo e as autoridades locais.

Por fim, Celestino de Almeida aponta a cultura política dos povos indígenas como tema fértil para exploração. A rede de interesses e o significado de cada acordo para os povos indígenas abre campo para estudar também as alianças e tensionamentos com os africanos escravizados. A autora aponta para a necessidade de entender o contexto de cada conflito e os interesses imediatos. Em algumas situações, indígenas e negros se unem em resistência contra os portugueses, mas em outros contextos os indígenas percebem as vantagens que poderiam obter com os lusitanos ao socorrê-los das ameaças de quilombolas. Fora os contextos em que os indígenas são a ameaça aos portugueses e esses recorrem aos africanos que percebiam as vantagens desse apoio. O que Celestino de Almeida aponta, em suma, é que a história do Brasil é uma trama complexa de interesses imediatos de grupos sociais e étnicos com iniciativas e protagonismos que ainda escapam das pesquisas históricas e das aulas da disciplina.

John Monteiro, Manuela Carneiro da Cunha e Celestino de Almeida são três autores de referência para pensar as mudanças pelas quais a historiografia sobre os povos indígenas passou nas últimas décadas. Sua atuação foi acadêmica e política a partir do diálogo com as lideranças dos movimentos indígenas para incorporar suas demandas na produção de conhecimento científico e para somar esforços na luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas. Os movimentos indígenas passaram de uma fase de afirmação no final do século XX para uma fase de aprofundamento e multiplicação de pontos de vista com novos autores no começo do século XXI. A Nova História Indígena é parte desse movimento geral destacando o protagonismo indígena e acarreta na necessidade de renovar as reflexões e práticas da Educação Básica como veremos na seção seguinte.

1.3 Nova História Indígena na Educação Básica

Essa seção do texto é um desdobramento do item anterior e os autores que serão citados possuem contribuições para a historiografia isoladamente e para o ensino da disciplina escolar História na Educação Básica em particular. Na seção anterior,

procurei demonstrar as perspectivas principais que fundamentam o campo da Nova História Indígena e doravante vou explorar os desdobramentos para o ensino.

José Ribamar Bessa Freire é um professor com décadas de experiência no ensino das histórias indígenas para a Educação Básica e Educação Superior, formação de professores e preparação de material didático. Em seu artigo “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”³⁸ apresenta reflexões fundamentais para os educadores interessados em abordar essa temática em sala de aula. O texto é estruturado como uma lista dos equívocos, como o título indica.

O primeiro é considerar o “índio genérico” como ator social e personagem histórico. Em outras palavras, é desconsiderar a variedade cultural e identitária presentes nas centenas de nações indígenas que vivem no território brasileiro, falantes de quase duzentos idiomas diferentes. Mesmo as populações que convivem em territórios próximos possuem sistemas étnico-linguísticos profundamente diversos. Freire apresenta exemplos do século XVI e do século XXI.

O segundo é considerar que os indígenas possuem culturas atrasadas. Esta visão está presente como preconceito no discurso do senso comum e foi construída ao longo de séculos de abordagem eurocêntrica sobre o conhecimento e a ciência. Freire elenca características culturais altamente sofisticadas dos povos indígenas como a linguagem, o sistema religioso, o conhecimento de plantas medicinais, uso do solo e reflorestamento para contestar essa ideia que ainda insiste em associar os povos indígenas ao termo “atraso”.

O terceiro equívoco, que é associado ao segundo, é interpretar os sistemas indígenas como culturas congeladas. Esse problema conceitual foi o ponto de partida para as reflexões antropológicas sobre os povos indígenas como abordei ao tratar, anteriormente, as pesquisas de John Monteiro. Além de apontar os problemas da política de assimilação e aculturação que tentam anular a identidade étnica, Freire apresenta uma experiência do tempo presente para definir a interculturalidade.

O autor descreve uma situação de sala de aula de alfabetização no povo Waimiri Atroari. A sala de aula é uma construção circular sem portas onde os estudantes podem

³⁸ FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco ideias equivocadas sobre o índio*. In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas.

entrar e sair quando querem enquanto o professor se coloca no meio do círculo. Em um determinado momento, enquanto acontecia a aula de alfabetização, alguém gritou que uma paca havia passado correndo perto da sala de aula. O professor prontamente convocou a turma para perseguir a paca e a aula de alfabetização transformou-se em uma aula de caça. A interculturalidade é essa capacidade de absorver elementos e práticas culturais de outros povos combinados com os costumes da prática educativa tradicional.

No capítulo dois desta dissertação pretendo descrever os pressupostos da educação indígena conforme apresentados por Daniel Munduruku e adianto que a prática da caça como momento de socialização entre crianças e adultos é fundamental. Por isso parece tão interessante uma rotina escolar que consegue conviver entre o ensino planejado de um conteúdo na sala de aula e a oportunidade de uma vivência que se apresenta na realidade concreta do entorno.

O quarto equívoco é definir os indígenas como indivíduos do passado. Para além de todas as tentativas de silenciamento e apagamento da historiografia, os povos indígenas continuam existindo e sua articulação, desde a década de 1970, promoveu o reconhecimento de nações que se consideravam desaparecidas. A Constituição de 1988 é explícita em definir que os povos indígenas possuem culturas diferentes que devem ser reconhecidas, respeitadas e estimuladas.

O quinto equívoco é uma falha profunda de definição conceitual por considerar que o brasileiro não é índio. Tratar essas duas identidades étnicas como opostas é arbitrário e equivocado reforçando a política assimilacionista. Não é necessário fazer uma escolha por ser brasileiro ou ser indígena, assim como não se faz escolhas por ter identidades regionais e o pertencimento nacional. São demarcadores culturais superpostos e articulados.

Mauro Cezar Coelho aborda o diálogo da historiografia com a sala de aula em artigo sobre o enredo construído para a história dos povos indígenas nos livros didáticos³⁹. O enredo é o elemento que encadeia eventos e personagens para dar sentido a uma narrativa. Sua função é ordenar a história de forma que se compreendam os fatos

³⁹ COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? In: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo. *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

com um conjunto de significados. A maneira de construir uma visão sobre o passado tem impacto direto nas relações sociais no presente. O autor debate o abismo entre a historiografia e a história escolar a partir da análise de algumas coleções de livros didáticos. Ele atua na construção do campo de pesquisas do diálogo entre conhecimentos historiográficos e saberes das aulas de História, mesma área da pesquisa aqui desenvolvida.

O autor direciona sua pesquisa para o período colonial brasileiro e identifica a tradição eurocêntrica construída no século XIX como problema central no enredo dos livros didáticos. Esse foi o período de formação de um discurso sobre a identidade nacional e os historiadores tiveram participação importante no processo. Nessa interpretação historiográfica, a história do Brasil é construída como um desdobramento da europeia, que é a espinha dorsal para a história geral. Os eventos brasileiros são apresentados como consequência dos interesses portugueses e os agentes sociais locais não tem relevância no enredo.

A partir de propósitos e ações portuguesas se articula a narrativa que tende a excluir os indígenas e os negros de sua participação como agentes sociais. Além disso, não estimula nos alunos a crítica ao raciocínio histórico apresentado. Não viabiliza a crítica à memória dominante, reforçando um discurso sobre o passado que coloca parte da população em posição subalterna. Essa interpretação de invisibilidade ou subalternidade de alguns grupos sociais no passado tem reflexos na leitura que os alunos formam da sociedade do tempo presente.

Outro problema dessa abordagem é que não situa os negros e os indígenas na temporalidade, questão central para os estudos da história desses grupos sociais. Por fim, não demonstram os processos históricos como interações sociais, formadas por tensionamentos, conflitos de interesses e acordos de convivência. Essa visão simplificadora das relações históricas deseduca para a vida em sociedade, pois facilita interpretações igualmente simplistas. As sociedades indígenas jamais tiveram posicionamento monolítico em suas relações com os povos não indígenas e suas estratégias de sobrevivência entre negociações e conflitos seguem até o século XXI⁴⁰.

⁴⁰ Essa perspectiva de abordagem das sociedades indígenas através de estratégias de sobrevivência entre negociações e conflitos é demonstrada em ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

Maria Cristina Bohn Martins observa a repercussão das novas abordagens da historiografia nas práticas escolares em artigo sobre as relações entre pesquisa e ensino de história dos povos indígenas⁴¹. Sua análise reflete sobre o caráter eurocêntrico da produção tradicional de material didático que é consequência das abordagens dos pesquisadores.

Martins fundamenta seu artigo na “Tese de Livre Docência” de John Monteiro como descrição do cenário das pesquisas tradicionais de história indígena. A historiografia tradicional apresenta visão simplificadora e estereotipada dos indígenas a partir de noções essencializadas. Estas geram os dualismos já referidos: índios puros e aculturados, resistência e aculturação, estruturas culturais fixas e processos históricos dinâmicos. Martins associa esses discursos ao que se reproduz nas práticas escolares e no livro didático que reforçam as generalizações.

Os povos indígenas aparecem no material didático de história através de narrativas de massacre e devastação⁴². Mesmo nos casos em que os autores parecem fazer um esforço de inclusão dos índios, eles aparecem em papel secundário como vítimas de invasões e traumas. Em todos esses casos, se reforça entre os estudantes a sensação de que os índios são sujeitos destinados a desaparecer.

Por outro lado, Martins observa que desde a década de 1970 surgem grupos indígenas na América Latina reivindicando o uso de suas línguas no sistema educacional. Esse movimento latino-americano mobilizou discussões no Brasil questionando o papel escolar como reprodutor de demarcadores sociais hegemônicos e como formador de identidade assimilacionista por que ensina a língua portuguesa e não as demais.

Essa demanda pelo ensino de idiomas tradicionais na escola precipitou uma luta de reivindicação étnica que teve como consequência a formação de novas lideranças com identidades indígenas e pluriétnicas. Esse movimento foi mais forte em Equador, Peru e México, justamente países com forte herança de civilizações pré-colombianas, mas se espalhou pelas populações indígenas remanescentes de todo o continente. Importante comentar que os próprios indivíduos passam por um processo de

⁴¹ MARTINS, Maria Cristina Bohn Martins. As sociedades indígenas, a história e a escola. Antíteses, vol. 2, n.3, jan-jul de 2009, pp153-167.

⁴² MARTINS, Maria Cristina Bohn Martins. As sociedades indígenas, a história e a escola. Antíteses, vol. 2, n.3, jan-jul de 2009. p. 155.

ressignificação da identidade atualizando elementos da cultura indígena e se percebendo como parte do grupo. Esses processos também ocorrem no Brasil a partir dos movimentos indígenas organizados desde a Constituição de 1988 com a intenção de reconhecer e incluir seus idiomas e sua cultura no sistema de ensino. Os intelectuais indígenas analisados nessa dissertação são fruto desse movimento e incentivadores da formação de novas gerações de estudantes com esse acúmulo de conhecimento.

A história eurocêntrica é estruturante de toda a narrativa disciplinar, pois parte do discurso do desenvolvimento intelectual ocidental como força motriz do progresso que demanda que todos os outros povos se adaptem. Contudo, o movimento de renovação da história dos povos indígenas aponta a necessidade de rever essa estrutura.

A legislação brasileira também apresenta essa mudança a partir da Constituição de 1988 complementada pela Lei 11.645/2008. O artigo 26-A torna obrigatório o estudo das histórias dos povos indígenas, da cultura indígena brasileira e dos povos indígenas na formação da sociedade nacional⁴³. Isso exige uma série de adaptações nas narrativas históricas construídas ao longo de décadas nas práticas escolares.

Em seguida, vou apresentar três pesquisas que fizeram análises de livros didáticos como estratégia comparativa do conteúdo de história indígena na educação básica. Essas pesquisas possuem características comuns, pois todas partem da Lei 11.645/2008 e verificam sua recepção no sistema de educação. Além disso, todas as pesquisas apresentadas na sequência usam o mesmo objeto de análise, permitindo destacar aspectos específicos com parâmetros comuns.

Seguindo as pesquisas sobre as abordagens das histórias indígenas na sala de aula da Educação Básica, Maria de Fátima Barbosa da Silva escreveu um artigo sobre as representações dos povos originários no livro didático de História desde a Lei 11.645/2008⁴⁴. Segundo a autora, o acréscimo da temática indígena não pode se resumir à inclusão de novos conteúdos, mas também novos objetos e abordagens. Isso significa romper com o discurso eurocêntrico estruturante e desconstruir os estereótipos hegemônicos. Além da análise, o texto apresenta propostas de ação para construir noções de alteridade com os estudantes, conforme está determinado na Lei. Isso permite

⁴³ BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

⁴⁴ SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. *Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade*. Revista História Hoje, v.1, n°2, p. 151-168. 2012.

romper com visões simplistas e fortalece os vínculos identitários dos estudantes com um passado histórico mais plural e próximo da diversidade do mundo colonial.

A autora faz uma análise de livros didáticos para observar a adaptação da Lei 11.645/2008 nas escolas. Para isso, ela acompanha os critérios expostos no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) de 2008 e 2011 para adequação das obras aos novos conteúdos, especialmente as obras que foram excluídas da seleção por não se enquadrar. A partir desses comentários abrangentes sobre as coleções aprovadas e reprovadas no PNLD, a autora toma uma das obras para aplicar sua metodologia.

A conclusão da autora é a de continuidade de um discurso eurocêntrico que reforça uma visão estereotipada dos povos originários. O material didático mantém o dualismo entre índio bárbaro e índio civilizado amplamente debatido nas pesquisas citadas anteriormente. Silva recorre aos discursos em pauta na Lei 11.645/2008 para uma reflexão acerca do tipo de história dos povos indígenas que é ensinada através dos livros didáticos. Por força da lei, os temas indígenas estão presentes no texto do livro, mas mantendo a dicotomia entre “nós” e “eles”. A narrativa dos índios como personagens exóticos e fora do eixo principal da intriga não contribui com as demandas do movimento, pois nenhum aluno de comunidades indígenas conseguiria se reconhecer num discurso em que seu próprio povo é descrito como o outro. No espaço de disputas para desestabilizar as narrativas hegemônicas, é preciso incluir os índios na narrativa e dar-lhes outro papel sem os estereótipos que estão previamente estabelecidos.

Maria Perpétua Baptista Domingues empreende uma pesquisa comparativa acompanhando três edições de livros didáticos com a mesma autoria e destacando as adaptações realizadas a partir da Lei 11.645/2008⁴⁵. Para essa análise, a autora contabiliza os capítulos de história do Brasil que falam sobre os índios e separa aqueles em que o tema aparece no texto central, quando está presente em item complementar, ou em *box* informativo. O objetivo é acompanhar a tendência de adaptação dos livros às orientações do MEC explicitadas no PNLD. Assim como Silva, a pesquisa toma como premissa o discurso do livro didático como espaço de disputa entre narrativas silenciadas e autorizadas.

⁴⁵ DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. *Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de História*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro

Domingues conclui que existe uma tendência geral de discurso eurocêntrico no qual os povos indígenas são retratados de forma periférica. Pelas características metodológicas da pesquisa, a autora identifica na divisão de capítulos e seções essa tendência que classifica os conteúdos com títulos destacando as ações dos personagens considerados protagonistas da intriga. Durante o período colonial, o agente que aparece como principal dos capítulos é o colonizador europeu. Após a independência, esse papel é transferido para o Estado Brasileiro. Nos capítulos que retratam os povos indígenas, eles surgem subordinados aos interesses de uma narrativa que não fala sobre / por eles, ainda que eles eventualmente estejam presentes cumprindo os requisitos da Lei.

A estrutura dos livros tem características positivas de adaptação à Lei 11.645/2008. A distribuição cronológica das ações indígenas foi levemente alterada entre as edições estudadas por Domingues. Nas edições mais antigas, os livros descrevem uma sequência de encontros durante os eventos da implantação do sistema colonial no Brasil que se encerram com o Governo Geral que consolida o controle português do território, coroa o movimento bandeirante e marca o fim da presença indígena junto com os desafios de uma terra selvagem que é domesticada.

Nas edições mais recentes surgem capítulos sobre o período Republicano do Brasil em que as demandas contemporâneas por direitos indígenas são descritas no contexto de lutas por representatividade que cercam a Constituição de 1988. Além disso, as edições mais recentes inserem informações atualizadas de conceitos historiográficos na forma de leitura complementar e *box*. Essas alterações, ainda que não superem o discurso eurocêntrico do livro didático, demonstram um deslocamento narrativo das fronteiras do conhecimento escolar que é realizado gradativamente.

Por fim, a pesquisa de Caio Tavares e Silva constrói uma análise comparativa da abordagem sobre os povos indígenas em cinco coleções de livros didáticos⁴⁶. Para essa pesquisa, foram utilizadas obras destinadas ao Ensino Médio aprovadas pelo PNLD 2018. O objetivo da pesquisa foi analisar as narrativas sobre a história dos povos indígenas presentes nos livros didáticos de maneira comparativa. Assim sendo, foram observadas três temáticas: a questão identitária na relação entre indígenas e europeus; as guerras intertribais; os aldeamentos indígenas. Esses assuntos são utilizados no campo

⁴⁶ SILVA, Caio Tavares. *Narrativas sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História no contexto da Lei 11.645/2008*. Rio de Janeiro, 2018. Monografia de conclusão. Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro

da Nova História Indígena como aspectos centrais para identificar a agência dos povos originários, de acordo com as análises de John Monteiro e Maria Regina Celestino de Almeida. Silva utiliza essas temáticas para classificar o enredo construído em cada coleção de livros didáticos a partir de seus elementos reafirmadores da narrativa tradicional e os itens desestabilizadores da mesma.

A questão identitária surge no livro didático a partir da reprodução do discurso dos cronistas do período colonial que foi reafirmado pela historiografia do século XIX. A maior parte dos livros didáticos analisados naturaliza essas narrativas históricas que reafirmam o discurso hegemônico para essa temática e que reproduzem esses estereótipos. Por outro lado, algumas coleções de livros didáticos apresentam narrativas desestabilizadoras que colocam destaque no aspecto generalizante e simplificador desse discurso.

A formação dos aldeamentos é um fenômeno descrito em todas as coleções de livros didáticos. Esse fenômeno resulta da intencionalidade de vários atores sociais. Os jesuítas que coordenaram a administração do projeto, os colonizadores que se colocavam de maneira favorável ou desfavorável de acordo com seus interesses, a Coroa que se utilizou dessa estratégia para auxiliar na estruturação do controle do território. Naturalmente, não é possível desconsiderar os interesses dos indígenas em aderir ao projeto de aldeamentos.

Uma narrativa de reafirmação do discurso hegemônico sobre os aldeamentos foi predominante no material didático pesquisado. Esse enredo construído coloca os indígenas como coadjuvantes desse processo e não considera suas demandas. Nesse caso, todas as ações são descritas pelo ponto de vista dos jesuítas como criadores dos aldeamentos e responsáveis por sua existência. Menciona-se que nesses locais viviam índios, mas o que se destaca é o que os missionários faziam com eles. A ação é narrada com a tomada de decisão dos jesuítas e como os indígenas sofrem as consequências.

Na análise temática das guerras intertribais, os enredos reproduzidos contribuem para reforçar os estereótipos tradicionais das histórias dos povos indígenas. O primeiro elemento de reforço dos estereótipos é a narrativa de destruição dos povos nativos como se fossem atingidos por uma série de eventos além de sua capacidade de reação que os conduz ao desaparecimento. Esse enredo de uma grande catástrofe apresenta a história

dos grupos indígenas como estivesse limitada a uma escolha entre assimilação ou desaparecimento.

O segundo elemento identificado é a simplificação da intencionalidade dos conflitos indígenas. Nesse caso, é possível observar alguns livros didáticos que indicam a complexidade das estratégias de sobrevivência dos indígenas. A política indígena do período colonial funciona como um sistema complexo, pois os povos originários disputavam os recursos entre si ao mesmo tempo em que entravam em alianças e conflitos com os diversos grupos europeus que penetravam no território.

O livro didático de História apresenta, inseridos na narrativa eurocêntrica, exemplos de eventos históricos e configurações sociais complexas. Isso constrói uma narrativa dos povos indígenas com dinâmica histórica e capacidade de negociações e adaptações aos povos não índios. Suas diversas intencionalidades surgem no discurso. Isso desestabiliza o estereótipo hegemônico do índio afastado das relações sociais que perde sua identidade através de processos de assimilação e aculturação. Apesar dos enredos eurocêtricos hegemônicos construírem a base dos livros didáticos, eles trazem informações sobre as identidades indígenas demonstrando que elas se negociam, adaptam e reafirmam.

O que se observa da análise dos livros didáticos aprovados no PNLD 2018 é uma tendência de aproximar o texto do livro didático das discussões da historiografia. Todas as obras analisadas apresentam elementos desestabilizadores da narrativa hegemônica e isso resulta em diversas experiências de ampliação das fronteiras do conhecimento escolar nas diferentes temáticas referentes à história dos povos indígenas. Por outro lado, também se observam elementos de reafirmação do enredo eurocêntrico em todos os livros, tanto na estrutura geral dos conteúdos expostos como no detalhamento de alguns itens.

Minha proposta aqui é repensar o ensino das Histórias Indígenas colocando as vozes de intelectuais indígenas como protagonistas desta discussão. Assim sendo, entendo que algumas mudanças / inovações vem ocorrendo na produção das narrativas históricas escolares. Todavia, essas mudanças aparecem, majoritariamente, presas a uma narrativa tradicional e hegemônica que insiste em colocar os povos originários como subalternos.

Neste sentido, entendo que para romper e deslocar esses olhares é importante pensar os povos indígenas como protagonistas das narrativas que contam. Minha aposta é que não há protagonismo indígena (dentro do Currículo de História da Educação Básica) se a voz que narra essa história não possui vínculo identitário com os povos originários. Assim, assumo o caráter incontornável (GABRIEL; CASTRO, 2013) de operarmos com as narrativas indígenas feitas e pensadas pelos intelectuais pertencentes aos diferentes povos originários. E esta será a abordagem que seguirei até o último capítulo em que apresentarei o produto didático deste trabalho.

Portanto, ao longo deste primeiro capítulo da dissertação, apresentei o contexto de organização de lutas dos movimentos indígenas em sua demanda por direitos. Em seguida, trouxe as principais mudanças provocadas pelo diálogo entre os movimentos em luta por direitos e os autores acadêmicos interessados em rever pontos de vista consolidados pela historiografia. Esse movimento aponta para repensar perspectivas da Antropologia e da História para incorporar o protagonismo dos grupos sociais indígenas, que é o fundamento dessa dissertação. Partindo do contexto de movimentos indígenas organizados e da historiografia, na luta por afirmar o protagonismo indígena em seus textos, o próximo capítulo vai tratar das propostas críticas de autores latino-americanos e indígenas para acrescentar novas abordagens ao conhecimento histórico.

Capítulo 2 – Educação Decolonial e Indígena

O primeiro capítulo da dissertação trouxe o contexto de articulações dos movimentos indígenas em suas demandas por direitos nas últimas quatro décadas, além de situar o impacto dos movimentos na historiografia acadêmica. O objetivo deste capítulo é apresentar algumas contribuições para o ensino de História a partir das experiências de educação relatadas por intelectuais indígenas.

Antes disso, vou apresentar duas propostas teóricas para dialogar com os autores indígenas. Primeiramente, o pensamento decolonial que tem como proposta de romper com paradigma científico eurocêntrico. Em seguida, os conceitos de autores que trazem reflexões sobre o ensino de história e temas sensíveis. Os conceitos dos autores do campo decolonial têm como objetivo consolidar pesquisas acadêmicas a partir da perspectiva latino-americana e utilizando saberes tradicionais.

Os temas sensíveis na aula de história são aqueles que tratam de memórias que podem ter interpretações conflitantes entre o que é ensinado nas aulas e o que é transmitido pelas famílias ou pela comunidade. A primeira seção, intitulada “Giro decolonial como campo teórico latino-americano”, trata dos autores que nas últimas décadas vêm construindo essa abordagem teórica que dialoga com todos os campos das Ciências Humanas a partir de uma perspectiva crítica ao pensamento eurocêntrico. A segunda seção, intitulada “Educação indígena como sistema de saberes derivados das práticas”, trata do diálogo das experiências narradas por intelectuais indígenas na área de educação com as propostas teóricas do pensamento decolonial. A terceira seção, intitulada “História indígena no contexto do ensino de temas sensíveis”, aborda as tendências de diálogo entre esses dois campos de pesquisas e seus usos potenciais para pensar a presente pesquisa.

2.1 Giro decolonial como campo teórico latino americano

O giro decolonial é um movimento teórico de pesquisadores de diversas áreas das Ciências Humanas. Esse conjunto de intelectuais se constituiu como grupo no final da década de 1990. A maior parte dos autores são latino-americanos ou têm suas pesquisas concentradas nessa região do mundo. Os principais teóricos do grupo, tais

como Walter Mignolo⁴⁷, Aníbal Quijano⁴⁸ e Ramon Grosfoguel⁴⁹, já possuíam pesquisas consolidadas desde a década anterior e seus conceitos foram incorporados no diálogo com outros pesquisadores formando o Grupo Modernidade/Colonialidade. Esse grupo de autores construiu um vocabulário próprio para tratar da América Latina a partir de um programa de investigação conjunta.

O cenário de pesquisas para os autores do giro decolonial parte dos estudos pós-coloniais dos anos 1970 e 1980. Nesse período de Guerra Fria e descolonização dos países do chamado terceiro mundo, os autores formados nas ex-colônias francesas e inglesas trouxeram importantes contribuições críticas às concepções dominantes.

A crítica principal dos estudos pós-coloniais é a desconstrução de essencialismos relacionados com os demarcadores de identidade. A relação antagônica entre colonizadores e colonizados gera uma opressão dos demarcadores de gênero e étnico-raciais que não se enquadram no sistema explicativo imposto. Franz Fanon afirma que a presença do outro, externo, impondo seus valores ao sistema cultural local impede a construção de identidades plenas⁵⁰. Essa relação eurocêntrica com a pretensão de possuir valores universais gera uma construção inventada do outro como categoria teórica. E o sistema de ensino como tentativa de imposição cultural tenta consolidar essa identidade inventada entre os povos que tentam dominar culturalmente.

O movimento dos autores pós-coloniais resulta na produção de estudos que utilizam teóricos europeus e eurocêntricos para questionar a imposição cultural colonial. Autores como Stuart Hall⁵¹ e Homi Bhabha⁵² propõem alternativas para o conceito de identidade e os usos impostos dos demarcadores eurocêntricos nas regiões colonizadas. Esse movimento representa a iniciativa dos autores em romper com a intelectualidade eurocêntrica que pretende falar em seu nome. Contudo, os autores utilizam ferramentas teóricas das Ciências Humanas eurocêntricas para fazer essa crítica. O marco

⁴⁷ MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

⁴⁸ QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

⁴⁹ GROSFUGUEL, Ramon. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.

⁵⁰ FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

⁵¹ HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁵² BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p.80-94

epistemológico fundamental do giro decolonial é a tentativa de romper com esse uso das ferramentas intelectuais eurocêntricas.

Aníbal Quijano é um dos autores mais influentes do giro decolonial com o conceito de “colonialidade do poder”⁵³. Esse conceito está estruturado na noção de raça que foi produzida pelo contato entre conquistadores e conquistados na América colonial. As classificações que apontam para supostas estruturas biológicas diferenciais gradualmente se transmutam em instrumento de hierarquização social. Surgem os demarcadores sociais de índios, negros e mestiços no mesmo processo em que os dominadores classificaram seus demarcadores identitários como brancos. Na medida que se aprofundaram as relações de dominação, as identidades foram associadas às hierarquias e papéis sociais correspondentes como forma generalizada de convivência no território colonial.

Conforme a expansão colonial europeia englobava territórios africanos e asiáticos, o modelo de relação racial construído na América foi estabelecido em todo o planeta. A relação de dominação dos europeus sobre todos os povos não europeus se traduziu em um sistema de hierarquização cultural associando as demais civilizações em termos de comparação com o padrão eurocêntrico de conhecimento. A relação entre dominadores e dominados foi elaborada no discurso científico como comparação de superioridade e inferioridade epistemológica.

Essa interpretação do conhecimento que se cristalizou como ciência pelo iluminismo colocou os povos conquistados e dominados em situação de inferioridade pelos seus traços fenotípicos. Mas a forma de dominação mais duradoura mostrou-se na condição de inferioridade das descobertas mentais e culturais desses povos. A estrutura de poder da sociedade construída desde o século XVI criou um modelo de classificação das populações que se desdobra em hierarquização de seus saberes, o que define a colonialidade do poder e do saber.

Quijano aponta um traço particularmente eficiente da colonialidade do saber na filosofia da história produzida pelos europeus. A ciência moderna criou uma interpretação original comparativa e englobante para a história de todas as civilizações

⁵³ QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

dominantes e dominadas. Esse discurso sobre o sentido da história situa os povos conquistados, assim como suas culturas e suas histórias, como coadjuvantes do enredo principal que culmina com a dominação de todos os continentes pela Europa. A própria noção de ser o primeiro sistema político que liga todos os pontos geográficos do planeta justificou o discurso europeu de introduzir os outros povos na narrativa histórica principal englobante, a partir da qual todos se relacionam na divisão hierárquica proposta pelos conquistadores.

Os povos conquistados possuem seu lugar na história como “raças” anteriores aos europeus, portanto precisam se submeter para se atualizar e atingir o ponto de evolução cultural das civilizações dominantes. Esse sistema é ainda mais intenso ao subjugar os povos ágrafos por considerá-los completamente sem história e promover uma tentativa de apagamento total de suas culturas, tradições e histórias.

A pretensão europeia de ser criadora da modernidade e sua detentora exclusiva transformou o processo de colonização em europeização dos espaços dominados. Os povos nativos foram forçados ao papel de resistência ou de assimilação da cultura imposta. Contudo, o sistema explicativo eurocêntrico não consegue perceber e explicar as estratégias de negociação e adaptação promovidas pelas populações autóctones. A noção de povos mestiços é o primeiro desafio para o sistema explicativo da ciência moderna que opera com classificações rígidas.

A realidade gritante das populações descendentes da miscigenação entre americanos, europeus e africanos obrigou o sistema de classificação racial a criar adaptações e elaborações para dar conta da realidade. A experiência de culturas híbridas ou mestiças a partir da combinação e adaptação do conhecimento europeu imposto não podia ser compreendida pelas ciências humanas eurocêntricas. Esse conhecimento importado quando era lido a partir de visões de mundo tradicionais dos povos dominados produzia linguagens novas que eram tratadas pelos europeus como inferiores, mas que escapavam de sua compreensão. Esse traço da colonialidade do saber garante a dominação da ciência eurocêntrica, mas guarda as características necessárias para resistência e reelaboração.

Quijano, ao mesmo tempo, defende que após o fim da administração colonial as estruturas de dominação foram reelaboradas em novo arranjo para garantir sua continuidade. Os países periféricos vivem em “colonialidade global” no sistema

definido como divisão internacional do trabalho. Os países centrais sustentam o papel das antigas metrópoles coloniais com o controle da economia, dos recursos naturais e impondo um modelo de organização política. Quijano identifica que o fim da administração colonial gerou nos países da periferia global uma “situação colonial”.

Considerando a inclusão dos Estados Unidos nesse grupo, anteriormente formado exclusivamente por países europeus, temos um conjunto de nações que consegue impor sua autoridade e sua visão de mundo. Isso se traduz para os países da periferia do mundo como imposição de formas de conhecimento. Esse processo afeta a valorização de determinados saberes, as subjetividades e as relações de gênero e sexualidade. Quijano define esse desdobramento da colonialidade do poder como colonialidade do saber e colonialidade do ser.

Fundamental nesse conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser é a relação de dependência entre modernidade e colonialidade. O sistema de conhecimento associado à modernidade com todos os seus fatores de racionalidade, propostas de liberalismo e surgimento do capitalismo não poderiam existir sem o complemento da colonialidade.

Walter Mignolo aponta que a modernidade é um mito de progresso que esconde a colonialidade⁵⁴. As populações da Europa e das regiões do mundo que foram dominadas podem ser classificadas pela racionalidade capitalista em termos de suas faltas e excessos. A modernidade depende de um sistema de valores reconhecido como superior e de regiões constituídas pela falta desses valores para garantir a expansão. O dever civilizatório é o motor da expansão econômica e cultural dos países centrais. Por outro lado, as regiões dominadas arcam com custos e perdas de “civilizar-se” no modelo imposto.

Segundo Mignolo, a dominação europeia na América inaugurou o sistema colonial e racial de dominação. Esse sistema é formado pela diferenciação classificada por raça, gênero e relações de trabalho. Até o século XVI havia diferença imperial, ou seja, os europeus disputavam territórios com povos de outras regiões do mundo considerados impérios com diferentes valores culturais. No século XVI surge a diferença colonial que desconsidera e tenta apagar os sistemas de conhecimento dos

⁵⁴ MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

povos dominados. A diferença colonial é um conceito fundamental para explicar a relação de dependência mútua entre modernidade e colonialidade. É preciso que existam povos carentes de ser levados para a evolução, pois isso justifica a ação dos países dominadores.

Essa relação de diferença colonial epistêmica justifica a colonialidade do saber, traduzida em tentativa de levar os valores culturais europeus e eurocêntricos para todas as regiões do mundo. Todo conhecimento da razão universal fica subordinado ao modelo proposto pelo iluminismo. A proposta de neutralidade do conhecimento é eurocêntrica, pois desconsidera outros sistemas de saberes e valores. Além disso, a negação da alteridade epistêmica provoca uma relação de racismo e sexismo epistêmicos de longa duração. As iniciativas de inclusão dos conhecimentos tradicionais dos povos dominados acontecem pela ótica do folclore e com pretensões de comparar valores assimétricos.

Dessa forma, o giro decolonial propõe uma resistência à lógica da modernidade/colonialidade. O grupo de autores que formula a ação do grupo não ignora a modernidade, mas defende um pensamento fronteiriço que não se subjeta a esse sistema. Utiliza as ferramentas da modernidade para resistir às cinco ideologias eurocêntricas impostas aos países em situação colonial: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo. A América Latina é o ponto de partida da reflexão e ação porque essa região do mundo foi o laboratório do racismo como fundamento do colonialismo. A proposta, portanto, é formular teorias latino-americanas capazes de se contrapor à colonialidade do saber.

Catherine Walsh traz contribuições muito interessantes para o escopo dessa dissertação ao propor o diálogo com o pensamento indígena latino americano⁵⁵. Sua proposta é uma reflexão que não toma como ponto de partida uma instituição acadêmica ou centro geopolítico de produção do conhecimento. A autora documenta o conceito de interculturalidade a partir da proposição política, ideológica e epistêmica do movimento indígena equatoriano. É uma construção conjunta de saberes, práticas e teoria do

⁵⁵ WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. 308p. (pp. 47 – 62).

movimento político e social documentado e acrescido das reflexões de uma professora universitária.

Walsh estabelece a diferença conceitual entre multiculturalidade e interculturalidade. O primeiro é o acréscimo de elementos culturais diversos na lógica hegemônica eurocêntrica da modernidade/colonialidade. Dentro da crítica proposta pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, esse movimento de adição de referências tradicionais subordinadas ao sistema iluminista reforça a relação de hierarquia e dependência dos saberes. A ideia de unidade na diversidade é uma inclusão étnica na mesma regra dominante. A autora aponta o problema do multiculturalismo na prática pedagógica que reduz os saberes tradicionais à inclusão folclórica e estereotipada.

Walsh aponta os limites desse modelo de multiculturalidade dentro da crítica geral do Grupo Modernidade/Colonialidade como um problema dos estudos pós-coloniais. Existe uma tentativa de reconhecimento das culturas locais, mas o aparato estatal dominante consegue incorporar e controlar esses discursos subalternos. Em suma, o multiculturalismo consegue apontar a diferença colonial sem mudar o sistema.

Walsh propõe o uso do conceito de interculturalidade elaborado pelo movimento indígena equatoriano. O acúmulo da experiência de diálogo entre os diversos grupos indígenas do território do país fortaleceu esse conceito de diversas racionalidades questionando a viabilidade de uma lógica hegemônica capaz de explicar todas elas.

A autora relata que o conceito foi formulado pelo movimento político indígena do Equador, mas sofre tentativas de distorção pelo governo do país e por outros atores políticos. Esse sequestro do termo acontece de forma intencional ao criar políticas públicas com o termo interculturalidade usado com o significado de multiculturalidade, o que provoca um simulacro de inclusão.

A interculturalidade como conceito e projeto político é fruto das resistências indígenas e negras no Equador. É um projeto social, cultural, ético e epistêmico de transformação social a partir da ação geopolítica dos povos subalternizados no país. Sua proposta é a construção de um conhecimento outro que incorpore as ferramentas do saber eurocêntrico e as visões de mundo tradicionais. Além da prática de relação e troca entre conhecimentos diferentes, pretende a formulação de novos saberes resultantes desse diálogo. Essa proposta pretende romper a lógica da modernidade/colonialidade

porque não se origina no pensamento eurocêntrico. A formulação é dos movimentos indígenas e os demais saberes são subordinados à sua lógica.

Uma característica importante deste conceito é o acúmulo de experiências do movimento indígena que reúne diversas nações com idiomas e sistemas culturais diferentes. A interculturalidade é uma ferramenta de atuação política que respeita a diversidade dos povos e possibilita ações coordenadas para a participação de todos os grupos na tomada de decisões. Dessa experiência deriva o conceito de Estado Plurinacional que possui várias nações com a mesma Constituição.

O movimento indígena equatoriano não está propondo um novo conceito para se referir ao contato e ao conflito entre o Ocidente eurocêntrico e as outras civilizações. É uma virada epistemológica contra hegemônica por se tratar de atores políticos que conhecem as regras da lógica de poder e saber da modernidade/colonialidade e procuram estratégias para superá-las. É uma estratégia de proposição de um conhecimento resultante capaz de utilizar saberes tradicionais e ciência eurocêntrica para gerar novos conceitos que desestruturam a proposta de conhecimento universal. A interculturalidade é uma ferramenta conceitual que reorganiza a diferença colonial. A partir do conhecimento marginalizado pela diferença colonial se elabora um conceito e uma práxis de resistência.

Boaventura Souza Santos, outro autor ligado ao Grupo Colonialidade/Modernidade, apresenta uma proposta de superação do conhecimento hegemônico eurocêntrico em seu artigo sobre a Ecologia dos Saberes⁵⁶. O autor explica a colonialidade do saber ao apontar as vantagens sociológicas e epistemológicas da ciência moderna e positivista ao se constituir como forma dominante do conhecimento.

A pretensão de domínio da cientificidade moderna se baseia em pressupostos que não são verificáveis. A ciência se coloca como uma forma de saber isolada de influência social, detentora de uma lógica interna que dispensa justificativas e que é considerada superior a outras formas de conhecimento que são descritas como complementares ou conflitivas. Esse sistema de explicações garante um lugar sociológico superior à ciência e aos cientistas.

⁵⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

Boaventura defende que a ciência moderna é um sistema explicativo da realidade entre vários outros possíveis. O que a ciência considera folclore e tradição sem fundamentação científica é uma estrutura explicativa diferente. Assim como o que é considerado irracionalismo é uma forma de racionalidade estruturada em outras regras. Considerando dessa forma, é possível apreender outras formas de pensamento para romper com a colonialidade do saber da ciência moderna eurocêntrica.

A noção de paradigma pós-moderno que rompe com a visão universalista da ciência positivista carrega alternativas de avanço no assunto. A pluralidade interna e externa da ciência para dar conta dos problemas epistemológicos da pós-modernidade apontam para o que Boaventura chama de “Ecologia dos Saberes”.

O paradigma epistemológico do início do século XX buscava unidade e um tipo de universalismo negador de outros sistemas de conhecimento. O projeto de multiculturalismo da globalização reproduz isso disfarçadamente ao defender que os sistemas de conhecimento universais são mais importantes que os particulares e ao definir que o saber global tem mais validade que os saberes locais.

A diversidade e a pluralidade dos saberes ainda não têm uma expressão epistemológica própria. A diversidade interna dos diferentes campos científicos questiona o caráter monolítico da ciência. Práticas relacionadas às ciências humanas questionam o que determina o método científico, especialmente ao incorporar reflexões pós-coloniais, feministas e multiculturalistas. A crítica desses campos científicos é contra o caráter de matematização do mundo praticado pelo paradigma dominante.

Essa crítica provoca uma revisão dos espaços de conhecimento definidos com suas disciplinas atuais e seus campos de atuação. Entre práticas tradicionais, saberes locais e a ciência consolidada surgem novas possibilidades de investigação. A diversidade externa se coloca contra o exclusivismo epistemológico eurocêntrico.

A globalização trata os conhecimentos locais como parte do sistema de forças englobante e sustenta a hegemonia do paradigma científico dos países centrais. O caráter universal da ciência é uma outra forma de conhecimento particular que instaura o domínio desses países. A ecologia dos saberes é um projeto de globalização contra hegemônica como resposta ao sistema capitalista da globalização instalada.

O pressuposto para a ecologia dos saberes é considerar que não existem epistemologias neutras e aqueles cientistas que consideram seu conhecimento neutro são os que se encontram mais distantes de uma suposta neutralidade. A reflexão epistemológica não deve incidir em uma comparação hierarquizada dos sistemas de conhecimento, mas nas práticas.

O conhecimento positivista se vê como ordem e interpreta os demais saberes como caos. Essa injustiça cognitiva é fundamento da colonialidade do saber e da diferença colonial. A luta pela justiça cognitiva não é uma distribuição equitativa do saber científico, mas sim uma revisão dos critérios de valoração dos saberes.

A ecologia dos saberes defende que todo conhecimento sustenta um sujeito e uma prática e que esses precisam ser responsáveis pelos seus impactos na sociedade e no meio ambiente. Sua atuação precisa ser centrada nas relações entre os saberes e suas hierarquias para não reproduzir estruturas de apagamento e silenciamento. Ao mesmo tempo, precisa ser realista e construtivista reconhecendo seus limites internos e externos.

A centralidade nas relações entre sujeitos e saberes impele a diversidade, criando um sistema de conhecimentos polifônicos. Essas trocas permitem a convergência entre conhecimentos múltiplos, aproximando elementos da arte, religião, saberes tradicionais e práticos de cada população.

O projeto geral da ecologia dos saberes é definido por Boaventura como uma luta não ignorante contra a ignorância. A ciência moderna eurocêntrica e positivista não reconhece o valor de inúmeros sistemas epistemológicos que não compartilham de sua linguagem, por isso ignora outros saberes e busca se impor sobre eles. Semelhante ao modelo analisado por Catherine Walsh (com a interculturalidade do movimento indígena equatoriano), o objetivo da ecologia dos saberes é produzir um conhecimento outro a partir da troca polifônica entre saberes locais e o paradigma científico.

Para isso, Boaventura propõe um roteiro em três etapas. A primeira trata de identificar os saberes independentemente da categoria em que são classificados. Em seguida, compreender as relações sociais dos sujeitos que sustentam as práticas desses saberes com o sistema social em que estão inseridos. Dessa forma, é possível compreender melhor os apagamentos e silenciamentos de determinadas práticas. Por

fim, identificar a intervenção prática de cada um dos saberes para perceber as possibilidades de relação com outros campos do conhecimento. Acima de tudo, Boaventura registra o caráter militante contra a opressão social, contra a colonialidade dos saberes e contra a desorientação dos povos tradicionais através do apagamento de suas culturas.

Os autores do pensamento decolonial organizam suas abordagens teóricas e metodológicas contra o pensamento eurocêntrico consolidado pela academia. Esse campo teórico se consolidou na virada do século XX para o século XXI incorporando os conhecimentos tradicionais dos povos latino-americanos em diálogo com os intelectuais das universidades. Esse processo ocorre no mesmo período em que se desenvolvem as pesquisas na área da Nova História Indígena no Brasil e os intelectuais indígenas começam a ter maior acesso à divulgação de seu pensamento em diálogo com a academia. A próxima seção vai explorar os saberes de intelectuais indígenas em diálogo com os autores do pensamento decolonial para trazer suas contribuições para o ensino de história na Educação Básica, foco da presente pesquisa.

2.2 Educação indígena como sistema de saberes derivados das práticas

Não é possível definir uma teoria da educação indígena porque são centenas de nações com diferentes idiomas e conseqüentemente sistemas de significados e representações complexos e diversificados. O que se propõe aqui é um caminho de reflexões sobre a educação em diálogo com algumas experiências dos povos originários descritas por intelectuais indígenas. Apresentarei, igualmente, nessa seção características biográficas dos autores, pois a trajetória de cada um é importante para compreender seu lugar de fala e seus posicionamentos políticos. Todos os autores apresentados aqui vivem entre fronteiras étnico-culturais convivendo com os povos originários e com a sociedade nacional abrangente.

Daniel Munduruku, nascido em Belém do Pará em 1964, é escritor e professor graduado em História e Filosofia. Possui mestrado e doutorado em Educação e é autor de mais de 50 obras. Diretor-presidente do Instituto Uk'a – Casa dos Saberes Ancestrais, dedica-se ao incentivo da produção cultural indígena e publicação editorial desses autores.

Munduruku conta suas experiências como indígena criado e formado em contato com a educação tradicional de sua aldeia e a formação escolar. Posteriormente, tornou-se educador e sua reflexão sobre o assunto é resultado de todas suas vivências. Em *Mundurukando - sobre saberes e utopias*⁵⁷, o autor nos conta sobre a educação na aldeia Munduruku e descreve o ensino de história a partir da contação de histórias.

O autor relata que o primeiro contato com as narrativas e as temporalidades acontece na situação infantil dos pais contando para os filhos as narrativas lendárias de seu povo junto com os relatos da vida dos ancestrais. Esse movimento é parte do cotidiano, uma rotina diária que acompanha o anoitecer e a hora de dormir. Esse é um ponto importante, pois o autor nos conta que os pais chamam os filhos para catar piolhos, numa mistura de cafuné com o movimento efetivo de higiene capilar, e durante esse processo conversam com os filhos e contam as histórias.

Dois aspectos são importantes na catação de piolhos. Primeiro, o momento de confiança e afeto que se estabelece entre pais e filhos que permite narrar e ouvir as histórias em ambiente de troca. Segundo, a associação direta feita entre o momento da narrativa carinhosa dos pais e o sono que segue. Munduruku fala da importância das histórias contadas que continuam no mundo dos sonhos, pois o primeiro papel da educação é estimular as crianças a sonhar.

Munduruku fala da educação dos jovens como uma atualização dessa contação de histórias pelos pais. Nessa etapa são identificados os participantes da comunidade que possuem uma habilidade mais desenvolvida para a contação, seja pela sua memória ou pela capacidade descritiva. Todos os jovens se reúnem para ouvir, mas Munduruku reafirma que o melhor contador de histórias é aquele que faz quem ouve dormir para que a narrativa continue no mundo dos sonhos.

Um desdobramento é o momento dos jovens contarem suas histórias, aquelas que ouviram, presenciaram e viveram. Todos têm seu momento de falar para a família e o restante da comunidade como forma de elaborar tudo que ouviram e, conseqüentemente, como forma de contribuir com sua coletividade. Nessa fase também se identificam aqueles que possuem maior interesse e aptidão para tornarem-se guardiões da memória coletiva de seu povo. Esses jovens são estimulados a conviver

⁵⁷ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses; conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2009.

mais próximo dos mais velhos para ouvir muitas vezes os relatos até incorporá-los como seus.

Munduruku justifica que cada vez que uma história é recontada, aquele que está falando toma posse da narrativa de maneira mais profunda e se assume como parte da temporalidade que vem dos ancestrais e segue em sua própria experiência vivida.

Refletindo sobre a experiência narrada por Munduruku, percebo que a transmissão das tradições de um povo se aproxima com o ensino de história, pois parte de um movimento de aproximação das experiências do passado com as possibilidades de atuação no presente. Munduruku fala que a contação de histórias exige afeto e despojamento para criar um vínculo entre quem narra e quem ouve e o mesmo se aplica, em meu entendimento, às aulas de história. É preciso falar da história de maneira que faça sentido para o estudante com repetição e aproximação da estrutura narrativa que está sendo apresentada.

Munduruku descreve a educação de seu povo como um processo partindo do silêncio da criança que é estimulada a ouvir as narrativas e passar horas refletindo sobre aquilo que escutou. Primeiro as crianças e jovens são convidadas a pensar e sonhar sobre seu mundo, depois são convidadas a falar sobre aquilo que ouviram e o que pensam a respeito. Os jovens acompanham os mais velhos e aprendem com eles todos os saberes práticos, ofícios manuais e noções geográficas ao mesmo tempo que estão ouvindo narrativas tradicionais e incorporando essas explicações sobre o funcionamento do mundo. A educação indígena é um processo para permitir que o outro seja ele mesmo através da convivência com seu povo, da descoberta de possibilidades e dos valores ancestrais de sua comunidade.

Munduruku encerra esse item de seu texto com uma metáfora que amarra os conceitos. Ele compreende sua atuação docente como um confessor de sonhos. Ensina história através da narrativa em diversos níveis aproximando a história curricular da vivência local daquela comunidade e seus ancestrais com as próprias confissões de suas experiências pessoais transitando entre a comunidade indígena e a sociedade envolvente. Essa trama de narrativa aproxima os estudantes das temporalidades narradas e cria a relação de confiança proposta pela catação de piolhos. Porque o sentido da aula de história é ajudar os jovens a dar significado à sua permanência no mundo. Em última instância, confessar os sonhos é ensinar a sonhar e, neste ponto, acredito que

Munduruku nos deixa pistas fecundas para pensarmos o ensino de História em outras bases epistêmicas.

Nesse diálogo, Ailton Krenak também fala da importância do sonho⁵⁸. Cada ser humano pode funcionar como um terminal nervoso da realidade que o cerca recebendo na linguagem dos sonhos as reflexões sobre as experiências vividas em estado de vigília. O sentido do sonho é preparar as pessoas para se relacionar com o cotidiano, mas poucos aprendem a linguagem dos sonhos. Por isso, Krenak fala que é importante cultivar nos jovens o hábito de conversar sobre os sonhos para desenvolver essa atenção.

Ao mesmo tempo, existe um caráter íntimo em contar um sonho para alguém. Esse é um momento de partilha e troca para quem ouve e pode se permitir sonhar com as mesmas referências. Proporciona a circulação de afetos entre familiares, amigos e dentro da comunidade fortalecendo os vínculos. Essa conversa quando acontece entre jovens e idosos permite o aprendizado sobre os saberes ancestrais e as interpretações para estabelecer conexões do mundo dos sonhos com o mundo dos vivos. Essa relação comunitária com os sonhos manifestos de forma individual propicia a movimentação dos parentes indígenas em constelação partilhando os mesmos valores culturais.

Márcia Wayna Kambeba, nascida em Belém do Solimões em 1979, é outra autora que trago para esta conversa. É escritora e professora com mestrado em Geografia. Foi criada por sua avó que foi liderança do povo Tikuna e uma das primeiras professoras e de sua aldeia. Passou a infância convivendo entre a cidade e a comunidade tradicional. Suas obras possuem uma grande reflexão sobre a vida na cidade e a crítica da violência contra os povos indígenas.

Kambeba compartilha com seus leitores as lições que aprendeu de sua avó e demais familiares⁵⁹. Ela descreve as experiências de crescer no meio da natureza adaptando a rotina ao horário do sol e os impactos deste ritmo de vida para a construção de formas de aprendizagem e leitura do mundo. O elemento mais importante da descrição da autora é a importância do silêncio para interpretar os sinais do ambiente, seja através dos rios, dos ventos ou do movimento dos animais. Esta forma de sentir o mundo ao redor é definida por Kambeba como territorialidade do sagrado que fica

⁵⁸ KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

⁵⁹ KAMBEBA, Márcia. *O lugar do saber ancestral*. Lorena: UK'A Editorial, 2021.

visível na sabedoria dos povos da floresta, inclusive para aqueles que vão viver na cidade.

Kambeba afirma que os ensinamentos de sua infância na aldeia constituem sua identidade, sua noção de humanidade e suas crenças. Ela carrega esses valores com a responsabilidade de transmiti-los para a sociedade englobante. A noção de respeito ao outro e a relação com a natureza dos povos indígenas deveria ser transmitida aos outros povos, assim como a percepção de coletividade social que cuida de seus membros.

Kambeba identifica as responsabilidades de cada pessoa para o funcionamento de uma sociedade. Entre os indígenas, é muito bem definido o que compete aos responsáveis por cada aspecto da vida social, seja a proteção, a garantia de comida e os cuidados com a saúde. Os povos não indígenas permitem que muitos jovens cheguem à idade adulta sem ter comprometimento com sua coletividade social. Não entendem a necessidade de cuidar de seu coletivo e ser cuidado por ele, pois a sociedade capitalista é tão complexa que cada indivíduo perde a noção dos recursos necessários para atender suas necessidades básicas. A educação indígena, sem pressa e sem relógio, permite aos jovens estudantes terem tempo para entender o mundo no aprendizado do silêncio até descobrir o seu lugar para contribuir com a harmonia desse mundo.

Retomando o diálogo com Daniel Munduruku, destaco um capítulo do livro “Banquete dos Deuses”, em que o autor descreve sua teoria da educação dividida em três aspectos⁶⁰. Educação do corpo, educação da mente e educação do espírito. A seguir vou descrevê-las com algumas associações e aproximações com a experiência das aulas de história.

Educação do corpo é a educação dos sentidos. A primeira consideração é entender que o corpo é sagrado e precisa ser tratado com carinho. Por outro lado, o corpo possui necessidades que precisam ser atendidas, como alimentação, sono e higiene. Essa atenção é o ponto de partida para um sistema de conhecimento que não opera como se existisse separação entre o sujeito observador e o mundo concreto estudado.

⁶⁰ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses; conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2009.

No contexto da ciência moderna e iluminista, o indivíduo se percebe como observador alheio ao mundo analisado. Essa reflexão produz consequências para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a história, pois os estudantes aprendem uma narrativa distante de sua realidade prática. Ouvir sobre a história de países distantes ou mesmo uma narrativa nacional de larga escala apartada dos locais onde os jovens vivem e das pessoas que eles conhecem cria a versão de distanciamento entre sujeito e objeto aplicado às aulas de história. A contribuição da experiência Munduruku da educação do corpo é partir da vivência de cada estudante a partir de suas necessidades biológicas e ritmos de vida para construir a teia de relações temporais com outros jovens e o restante de sua comunidade.

Outro aspecto importante da educação do corpo é justamente o treinamento da vida comunitária com pessoas da mesma faixa etária. No exercício de atividades práticas se aprende a caça, a colheita de alimentos e os cuidados necessários para a sobrevivência na floresta, mas ao mesmo tempo acontece o aprendizado da socialização com os colegas. Essa experiência ensina a leitura do entorno ambiental e das marcas deixadas pela natureza, pelos animais e por outros humanos.

A última contribuição da educação do corpo é a noção dos vazios do corpo. As necessidades fisiológicas são compreendidas como um vazio que depende do auxílio de toda a comunidade para ter solução. Esse conceito é mais uma contribuição para aproximar os indivíduos da natureza que os cercam. O sentido da existência é preencher as ausências que moram no corpo. Isso dá um motivo para viver relacionado com a sobrevivência de si, mas também com o cuidado necessário para garantir o bem estar de toda a comunidade. A compreensão dessas temporalidades biológicas, pessoais e sociais constroem o tecido social e o entendimento de quando é necessário passar para outras etapas da existência.

A educação da mente é a educação para a vida nas palavras de Munduruku. Essa etapa está associada à anterior, pois no corpo o sentido ganha vida e na mente o corpo o elabora. A educação da mente é a compreensão refletida das experiências vividas na educação do corpo.

O primeiro aspecto a considerar é a teorização sobre a temporalidade. O passado para os indígenas munduruku é memorial, é a construção narrativa passada pelos ancestrais através das histórias dos mais velhos. Nesse sentido, não existe a

preocupação com o registro cronológico do passado, ele existe como acúmulo de experiências para aqueles que estão vivendo no presente. Da mesma forma, o futuro é especulação e quase não ocupa as preocupações cotidianas da comunidade. É importante manter a harmonia da natureza para o bom funcionamento da rede que começa na educação dos vazios do corpo e se completa nas necessidades de cuidado com o meio ambiente, mas não existe a especulação cronológica com as necessidades futuras, já que elas serão resolvidas se todo o sistema estiver em harmonia.

O tempo é compreendido como um movimento circular de ressignificação através dos rituais de iniciação. Cada nova geração de jovens atualiza os significados comunitários das relações sociais ao entrar na idade adulta. Os instrumentos do presente permitem visitar o passado em narrativas e rituais de maneira que as temporalidades são percebidas como uma sobreposição de camadas. Dessa forma a memória se atualiza a cada geração que toma posse das histórias de toda a população.

Nesse contexto, a história é a cultura que se ressignifica. A cada nova geração os jovens trazem suas demandas próprias e o acúmulo de conhecimentos dos ancestrais dialoga com as escolhas feitas no tempo presente para determinar ações. Esse movimento altera lentamente as tradições que recebem acréscimos, cortes e novas interpretações, apesar de seguir bases fundamentais.

O papel dos contadores de histórias é trazer para o presente o tempo passado enquanto leem e releem o tempo circular. Ao mesmo tempo em que são bibliotecas vivas de conhecimentos ancestrais, também são revisores das tradições ao recontar histórias incorporando as novas interpretações dadas pelas gerações do tempo presente.

Na tradição munduruku, os pais educam o corpo e os contadores de histórias educam a mente. Quase sempre são os mais velhos e estão sempre preocupados com a preservação desses relatos entre os mais jovens. O ato de ouvir histórias educa a mente e o hábito do silêncio permite elaborar tudo que se ouviu para aprender a leitura dos símbolos do mundo.

A educação do espírito é a educação para sonhar. Essa etapa é a incorporação daquilo que foi treinado e refletido nas etapas anteriores. O sonho atualiza a memória para cada indivíduo e nos torna pertencentes à coletividade. Nos sonhos misturamos as narrativas que ouvimos com nossas impressões e reflexões do silêncio. Nessa etapa,

cada pessoa atribui sua própria linguagem para passar às gerações futuras tudo que absorveu, ouviu e viveu.

Munduruku descreve a dificuldade imposta pela cultura ocidental hegemônica em cultivar o silêncio. Ele estabelece uma diferença entre o silêncio de boca e o silêncio mental. O primeiro é relativamente fácil de conseguir, ainda que o convívio social nos estimule a manter contatos frequentes com outras pessoas falando ou ouvindo. Além das situações proporcionadas pela tecnologia de troca de mensagens e conteúdos de maneira quase ininterrupta. Mesmo quando estamos sozinhos procuramos estímulos que cultivam a mente acelerada com frequência. Munduruku define como barulho das ideias, tantas vezes gerando preocupações ou desejos de consumo que criam imagens e necessidades em cada pessoa.

Munduruku chama de silêncio mental a atividade de desacelerar o pensamento. Ele descreve a situação de pais brincando com filhos, mas com o pensamento acelerado com preocupações ou de duas pessoas conversando, mas que não se escutam porque o pensamento divaga. Tudo isso representa a dificuldade de cultivar o silêncio mental que é a capacidade de manter a atenção onde o corpo está. Ele explica que treinar o silêncio mental é o primeiro passo para aprender a sonhar.

Munduruku faz uma comparação entre as etapas e diz que a educação do corpo é preparar-se para sentir, educação da mente é preparar-se para aprender e para ser. Aquele que consegue completar esse contato incorporando suas tradições é capaz de viver em qualquer contexto social nutrindo-se de suas raízes ancestrais no plano dos sonhos. É um indivíduo que está em contato com o saber local, universal e ancestral do seu povo. Por isso, Munduruku se apresenta como um confessor de seus sonhos, pois sua narrativa da história é um elo de ligação entre seus ancestrais e o tempo presente para convidar os jovens a sonhar e a construir seus vínculos temporais para com o futuro.

Case Angatu é um historiador indígena que pesquisa as possibilidades de diálogo dos saberes tradicionais dos povos indígenas com o currículo de história. Seguem algumas contribuições de um artigo escrito por ele abordando possibilidades de

aplicação da Lei 11645/2008⁶¹. Angatu aponta a necessidade de incluir a oralidade como linguagem de investigação do conhecimento histórico dos povos originários. A investigação a partir das técnicas da história oral permite utilizar a memória ancestral repassada pelas gerações para acessar saberes e práticas seculares dessas populações.

Angatu defende a responsabilidade dupla do intelectual indígena que é formado pelos saberes tradicionais e convive com a sociedade englobante. Esses pensadores e contadores de histórias têm a possibilidade de divulgar o pensamento tradicional para o restante da população nacional, o que permite uma atuação como defensores dos direitos de seus povos. Em outras palavras, funcionam como embaixadores de seus povos, liderando diálogos e conseguindo apoios estratégicos para a sobrevivência.

Por outro lado, são responsáveis pela herança cultural de seus povos e precisam estar no meio de sua comunidade narrando suas histórias. É um dever recontar as tradições para formar as futuras gerações através da oralidade e da memória, pois se trata de um valor epistemológico que precisa ser transmitido através da vivência cotidiana.

Angatu conta que a herança cultural de cada grupo étnico aparece nos demarcadores culturais que se observam e transmitem na convivência. Os cantos, gestos, olhares e modos de falar transparecem uma forma de sensibilidade de estar no mundo que é particular a cada grupo e tende a ser mascarada ou homogeneizada pelo convívio com a sociedade englobante. Angatu defende que uma escola aberta à diversidade deve permitir que esses traços sejam preservados para que os estudantes indígenas não percam suas características identitárias.

Angatu também descreve os aspectos pragmáticos da sobrevivência dos povos indígenas como parte de sua herança cultural que deve ser preservada da padronização. Identifica as formas de se relacionarem com a natureza, técnicas de pesca, plantio e colheita, além das formas de alimentação e moradia. Enquanto os estudantes indígenas precisam preservar essa herança, os demais podem ter contato com esses elementos culturais para identificar traços de organização dos povos indígenas atuais.

⁶¹ ANGATU, Casé Carlos José Ferreira dos Santos. “Histórias e culturas indígenas”- *alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando?*. História e Perspectivas, Uberlândia (53): 179-209, jan./jun. 2015

Por fim, Angatu identifica os sonhos e os silêncios dos povos indígenas atuais na lista da herança cultural passada pelos antepassados. O autor sugere que as linguagens diferenciadas utilizadas por descendentes de indígenas são manifestação dos valores de sociabilidade compartilhados pelo grupo familiar. Mesmo em contextos de afastamento da vida comunitária indígena, esses traços culturais profundos permanecem como portadores de memórias ancestrais.

O professor de história consegue reformular versões historiográficas considerando as contribuições das pesquisas acadêmicas, mas também partindo da investigação de ancestralidade dos seus alunos extrapolando a construção da narrativa histórica desde as memórias, construindo uma trama de história local até a estrutura cronológica e geográfica mais ampla. A narrativa da história local a partir das memórias dos estudantes constrói relações de pertencimento e comunidade que são elementos primordiais para a compreensão histórica dos povos indígenas.

Retomando uma definição de Daniel Munduruku⁶², o presente é uma atualização do passado e o passado é o acúmulo de significados para o presente. Essa definição da história de acordo com os povos indígenas é muito interessante para o professor de história não indígena. Representa a possibilidade de construir um enredo histórico que tenha significado para seus alunos, partindo de suas experiências vividas e suas relações pessoais para entender a temporalidade e a complexidade dos fenômenos sociais.

Ailton Krenak é outro intelectual indígena com quem dialoga na presente dissertação. Ele é um escritor e poeta nascido em Minas Gerais em 1953. Recebeu o título de professor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora e tem atuação importante como liderança do movimento indígena brasileiro desde a década de 1980. Krenak atuou no Congresso Nacional durante a elaboração da Constituição Brasileira de 1988. Na mesma década participou da fundação da União dos Povos Indígenas e da Aliança dos Povos da Floresta, movimento que pretendia a criação de reservas naturais que permitissem a extração de recursos naturais sem impacto destrutivo na floresta para garantir a subsistência das populações. Na década de 2010 atuou como liderança da APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil.

⁶² MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses; conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2009.

Krenak também fez reflexões sobre a contribuição das práticas de educação dos povos indígenas para os educadores não indígenas⁶³. Para Krenak, é essencial que a sala de aula seja um ambiente acolhedor para construir uma relação de confiança semelhante àquela que existe entre os mais velhos e os jovens nas aldeias. Isso permite que os alunos se exponham e construam vínculos com os professores para compreender o significado das atividades que acontecem na escola. No cenário de uma escola brasileira que recebe estudantes com contextos culturais muito diversos, esse ambiente acolhedor permite a troca de opiniões e vivências entre os estudantes. Os estudantes com ancestralidade indígena terão o ambiente propício para investigar a herança cultural de seus antepassados assim como o farão aqueles de outros grupos étnicos com diferentes contextos culturais e demarcadores identitários. Krenak nomeia Arqueologia dos Saberes a operação de investigação dos conhecimentos tradicionais pelos estudantes.

Gersem Baniwa, nascido em São Gabriel da Cachoeira – AM, filósofo, antropólogo e professor universitário na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Foi um dos fundadores da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Atuou junto ao MEC como conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre os anos de 2006 e 2008.

Gersen Baniwa escreveu sua tese de doutorado a partir da experiência de educação dos povos indígenas do Alto Rio Negro no contexto em que convivem professores e estudantes indígenas e não indígenas⁶⁴. Em seu texto aparece uma descrição de um ambiente de educação marcado pela troca de conceitos dos povos indígenas com a população externa utilizando o conceito de interculturalidade conforme definido por Catherine Walsh.

Baniwa define as pedagogias indígenas como capacidade de complementariedade e organicidade para articular e dar sentido a todas as experiências que se apresentam aos seus povos. Essa forma de lidar com o tempo e a história articula vivência prática com a produção de explicações teóricas a respeito assim como estimula

⁶³ KRENAK, Ailton e PIMENTA, Angelise Nadal. *Uma colônia nos trópicos*. In: Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2019.

⁶⁴ BANIWA Gersem José dos Santos Luciano. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Brasília, 2011. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília.

a convivência entre diferentes saberes e modos de vida. A preocupação dessas formas de educação praticadas entre os povos indígenas é superar as visões dicotômicas da realidade para encontrar explicações abrangentes para o mundo. Essa forma de encarar o contato com novos conhecimentos que Baniwa chama de “pedagogia do diálogo e da complementariedade”, propondo o diálogo com a educação dos estudantes não indígenas.

O primeiro aspecto dessa pedagogia é de caráter epistemológico. É necessário que o professor atue com olhar intercultural para romper com os padrões da ciência dominante que ignora ou reduz as experiências históricas que não estão inseridas no currículo tradicional. Baniwa registra a experiência de estudantes indígenas que reclamam das instituições de ensino que pretendem promover o diálogo intercultural, mas que colocam os saberes em níveis diferentes. Querem impor o conhecimento tradicional para os alunos indígenas, mas não absorvem com seriedade suas contribuições de saberes familiares e comunitários para aumentar o patrimônio cultural dos professores e da instituição.

O pensamento da razão tecnológica e científica moderna requer novos paradigmas para a construção de novas racionalidades interculturais. É uma mentalidade dicotômica que não consegue absorver novas informações que não sejam inseridas nas classificações previstas. Por isso, o autor defende o aspecto epistemológico das pedagogias indígenas como flexibilidade de absorção de conhecimentos como ferramenta para todos os estudantes.

Baniwa justifica que esse diálogo entre formas de conhecimento não pode ser caracterizado como hibridismo, pois não há mistura entre as diferentes formas de explicação do mundo. Ele usa o termo complementariedade por tratar-se de uma seleção, articulação e agregação de novos saberes, valores e práticas. Os sujeitos indígenas e não indígenas que convivem nesse ambiente de troca cultural conseguem dominar as duas estruturas epistemológicas para fazer combinações entre elas quando surgem questões práticas para resolver.

O segundo aspecto é metodológico, através da observação da pedagogia intercultural em escolas do Alto rio Negro. A visão dicotômica e fragmentária da ciência ocidental pretende ter as respostas completas para todas as questões do conhecimento. O conhecimento tradicional dos povos indígenas é fundamentado na

noção de incompletude com a necessidade de atualização constante. As pessoas mais velhas de cada comunidade fazem a tradução constante das novas experiências vividas para a linguagem tradicional passada pelas gerações.

Dessa forma, a pedagogia indígena apresenta para os jovens estudantes a noção de conhecimento em expansão. Na escola tradicional, os estudantes querem alcançar a completude e a conquista final, aprendendo que podem dominar todo currículo. Na pedagogia indígena, existe o incentivo da acumulação e agregação de saberes em busca permanente de novos diálogos. Essa forma de lidar com o espaço de aprendizagem tem a possibilidade de contribuir com todas as escolas incentivando essa relação de articulação entre estranhamento e harmonia por parte do estudante com o ambiente escolar e as outras pessoas que convivem ali.

Por fim, retomando Daniel Munduruku⁶⁵, o objetivo da educação entre os povos indígenas é ajudar os mais jovens no seu processo de conhecimento do mundo e de suas potencialidades. Da mesma forma, o ambiente escolar precisa criar uma relação de confiança para permitir ao estudante se expressar de forma segura. A aula de história para aproximar os jovens do sentimento de pertencimento. O autor defende que educação deve estimular que o estudante sonhe. Munduruku estabelece uma comparação entre o professor e o educador dizendo que o primeiro está preocupado com o conteúdo programático e o segundo está interessado no estudante que está presente no momento do encontro.

O produto didático que acompanha essa dissertação é uma seleção de relatos, depoimentos e textos de autores indígenas tratando dos movimentos indígenas que resistiram à ditadura civil militar nos anos 1980 e analisando os artigos da Constituição de 1988 que tratam dos povos originários. A atividade proposta a partir desse material é uma troca entre as visões de mundo dos estudantes e dos intelectuais indígenas através das etapas que serão descritas no capítulo 4. Incorporando as propostas pedagógicas dos pensadores indígenas, o conteúdo curricular é importante, mas a prioridade é o estudante. O conhecimento dos temas da aula de história produz aumento da capacidade de construir novas visões de mundo a partir dos saberes que são trocados entre professores e alunos nas aulas.

⁶⁵ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses; conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2009.

2.3 História indígena no contexto do ensino de temas sensíveis

O ensino dos temas sensíveis nas aulas de história é alvo de reflexões teóricas de educadores e historiadores nas últimas décadas e esse campo se enriquece a partir da experiência de contato com os estudantes. Eventualmente, a experiência prática da sala de aula com os estudantes revela que eles trazem compreensões familiares e comunitárias dos fenômenos históricos que podem ser divergentes e até conflitantes com o conhecimento histórico proposto pelo currículo.

Verena Alberti⁶⁶ aponta os temas sensíveis ou controversos como terreno para abordar injustiças que foram cometidas no passado gerando efeitos negativos nas sociedades do presente. A lista de assuntos inclui holocausto, escravidão, racismo e temas que retratam violência contra grupos sociais no passado que se perpetuam, ainda que as manifestações dessa violência sofram adaptações no tempo presente.

Para Alberti, tratar dos temas sensíveis na sala de aula significa promover a comparação entre os relatos da memória manifestos pelos estudantes e os discursos históricos de diferentes culturas. Seu objetivo não é provocar o choque, nem desacreditar os relatos familiares e comunitários, mas questionar as homogeneizações dessas memórias que são transmitidas pelo senso comum. A sala de aula se apresenta como um espaço para circulação de memórias de diferentes grupos sociais.

Benoit Falaize⁶⁷ indica que o estudo dos temas sensíveis provoca o efeito principal de questionar as narrativas produzidas e tirar sua posição hegemônica. Esse autor acompanha o impacto dessas temáticas no sistema de ensino francês e suas consequências para o restante da sociedade. O currículo escolar francês, ancorado na narrativa de sentimentos cívicos e patrióticos, abriu espaço para uma reordenação dos conteúdos históricos com mais abertura para tratar de questões que dividem os grupos sociais convivendo no país.

A partir do estudo desses temas, as aulas de história podem contribuir para tensionar as condições que tornam possíveis o racismo, a violência e a desigualdade nas

⁶⁶ ALBERTI, Verena. Palestra. In: IV COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

⁶⁷ FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Trad. Fabrício Coelho. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v.6, n.11, p.224-253, jan./abr. 2014.

diferentes sociedades. Confrontar a compreensão consolidada sobre o passado possibilita questionar as visões sobre o presente. Além disso, permite um encontro abrangente de narrativas, pois abre espaço para incorporar experiências de grupos sociais silenciados pelo currículo tradicional. O resultado é dar visibilidade a uma sociedade intercultural, enfraquecendo a compreensão de unidade nacional a partir da cultura hegemônica.

Para tratar desses temas sensíveis, é importante considerar que a estratégia didática requer adaptações. A aula não pode ser estruturada como uma sequência expositiva organizada e os estudantes precisam ser considerados como participantes de um diálogo. As contribuições dos estudantes serão diversas, pois refletem contextos sociais e familiares múltiplos. O papel do professor deve ser de coordenar os diferentes relatos da memória com as ações de ouvir, criticar e acolher as contribuições dos estudantes e apresentar o conhecimento acumulado pela historiografia. O ponto final da aula não é decidir qual relato da memória está correto e quem está errado. O objetivo é reforçar o aspecto plural da sociedade presente e de suas disputas de memórias.

No Brasil, os principais temas que sofreram o silenciamento curricular são as histórias dos povos afro-brasileiros e as histórias dos povos indígenas. Ao reproduzir o currículo escolar que exclui esses temas, o sistema de ensino permite que os estudantes consolidem a compreensão do enredo histórico como a sequência dos eventos eurocêntricos hegemônicos. Paralelamente, relega aos preconceitos e simplificações do senso comum a elaboração de memórias sobre os grupos sociais que formam a maioria da população brasileira.

A história indígena em si pode ser abordada como um tema sensível, mas nessa dissertação pretendo apresentar a experiência dos movimentos sociais indígenas articulados com o processo de mobilização que resultou na Constituição de 1988. Essa escolha temática favorece que os professores utilizem as reflexões apresentadas pelos autores ligados ao trabalho com os temas sensíveis na aula de história. A maneira de trabalhar a história explorada pelo produto final estimula o diálogo para ouvir os relatos dos estudantes, identificar os pontos de divergência, aproximar-se de seu entendimento e deslocar as generalizações sobre os temas sensíveis.

O produto final preparado junto com essa dissertação para os professores da educação básica é uma atividade de diálogo entre o conteúdo curricular de história do

nono ano do ensino fundamental e as estratégias apresentadas pelos autores indígenas para contar sua história. Essas temáticas são interessantes para trabalhar os temas sensíveis em história, como se verá a seguir. As unidades de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exploradas pelo produto pedagógico são aquelas relacionadas com as estratégias de resistência e reorganização da sociedade brasileira durante o período de ditadura civil militar e os itens do currículo referentes ao processo de redemocratização.

O produto final é um material pedagógico chamado Unidade Temática Investigativa, desenvolvido por Isabel Barca⁶⁸ que será detalhado no capítulo 4 desta dissertação. O primeiro passo é apresentar aos estudantes um conjunto de questões agrupadas em quatro temáticas e que se relacionam com as habilidades da BNCC selecionadas que tratam do processo de construção da Constituição de 1988. Na segunda etapa, os alunos são divididos em quatro grupos e recebem um conjunto de fontes de autores indígenas sobre o tema de seu grupo. Na terceira etapa, cada grupo vai debater e responder novamente as perguntas que foram elaboradas na primeira etapa.

Essa operação analítica de retorno às questões contemplando o pensamento de autores indígenas e dialogando com os colegas de classe suscita a habilidade do docente que deverá coordenar os diferentes pontos de vista dos alunos. Esse momento de troca entre os estudantes requer do professor o cuidado indicado por Benoit Falaize, ao tratar dos estudos dos temas sensíveis, pois os estudantes trazem diferentes relatos de memória do período da ditadura civil-militar e dos movimentos de resistência, como os movimentos indígenas.

Retomando as etapas da Unidade Temática Investigativa, o quarto passo é a construção de uma narrativa dos eventos que se relacionam com uma parte específica das mobilizações para a constituinte ou do resultado da Constituição. Nessa etapa se articula uma proposta de Verena Alberti (2014) e outra de Daniel Munduruku (2009). Alberti defende que apresentar diferentes relatos de memória tem a finalidade de questionar as homogeneizações que podem ser reproduzidas entre os alunos. Enquanto isso, Munduruku descreve o processo de ouvir uma história e construir sua maneira de

⁶⁸ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

narrar para alguém como o desenvolvimento de uma nova visão de mundo que incorpora as experiências do relato narrado.

Alberti analisa que o estudo de temas sensíveis quebra a cristalização da narrativa de uma história única enquanto Munduruku defende que a prática de convidar os estudantes para assumir o papel de narradores das memórias amplia suas possibilidades de leitura de mundo. Como citado anteriormente pelos autores indígenas, o responsável pelas memórias coletivas apresenta seus saberes aos mais jovens nos mesmos momentos de convívio em que são contados os sonhos e são estimulados os exercícios de recontar as narrativas.

A etapa final consiste em pedir que os estudantes individualmente respondam perguntas sobre o processo desenvolvido em toda a Unidade Temática Investigativa. Essas questões são construídas com objetivo reflexivo de estimular no estudante uma atitude de pensar sobre o que aprendeu. Toda a atividade pretende desestabilizar os discursos estereotipados que possivelmente alguns estudantes reproduzam, contudo, essa etapa destina-se a uma provocação reflexiva para destacar essa operação. Além disso, é uma estratégia de fixação do conteúdo.

Na sala de aula, minha proposta é que as atividades incluam momentos de escuta dos estudantes com suas aspirações e sonhos. Pedir aos estudantes que contem para os colegas os itens do currículo de história também significa abrir as brechas para que falem de si, para que expressem suas visões de mundo e deixem transparecer os conhecimentos oriundos de memórias familiares e comunitárias.

Daniel Munduruku define o educador como o confessor de seus sonhos, como citado anteriormente. Chamo atenção para a terceira etapa da proposta dessa atividade, que consiste em aproximar-se dos estudantes. Ao pedir que eles narrem para os colegas os itens do currículo de história, interessa que também falem de si e de seus interesses. O professor também deixa as marcas de sua personalidade ao fazer suas escolhas, ao contar e recontar as narrativas históricas. Longe da ingenuidade da história tradicional que se acreditava universal ou de uma visão de educação que apresenta o professor como agente neutro reproduzidor do currículo oficial, invoco Munduruku para humanizar o educador. O responsável pela memória entre os povos indígenas estabelece a confiança com os jovens através da troca de histórias narradas e ouvidas. O educador

pode se aproximar dos estudantes com o processo de narrar e ouvir para construir vínculos de confiança.

A pretensão da aula de história não é construir uma relação de confiança para que os estudantes reproduzam sem crítica o discurso apresentado pelo educador. Mesmo os responsáveis pela memória entre os povos indígenas não objetivam formar substitutos que imitem os detalhes de sua prática narrativa. Munduruku aponta os riscos que essa prática de imitação pode produzir indivíduos presos ao passado sem conseguir dialogar com o presente. O professor deve trazer para o diálogo as diferentes memórias sobre o passado para deslocar as compreensões cristalizadas sobre o presente. A proposta de produto final que será detalhada na sequência tenta incorporar essa potência da experiência histórica entre os povos indígenas. Contar aos mais jovens as mais diversas narrativas sobre o passado junto com o estímulo aos sonhos para abrir os horizontes de interpretação das situações do tempo presente. Minha proposta é desenvolver nos estudantes o olhar plural e intercultural.

Capítulo 3 Conceitos do pensamento indígena

O objetivo deste capítulo é apresentar quatro conceitos selecionados a partir do posicionamento dos autores indígenas que podem ser utilizados nas aulas de história para questionar a narrativa predominante. Os conceitos são memória, identidade, natureza e território. Esses conceitos foram selecionados e ordenados a partir dos relatos de experiências de educação feitos por autores indígenas.

De acordo com os relatos dos intelectuais indígenas apresentados no capítulo anterior, a educação entre as diferentes sociedades indígenas passa por etapas semelhantes. As crianças e jovens convivem com a contação de histórias que trata da memória coletiva daquela sociedade e os insere nos saberes do seu sistema cultural. Esse mergulho na memória ancestral é a etapa inicial do processo de criação de vínculos de cada indivíduo com sua comunidade.

A formação da identidade é o desdobramento do convívio com a memória comunitária. Os jovens são convidados a narrar histórias que ouviram junto com experiências que observaram e viveram. Esses processos consolidam sua identidade como parte da comunidade e convivendo com grupos sociais indígenas e não indígenas. Ouvir as experiências de seus pares e aprender a viver em seu entorno constrói as noções de natureza para cada um desses jovens. Por fim, à medida que surge um compromisso de cuidado com sua comunidade, é necessário incorporar o conceito de território para fundamentar a luta por ele que diz respeito a todas as nações indígenas no território brasileiro.

3.1 - Memória

Apresentar uma história indígena capaz de desconstruir os mitos do essencialismo para estudantes não indígenas é uma operação que afeta a noção de identidade nacional e a memória coletiva. Por isso, é interessante evocar os conceitos de Michael Pollak⁶⁹ quando trata das estratégias de elaboração da memória.

Pollak indica que a memória coletiva é construída a partir de indicadores de pertencimento como monumentos, datas e personagens históricos. Além disso, existem regras de interação e costumes que formam a abstração que gera sensação de

⁶⁹ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: Estudos Históricos, Vol 2, nº 3, 1989, pp. 3-15.

pertencimento. Nas turmas de estudantes não indígenas, a identidade nacional opera com os indígenas o binarismo exposto anteriormente. Para problematizar os conceitos de identidade e memória nacional que os alunos utilizam para si mesmos e para os povos indígenas é interessante mobilizar os argumentos de Pollak.

O autor reforça o caráter uniformizador da memória nacional oficial e seus desdobramentos. Para os grupos sociais considerados como minorias, a memória oficial é destruidora porque não os representa e não permite um eixo de sentido às suas próprias experiências históricas. É importante salientar que os grupos que são considerados como minorias possuem grande expressão numérica, contudo sua representatividade no discurso histórico é colocada em segundo plano.

O caráter de sub-representação e silenciamento define a classificação desses grupos como minorias. Para essas camadas da sociedade que são marginalizadas da memória oficial, o discurso predominante é opressor porque combate suas memórias individuais e expressões culturais. Em última instância, a memória oficial é destruidora das minorias que precisam lutar pela sobrevivência epistemológica. Esse processo se verifica a partir do essencialismo para com a história indígena, todavia apresenta outras configurações para cada um dos grupos que não se hegemonomizam na narrativa histórica padronizada.

Pollak explora três situações de memória em disputa que podem ser apresentadas para os alunos com as devidas adaptações temáticas para desconstruir os estereótipos consolidados pela memória oficial. O primeiro caso é das memórias silenciadas e controladas pela dominação hegemônica durante o período estalinista. Os grupos silenciados pelo discurso oficial transmitem suas memórias através de ambientes não oficiais como a família, o núcleo religioso e as experiências comunitárias. As experiências vividas são repassadas oralmente e sobrevivem durante décadas como cultura subalterna de resistência. Eventualmente, com a desestalinização, esses relatos puderam retornar aos discursos históricos. Comparativamente, entretanto, as memórias dos povos indígenas sofrem constante ameaça de desaparecimento pelo discurso essencialista.

O segundo caso analisado trata de indivíduos que passaram pelos campos de concentração, mas não se enquadram nas categorias que mobilizam as narrativas predominantes sobre esse período. A estrutura de disputa da memória nesse caso é entre

a sociedade envolvente produtora de um discurso e grupos minoritários que não se encaixam na descrição. São necessárias estratégias de sobrevivência identitária oscilando entre silêncios e adaptações para lidar com o discurso dominante. Para esses grupos minoritários a convivência é um exercício de reconfigurar memórias.

O terceiro caso trata de alsacianos e lorenos recrutados à força durante a Segunda Guerra Mundial. Para esses habitantes da fronteira, desde a Guerra Franco Prussiana, passando pela Primeira Guerra, sua identidade é atravessada por experiências de invasão e conflito com alemães, franceses e soviéticos. Nenhum discurso é capaz de dar conta de suas vivências que poderiam ser interpretadas como colaboracionistas ou traidores em diversas situações. Esse caso coloca a questão da fronteira e dos sujeitos que vivem entre suas margens e limites. A memória coletiva dos habitantes da fronteira é comparável à dos indígenas que vivem no diálogo de experiências societárias como foi exposto anteriormente.

Pollak aborda a temática da fronteira quando apresenta o uso do passado como estratégia para manter a coesão de grupos e formar sua identidade pelo mecanismo de pertencimento e exclusão. Essa memória enquadrada é formadora de vínculos ao mesmo tempo em que seleciona os critérios de adesão.

Todavia, o enquadramento da memória se alimenta da história, por isso não pode ser totalmente arbitrária sob o risco de perder a credibilidade com a comunidade. As experiências de relatos da história oral, registros tradicionais e a cultura local são instrumentos para desenquadrar a memória construída oficialmente. Esse é o mecanismo para dar voz às identidades das minorias e expor suas feridas e contradições. O papel das narrativas de minorias na sala de aula é trazer para o debate as tensões entre a memória oficial e as experiências subalternizadas tal qual foi apontado no capítulo anterior quando mobilizamos o diálogo com a perspectiva do ensino dos temas sensíveis.

A memória coletiva é fruto da necessidade de conferir sentido geral à experiência individual. Incluir os indígenas e todas as minorias no repertório de lembranças operacionalizadas na sala de aula é uma estratégia para demonstrar que existem outras abordagens de temporalidades. Isso permite aos estudantes reconhecer e identificar as experiências de memórias de suas comunidades. A recusa ao

enquadramento é uma estratégia de gestão da memória. A escolha das minorias é uma estratégia entre palavras e silêncios, mas não esquecimento.

Daniel Munduruku apresenta uma interessante reflexão sobre a memória para os povos indígenas⁷⁰. Ele diz que a memória é um vínculo com o passado, mas que se manifesta no presente. É a ferramental mental para dar sentido às tradições de cada nação indígena. Nesse caso, tradição como fenômeno cultural dinâmico, adaptado a cada geração para dar respostas às situações do tempo presente.

Para os povos indígenas, a memória também funciona como conexão com os ancestrais. Lembra aos povos indígenas da resistência das gerações anteriores, de seus sacrifícios e de seus vínculos com a terra onde vivem. Munduruku faz uma comparação segundo a qual cada indivíduo é um fio na teia da vida. A memória é fundamental para nos dar esse entendimento de que somos parte de uma trama formada pela coletividade em que vivemos. Cada jovem, ao conhecer as tradições, percebe que não teceu essa teia metáfora, mas é responsável pela sua manutenção e transmissão para as gerações posteriores. Esse sentimento de pertencimento fortalece o sentido de estar no mundo como parte de um conjunto comunitário. Ele alerta para a diferença desse sentido de memória comunitária dos povos indígenas que difere dos valores individualistas difundidos na sociedade ocidental.

Munduruku descreve o processo de transmissão da memória nas sociedades indígenas através da oralidade. Aos adultos cabe a função de ensinar as tarefas práticas e aos idosos fica a tarefa de contação das histórias para perpetuar as tradições. Essas rodas de conversa e contação acontecem para toda a aldeia reunida à noite e esse conhecimento vai sendo sedimentado na memória de todos para que não se perca com o passar das gerações. Nesse sentido a tradição se atualiza, pois é um conhecimento compartilhado por todas as pessoas e enriquecido com as novas experiências vividas. A memória é a base a partir da qual a explicação do mundo acontece através da oralidade.

O autor comenta a diferença entre as tradições perpetuadas pela oralidade e seu registro por escrito. Evidentemente, o texto gravado garante a permanência no mesmo formato, o que retira suas características de reelaboração pela comunidade durante o processo de transmissão. A convivência entre o passado e o presente na assembleia que

⁷⁰ MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena: UK'A Editorial, 2017

ouve e delibera a partir dos conhecimentos dos ancestrais é a força para atualizar a memória. Sua versão escrita corre o risco de tornar-se uma prisão conceitual ao repetir respostas do passado para questões novas.

A literatura indígena, no seu papel de registro da oralidade, cumpre duas funções importantes. A primeira é preservar a memória, conforme construída no momento da passagem da tradição ao texto escrito, portanto sem a previsão de atualizações. E a segunda é dar visibilidade sobre a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Contudo, é importante não considerar que existe substituição da tradição de memória através da oralidade pela memória em seu registro escrito. As escolas indígenas recorrem ao texto escrito, mas mantêm a vivência comunitária de tradição oral e as demais escolas podem desenvolver experiências a partir dessas outras formas de utilizar a memória.

A proposta de atividade pedagógica foi elaborada para promover o diálogo entre as experiências de educação dos intelectuais indígenas e a BNCC. Sua estrutura considera a aproximação entre as unidades de conhecimento e habilidades definidas pela BNCC com os conceitos dos autores indígenas que são desenvolvidos neste presente capítulo da dissertação. Começa com a utilização do conceito de memória para analisar com os estudantes o objeto de conhecimento: A ditadura civil-militar e os processos de resistência, além da habilidade: (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

Para isso, a Unidade Temática Investigativa, que será detalhada no próximo capítulo, prevê uma etapa em que os estudantes farão a leitura dos relatos e depoimentos das memórias indígenas. Os estudantes terão contato com as unidades de conhecimento propostas pela BNCC para tratar da ditadura civil-militar e da Constituição de 1988 através dos relatos de memória transmitidos pelos povos indígenas. Em seguida, os estudantes terão que reelaborar as narrativas indicadas nos itens da BNCC a partir da sua construção discursiva. Isso acarreta em exercício de construção de memória com participação ativa dos estudantes, colocando em prática o princípio didático de atualizar a tradição apresentado por Daniel Munduruku.

3.2 - Identidade

Stuart Hall⁷¹ classifica três categorias de uso para o conceito de identidade. Conforme analisado no capítulo 1 dessa dissertação, os livros didáticos da educação básica utilizam a definição clássica de identidade com critérios essencialistas para localizar os indivíduos na estrutura social. Esse material didático, como analisado anteriormente, é uma interpretação do currículo que reforça o uso de narrativas que provocam silenciamento a determinados grupos sociais.

O uso do conceito de identidade com critérios essencialistas utiliza demarcadores sociais como gênero, etnia, classe e nacionalidade para classificar os indivíduos, gerando análises metonímicas tomando a parte pelo todo. Hall observa que essa maneira de explicar as dinâmicas sociais a partir de uma característica identitária não dá conta da complexidade de interesses dos agentes sociais. Dessa forma, o autor sugere uma revisão do conceito.

Hall aponta o surgimento do conceito clássico de identidade a partir do sujeito do iluminismo. Esse uso do conceito se pretende centrado e racional dentro do espírito das ciências humanas nascentes entre os séculos XVIII e XIX. Acima de tudo, esse discurso é individualista com a pretensão da identidade fixa que se descobre e sustenta ao longo da existência.

A tentativa de ampliar o conceito parte do sujeito sociológico. Nessa abordagem considera-se a sociedade englobante e sua influência para a formação da identidade. O conceito pode ser definido como um espaço de trocas entre a personalidade do interior do indivíduo e o contexto exterior. Essa concepção é interativa, todavia permanece abordando a identidade como uma categoria metonímica. Ainda que os indivíduos alterem sua classificação identitária na dinâmica entre sujeito e estrutura, cada nova identidade assumida resume toda sua experiência social. A análise da identidade pessoal é influenciada pelas categorias coletivas.

Para resolver essa questão, Hall propõe o conceito de identidade para o sujeito pós-moderno. Essa abordagem considera a capacidade de mobilidade do jogo identitário nas dinâmicas sociais. Os sistemas culturais que nos rodeiam utilizam códigos diferentes que permitem a variação dos demarcadores sociais. Hall aponta a erosão da

⁷¹ HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

identidade mestra como estigma metonímico permitindo ao mesmo indivíduo apresentar traços identitários adaptados a cada situação.

O conceito de identidade do sujeito pós-moderno proposto por Hall é resultado dos paradigmas das ciências humanas consolidadas ao longo do século XX. Desde as investigações do inconsciente de Freud e a definição do signo linguístico de Saussure até as contribuições de Foucault e as pautas identitárias do final do século, tudo contribui para desestabilizar a noção de identidade fixa. As políticas de identidade se reforçam como estratégia de atuação política.

Nesse sentido, o discurso de cultura nacional como identidade estruturante também é enfraquecido. Consequentemente, a história nacional utilizada como agente formador dessa cultura também demanda revisão. A trama da nacionalidade prende seus objetos a uma origem comum idealizada por mitos fundacionais. Associa-se a isso uma pretensa continuidade dos traços fundadores resultando numa comunidade imaginada. Por fim, esses traços históricos e culturais se manifestam como perpetuação de uma herança gerada fora da temporalidade como características de uma identidade essencialista.

Dessa forma, o discurso nacionalista opera com a visão clássica iluminista do conceito de identidade que resulta na classificação binária de sujeitos que compartilham essa identidade ou não. O essencialismo é um jogo de escolhas que não abre margem a negociações e adaptações, ao contrário das manifestações descritas por Hall.

Homi Bhabha⁷² também define identidade como capacidade de negociação ao tratar do tema como entrelugar de culturas. Ao tratar de indivíduos e comunidades que convivem em estruturas de fronteira territorial, cultural e social, o autor identifica as características adaptativas que Hall observa no sujeito pós-moderno. Para Bhabha, o entrelugar forma uma cultura parcial e conectiva capaz de atuar em sistemas de valores diferentes. Portanto, a identidade para Bhabha tem esses elementos migratórios e fronteirços capazes de funcionar dentro e fora dos sistemas que se consideram essencialistas. O sujeito do entrelugar possui algumas semelhanças com os sistemas culturais fechados, entretanto possui características diversas.

⁷² BHABHA, Homi. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p.80-94

Bhabha define essas narrativas de minorias culturais fronteiriças como capacidade de manejar dois sistemas como estratégia de sobrevivência identitária. São elementos conectivos entre comunidades com subjetividades que convivem sem partilhar linguagens. O autor também aponta a falácia dos discursos políticos que incluem a diversidade sob a chave do exotismo. Nessa política, que retoma os raciocínios binários, as identidades das minorias servem como reforço da identidade hegemônica. Não há reconhecimento das temporalidades disjuntivas e o valor cultural das minorias é excluído como o discurso fora de dentro, ou seja, é um excluído silenciado e esvaziado no interior da cultura englobante.

Nestor Canclini⁷³ apresenta a definição de culturas híbridas que introduz subsídios práticos para o conceito de identidade. As culturas híbridas foram definidas por um autor latino americano para uma problemática própria dessa região com sua complexidade histórica.

Resultado de séculos de experiência colonial, a América Latina absorveu um discurso identitário que se refere à modernidade europeia e se pretende uma versão adaptada ou atrasada do sistema original. Canclini aponta que esse discurso sobre a modernidade utiliza parâmetros comparativos normativos ao identificar a cultura europeia como padrão e as demais como variantes com diferentes graus de adaptação. Esse movimento evolucionista repete os mecanismos de essencialismo quando considera um determinado complexo civilizacional como ideal.

Canclini problematiza os debates das ciências humanas que classificam os sistemas culturais entre populares, massivos e cultos. Para ele, essas categorias funcionam para o sistema hegemônico europeu, mas não na experiência latino americana. Cada área das ciências humanas analisa uma perspectiva parcial do sistema de mensagens. A cultura de massa é assunto de semiólogos e pesquisadores da comunicação. A cultura erudita é colocada no pedestal da arte, ciência e literatura. Paralelamente, a cultura popular é objeto de antropólogos ou circunscrita na categoria de saberes tradicionais. Essa mesma divisão, funcional para a cultura ocidental, já apresenta problemas ao hierarquizar as manifestações culturais demonstrando que esses sistemas essencialistas convivem na mesma civilização.

⁷³ CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas. São Paulo: Edusp, 2015.

Contudo, o sistema de mensagens que opera na América Latina não funciona como o padrão hegemônico europeu. Nessa região do mundo não há hierarquia entre cultura erudita, massiva e popular. Pode-se questionar até a distinção entre esses elementos na experiência de vida da sociedade. Disso decorre a proposição de culturas híbridas. Não há distinção entre começo e fim dos elementos eruditos e tradicionais. Não há referências absolutas para uma cultura construída em territórios negociados. Nas palavras de Canclini, “as tradições ainda não se foram e a modernidade não terminou de chegar”⁷⁴.

Nesse complexo cultural, as classes dominantes se apropriam da cultura popular para manter sua estratégia hegemônica no sistema que Bhabha aponta como inclusão para silenciamento. Ao mesmo tempo, as classes populares se utilizam das ferramentas eruditas ao seu alcance para ter melhor atuação política e econômica. Paralelamente, os saberes tradicionais dialogam com elementos eruditos e massivos quando funciona para seus próprios interesses. Não existem oposições culturais. A proposta de hibridização representa um estudo das ciências sociais nômades para entender os contatos entre diversos objetos de análise respeitando a agência dos indivíduos e comunidades em sua complexidade.

As culturas híbridas propostas por Canclini são ferramentas de análise contrárias ao essencialismo ao problematizar os vínculos entre os sistemas de linguagens observados isoladamente. Canclini estrutura seu conceito de identidade pela iniciativa de negociação dos agentes sociais o que permite diálogo com o sujeito pós-moderno de Hall com sua mobilidade entre sistemas culturais e com o entrelugar definido por Bhabha a partir das comunidades fronteiriças.

Postas essas reflexões críticas sobre o essencialismo e seu caráter reducionista para o estudo das identidades, a questão que se coloca é a necessidade de construção de alternativas para o ensino das histórias indígenas capazes de ultrapassar esse sistema.

Aílton Krenak⁷⁵ nos apresenta uma visão distinta da temática identitária desestabilizando o conceito de humanidade. O autor parte da experiência de resistência de seus antepassados quando o projeto da colonização tentava acabar com o seu mundo. Nesse contexto, Krenak indica que a civilização os chamava de bárbaros e fez guerras e

⁷⁴ CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas. São Paulo: Edusp, 2015. P17.

⁷⁵ KRENAK, Aílton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

perseguições para transformá-los em “civilizados”. Tudo isso é uma contradição, pois os povos originários perceberam que participar do “clube da humanidade” é uma armadilha existencial.

Essa reflexão lança outro olhar sobre o tema da identidade. Krenak está dizendo que o projeto civilizatório europeu é uma armadilha que limita as possibilidades de existência. Mesmo os antropólogos que têm o cuidado de não reproduzir abordagens etnocêntricas e se esforçam por não repetir o essencialismo limitam a experiência indígena pelo seu aspecto cultural. Nesse cenário, fugir do clube da humanidade é uma estratégia para adiar o fim do mundo, pois o programa identitário da humanidade é um equívoco que padroniza os comportamentos.

Krenak identifica sua resistência pelo esforço de expandir a subjetividade. Negando os conceitos de humanidade e civilização, defende que não somos todos iguais, especialmente considerando que no Brasil existem 250 etnias que se esforçam para ser diferentes. O clube da humanidade que diz que somos todos iguais se alimenta da ânsia de consumir as subjetividades. Toda experiência criativa, imaginativa e nutrida de poética é um alimento para a civilização que, ao realizar o consumo, esvazia suas potências.

Krenak defende que podemos compartilhar o mesmo espaço, mas sem perder a subjetividade. Dessa forma, surge uma proposta radical de combate ao essencialismo, enfrentando o próprio mito de padronização da experiência humana. Podemos ensinar a história indígena, africana, asiática, europeia e todas as diversas narrativas possíveis como experiências singulares, sem reproduzir os padrões que identificam a humanidade. Uma história não essencialista pode ser uma história coerente pelos seus próprios elementos, como uma versão adaptada do Teste de Bechdel⁷⁶ aplicada às aulas de história contando os eventos do continente americano sem depender de referências europeias. A humanidade com o mesmo protocolo de comportamento é uma forma de “homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos”.

⁷⁶ O Teste de Bechdel questiona se uma obra de ficção possui pelo menos duas mulheres que conversam entre si sobre algo que não seja um homem. Foi proposto pela cartunista Alison Bechdel na obra *Dykes to Watch Out For* através de uma de suas personagens para avaliar a representatividade de gênero em quadrinhos. Algumas vezes o teste é acrescido da necessidade das duas personagens mulheres terem nomes, o que reforça sua personalidade e não sua representação por estereótipo.

A Unidade Temática Investigativa, proposta de atividade pedagógica que será detalhada no próximo capítulo, prevê o diálogo entre os autores indígenas e a BNCC. O conceito de identidade será utilizado para as aproximações com o objeto de conhecimento: A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) e com a habilidade: (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

A estratégia para abordar a emancipação das cidadanias e contribuir para o combate ao preconceito é trazer para a sala de aula as reflexões dos pensadores indígenas sobre sua definição identitária. Apresentar para os estudantes a complexidade do tema é desestabilizar o discurso essencialista sobre a identidade, o que permite reflexões sobre as identidades indígenas nas situações de convívio com a sociedade envolvente. Além disso, também tem o potencial mais abrangente de evidenciar outras possibilidades de construção identitária rompendo com as categorias de classificação social propostas pelos critérios homogeneizantes.

3.3 - Natureza

Natureza é um conceito que evidencia de maneira profunda as diferenças de concepção da realidade dos povos indígenas e a interpretação do mundo capitalista e mecanicista da sociedade englobante. Desde a Revolução Industrial, a sociedade ocidental compreende todo o espaço planetário como fonte de recursos para sua sobrevivência e produção. Essa interpretação utilitarista do espaço terrestre, marítimo e aéreo subordina o espaço que habitamos aos usos que conseguimos prever e ao preço que lhe atribuímos.

Essa interpretação da realidade concreta é estranha ao pensamento dos povos originários de diversas regiões do planeta que foram conquistadas pelos europeus. Essa perplexidade está expressa na Carta do chefe Seattle, líder do povo Suquamish, do Estado de Washington, ao presidente dos Estados Unidos:

Como pode-se comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal ideia é estranha. Nós não somos donos da pureza do ar ou do brilho da água. Como pode então comprá-los de nós? Decidimos apenas sobre as coisas do nosso tempo. Toda esta terra é sagrada para o meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias de areia, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada

clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na crença do meu povo.

Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um torrão de terra é igual ao outro. Porque ele é um estranho, que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã, nem sua amiga, e depois de exauri-la ele vai embora. Deixa para trás o túmulo de seu pai sem remorsos. Rouba a terra de seus filhos, nada respeita. Esquece os antepassados e os direitos dos filhos. Sua ganância empobrece a terra e deixa atrás de si os desertos⁷⁷.

Esse discurso é referenciado por Ailton Krenak como visão de mundo dos povos originários de todas as regiões da América. Krenak apresenta suas reflexões sobre a visão ocidental da natureza e aponta que o fundamental dentro desta ótica é subordinarmos todas as outras espécies às nossas necessidades⁷⁸. O avanço tecnológico permitiu aos seres humanos estabelecer uma relação de consumo parasita com o meio ambiente e até mesmo com outros seres humanos. Essas necessidades são fúteis em muitos casos, mas o hábito de consumo e a necessidade dele para o funcionamento do sistema capitalista alimentam essa relação permanente.

A sociedade iluminista sustentada na noção de progresso organiza as escolhas sobre os recursos a serem utilizados. A sociedade ocidental não questiona que existe um horizonte a ser alcançado como evolução social. Os debates sócio-políticos entre direita e esquerda com suas nuances regionais são coincidentes na relação com a natureza como recurso para alimentar materialmente esse progresso. Essas visões de mundo justificam que seja largado pelo caminho tudo o que não interessa como recurso com uso imediato. Inclusive espécies de seres vivos e seus habitats.

Krenak acusa que as pessoas na sociedade de consumo estão viciadas em modernidade. Somos todos estimulados a criar ilusões de segurança e permanência a partir do acúmulo de recursos, objetos e dinheiro. Alimentamos a sensação artificial de segurança pela nossa imagem projetada em todos os bens que acumulamos. A economia cria uma falsa dependência da acumulação capitalista que Krenak questiona com a frase “Ninguém come dinheiro.”⁷⁹

Partindo da experiência dos povos indígenas, Krenak propõe rever a relação de subordinação entre campo e cidade. As metrópoles com centenas de milhares de habitantes não podem manter tantas terras absorvidas e sugadas para sustentar seu modo

⁷⁷ SEATTLE. Carta. Washington, 1855.

⁷⁸ KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

⁷⁹ KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

de vida. O autor indica o problema do afastamento entre os locais de produção e consumo, pois a maioria da população perde a noção do valor dos recursos que já encontram processados nas prateleiras dos locais de comercialização. Ele aponta que nós precisamos do planeta para sobreviver, mas perdemos essa noção. O planeta sem nós se recupera, mas nós não sobreviveríamos sem os recursos do meio ambiente.

Krenak também faz uma da visão do mundo como somatório de técnicas de produção, pois isso justifica o distanciamento entre os humanos e o restante do meio ambiente. A ciência ocidental desde os gregos interpreta a Terra como um mecanismo enorme e complexo que pode ser compreendido, utilizado, consertado ou transformado. É a máquina de fazer coisas, nas palavras de Krenak. Os povos originários entendem a Terra como organismo vivo que depende do funcionamento harmônico de todas as partes para nutrir-se e garantir a vida dos seres que a coabitam.

A sabedoria ancestral dos povos indígenas ensina que a natureza consegue absorver uma grande quantidade de seres vivos com recursos para todos se cada um se contentar com o suficiente para viver. O acúmulo desenfreado de recursos justificado pela necessidade de segurança desarticula a capacidade regenerativa do meio ambiente. A humanidade compreende a importância da preservação da diversidade e das condições de equilíbrio da natureza, mas toda geração quer adiar para a próxima os cuidados necessários. Krenak defende que o avanço tecnológico não vale o preço da destruição ambiental e que não será possível construir uma natureza artificial quando tudo for destruído.

Os povos originários conseguem escapar da visão utilitária do mundo pela sua educação comunitária que atualiza os conhecimentos ancestrais. Todavia, o sistema de educação ocidental transmite aos jovens a interpretação do mundo como essa fonte maleável de recursos. A escola precisa levar outras reflexões aos estudantes que sejam capazes de romper com essa visão dominante.

Por fim, Ailton Krenak comenta os problemas do período da história que nós estamos vivendo definido como Antropoceno⁸⁰. Esse nome significa que o período geológico do planeta é classificado pela nossa existência e ação no mundo. A espécie humana possui uma capacidade de intervenção tão intensa que todo o planeta está sofrendo suas consequências. Krenak alerta que isso deveria servir de alarme para a

⁸⁰ KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

humanidade, pois estamos provocando um desequilíbrio tão grande que nos destacamos para além do fluxo regular de vida e morte dos seres do planeta. Nossa marca é tão intensa que pode desestabilizar a natureza mesmo além do nosso tempo de vida.

Excluimos da vida todas as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria. Tratamos regiões do planeta como descartáveis junto com milhões de seres vivos. O Antropoceno marca nossa experiência de vida comum como humanidade porque olhamos para a paisagem da Terra como a imagem fixa de recurso para o consumo. Essa configuração mental se repete por gerações acumulando camadas de desejos e exaurindo o meio ambiente gradativamente.

Daniel Munduruku partilha as vivências de diferentes sociedades indígenas em seu processo de ensino sobre a natureza⁸¹. Essas lições são transmitidas desde a infância através da contação de histórias e da vida comunitária conversando com os parentes, com os idosos e narrando os sonhos. As crianças e jovens aprendem que a relação com a Terra é de cuidado e que em tempos passados as espécies que dominavam o meio ambiente eram animais, peixes, aves e árvores. Em todas as épocas do passado as outras espécies garantiam as necessidades de sobrevivência de todos e os humanos precisam ter o mesmo tipo de cuidado nesse período em que seus recursos tecnológicos permitem a dominação de todas as outras espécies.

Munduruku ensina que os povos indígenas compartilham uma visão sobre a natureza, consideradas as variações culturais de cada nação. Ela é apresentada para crianças e jovens como a Grande Mãe Terra porque dela todos nós saímos, do seu solo nos alimentamos e para seu interior retornaremos no final de nossa passagem pela vida para reencontrar os entes queridos. A cultura dos povos indígenas está fundada nessa relação com a natureza que guarda as raízes de cada população e precisa ser cuidada em retribuição. As narrativas indígenas ensinam que não é preciso acumular os recursos da natureza como fazem os ocidentais porque o meio ambiente preservado em equilíbrio garantirá as condições para a vida das gerações futuras a seu tempo. A Grande Mãe Terra que sustenta as gerações atuais cuidará das próximas também.

Retomando a carta do chefe Seattle citada anteriormente, Munduruku lembra a metáfora da teia da vida. Cada ser vivo de nosso planeta é um fio nessa trama, inclusive

⁸¹ MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses; conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2009.

os seres humanos. A interpretação utilitarista do mundo enxerga a teia à distância e esquece que cada indivíduo é parte dela. Na tradição do povo munduruku, diz o autor, todas as coisas merecem reverência por serem manifestação da criação, inclusive o ser humano. A sociedade ocidental não percebe que sem se colocar como participante da natureza, a teia da vida fica incompleta.

Munduruku ensina que a Mãe Terra se alimenta de todos os cuidados dos povos indígenas através de seus rituais e de suas atividades práticas de preservação do espaço em que vivem. Ele defende que é preciso ensinar às crianças e jovens das cidades sobre essa relação com a natureza. É preciso ensinar que ela é nossa provedora que precisa ser nutrida para sustentar todos os seres vivos. A manutenção do organismo vivo complexo do planeta começa com a contemplação de seu funcionamento e a compreensão de seu papel. A escola e as famílias podem estimular os passos iniciais de olhar com gratidão para a natureza, mas é preciso avançar para práticas profundas de mudança de concepção. Um estudante que cresça vivendo apenas **no** concreto e **no** asfalto não conseguirá conceber outras formas de vida.

A construção de diálogo entre cada conceito dos autores indígenas e a BNCC é a proposta da Unidade Temática Investiga, produto pedagógico que será detalhado no próximo capítulo. O conceito de natureza será utilizado como ferramenta para analisar o objeto de conhecimento: As questões indígena e negra e a ditadura e a habilidade: (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. Destaco que o foco utilizado nesse item é a contestação ao modelo desenvolvimentista. Os pensadores indígenas selecionados possuem uma crítica fundamentada quanto aos impactos do sistema capitalista desenvolvimentista, assim como uma abordagem refinada para propor alternativas. Assim sendo, é dentro deste enfoque que pretendo mobilizar a categoria “Natureza” no presente trabalho.

3.4 – Território

A primeira definição de território indígena que será analisada nessa seção foi desenvolvida pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira⁸². Para esse autor, o território

⁸² OLIVEIRA, João Pacheco. *Redimensionando a questão indígena no Brasil: uma etnografia das terras indígenas*. In: OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998, p. 15-42.

indígena se define por uma combinação de critérios culturais relacionados com as necessidades de sobrevivência do grupo. Nesse sentido, o território de uma nação indígena envolve as terras que participam de suas histórias ancestrais e os locais relacionados com os rituais, além do funcionamento como meio de alimentação. Essa fundamentação cultural de definição dos territórios indígenas garante a manutenção da identidade étnica.

O território está associado à ancestralidade como característica de definição identitária de cada nação indígena. O conceito de terra é o meio de produção, lugar de trabalho para agricultura ou solo onde estão distribuídos os animais e recursos de coleta. O território superpõe a terra porque acrescenta a relação simbólica das vivências de cada população.

A relação com o território está associada às tradições mitológicas de muitos povos. Os grupos que possuem maior enraizamento simbólico costumam contar histórias daquele território como local da memória dos antepassados ou da criação do mundo. Outra referência comum é construir o mapeamento do cosmos a partir desse ponto onde os ancestrais viveram as histórias transformadas em lendas.

Eduardo Viveiros de Castro e Anthony Seeger apresentam uma análise antropológica das mudanças de concepção do território pelos povos indígenas a partir da experiência de contato com a sociedade envolvente⁸³. A definição étnica e a organização social são afetadas pelas tentativas de dominação da sociedade hegemônica e as experiências de negociação e resistência dos povos autóctones.

Segundo os autores, os conceitos de terra e território tendem a se unificar produzindo a vivência de um espaço homogêneo fechado por fronteiras rigidamente marcadas. Essa mudança de conceito é uma elaboração indígena a partir da imposição do Direito que estabelece os critérios de posse da terra. Nessa adaptação conceitual surge uma oposição de identidade étnica rígida separando aqueles que não são indígenas, fora do território definido e eventualmente demarcado, e os indígenas que vivem no território.

⁸³ SEEGER, Anthony e CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Terras e territórios indígenas no Brasil*. In: *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, v. 12, p. 101-109, jun. 1979.

Existe uma divergência entre o conceito de território utilizado pelos povos originários e a definição utilizada pela sociedade nacional e o Estado brasileiro. Os indígenas constroem seus territórios por autodefinição a partir de sua vivência concreta e traçando os limites entre a sociedade pertencente e externa ao grupo. De acordo com o Direito, a terra indígena é um espaço homogêneo onde estão distribuídos recursos naturais. Para os povos indígenas a definição do território é uma combinação dinâmica de dimensões materiais, sociopolíticas e cosmológicas. Isso fica esvaziado pelo Direito.

Pela estrutura vigente, os povos indígenas não possuem autonomia e soberania em seus territórios, os sistemas de decisão tradicionais são incompatíveis com o sistema jurídico brasileiro. O caráter ancestral da relação com a terra prevê deslocamentos e adaptações que não funcionam com a rigidez da fronteira traçada, além da necessidade de considerar territórios ancestrais que extrapolam as fronteiras administrativas dos estados nacionais indo até os países vizinhos. O contato coloca limites e cria pré-condições jurídicas e políticas para o uso da terra que anteriormente era livre. Para os povos indígenas, o território era ilimitado e sua vivência combinada às tradições criava as fronteiras. A partir do momento que existe um limite acordado previamente, a cultura lhe fica subordinada.

A terra é definida por critérios exclusivamente produtivos e agrários enquanto o território considera os aspectos culturais e espirituais para sobrevivência. As terras indígenas são demarcadas exclusivamente com o caráter de produção, o que é insuficiente para designar o local de existência de uma comunidade indígena. A noção de terras indígenas ligadas à agricultura não dá conta sequer dos recursos naturais para construção de moradia, ferramentas e utensílios. Mas o seu problema principal é subordinar um pensamento estruturado por uma cultura de cuidado com a natureza ao raciocínio de posse do meio ambiente.

Manuela Carneiro Cunha organizou uma obra sobre a legislação referente aos povos indígenas que esclarece pontos importantes da luta desses povos pela garantia de seus direitos⁸⁴. No primeiro capítulo, a autora expõe a contradição presente desde o período colonial entre a legislação que garantia o direito dos povos originários à terra, na figura dos aldeamentos, e a prática cercada de invasões e disputas territoriais.

⁸⁴ CUNHA Manuela Carneiro da. Os Direitos dos índios – ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

A legislação colonial também expressa uma contradição da situação de tutela. Os indígenas possuem o direito à terra, contudo precisam de um agente externo que faça o papel de representante do Estado. Esse estado de dependência provocou limitações na capacidade de negociação dos indígenas, já que dependiam de instituições externas para representá-los. No período colonial essa função era exercida pelos missionários religiosos até os decretos pombalinos. Durante o império e a república construiu-se um aparato estatal para exercer esse duplo papel de controle e representação.

A tutela era dividida em dois aspectos. Tutela individual, referente às relações de trabalho com objetivo de adaptar cada indivíduo ao padrão de emprego assalariado capitalista. Tutela coletiva, que controlava o uso que os indígenas poderiam ter de suas terras.

Na prática, a questão indígena resume-se à disputa pelos recursos naturais de suas terras. A condição de tutela fazia dessas populações uma mão de obra disponível, vulnerável e barata para a exploração daqueles que exerciam o controle. Ao longo do século XX o controle das relações com os povos indígenas foi disputado entre os religiosos e os órgãos federais, primeiro o SPI e depois a FUNAI. Em ambos os casos, a tutela era exercida com interesse exploratório e com a proposta de progressiva assimilação cultural dos indígenas pela sociedade envolvente.

As legislações que garantiam as terras indígenas, mesmo considerando as limitações da situação de tutela, tinham outro ponto fraco. Os indígenas poderiam ser removidos de suas terras em situações de ameaça à segurança nacional, em caso de necessidades para obras públicas ou para exploração de riquezas no subsolo. Essas três justificativas poderiam ser utilizadas de maneira absolutamente arbitrária pelo governo federal sem alternativas e estratégias para apelação por parte dos povos originários.

A partir da Constituição de 1988 o panorama das legislações indígenas foi alterado em pontos fundamentais. Os territórios indígenas ficam garantidos com proteção federal e respeitando a forma de vida tradicional dos povos. Ou seja, foi encerrada a previsão legal de integração dos indígenas ao modo de vida do restante da sociedade nacional, o que significava um projeto estatal de aculturação e assimilação. Sem essa previsão de descaracterizar a cultura tradicional indígena, a escolha das formas de integração fica com cada comunidade. Ao mesmo tempo, a Constituição

deixa pendente o processo de demarcação de terras indígenas para o Governo Federal, o que se arrasta pelas últimas décadas com avanços e retrocessos.

A situação de tutela foi extinta definitivamente, o que gerou uma mudança profunda no movimento indígena das últimas três décadas. Livres da necessidade de pessoas externas para representá-los, as comunidades indígenas mudaram seu perfil de lideranças com o surgimento de muitos jovens que dominaram as ferramentas do conhecimento acadêmico para defender os interesses de suas comunidades. Esse fenômeno acontece em diversas áreas, como operadores do Direito para atuar nas causas relacionadas à demarcação de terras, mas também na área de saúde, educação, comunicação e todos os serviços necessários para essas sociedades que combinam sua vivência tradicional com algum grau de contato com o restante da população.

Essa etapa da Unidade Temática Investigativa é a análise da luta dos povos indígenas por seus territórios partindo dos itens da BNCC que contemplam essa temática. Nesse caso, será abordado o objeto de conhecimento: O processo de redemocratização e a habilidade: (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. A sociedade brasileira teve diferentes frentes de mobilização no enfrentamento à ditadura civil militar na defesa de interesses junto aos deputados constituintes. Visto que a luta pelo direito ao território é a principal bandeira que une as diferentes nações originárias no Brasil, os movimentos indígenas da década de 1980 serão utilizados como estudo de caso para os estudantes compreenderem o cenário de articulações construído em torno da Constituição de 1988 para lutar pelos direitos e demandas dos povos originários do Brasil.

Capítulo 4 – Unidade Temática Investigativa

4.1 - Reflexões sobre a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que rege as competências, habilidades e conteúdos de aprendizagem que os estudantes de qualquer parte do país devem desenvolver na educação básica, nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esse documento não é exatamente um currículo, mas um conjunto de orientações que vão guiar a construção dos currículos nas esferas estaduais e municipais, uma vez que se trata de uma base curricular. Sendo assim, seu objetivo é garantir o acesso aos conhecimentos básicos para todas as escolas brasileiras. Sua utilização como referência obrigatória visa diminuir as desigualdades educacionais no complexo sistema com milhões de estudantes da educação básica.

As discussões da BNCC se iniciaram no primeiro semestre de 2015 e sua elaboração foi prejudicada pela troca do governo federal provocada pelo golpe parlamentar contra Dilma Rousseff em 2016. No final do ano de 2017 foi homologada pelo governo federal a versão para a educação infantil e o ensino fundamental. No final do ano de 2018 foi homologada a segunda parte referente ao ensino médio.

A estrutura da BNCC compreende dez competências gerais que devem ser aplicadas em todas as etapas da educação básica com objetivo de garantir que os estudantes desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes permitam lidar com situações da sua vida prática. Dentre as competências gerais destaca-se a número dois, apresentada a seguir, como importante para dialogar com o material pedagógico proposto nesse capítulo.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2016, p. 9).

A competência acima prioriza a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de uma visão reflexiva sobre o que está sendo estudado em sala de aula. Desse modo, o estudante tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos específicos das diversas disciplinas através de pesquisas. Além disso, tem a condição de analisar os diversos saberes de forma crítica, o que é

fundamental para o ensino de história. Assim sendo, o estudante deve atuar como protagonista no ensino, buscando o diálogo para poder refletir, discutir e chegar a conclusões por meio da investigação científica.

Deste modo, através da análise dessa competência, percebe-se que o tipo de ensino por ela guiado é aquele que valoriza a participação do estudante de forma efetiva na construção do conhecimento no qual se encaixam os saberes históricos. Para isso, proponho um produto pedagógico que está de acordo com a BNCC, na medida em que incentiva o discente a pesquisar, interpretar fontes documentais e a usar imaginação e a criatividade para construir a narrativa histórica sobre os acontecimentos históricos.

Além das competências gerais apresentadas para toda a educação básica, a BNCC desenvolve habilidades e unidades de conhecimento específicas para cada etapa da formação. Vou analisar as orientações referentes ao ensino fundamental, que é o público alvo do material preparado. Por último, na organização do ensino fundamental, tem os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser desenvolvidas de acordo com as competências de cada área do conhecimento em cada ano da educação. O material elaborado nessa dissertação destina-se ao 9º ano. Desse modo, as habilidades são o conjunto de aprendizados comuns que os estudantes têm que aprender garantidos pela BNCC no 9º ano do ensino fundamental.

O processo de ensino e aprendizagem da disciplina história no ensino fundamental está orientado por três procedimentos básicos⁸⁵. O primeiro procedimento compreende identificar os eventos considerados importantes na história, ordená-los de forma cronológica e localizá-los no espaço geográfico. O segundo prevê o entendimento das condições de produção e circulação das fontes históricas materiais e imateriais. O terceiro garante a experiência de comparar diferentes versões para o mesmo evento, construindo a capacidade de elaborar proposições próprias a partir da crítica.

O tema dessa dissertação demanda um diálogo importante com o primeiro procedimento previsto pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental. Esse procedimento indica que os estudantes devem sistematizar os eventos em termos de tempo e espaço referenciando sua relação com o presente, de maneira a formar indivíduos capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Tratar da história dos povos originários a partir da perspectiva

⁸⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. p. 416

dos intelectuais indígenas é uma estratégia para incluir a diversidade dos sujeitos que formam a história, como previsto pela BNCC. Por fim, o documento destaca textualmente a importância da valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008).

O segundo procedimento, que prevê apresentação e análise de fontes documentais, está relacionado com a proposta dessa dissertação. A atividade pedagógica proposta se estrutura pela análise feita pelos estudantes dos relatos indígenas. Isso conchama o professor a debater com os estudantes as condições de produção das diversas fontes históricas. Além disso, permite uma reflexão sobre o silenciamento que os relatos indígenas sofrem / sofreram na sociedade.

O terceiro procedimento envolve a escolha de diferentes proposições que tratem do mesmo tema para exercitar a capacidade de comparação dos estudantes. Toda a estrutura da dissertação e do produto final pedagógico se baseia na diferença entre a política indígena de autonomia e política indigenista de tutela conduzida pelo Estado brasileiro. A análise dos documentos apresentados pelo professor cumpre a etapa de comparar diferentes proposições sobre o mesmo tema. De maneira complementar, a proposta didática, que será detalhada a seguir, prevê a construção de uma narrativa a partir dos documentos analisados, o que atende ao exercício de construir uma elaboração própria sobre o tema estudado.

O produto pedagógico produzido nessa dissertação atende a quatro unidades de conhecimento da base curricular do 9º ano e suas respectivas habilidades específicas. Em nossa proposta didática, os estudantes serão divididos em quatro grupos e cada um trabalhará uma unidade de conhecimento e habilidade, conforme metodologia que será detalhada na seção seguinte do texto. Nos capítulos anteriores da dissertação, foram apresentados quatro conceitos oriundos dos relatos históricos de intelectuais indígenas em diálogo com a historiografia. No produto pedagógico, cada um dos quatro conceitos extraídos dos pensadores originários dialoga com uma unidade de conhecimento e habilidade específica da BNCC para análise de textos produzidos pelos autores indígenas. Nos próximos parágrafos, vou analisar as possibilidades de diálogo com cada habilidade curricular que será apresentada / trabalhada no produto final.

O primeiro objeto de conhecimento a ser trabalhado com as turmas de 9º ano nessa proposta didática é: **A ditadura civil-militar e os processos de resistência**. Esse

objeto de conhecimento relaciona-se com a habilidade (EF09HI20): **Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.** A proposta de trabalho com esse tema é enfatizar a noção de processos, ou seja, apresentar aos estudantes os relatos das ações de resistência das lideranças indígenas durante o período. O conceito extraído dos relatos de intelectuais indígenas é **memória**. Os documentos selecionados para o trabalho dos estudantes demonstram a importância da memória e da ancestralidade como ordenadores das ações atuais dos movimentos indígenas. O desenvolvimento desse conceito pelos autores indígenas e seus desdobramentos nos diálogos com a historiografia podem ser observados no capítulo 3 dessa dissertação. Em perspectiva mais ampla, estudar os movimentos indígenas dos anos 1970 e 1980 permite aos estudantes perceber o mecanismo de reorganização dos grupos sociais que resistiram ao regime civil militar através desse caso particular.

O segundo objeto de conhecimento trabalhado no produto pedagógico é: **As questões indígena e negra e a ditadura.** Esse tema está associado à habilidade: (EF09HI21) **Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.** Essa habilidade específica das bases curriculares permite abordar o conceito **natureza**, que é recorrente nas entrevistas e manifestos das lideranças indígenas. A defesa da preservação da natureza aparece nos relatos de diversos autores, mas a articulação contra o modelo desenvolvimentista é detalhada por Ailton Krenak. Essa discussão está detalhada no capítulo 3 dessa dissertação.

O terceiro objeto de conhecimento analisado na proposta didática é: **O processo de redemocratização.** A habilidade que se relaciona a esse item curricular é: (EF09HI22) **Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.** O grupo de estudantes que abordar esse tema receberá o relato específico das mobilizações dos movimentos indígenas e seus aliados para garantir seus direitos básicos no texto da Constituição. Esse processo de mobilização e negociação foi abordado no capítulo 1 dessa dissertação, onde foi destacado o caráter fundamental da luta pela demarcação de terras durante esse processo. Dessa forma, o conceito dos intelectuais relacionado a essa unidade de conhecimento curricular é **território**. Mais uma vez, remeto ao texto do capítulo 3 que

apresenta o conceito segundo a abordagem de diferentes autores dos movimentos indígenas.

Por fim, o quarto objeto de conhecimento utilizado no material didático é: **A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)**. Esse item das bases curriculares aponta para as repercussões e desdobramentos da Constituição de 1988, como se observa na habilidade específica associada a ele: (EF09HI23) **Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo**. Conforme abordado no capítulo 1 dessa presente dissertação, as pautas dos movimentos indígenas durante o processo constituinte podem ser agrupadas em dois campos, a garantia dos seus territórios e o combate às políticas indigenistas de tutela e assimilação. O segundo desses itens é o foco dessa etapa do trabalho didático através do conceito **identidade**. O capítulo 3 dessa dissertação fornece os subsídios para tratar dessa questão com os estudantes utilizando recursos teóricos de autores indígenas e decoloniais.

Como se observa, o produto pedagógico dialoga com as bases curriculares da BNCC. Dentro da proposta de diversidade das cidadanias que é apresentada pela base curricular, estabeleci o estudo detalhado de cada unidade de conhecimento e habilidade a partir da experiência dos movimentos indígenas. Esse recorte permite que o professor utilize outras aulas para fazer a extrapolação para os outros movimentos sociais que atuam na sociedade brasileira.

4.2 - Apresentação da metodologia da Unidade Temática Investigativa de acordo com Isabel Barca (2004) e Fernandes (2008).

Nessa seção do texto vou apresentar as etapas da ação didática que será construída com os alunos para apresentar os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC. A Unidade Temática Investigativa é uma proposta de ensino para as aulas de

história desenvolvida pela professora e Lindamir Zeglin Fernandes⁸⁶ a partir da metodologia da aula oficina apresentada pela professora Isabel Barca⁸⁷.

A aula oficina é uma estratégia didática defendida pela professora Isabel Barca em suas atividades de formação de professores de História. A autora compara seu modelo com as estratégias de aula conferência e aula colóquio e me parece oportuno caracterizar os outros dois modelos para enfatizar os aspectos da ação docente que são próprios de cada modelo, especialmente aqueles que devem ser privilegiados na aula oficina.

A aula conferência é o modelo docente tradicional, fundamentado na transmissão de conhecimento. Nessa estrutura, o momento de sala de aula é um contato entre um professor que é detentor do conhecimento e um estudante que atua como receptor das informações. As críticas mais evidentes a esse modelo foram desenvolvidas por Paulo Freire⁸⁸ no século passado com o conceito de educação bancária, que reduz os estudantes ao papel de depósito de ideias dos professores. A aula conferência institui o professor como condutor de um discurso único, o que contraria os pressupostos da BNCC que priorizam a diversidade de experiências da sociedade brasileira. Além disso, esse modelo centraliza a informação transmitida e não a habilidade de interpretação do estudante.

A primeira tentativa de romper com o modelo de aula conferência que é apresentada por Barca (2004) é a aula colóquio. Nesse caso, o estudante é definido como ser em formação a partir de estímulos apresentados em sala de aula e o professor é um mediador de diferentes recursos. Nessa perspectiva, existe um esforço de romper com o discurso único, pois considera o saber multifacetado, todavia não se apresenta uma estratégia de protagonismo do aluno, pois a condução é toda feita pelo professor. Essa modalidade de aula consegue dar conta das habilidades da BNCC que postulam a diversidade de experiências sociais e históricas, contudo suas limitações são didáticas. O saber curricular é problematizado, entretanto a atenção da sala de aula é no professor e em seus materiais. De certa forma, atualiza o sistema de educação bancária criticado

⁸⁶ FERNANDES, Lindamir Zeglin. *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*. 8º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, 2008.

⁸⁷ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

⁸⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

por Freire (2005), pois os estudantes continuam recebendo informações sem proposta de construção de conhecimento próprio a partir disso.

Para romper com essa crítica e desenvolver o protagonismo dos estudantes, Barca (2004) apresenta o modelo de aula oficina. Nessa metodologia, o estudante é agente de sua formação através de sua capacidade de interpretar as informações que são apresentadas pelo professor, em diálogo com seus conhecimentos prévios. O saber multifacetado requerido pela BNCC encontra espaço para trocas entre a ciência disciplinar e as experiências de vida dos diferentes estudantes. O professor deve atuar para interpretar o mundo conceitual dos alunos e promover um espaço de troca entre eles.

A abordagem da aula oficina favorece a diversidade de conhecimento por uma questão de princípios. O professor acolhe as diferentes possibilidades de interpretação apresentadas pelos estudantes, rompendo com o discurso único que opera na comparação entre certo e errado, que é redutora de certezas. Além disso, a aula oficina não avalia a quantidade de informação através de uma classificação de conhecimentos completos e incompletos. A proposta é apresentar aos estudantes diferentes visões de mundo que desestabilizem as conceituações prévias que eles apresentem para resultar em novas visões de mundo capazes de interpretações com mais diversidade.

Para atingir esse objetivo, Barca (2004) projeta uma aula de História a partir de três instrumentalizações. A primeira é **interpretação de fontes**, a segunda é **compreensão contextualizada** e a terceira é **comunicação**. A seguir, vou apresentar o significado específico que essas operações possuem na metodologia de aula oficina construída por Barca, sempre considerando o objetivo último de alterar a conceitualização dos estudantes.

Na abordagem da aula oficina, a **interpretação de fontes** requer diferentes suportes e mensagens apresentadas. Os estudantes devem praticar o cruzamento de documentação com mensagens complementares e identificar suas intenções. No caso da Unidade Temática Investigativa apresentada nessa dissertação, haverá sempre um esforço de apresentar discursos de pessoas que viveram os eventos estudados, década de 1980, e outros de agentes sociais atuais tratando das mesmas demandas.

Na metodologia da aula oficina, **compreensão contextualizada** significa tentar entender as situações sociais de diferentes tempos e espaços. Essa operação não difere da noção de contexto tradicional das aulas de História, feita a ressalva de combater o discurso único sobre os períodos do passado. Destaca-se aqui a importância de relacionar os sentidos dados pelos indivíduos do passado com atitudes do presente e projeções para o futuro. Na Unidade Temática Investigativa apresentada nessa dissertação os discursos dos autores indígenas articulam constantemente a leitura do passado com suas expectativas de futuro, justamente pela característica do tema que trata de problemas que se modificaram, mas não resolveram.

A terceira instrumentalização da aula oficina é a **comunicação**. Essa operação é fundamental, pois aqui as visões de mundo dos estudantes se atualizam após o contato com a documentação histórica e as interpretações dos colegas. O objetivo proposto por Barca (2004) é a interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo, mas é importante destacar que essa comunicação é construída por um grupo de estudantes, por isso promove o choque entre as leituras cristalizadas que cada um apresenta. Nessa dissertação, através da Unidade Temática Investigativa, a etapa de comunicação tem um caráter narrativo que dialoga com as tradições indígenas apresentadas no capítulo 3. Os pensadores indígenas de diferentes culturas abordam a importância didática dos jovens estudantes contarem as narrativas de sua comunidade. Daniel Munduruku (2009) defende que essa atividade resulta na reelaboração das experiências históricas para as novas gerações.

Por fim, reforço a importância defendida por Barca (2004) de acolher as visões de mundo prévias dos estudantes, pois elas são construídas pela mídia e pela cultura. Resgatando a discussão apresentada no capítulo 2, a respeito da abordagem de temas sensíveis nas aulas de História, ressalto que o estudo das histórias indígenas, como todos os outros assuntos dessa classificação, aparece na sala de aula com interpretações cristalizadas por parte dos estudantes. Incorporar as leituras de mundo dos estudantes é a primeira etapa para estabelecer trocas e promover uma possível desestabilização das visões engessadas.

A professora Lindamir Zeglin Fernandes⁸⁹ participou de um seminário de formação de professores com a professora Isabel Barca em que o conceito de aula oficina foi discutido e a metodologia da Unidade Temática Investigativa foi construída. No artigo referenciado, Fernandes relata sua experiência prática com essa metodologia aplicada por ela e outros professores, assim como sua oportunidade de debater a experiência com Isabel Barca para refinar o processo. A metodologia aqui apresentada é o resultado do acúmulo de experiências consolidado por Fernandes.

A Unidade Temática Investigativa é uma estrutura de cinco etapas para construir uma aula oficina com os estudantes. Vou apresentar a seguir cada uma delas indicando as reflexões de Fernandes (2008) e as indicações específicas para a aplicação no tema dessa dissertação. Na seção seguinte, farei uma apresentação organizada para o tema dessa dissertação sem as explicações que estão nesse item.

A primeira etapa é a **definição temática** junto à turma. No modelo proposto por Barca (2004) e detalhado por Fernandes (2008), essa definição deveria ser feita coletivamente entre alunos e professor a partir de uma lista de itens do currículo. Considerando que essa dissertação de mestrado possui uma temática definida, essa etapa deve ser abreviada. É importante salientar que além da apresentação geral do tema pelo professor, deve ser feita uma identificação dos quatro temas específicos extraídos dos objetos de conhecimento da BNCC que serão utilizados para a formação de quatro grupos de trabalho. Esses temas extraídos da BNCC são sintetizados nos quatro conceitos elaborados por intelectuais indígenas que foram analisados detalhadamente no capítulo 3.

A próxima etapa é a **aplicação de perguntas de conhecimento prévio**. Essa parte foi a mais trabalhada no debate entre Barca e Fernandes, de acordo com o relato de Fernandes (2008). As primeiras aplicações da estratégia de aula oficina que foram conduzidas por Fernandes enfrentaram dificuldades no diálogo com as turmas porque as perguntas permitiam respostas muito abrangentes e a autora verificou a dificuldade de estabelecer parâmetros para comparações nas etapas subsequentes. Após essa reflexão, o gênero de perguntas formuladas deve se aproximar ao máximo do texto dos itens

⁸⁹ FERNANDES, Lindamir Zeglin. *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*. 8º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, 2008.

curriculares trabalhados. No caso dessa dissertação, as perguntas são variações dos objetos de conhecimento e habilidades da BNCC.

Deve ser apresentado aos estudantes o quadro completo com os quatro temas específicos e o conjunto de perguntas relativas a cada um. O professor deve conduzir uma conversa com toda a turma sobre as perguntas para direcionar o entendimento sobre os quatro temas específicos. Após uma conversa geral sobre todas as perguntas dos quatro temas, os estudantes devem formar quatro grupos e cada um vai se aprofundar na análise de uma das temáticas.

A terceira etapa consiste na **categorização do conhecimento prévio e intervenção pedagógica**. Nesse momento, cada estudante vai registrar por escrito suas respostas para as perguntas de conhecimento prévio de seu grupo temático. Em seguida, os participantes de cada grupo de trabalho vão receber um conjunto de fontes documentais para análise. Após a análise desse material, que deve ser feita com orientação do professor percorrendo os grupos de trabalho, as mesmas perguntas da etapa 2 devem ser reaplicadas para que cada grupo de trabalho construa uma resposta de síntese, articulando as informações extraídas das fontes documentais e as respostas individuais.

A etapa seguinte é a **comunicação**. Nesse caso, conforme o modelo proposto Barca (2004), verifica-se a capacidade de interpretação e compreensão dos estudantes. O professor deve solicitar que cada grupo de trabalho elabore uma narrativa para ser apresentada ao restante da turma com o seu conteúdo estudado. Essa narrativa precisa resultar em um suporte escrito, pois é através do texto final que se formaliza o conhecimento de síntese dos estudantes, fruto de seu diálogo.

O professor pode incentivar que essa narrativa contemple exemplos e reflexões que aparecem nas fontes históricas que o grupo recebeu, considerando que os outros grupos não terão acesso direto às suas fontes. Em seguida, deve ser feita a apresentação de cada grupo para os demais. Esse é o momento da avaliação formal do conhecimento pelo docente. Aqui deve se verificar a interpretação dos fatos, compreensão contextualizada e capacidade de comunicação. Também é importante registrar que essa etapa permite ao docente extrair um material para avaliação formal do progresso feito por cada grupo de trabalho.

A etapa final é a **metacognição**. Esse momento poderia ser classificado como auto avaliação reflexiva, pois a proposta de Barca (2004) é estimular que os alunos pensem sobre aquilo que aprenderam. O professor vai apresentar três perguntas para cada estudante responder individualmente.

4.3 - Unidade Temática Investigativa para o estudo da atuação dos movimentos indígenas em torno da Constituição

Disciplina: História

Público alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Etapas da Unidade Temática Investigativa

Etapa 1 – Apresentação do tema geral da Unidade Temática Investigativa e dos temas específicos que formarão os quatro grupos de trabalho.

Tema geral: Articulações dos movimentos indígenas em torno da Constituição de 1988.

Tema específico 1 Memória

Objeto de conhecimento: A ditadura civil-militar e os processos de resistência

Habilidade: (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

Tema específico 2 Natureza

Objeto de conhecimento: As questões indígena e negra e a ditadura

Habilidade: (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura

Tema específico 3 Território

Objeto de conhecimento: O processo de redemocratização

Habilidade: (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

Tema específico 4 Identidade

A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)

Habilidade: (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

Etapa 2 – Apresentação das perguntas de conhecimento prévio separadas por temas. Formação dos grupos de trabalho de acordo com as escolhas dos estudantes sobre os temas específicos

Perguntas do tema específico 1: Memória

- Quais processos de resistência contra a ditadura civil militar que você conhece?
- Quais as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar de 1964?

A primeira pergunta tem a finalidade de iniciar o diálogo entre os estudantes. A segunda tem o objetivo de aprofundar esse diálogo. Nos dois casos, a expectativa é que os estudantes apresentem seus conhecimentos prévios sobre a ditadura civil militar e os processos de resistência organizados contra ela. Espera-se que alguns estudantes tenham repertório para falar sobre os movimentos contrários ao regime, como os movimentos artísticos, sindicais, entre outros. A partir desse conhecimento, eles terão contato com a documentação selecionada sobre o movimento indígena.

Perguntas do tema específico 2: Natureza

- Qual o conceito de natureza dos povos indígenas?
- Quais foram as demandas indígenas contra o modelo desenvolvimentista implementado pelo governo da ditadura brasileira?

Nessa temática, as duas perguntas possuem a finalidade de despertar o interesse e orientar a leitura dos documentos que será feita na etapa posterior. Espera-se que os estudantes respondam a primeira pergunta com os discursos veiculados na mídia que apresentam os povos indígenas como protetores da natureza e associam a forma de existência das comunidades indígenas à preservação do meio ambiente. A segunda

pergunta é específica e a expectativa é que ela produza interesse investigativo nos alunos que terão contato com os documentos em seguida.

Perguntas do tema específico 3: Território

- De que maneira a Constituição de 1988 respondeu às demandas da sociedade brasileira do final do período ditatorial?

- Como é o processo para garantir as posses das terras indígenas?

Nesse tema, a expectativa é que os estudantes respondam de acordo com as notícias veiculadas pela mídia. Esse assunto aparece no noticiário com frequência, especialmente pela recorrência do debate sobre o julgamento da tese do marco temporal. Espera-se que os estudantes descrevam condições para a demarcação de terras a partir das informações superficiais apresentadas pela mídia. Isso deve prepará-los para qualificar a compreensão sobre o processo a partir da leitura dos documentos que acontecerá na etapa seguinte.

Perguntas do tema específico 4: Identidade

- O que define a identidade indígena?

- Quais as estratégias para combater o preconceito contra os povos indígenas?

Dentre os quatro temas específicos apresentados na Unidade Temática Investigativa, esse é o que permite com mais facilidade que os estudantes tenham opinião sem depender de fundamentação. A partir de uma provocação, todos são capazes de formular opiniões sobre a constituição da identidade indígena e sobre as formas de combater o preconceito racial. Espera-se que as respostas apresentadas pelos estudantes sejam variadas, reproduzindo diferentes visões do senso comum, sem reflexão aprofundada por ser uma etapa rápida da proposta didática. A expectativa é que as respostas apresentadas nessa etapa sejam muito alteradas após o contato dos estudantes com a documentação selecionada.

Etapa 3 – Divisão dos grupos de trabalho, um para cada tema. Distribuição das fontes históricas. Reaplicação das perguntas de conhecimento prévio (etapa 2) para orientar a análise de cada grupo, que deve elaborar uma resposta de síntese com a opinião que resulta de seu diálogo.

As fontes estão reunidas nas próximas páginas acompanhadas de um parágrafo de apresentação e contextualização para cada uma delas e de uma reflexão com os potenciais usos para o debate com os estudantes. Para cada tema específico existe uma música composta e cantada por um artista indígena. Junto com a letra das canções está o endereço eletrônico para vídeos com os artistas apresentando suas canções. Se for viável do ponto de vista técnico, é muito interessante apresentar aos estudantes a música em si.

Fontes do tema específico 1 Memória

Resistência Indígena

Autoria: Márcia Kambeba⁹⁰

Quando as expedições aqui chegaram

Nesse solo meus pés já haviam tocado,

Meus cabelos cobriam meu corpo,

Com as palhas fazia um trançado.

Homens altos, vestidos,

Com arma na mão,

Meu povo correu, se escondeu,

Que confusão!

E numa conversa estranha,

Começava um perde e ganha,

Nossas casas invadidas

Pela espada da ambição.

⁹⁰ KAMBEBA, Márcia. *O lugar do saber ancestral*. Lorena: UK'A Editorial, 2021. P.86

*Resistimos a uma guerra
De dizimação e epidemia,
Escravidão e exploração,
Maus tratos que covardia.
Falavam em nome de um Cristo,
Qual Cristo? Não se via.*

*Como mulher sofri
Vendo o povo lutar,
Vejam só que invasão,
Invadidos sem pensar
Que o sofrimento ora sentido
Ia por anos se arrastar.*

*Os abusos e violências
Não ficaram para traz,
Vários anos se passaram
Ainda ecoa nossa voz.*

*Sou indígena tenho alma,
Sou a riqueza, sou a nação,
Não sou enfeite, nem objeto,
Sou a barriga da gestação,*

*Que gestou em ti cultura,
Contribuindo com a miscigenação.*

*Na minha alma feminina,
Trago a letra da canção,
São vozes que gritam alto,
Com suavidade e beleza.
Sou mulher, sou povo,
Sou rio, sou natureza.*

*Cada canto em sua língua,
Identidade que em mim ressoa,
Sou cultura, ancestralidade,
Sou sabedoria, eu sou pessoa.*

Márcia Kambeba é poeta indígena da geração que se formou após as articulações do movimento indígena na década de 1980. Sua atuação como escritora e geógrafa aponta para o aprofundamento das reflexões iniciadas pelos pioneiros da geração anterior. Nesse texto, publicado por uma editora totalmente dedicada aos autores indígenas, ela reflete sobre o significado da memória articulada à ancestralidade.

No capítulo 3 da dissertação é feita uma análise sobre o conceito de memória utilizando as reflexões de Daniel Munduruku que a descreve como um fenômeno cultural em que cada geração mobiliza os saberes da ancestralidade para dar respostas às questões do presente. Esse texto de Kambeba é muito potente para ser usado com os estudantes porque realiza essa operação. Ela resgata experiências das gerações anteriores para tratar de sua experiência no século XXI.

Fontes do tema específico 1 Memória

Alianças afetivas

Autoria: Ailton Krenak⁹¹

A palavra cidadania é bem conhecida: está prevista na Declaração Universal dos Direitos do Homem e em várias constituições. Faz parte desse repertório, digamos, branco. Já o enunciado de florestania nasceu em um contexto regional, em um momento muito ativo da luta social dos povos que vivem na floresta. Quando Chico Mendes, seringueiros e indígenas começaram a se articular, perceberam que o que almejavam não se confundia com cidadania – seria um novo campo de reivindicação de direitos (afinal, estes não são uma coisa preexistente, nascem da disposição de uma comunidade em antecipar o entendimento de que algo deveria ser considerado um direito, mas ainda não é). No final da década de 1970, antes do término da ditadura, o desejo do governo brasileiro era fragmentar as grandes extensões de floresta ao sul do Amazonas e no Acre, próximo das fronteiras com Bolívia e Peru. O jeito clássico de se fazer isso era abrir estradas e levar colonos, mas, na tentativa de privatizar aquela área de maneira discreta e eficiente, inspirados por Jarbas Passarinho e sua turma, o pessoal do Incra saiu oferecendo lotes para quem já estava lá. Acontece que, quando chegaram para fazer as linhas de colonização, os que se colocavam ao lado de Chico Mendes se levantaram, pois estavam no modo florestania, e, assim como Gandhi e seus seguidores, organizaram uma resistência pacífica à atuação do Estado. Mulheres, crianças, homens, pessoas de todas as idades se postaram entre as árvores e motosserras, cercando os caminhos de quem chegava para fazer demarcações e impedindo que o dedo urbano – fosse ele de geógrafos, topógrafos ou sismógrafos – apontasse finais dentro da floresta. Não queriam estacas nem lotes, queriam a fluidez do rio, o contínuo da mata.

Os indígenas viviam em reservas coletivas, e os seringueiros, que eram majoritariamente nordestinos que migraram para a Floresta Amazônica no final do século XIX, perceberam essa diferença. Depois de quatro, cinco, seis gerações dentro da floresta, o que eles queriam era viver como os índios. Houve ali um contágio positivo do pensamento, da cultura, uma reflexão sobre o comum, em que os seringueiros que criaram as reservas extrativistas equipararam o status dessas unidades de conservação de uso direto com o das terras indígenas. Mas nós sabemos

⁹¹ KRENAK, Ailton, *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.p.. 75-90.

que propriedade coletiva no Brasil não existe: mesmo as terras que os indígenas habitam pertencem à União. O cancro do capitalismo só admite propriedade privada e é incompatível com qualquer outra perspectiva de uso coletivo da terra. Em nossa disposição de construir uma florestania, nós não queríamos nem mesmo ter CPF, mas a instauração de um novo direito pressupõe a movimentação de um enorme aparato composto de registros, documentos, certificações, cartórios... O que moveu o encontro desses povos foi o entendimento de que entre eles havia patrões: latifundiários que reclamavam a posse de vastas regiões de floresta, os seringais, onde tanto indígenas quanto não indígenas eram submetidos a condições de trabalho escravo. Uma constelação de povos como os Kaxinawá, os Ashaninka, os Huni Kuin e tantos outros eram oprimidos por essa situação favorecida pelo capital, na qual um patrão, que nem estava presente (podia estar em São Paulo, em Londres, em qualquer lugar do mundo), explorava a Floresta Amazônica – e suas gentes – por controle remoto. Ao nos insurgirmos para eliminar a figura do patrão, foi possível nos associarmos. A Aliança dos Povos da Floresta nasceu da busca por igualdade nessa experiência política.

Esse livro de Aílton Krenak é resultado de suas reflexões mais recentes sobre a sociedade não indígena a partir do ponto de vista dos saberes ancestrais. O conceito florestania, proposto em oposição à cidadania, abre campo para muitas reflexões.

Partindo da noção de memória trabalhada no capítulo 3 da dissertação, o acúmulo de conhecimentos das gerações passadas permite responder situações novas. Nesse caso, Krenak articula a memória dos conhecimentos dos povos indígenas e a experiência com a floresta em si. O sistema de pensamento de Krenak tem muitas vertentes e nesse caso a memória é a base da construção do conhecimento

Fontes do tema específico 1 Memória

Consciência e movimento indígena

Autoria: Eliane Potiguara⁹²

Há organizações que formam correntes cujas filosofias acabam dividindo os povos indígenas, criando lideranças-chave que precisam sobreviver pela luta e pela própria sobrevivência econômica. É o caso da cooptação política. Por isso a existência de chavões que ouvimos do tipo “índios dessa ou daquela organização”, “índios dessa

⁹² POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: GRUMIN, 2018. P. 100

ou daquela corrente”. Isso precisa acabar. Os povos indígenas devem tomar seu destino nas mãos, como fazem os índios norte-americanos ou os Sami, da Noruega, que aboliram e abominam, há décadas, o paternalismo. Os Kuna, do Panamá, nos dão um exemplo de autodeterminação política, eles não permitem esse paternalismo. Hoje, possuem representantes no Congresso, Senado e Câmaras Municipais e Estaduais; são os porta-vozes sociológicos e antropológicos.

Lamentavelmente, no Brasil, ainda encontramos essa tutela em instituições, às vezes da direita, às vezes da esquerda, às vezes paternalizada pela Igreja, às vezes pelas universidades. Isso teve origem na colonização portuguesa, quando foi criado o cargo de Diretor dos Índios. Essa criação foi feita “devido à brutalidade natural e manifesta ignorância do índio” por Francisco Xavier, irmão do Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas do Brasil. Esse marco oficial deu-se em 1759, por considerarem os povos indígenas arredios, violentos. Antes, foi institucionalizado o cargo de “capitão dos índios”. De lá para cá, centenas de órgãos dirigiram os povos indígenas, mas isso não se deu com os povos negros “domesticados” que chegaram da África para o processo de escravidão. Como um marco absurdo, os antigos presidentes da Funai eram militares. Outro agravante refere-se às lideranças “pensadas” pelo poder local (empresários, latifundiários, políticos, instituições locais de direita ou de esquerda) contra as lideranças originais, os pajés. São famílias pobres de um lado e famílias que detêm algum capital financeiro do outro.

A Coiab, inicialmente coordenada pelo índio Manoel Moura Tukano, depois, por outros indígenas como os irmãos Orlando e Orlandino Baré, Obadias Sateré-Mawé, Sebastião Manchineri e Euclides Macuxi, que, a partir do final do século XX, deu o pontapé inicial na ruptura com organizações terceiras de cunho paternalista. Mas esse é um processo histórico longo. A União das Nações Indígenas (Unind), criada por Marcos Terena, Mário Juruna, Álvaro Tukano, Lino Miranha, Paulo Borôro e outros, mais tarde levada adiante, em São Paulo, por Ailton Krenak, foi um movimento revolucionário, mas também esbarrou na deficiência do processo histórico e político dos povos indígenas, nas perseguições políticas, nas discriminações paternalistas, assim como muitas outras organizações, como o Grumin, que sofreu também perseguição política por noticiar fatos e criar políticas de autogerenciamento.

Povos indígenas, povos ressurgidos, emergentes, indiodescendentes, índios desaldeados, deslocados e migrantes grupais ou migrantes individuais não podem ficar à mercê de análises antropológicas burguesas, insensíveis e intolerantes de governos racistas, preconceituosos e autoritários, seja este, seja aquele. As almas dessas pessoas devem ser respeitadas porque têm a história de seus antepassados; têm a história das mulheres e de homens decididos. Temos discutido muito também a questão da migração indígena motivada pela violação aos direitos humanos dos povos indígenas e os efeitos aterrorizantes nesses povos, nas pessoas individualmente falando, nas mulheres e nas crianças, que são as mais afetadas. As histórias dessas mulheres indígenas, empurradas para o lixo da sociedade nas grandes cidades como Manaus, Belém, Fortaleza, Boa Vista, Recife e demais cidades não podem ficar invisíveis como ainda estão.

Eliane Potiguara é uma das lideranças históricas do movimento indígena. Seu relato nesse texto sintetiza a formação do movimento indígena na segunda metade do século XX a partir da experiência que ela observou e vivenciou. Todo esse processo está detalhado e analisado no capítulo 1 da dissertação.

Trabalhar esse texto em sala de aula é essencial para situar os estudantes sobre o processo histórico de formação do movimento indígena. Em outras palavras, o objetivo desse relato entre os textos selecionados nessa seção é dar voz a uma autora indígena que foi parte dos eventos históricos para que os alunos conheçam sua experiência.

Fontes do tema específico 1 Memória

Música: Essa rua é minha (Releitura 'Se essa rua fosse minha')

Autoria: Kaê Guajajara/ Kwarahy/ Kandu Puri⁹³

Essa rua,

Essa rua ela é minha

Eu refloresto e vou um dia retomar

Pra todo povo,

Todo povo dessa terra

⁹³ Acesso em: <https://youtu.be/1E-o77Dmx80>

Que o genocídio não conseguiu acabar

Se tu roubou,

Se tu roubou em 1500

Tu roubaste,

Tu roubaste hoje também,

Não vem dizer que tu não tem a ver com isso

Pagar em vida é melhor do que no além

Chega carnaval sou a preferida

No samba enredo ou na avenida

Várias homenagens nenhuma que muda minha vida

Cocar falso na cabeça

Na mão uma bebida

Não sou tua indiazinha,

Nem tua Iracema,

Não sou tua Pocahontas

Nenhuma das tuas lendas

Sou filha dessa terra

Pronta pra retomada

Se ficar de papo torto vai tomar uma flechada

Kaê Guajajara representa a geração atual do movimento indígena que expressa visões de mundo dos povos originários através da linguagem cultural das redes sociais.

Essa música é uma releitura de uma canção popular muito difundida e ela aproveita a letra para fazer críticas contundentes à sociedade não indígena

Guajajara mobiliza a memória sobre a posse das terras indígenas para denunciar os conflitos pela demarcação que ainda permanecem na esfera jurídica. Essa canção tem grande potencial de uso com as turmas de estudantes da Educação Básica porque faz críticas diretas utilizando a linguagem musical mais atrativa.

Fontes do tema específico 2 Natureza

A humanidade que pensamos ser

Autoria: Aílton Krenak⁹⁴

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? Houve um tempo em que o planeta que chamamos Terra juntava os continentes todos numa grande Pangeia. Se olhássemos lá de cima do céu, tiraríamos uma fotografia completamente diferente do globo. Quem sabe se, quando o astronauta Iúri Gagarin disse “a Terra é azul”, ele não fez um retrato ideal daquele momento para essa humanidade que nós pensamos ser. Ele olhou com o nosso olho, viu o que a gente queria ver. Existe muita coisa que se aproxima mais daquilo que pretendemos ver do que se podia constatar se juntássemos as duas imagens: a que você pensa e a que você tem. Se já houve outras configurações da Terra, inclusive sem a gente aqui, por que é que nos apegamos tanto a esse retrato com a gente aqui? O Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano. O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno.

Essa configuração mental é mais do que uma ideologia, é uma construção do imaginário coletivo — várias gerações se sucedendo, camadas de desejos, projeções, visões, períodos inteiros de ciclos de vida dos nossos ancestrais que herdamos e fomos burilando, retocando, até chegar à imagem com a qual nos sentimos identificados. É como se tivéssemos feito um photoshop na memória coletiva planetária, entre a

⁹⁴ KRENAK, Ailton, *Ideais para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.p.. 57-72.

tripulação e a nave, onde a nave se cola ao organismo da tripulação e fica parecendo uma coisa indissociável. É como parar numa memória confortável, agradável, de nós próprios, por exemplo, mamando no colo da nossa mãe: uma mãe farta, próspera, amorosa, carinhosa, nos alimentando forever. Um dia ela se move e tira o peito da nossa boca. Aí, a gente dá uma babada, olha em volta, reclama porque não está vendo o seio da mãe, não está vendo aquele organismo materno alimentando toda a nossa gana de vida, e a gente começa a estremecer, a achar que aquilo não é mesmo o melhor dos mundos, que o mundo está acabando e a gente vai cair em algum lugar. Mas a gente não vai cair em lugar nenhum, de repente o que a mãe fez foi dar uma viradinha para pegar um sol, mas como estávamos tão acostumados, a gente só quer mamar.

O fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder. Parece que todos os artifícios que foram buscados pelos nossos ancestrais e por nós têm a ver com essa sensação. Quando se transfere isso para a mercadoria, para os objetos, para as coisas exteriores, se materializa no que a técnica desenvolveu, no aparato todo que se foi sobrepondo ao corpo da mãe Terra. Todas as histórias antigas chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infindável, fluxo de graça, beleza e fartura. Veja-se a imagem grega da deusa da prosperidade, que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo... Noutras tradições, na China e na Índia, nas Américas, em todas as culturas mais antigas, a referência é de uma provedora maternal. Não tem nada a ver com a imagem masculina ou do pai. Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar.

O desconforto que a ciência moderna, as tecnologias, as movimentações que resultaram naquilo que chamamos de “revoluções de massa”, tudo isso não ficou localizado numa região, mas cindiu o planeta a ponto de, no século XX, termos situações como a Guerra Fria, em que você tinha, de um lado do muro, uma parte da humanidade, e a outra, do lado de lá, na maior tensão, pronta para puxar o gatilho para cima dos outros. Não tem fim do mundo mais iminente do que quando você tem um mundo do lado de lá do muro e um do lado de cá, ambos tentando adivinhar o que o outro está fazendo. Isso é um abismo, isso é uma queda. Então a pergunta a fazer seria: “Por que tanto medo assim de uma queda se a gente não fez nada nas outras eras senão cair?”.

Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando a gente cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos. Já que aquilo de que realmente gostamos é gozar, viver no prazer aqui na Terra. Então, que a gente pare de despistar essa nossa vocação e, em vez de ficar inventando outras parábolas, que a gente se renda a essa principal e não se deixe iludir com o aparato da técnica. Na verdade, a ciência inteira vive subjugada por essa coisa que é a técnica. (...)

Já que se pretende olhar aqui o Antropoceno como o evento que pôs em contato mundos capturados para esse núcleo preexistente de civilizados — no ciclo das navegações, quando se deram as saídas daqui para a Ásia, a África e a América —, é importante lembrar que grande parte daqueles mundos desapareceu sem que fosse pensada uma ação de eliminar aqueles povos. O simples contágio do encontro entre humanos daqui e de lá fez com que essa parte da população desaparecesse por um fenômeno que depois se chamou epidemia, uma mortandade de milhares e milhares de seres. Um sujeito que saía da Europa e descia numa praia tropical largava um rasto de morte por onde passava. O indivíduo não sabia que era uma peste ambulante, uma guerra bacteriológica em movimento, um fim de mundo; tampouco o sabiam as vítimas que eram contaminadas. Para os povos que receberam aquela visita e morreram, o fim do mundo foi no século XVI. Não estou liberando a responsabilidade e a gravidade de toda a máquina que moveu as conquistas coloniais, estou chamando atenção para o fato de que muitos eventos que aconteceram foram o desastre daquele tempo. Assim como nós estamos hoje vivendo o desastre do nosso tempo, ao qual algumas seletas pessoas chamam Antropoceno. A grande maioria está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo.

Esse texto de Aílton Krenak é fruto de décadas de observações e análises. Essa é uma reflexão atual sobre a ação da humanidade sobre a natureza, o texto é de 2019. Esse fragmento e todo o capítulo em que ele se insere fundamentaram as reflexões sobre natureza no capítulo 3 da dissertação.

O principal interesse de Krenak é contribuir com as reflexões sobre a ação da humanidade sobre a natureza. Ele não se propõe explicar o que é a natureza para os povos indígenas. Krenak utiliza conceitos e visões de mundo indígenas para despertar a sociedade não indígena para os efeitos de sua ação sobre a natureza. Em outras palavras, trabalhar esse texto com os estudantes é uma possibilidade de apresentar uma chave explicativa diferente para pensar o tema dos recursos naturais presentes no currículo de História e Geografia.

Fontes do tema específico 2 Natureza

Território, identidade, memória e cultura dos povos da Terra (trecho)

Autoria: Márcia Kambeba⁹⁵

A natureza é mãe e nos alimenta, por isso, há por parte das populações indígenas e dos que vivem às margens dos rios uma preocupação quanto ao tratamento que se está dando a esse recurso preciso a humanidade. Pensar a natureza de forma sustentável é uma prática há séculos executada pelos povos da terra. O fato de mudar a aldeia de lugar era sem dúvida uma forma de fazer com que o solo entrasse em um processo de pousio e a natureza pudesse se renovar. Não produziam lixo em excesso uma vez que sua alimentação era à base de tubérculos, frutas, animais, peixes e o seu lixo era transformado em adubo deixando o solo mais propício ao cultivo de suas plantações ou como se diz no interior “adubado”. Esse solo tempos mais tarde ganhou um novo nome “terra preta de índio”. Pesquisas indicam que esse solo tem um PH equilibrado proporcionando uma boa agricultura e só existe onde há presença de sítio arqueológico.

Esse foi o legado deixado a nós pelos primeiros habitantes dessa terra os povos indígenas. Cuidar do solo, da natureza, retirar dela o necessário para a sobrevivência entendendo que o respeito deve ser mútuo. O equilíbrio da terra depende em grande parte de nossas ações e reações, portanto de nosso equilíbrio.

Entende-se a partir desse olhar o lugar como um espaço de boas relações entre os povos que em sua sabedoria guardam segredos da natureza e os ensinam aos mais jovens através das narrativas, da oralidade, mesmo que a educação pela escrita seja uma constante na aldeia, ainda assim a transmissão oral é mantida pelos mais velhos.

⁹⁵ KAMBEBA, Márcia. O lugar do saber ancestral. Lorena: UK’A Editorial, 2021. P. 134

A educação na aldeia não segue os padrões de sala de aula é um aprender sem pressa, na calma e sem tempo de relógio. Ensinar a pescar, a remar, a fazer a roça, a produzir a farinha, a construir a casa, tecer a palha, preparar o pajauaru, caiçuma, bejú, a cantar, dançar, a fazer o artesanato, a respeitar a cosmologia do povo, a silenciar e ouvir os conselhos dos mais velhos, a curar com ervas, a sentir as energias boas vindas da natureza e das pessoas, etc.; são lições que se aprendem desde o raiar do dia. Mas é preciso saber ler e escrever e a aldeia entende que a criança deve estudar na escola do “branco” para contribuir com o povo na luta pelo respeito e direitos institucionais e legais aos povos.

Respeitar a cultura do outro, deve ser também uma constante na vida de todos os que vivem na cidade e na aldeia, pois, compreende-se que identidade não se perde com a saída do indivíduo de seu lugar (aldeia), ele é e será sempre o mesmo com ou sem aldeia, vivendo na cidade, comendo com garfo e faca, vestindo terno e gravata porque seu ser é carregado de memórias e representações identitária. E não existe uma cara de “índio”, um estereótipo, existe o “indivíduo” que carrega a responsabilidade em sua afirmação de ser quem é Tukano, Kambeba, Guaraní, Tembé, Mundurucu, Macuxi, Kayapó, Pataxó, Tupinambá, Kocama, Tikuna, Mura, Suruí, Arara, Parakanã, Cariri-Chocó, Parakanã, Gavião, Miramha, Assurini, Matis, Kaingang, Xavante, Terena entre outros.

Hoje muitas aldeias estão perdendo seus rituais, suas danças, mas suas narrativas continuam sendo transmitidas. Esse é um entrave vivenciado pela sociedade indígena por conta do contato com a sociedade não indígena. A cultura do outro não pode de maneira alguma interferir no que se tem de mais precioso que é a identidade e o modo de vida nas aldeias. Assassinar a cultura de um povo é o mesmo que assassinar o povo, a isso chamamos etnocídio. Vamos respeitar a vida, respeitando a natureza e os povos indígenas em sua totalidade de serem filhos do sol, da água e da terra.

Por fim, território é um espaço de identidade ou pode-se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável. O território pode também ser imaginário e até mesmo sonhado. E, pensando nesse imaginário, nesse sonho que sua construção tem início.

Márcia Kambeba atua no movimento indígena e traz sua bagagem como geógrafa para as discussões sobre as relações entre povos originários e natureza. Seu

texto se manifesta em linguagem poética e com as reflexões do saber ancestral para dialogar com o conhecimento acadêmico na área.

Esse texto selecionado permite aos estudantes compreender a construção do sentido da natureza entre os jovens indígenas. A autora quer demonstrar para seus leitores o que significa a natureza para os povos originários. O relato de Kambeba dialoga com os intelectuais indígenas nas análises feitas no capítulo 3 sobre a natureza, todavia seu texto tem maior preocupação tem grande poder de síntese e tem a leitura muito acessível para o trabalho em sala de aula.

Fontes do tema específico 2 Natureza

Música: Nascidos em Berços Ancestrais

Autoria: Ian Wapichana⁹⁶

Somos filhos da mata e de cada animal

Somos o espírito de quem já morreu

Herdamos a coroa da luta ancestral

Todas as forças unidas se chamam EUS

Vivemos o genocídio, guerra contra os meus

Ensinam que somos sujos, dizem que não somos filhos de Deus

Somos o próprio Deus pois Ele faz parte de nós

Não entendem nossas crenças e nunca escutaram nossa voz

Nova era, mudanças no poder

Prepara pra ver, Adam Sud já nasceu

Somos a flecha de cada pajé, cada matriarca e suas rezas com fé

⁹⁶ Acesso em: https://youtu.be/ieH3_yh6hnA

Somos a força necessária para unificação e a principal arma para revolução

Também somos poder, somos a luz e a mudança

Somos o princípio, pais, mães e crianças

Originários, já estávamos quando vocês chegaram!

Nunca esqueceremos daqueles que vocês mataram

Agora é diferente, estamos preparados

Se uma liderança cai, novos guerreiros nascem armados

Com a força do espírito e a luz da manhã

Treinados na TerraMãe, Arcos e flechas e a mente sã

Não temos medo da morte, pois somos a vida

O Pai adubou a terra somos as sementes mais ricas

Guerra? Queremos paz

Peguem seus entulhos, seus pensamentos e daqui saiam, vai

Temos o nosso, plantamos e colhemos

Neste século XXI seus frutos são o puro veneno

Agronegócio mata, o burguês sempre desenvolvendo

Supermercados, multimarcas que vos envenenam

Novas formas de matar seu próprio povo

Quem vive a margem é enganado achando que tudo é novo

Séculos e séculos de escravidão

Hoje os povos prezam pela unificação

De cada irmão, rima e perdão

Por cada erro cometido por migalhas em vão

Um dia vão perceber que dinheiro não se come
Meu povo em vários estados morrendo de fome
Periferia antenas ligadas, a paz pras quebradas
A burguesia nos ofendem dando risadas
Nós temos que ser, eles só creem no que o olho vê
Soldado carnal espiritual desligue a TV
Conexão direta com o Pai busque respostas com nossos ancestrais
Guias, é chegada a hora da Luz, mostre pra eles quem nessa terra o conduz.
Preparados ou não, aqui vou eu
Renascido das cinzas pra ser guiado por eus.

Somos filhos da mata e de cada animal
Somos o espírito de quem já morreu
Herdamos a coroa da luta ancestral
Todas as forças unidas se chamam EUS

[Ele fala]

"Alô, alô câmbio na escuta
Falo pra você meu filho, não se iluda
Abra seus olhos o caos está à vista
E muitos dos meus filhos morrendo na lida
Todo dia, não era isso que eu queria
Dei o livre arbítrio e você tirou outras vidas

Por ganância, ambição e ódio

De que? De quem? Por ouro e pódio?

Um dia vão perceber que dinheiro não se come...

É hora de voltar, nem vou lhe avisar

Deixarei nas mãos dos filhos da terra

Pois lá não é seu lugar

Irei lhe ensinar o que já esqueceu

Amor, virtude e luz longe de todo breu."

Somos filhos da mata e de cada animal

Somos o espírito de quem já morreu

Herdamos a coroa da luta ancestral

Todas as forças unidas se chamam EUS

Ian Wapichana é um músico e compositor indígena de Roraima. Sua atuação no movimento indígena se insere na geração do século XXI que mobiliza as pautas de resistência através da inserção cultural nos meios digitais.

A letra da canção explora a relação entre identidade indígena, ancestralidade e natureza. A formação dessa identidade está profundamente ligada aos outros seres vivos no espaço natural, como analisado no capítulo 3. Wapichana demonstra esse vínculo entre os povos originários e a natureza através de sua linguagem poética.

Fontes do tema específico 3 Território

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

CAPÍTULO VII – “DOS ÍNDIOS”

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente

ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

1. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes.

3. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados das lavras, na forma de lei.

4. As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.

5. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

6. São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção do direito à indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

7. Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, 3 e 4.

Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

NO “ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS”

Artigo 67 – A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Essa é uma coletânea de artigos da Constituição de 1988 que tratam dos direitos indígenas sobre o território ancestral. A elaboração desses artigos foi fruto de todos os debates descritos no capítulo 1. A execução da demarcação prevista nos artigos encontra todos os empecilhos analisados no capítulo 3.

É fundamental que os estudantes conheçam o texto da Constituição, uma vez que toda a proposta da dissertação é abordar a história do período a partir da elaboração do texto constitucional e da análise de seu resultado final.

Fontes do tema específico 3 Território

Marco temporal, marca do atraso

Autoria: Carlos Marés, publicado originalmente na revista Pub⁹⁷

Os povos indígenas das Américas lutam há quinhentos anos por um único direito, o de existir. Muitos sucumbiram sob a violência colonial. Violência física, sem subterfúgios, desde as degolas do século XVI contadas com horríveis detalhes por Bartolomé de Las Casas até o extermínio cínico dos Xetá no oeste do Paraná na década de 60 e as macabras caçadas de orelhas de Xokleng em Santa Catarina relatadas por Sílvio Coelho dos Santos. O século XXI não passará isento à violência como se vê hoje. Sem intervalo, sem vergonha, sem punição. Mas a negação do direito de existir se faz, também, por sofisticados arranjos teóricos e jurídicos, como formais declarações de guerra para matar ou reduzir a escravos povos inteiros. A sofisticação jurídica era não os chamar de escravos, mas aprendizes que um dia deixariam de pensar ou desejar a liberdade de existir coletivamente. Então, quando a liberdade não fosse mais um sonho, podiam ser livres.

A morte tem sido a forma constante de negar o direito, mas mudanças de vida sempre fizeram parte do arranjo e a oferta, com aparência de generosidade, de assimilação à cultura hegemônica acaba tendo o mesmo efeito da declaração de guerra. A assimilação foi política de estado e ganhou nomes suaves como integração,

⁹⁷ Acesso em: <https://cimi.org.br/2021/07/marco-temporal-marca-do-atraso/>

emancipação, desenvolvimento, ou grosseiros como evolução, civilização, superação do atraso, aculturação, “se assemelhar a nós civilizados”.

Todas essas políticas negaram o singelo direito à existência como grupo, povo, comunidade ou qualquer outra palavra que sirva a tradução para o vernáculo. O que importa, no fundo, é a soberba certeza de que os povos originários têm que deixar de sê-lo porque é muito melhor para eles mesmo viverem na rica e doce sociedade colonial. Rica e doce, dois adjetivos coloniais. Mas os povos têm outro conceito de doçura e riqueza e continuaram insistindo que querem ser povos. Não querem disputar a cotoveladas um insuficiente pedaço de rapadura ou uma pepita inútil. Tal e tão profunda a soberba que a sociedade hegemônica, colonial, capitalista não podia acreditar que os povos queriam continuar a ser povos e os via como transitórios, provisórios, em processo de evoluir de povo a cidadão, abandonada a cultura ancestral, modos, costumes, conhecimentos, gostos e jeito de ser. Alguns sucumbiram, outros resistiram.

A formulação jurídica era assim: os indígenas deveriam se tornar cidadãos livres e deixar de pertencer a um povo. Para melhor convencimento, as políticas tinham que ressaltar as vantagens da mudança e isso implicava em tornar menos confortável a vida coletiva. Para isso era importante diminuir seus habitats, desprezar seus conhecimentos, negar as crenças, punir o uso da língua, desacreditar as lideranças espirituais e tradicionais. Humilhar até a vergonha. Por isso, e também para se apropriar das terras férteis, os povos eram transferidos para lugares desconhecidos, com pouca caça e pouca fruta. Isso foi feito à larga no século XX com o testemunho sombrio dos casos Pataxó hã hã hãe, Nambikwara e Krenak, entre muitos outros. Desde 1988, quando essa política mudou, ainda há os que trabalham intensamente para mantê-la.

Um povo, para existir, depende de duas condições, a primeira, subjetiva, é a vontade profunda de continuar juntos, solidários e irmanados, conscientes de sua identidade; a segunda, objetiva, é ter um lugar para exercer a irmandade livremente. A condição subjetiva é fundamental, a consciência da condição, a identificação, as características que os une, a história e a memória dos antepassados, a língua comum, o autorreconhecimento ou autoidentificação. E essa foi a permanente luta de todos os povos, poder ser o que dizem que são.

A segunda condição é o espaço vital, o território, o lugar onde a cultura se forma e é por ela modificado. É a natureza, o ambiente. É a fonte e o destino de todo conhecimento, da alimentação e da vida. O subjetivo e o objetivo se encontram para a sociedade fluir com seus problemas e suas soluções. Quando o espaço é sonogado, invadido, esbulhado, ameaçado, a luta do povo se concentra para sua manutenção. E nos quatrocentos e cinquenta anos em que os povos foram entendidos como transitórios a principal restrição se fez ao espaço vital, negando a territorialidade. Como a modernidade colonial precisava das terras para colonizar, o esbulho se tornou regra. Destruir as condições objetivas e materiais de existência do povo passou a ser prioridade para o sistema moderno. As remoções se deram para o uso das terras para plantar ou explorar minérios.

Para os indígenas, as riquezas da terra não são o que se extrai e esgota, a madeira, o ouro ou as pedras preciosas. Riqueza não é um conceito monetarizado. Riqueza é a vida, o sagrado, a espiritualidade incompatível com a devastação. E a Constituição reconheceu isso

No final do século XX, depois de quatrocentos e cinquenta anos de resistência, a modernidade cedeu e aceitou o direito dos povos. Em 1988 a Constituição brasileira reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. O direito a existir, e completou: “e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. O lugar de sua existência, onde existir. Para que não restassem dúvidas, dispôs que essas terras seriam aquelas habitadas em caráter permanente, utilizadas para suas atividades produtivas, imprescindíveis a seu bem-estar e necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. O direito a existir no lugar que permita a continuidade de sua existência foi consagrado. O quê e o onde. Quem pode ser contra isso? Resposta fácil: quem não se importa com a humanidade e sim com a riqueza material da terra.

Para os indígenas, porém, as riquezas da terra não são o que se extrai e esgota, a madeira, o ouro ou as pedras preciosas. Riqueza não é um conceito monetarizado. Riqueza é a vida, o sagrado, a espiritualidade incompatível com a devastação. E a Constituição reconheceu isso. Mas os contra, os amantes da riqueza simbólica e dourada, mesmo antes de definida a norma constitucional, começaram a armar

caminhos para desfazer o estabelecido. Se estava resolvido o quê e o onde do direito, restava as obstruções e armadilhas do como garantir e do quando exercer.

Membros anti-indígenas do Congresso Nacional propuseram projetos de leis para impedir que a União demarcasse terras e, se o fizesse, aplicasse o marco temporal. O como e o quando são armadilhas para estrangular o quê e o onde

Rapidamente os interessados nas terras indígenas inventaram um novo procedimento para a demarcação e usaram seu poder para instituir o decreto nº 1.775, de 1996. Era a armadilha do como. Com isso a demarcação passou a ter mais importância que o conceito e foi espalhado, contra a Constituição, que terra não demarcada era terra não indígena. O como anulava o quê e o onde!

Mesmo assim, no disputado Estado brasileiro as demarcações prosseguiram, não com a rapidez desejada, contra todas as dificuldades e forçadas pela pressão permanente e insone dos povos e seus aliados. Foi então que entrou em pauta a velha ideia do quando. Em 1996, na elaboração do decreto de demarcação a ideia foi ensaiada, mas não houve insistência porque se esperava que a burocracia demarcatória inibisse o direito, isto é, se apostou que o como inviabilizasse o direito dos povos. Na segunda década do século XXI, porém, a ideia do quando voltou com força e foi chamada pelo sugestivo nome de marco temporal.

A despropositada teoria é de que só tem direito a existir os povos que no 5 de outubro de 1988, promulgação da Constituição, estivessem na posse de sua terra, numa inversão do conceito. Essa tese foi citada na decisão sobre a Terra Indígena Raposa Serra do Sol porque havia um esbulho recente de arroteiros que à força, como sempre, haviam entrado na terra. Imediatamente, e sem escrúpulos, a Advocacia Geral da União (AGU) determinou que a ideia fosse aplicada em todas as demarcações. A decisão da AGU nunca foi totalmente aplicada, mas também nunca foi integralmente revogada e causou danos. Membros anti-indígenas do Congresso Nacional propuseram projetos de leis para impedir que a União demarcasse terras e, se o fizesse, aplicasse o marco temporal. O como e o quando são armadilhas para estrangular o quê e o onde!

Como se trata de matéria constitucional o STF foi chamado a se pronunciar sobre o marco temporal e a oportunidade surgiu no Recurso Extraordinário sobre parte da Terra Indígena Xokleng que o Estado de Santa Catarina queria desconstituir

como terra indígena usando a tese. A questão foi reconhecida como tema de repercussão geral e, afinal, o Supremo decidiria sobre a sufocante armadilha. Depois de muitas idas, vindas e disputas, foi marcado o julgamento para o dia 30 de junho. Mais de 850 pessoas de 50 povos diferentes foram à Brasília acompanhar o desfecho da ação, estavam ansiosos, atentos e esperançosos. A pauta se iniciou com atraso e o tema não foi anunciado, mais um processo e nada, veio o intervalo, uma hora depois reiniciou a sessão e foi anunciado outro tema. No fim da tarde o presidente do STF anuncia, não o julgamento, mas a sua transferência para o mês de agosto, afinal, julho o Judiciário estará em férias. Os indígenas, decepcionados mas não surpresos, prometeram que esperarão em Brasília todo o frio mês de julho, não porque seja mês de férias, mas porque querem acompanhar de perto o voto de cada Ministro e não têm certeza de que haverá tempo de ir para casa e voltar para o incerto julgamento. Até quando?

Carlos Marés é um jurista e advogado que faz parte dos grupos da sociedade civil que atuam desde a década de 1970 em aliança com os movimentos indígenas. O capítulo 1 dessa dissertação tem o relato dessa atuação articulada de indígenas, líderes religiosos, intelectuais, OAB e outros grupos da sociedade. O texto selecionado foi publicado pelo CIMI, que é o Conselho Indígena Missionário, órgão da Igreja Católica que teve papel fundamental no apoio para as articulações dos povos originários desde a década de 1970.

O artigo de Marés é uma análise completa com os componentes históricos e jurídicos para fazer um debate com os estudantes sobre a tese do marco temporal. Essa disputa jurídica é a estratégia mais palpável de luta pelo direito ao território desde a Constituinte, por isso é importante que os alunos discutam e compreendam as nuances dessa questão.

Fontes do tema específico 3 Território

Música: Território ancestral

Autoria: Kaê Guajajara e Patrick Dias Couto⁹⁸

Alô, mãe

⁹⁸ Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=ryzjqudngfM>

Você sente minha falta?

Porque eu também sinto falta de mim

Alô, mãe

Canta que o corpo transpassa

O tempo e nos faz resistir

Deixei meu cocar no quadro

Retrato falado, escrevo: "Tá aqui"

Num apagamento histórico

Me perguntam como é que eu cheguei aqui

A verdade é que eu sempre estive

(Nos reduzem a índios, mitos, fantasias)

A verdade é que eu sempre estive

(E depois dizem que somos todos iguais)

Vou te contar uma história real:

Um a um morrendo desde os navios de Cabral

Nós temos nomes, não somos números

(Galdino Pataxó, Marçal Guarani, Jorginho Guajajara)

Nós temos nomes, não somos números

(Marcinho Pitaguary, não somos)

Pra me manter viva, preciso resistir

Dizem que não sou de verdade

Que eu não deveria nem estar aqui

O lugar aonde eu vivo

Me apaga e me incrimina

Me cala e me torna invisível

A arma de fogo superou a minha flecha

Minha nudez se tornou escandalização

Minha língua mantida no anonimato

Kaê na mata, Aline na urbanização

Mesmo vivendo na cidade

Nos unimos por um ideal

Na busca pelo direito

Território ancestral

Vou te contar uma história real:

Pindorama (território, território ancestral)

Brasil,

Demarcação já no território ancestral

Kaê Guajajara é uma das compositoras que forma a nova geração do movimento indígena que atua através da produção cultural através do áudio visual e da internet. Suas músicas retratando a experiência dos jovens indígenas lidando com as questões do século XXI conseguem atingir um público grande e diversificado.

Essa letra é um exemplo das canções que objetivam levar a pauta da Demarcação Já para toda a sociedade brasileira. Conforme analisado no capítulo 3 dessa dissertação, a luta pela posse das terras ancestrais teve avanços na Constituição de 1988, mas a garantia da posse das terras indígenas enfrenta muita resistência.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Nunca gostei de ser “índio”

Autoria: Daniel Munduruku⁹⁹

Nasci com cara de índio, dizem. Mas só soube disso depois. Colegas de escolas assim me definiram, tão logo me viram chegando com um uniforme apertado, fazendo conjunto com um short e um sapato com número menor que meu pé. Foi uma experiência muito estranha que me deixou um pouco doido da cabeça, meio traumatizado. É que eu cresci em uma pequena comunidade no interior do Pará. Era uma aldeia, mas lá ninguém se apelidava de índio. Todos tínhamos nome, sobrenome, parentesco, amigos e animais de estimação. O que não tinha era energia elétrica e por isso a vida começava cedo para aproveitar bem a luminosidade do sol. Aprendi, com isso, a respeitar a natureza desde que era menino. Aprendi a olhar para o tempo e reconhecer suas mensagens: chuva, sol quente, tempestade, frio, lua cheia ou minguante. Aprendi a respeitar os passos dos outros seres e a não fazer xixi no igarapé. Aprendi caçar calangos usando armadilhas ou tacape e a flechar pequenos animais a uma distância segura. Também aprendi a tomar banho de chuva, nadar com desenvoltura, esculpir meus brinquedos nas taquaras e nos caroços de manga e andar na mata sempre atento aos sinais de perigo.

⁹⁹ MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In: SESC, Departamento Nacional. *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: SESC, 2019 pp. 43-45.

Apesar de tudo o que eu sabia, de escola e de amizade confusa nada sabia. Por isso me zanguei quando minha mãe me obrigou a colocar a tal farda para ir à escola. — É para você aprender coisas novas, ela disse. — É para você crescer inteligente, meu pai disse. — É para você saber mais que nós, meu tio disse. — É para você ficar civilizado, meu irmão mais velho ironizou.

Quem não disse nada foi meu avô que ficou olhando de longe um tanto desconfiado. Observou tudo o que estava acontecendo e depois riu da roupa que eu estava usando. Não foi um riso de deboche, mas eu senti como se fosse. Depois compreendi o que se passou na cabeça dele. Ele sabia o que eu iria passar.

De qualquer maneira, eu estava animado para aquele momento. Muito já ouvira sobre a escola do branco e me passava pela cabeça uma vontade grande de conhecê-la. E foi com esse espírito que aceitei usar aquela farda feia e aqueles sapatos que apertavam meus pés, antes livres inclusive do mau cheiro que depois eu senti.

Cheguei à escola bem motivado. Meus pés apertados me faziam andar meio torto. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas dos brancos. Logo de cara me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: — Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!

Vou dizer uma coisa e posso até jurar: eu fiquei olhando para todas as partes procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir de mim. Eles acharam que eu era burro ou coisa parecida. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim.

Pode parece estranho, mas aquela palavra “índio” eu não conhecia. Eu não sabia que existia alguém que se chamava índio. Meus pais nunca me chamaram assim; meus irmãos também não; meus outros parentes idem. Era uma palavra que não cabia em meu pequeno vocabulário português. Entendi, então, que meus colegas me deram um apelido. No começo, eu até achei que era legal ter um, mas depois fui percebendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras, no pátio, na hora do

lanche ou nas atividades escolares. Percebi que o meu apelido era motivo de piada e a minha origem era motivo de chacota. Isso me deixava muito triste.

O engraçado é que eles se pareciam comigo: tinham a cara igual a minha, os cabelos lisos iguais aos meus, as maçãs do rosto salientes e até o pé chato alguns tinham. Por que eles zombavam de mim? Sabem quem me esclareceu? Minha mãe. Quando cheguei em casa e contei o que havia acontecido ela me colocou entre suas pernas, afagou meus cabelos e disse, sem rodeios: — Eles se acham civilizados, meu filho. Acham que por estarem mais tempo na cidade já aprenderam tudo e podem fazer mal para as outras pessoas. Não ligue para as bobagens que eles dirigem a você. Mas também não se permita ficar como eles. Seja sempre um bom menino e não deixe que um apelido destrua a bondade de seu coração.

Mamãe falou isso e me deixou brincar. Não pensei duas vezes e corri para encontrar meus amigos verdadeiros que moravam na mesma aldeia que eu. Eu tinha perto de nove anos. Eu nunca gostei de ser índio.

Daniel Munduruku é um dos autores mais explorados ao longo dos capítulos dessa dissertação. Sua experiência é de um sujeito que cresceu entre o convívio aldeado com a população Munduruku e a experiência urbana. Recebeu educação escolar em colégios religiosos e depois se tornou historiador e educador. Esse texto, como vários outros de sua obra, destina-se a outros educadores para a reflexão com a comunidade escolar sobre as experiências da população indígena na escola e na sociedade em geral.

Munduruku apresenta um exemplo da construção de identidades essencialistas a partir de sua experiência infantil na escola. Esse conceito identitário, desenvolvido por Stuart Hall e analisado no capítulo 3 dessa dissertação, trata da classificação dos indivíduos a partir da simplificação de uma de suas características de demarcação social. Nesse caso, os colegas de Munduruku constroem uma interpretação sobre ele a partir do estereótipo de índio e a utilizam para definir seu lugar na dinâmica social.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Identidade

Autoria: Márcia Kambeba¹⁰⁰

Minha indianidade,

Meu caminho na cidade,

Meus cabelos longos,

Carregam minha identidade.

Identidade que represento

Com clareza na afirmação,

Com orgulho na minha alma,

Resisto à negação.

Negação de ser indígena

E assumir a vida na cidade,

No direito de poder vencer,

Convivendo com dignidade.

Mas o preconceito é vilão,

E vem feroz como jaguar,

Como flecha acertou o meu ser,

E meu cabelo o “branco” me fez cortar.

¹⁰⁰ KAMBEBA, Márcia. O lugar do saber ancestral. Lorena: UK'A Editorial, 2021. P.28

*Para conseguir um emprego,
Essa dor tive que passar,
Cortei não só o cabelo,
Mas a magia que nele podia mostrar.*

*A tristeza que sinto agora,
É maldade do opressor,
Que sabendo da minha luta,
Uma ordem me passou:*

*Para trabalhar aqui,
O cabelo vai ter que cortar.
Mas a minha identidade,
Essa ele não conseguiu apagar.*

*Expressa no meu canto,
Na minha flauta a tocar,
Canto a solidão,
Para aldeia quero voltar.*

*Comer caça do mato,
Pescar com meu irmão,
Cantar na minha língua,*

Sem ser motivo de gozação.

Márcia Kambeba é escritora e geógrafa. Nasceu em uma aldeia ticuna, onde viveu parte de sua infância. Esse poema é parte da coletânea de seus textos publicada pela U'KA Editorial, ligada ao movimento indígena. O objetivo da editora é dar visibilidade às reflexões dos intelectuais indígenas. A obra de Kambeba reúne suas representações das visões de mundo dos povos originários e as reflexões de seu contato com a sociedade envolvente, como é o caso do poema selecionado.

O poema de Kambeba reflete a experiência de uma pessoa que precisou modificar alguns de seus demarcadores identitários para se adaptar à rotina urbanizada, empregada e capitalista. O relato reforça a experiência da sociedade não indígena que categoriza os indivíduos pelos critérios essencialistas, com os efeitos negativos descritos no capítulo 3 dessa dissertação. Apesar disso, Kambeba reflete que a identidade indígena está subjacente aos demarcadores identitários como o corte dos cabelos.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Eu não tenho minha aldeia

Autoria: Eliane Potiguara¹⁰¹

Eu não tenho minha aldeia

Minha aldeia é minha casa espiritual

Deixada pelos meus pais e avós

A maior herança indígena.

Essa casa espiritual

É onde vivo desde tenra idade

Ela me ensinou os verdadeiros valores

Da espiritualidade

Do amor

¹⁰¹ POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: GRUMIN, 2018. P. 151

Da solidariedade

E do verdadeiro significado

Da tolerância.

Mas eu não tenho minha aldeia

E a sociedade intolerante me cobra

Algo físico que não tenho

Não porque queira

Mas porque de minha família foi tirada

Sem dó, nem piedade.

Eu não tenho minha aldeia

Mas tenho essa casa iluminada

Deixada como herança

Pelas mulheres guerreiras

Verdadeiras mulheres indígenas

Sem medo e que não calam sua voz.

Eu não tenho minha aldeia

Mas tenho o fogo interno

Da ancestralidade que queima

Que não deixa mentir

Que mostra o caminho

Porque a força interior

É mais forte que a fortaleza dos preconceitos.

Ah! Já tenho minha aldeia

Minha aldeia é Meu Coração ardente

É a casa de meus antepassados

E do topo dela eu vejo o mundo

Com o olhar mais solidário que nunca

Onde eu possa jogar

Milhares de luzes

Que brotarão mentes

Despossuídas de racismo e preconceito.

Eliane Potiguara é escritora pioneira do movimento indígena, além de sua atuação como professora. Sua trajetória de vida é o retrato do movimento de retomada, uma vez que ela nasceu em contexto urbano, no Rio de Janeiro, e teve contato com as tradições Potiguara através de seus avós.

Potiguara relata em seu texto a cobrança da sociedade por um espaço físico que ela não possui, por uma aldeia material que não existe para todos os povos indígenas. Isso ilustra uma questão importante para ser levantada com as turmas da Educação Básica, a realidade de muitos indígenas que vivem em contexto urbano, além dos indígenas do movimento de retomada identitária, que reivindicam sua identidade indígena a partir da ancestralidade. Essa realidade de crescimento da população indígena a partir do movimento de retomada é abordada no capítulo 1 dessa dissertação.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Invocação à terra

Discurso de Ailton Krenak na Constituinte em 4 de setembro de 1987¹⁰²

Sr. Presidente, Srs. Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte, havia decidido, inicialmente, não fazer uso da palavra, mas de utilizar parte do tempo que me é garantido para defesa de nossa proposta numa manifestação de cultura com o significado de indignação – e que pode expressar também luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir gravemente os direitos fundamentais de nosso povo.

Não estamos chegando agora a esta Casa. Tivemos a honra de, desde a instalação dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, sermos convidados a participar dos trabalhos na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Essa Subcomissão teve a competência de tratar da questão indígena e, mais tarde, tivemos também a oportunidade de participar da instalação dos trabalhos da Comissão da Ordem Social.

Ao longo desse período, a seriedade com que trabalhamos e a reciprocidade de muitos dos Srs. Constituintes permitiram a construção, a elaboração de um texto que provavelmente tenha sido o mais avançado que este país já produziu com relação aos direitos do povo indígena. Esse texto procurou apontar para aquilo que é de mais essencial para garantir a vida do povo indígena. E muitas das pessoas que estiveram envolvidas nesse processo de discussão aqui, na Assembleia Nacional Constituinte, se sensibilizaram a ponto de levar além dos limites das paredes desta Casa o trabalho relativo aos direitos indígenas, como foi na visita à área dos índios Caiapó, no Gorotire. Ouvindo ali, e tirando a impressão dos índios que estavam na aldeia acerca do que sentem, do que desejam para si, das inquietações que nós, indígenas, colocamos no sentido de ter um futuro, no sentido de ter uma perspectiva.

Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam – e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitat, nas áreas de ocupação

¹⁰² Acesso em: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q&t=50s

cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante.

Os trabalhos que foram feitos até resultar no primeiro anteprojeto da Constituição significaram lançar uma luz na estupidez e no breu que tem sido a relação histórica do Estado com as necessidades indígenas. Avançou no sentido de avançar a perspectiva de um futuro para o povo indígena. E, neste momento, insisto; eu havia optado mesmo por estar aqui e à semelhança da manifestação de luto pela perda. seja de um parente, seja da solidariedade, seja de um amigo e, sobretudo, pela perda de um respeito que o nosso trabalho aqui dentro construído, o respeito que tivemos para com esta Casa e que pudemos identificar também nas pessoas que se sensibilizaram com essa questão. Queremos manifestar a nossa indignação com os ataques que estamos sofrendo e alertar esta Casa de que ainda somos os interlocutores dos Srs., e que não confundam uma eventual campanha e possíveis agressões ao povo indígena com polêmicas que são construídas à nossa revelia.

Os Srs. sabem, V. Exas. sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesses que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética. Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena.

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores nunca poderia apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano nesse país.

E hoje nós somos alvo de uma agressão que pretende atingir na essência a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação. Que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas. Um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo que é inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação, e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunhas disso. Eu agradeço a presidência desta casa, agradeço os senhores e espero não ter agredido com as minhas palavras os sentimentos dos senhores que se encontram nesta casa.

Esse texto é a transcrição do discurso proferido por Aílton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte em 1987, quando se discutiam os artigos da Constituição que afetariam os direitos dos povos originários. Esse discurso tem profundo impacto político e histórico, conforme comentado no capítulo 1 dessa dissertação.

O discurso de Krenak possui dois elementos com grande potencial de uso no debate com os estudantes da Educação Básica. Por um lado, Krenak denuncia o uso político que se fazia, e ainda se faz, dos estereótipos sobre os povos indígenas para dificultar seu acesso aos direitos previstos na lei. Naquele momento histórico, essa denúncia foi mais especialmente importante para inclusão dos direitos no texto constitucional. Os adversários políticos do movimento indígena daquele período tentaram suprimir os direitos dessas populações, conforme explorado no capítulo 1 dessa dissertação.

Por outro lado, o discurso de Krenak é propositivo ao anunciar que as populações indígenas possuem uma identidade construída a partir de um jeito de pensar e de viver. Krenak dedicou grande parte de sua reflexão teórica nas décadas seguintes a dialogar com outros pensadores sobre a identidade indígena e sua forma de pensar a sociedade circundante. Parte dessas reflexões aparece no capítulo 2 dessa dissertação e no capítulo, ao tratar do próprio conceito de identidade.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Música: Índio do Brasil

Autoria: Matsipaya Waura Txucarramãe¹⁰³

E eu sou índio do Brasil

E luto contra a opressão

E nessa nova era

A minha flecha é o meu som

E eu sou índio do Brasil

E luto contra a opressão

E nessa nova era

A minha flecha é o meu som

Que chega com respeito para honrar os ancestrais

Meus heróis Mëbêngôkre, de borduna e de cocar

Que lutaram bravamente contra a ordem nacional

Deixando com orgulho a herança florestal

Que hoje vem sofrendo com o marco temporal

E ruralista destruindo o patrimônio natural

Eu não vou ficar parado vendo o mundo sucumbir

Nesse jogo nebuloso que não dá pra fugir

Vou buscar a minha paz pra eu poder sorrir

Lado a lado com a família pra nós poder seguir

Na resistência contra a PEC que tenta impedir

¹⁰³ Acesso em : <https://youtu.be/wXpveheQ8xY>

Alimentando o preconceito que tenta nos atingir

Não tenha medo!

Tamos juntos nesse mundo pra unificar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar!

Não tenha medo!

Acredite em você e vai brilhar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar

Seja você! Seja você!

Seja você em qualquer lugar

E não adianta nos tratar como marginal

Porque o direito de ir e vir é constitucional

E não adianta nos tratar como um marginal

Porque o direito de ir e vir é constitucional

E não venha me falar que todo índio é igual

Cada um é cada um com seu legado ancestral

Mostrando a você a cultura milenar

Através da resistência e do seu linguajar

Defendendo a nossa terra que tentam nos tirar

Abalando o governo que tenta nos matar

*Eles usam a economia pra poder explorar
Colocando fazendeiro pra nos amedrontar
Invadindo eles vem matando líderes kaiowá
Sem saber do proceder as crianças vão chorar
E lá na frente da Esplanada vamos juntos reivindicar
Por isso todos gritam demarcação já!*

Não tenha medo!

Acredite em você e vai brilhar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar!

Não tenha medo!

Tamos juntos nesse mundo pra unificar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar!

Seja você! Seja você! Seja você!

Por isso eu lhe digo: somos uma só nação

E nessa harmonia a gente faz revolução

Porque a luta continua e eu sigo essa missão

Fazendo do amor a minha libertação

E no meio desse caos eu me criei

Em meio à rua

Sempre em conexão com a arte e sua cura
Assim eu fui crescendo na quebrada observando
O racismo oprimindo e matando vários manos
Que estão na correria e lutando pela vida
Por isso eu não nego Amazônia está na mira
Mas por ela eu vou lutar e jamais vou arregar
Se não protesto a polícia começa a atirar

Não tenha medo!

Tamos juntos nesse mundo pra unificar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar

Não tenha medo!

Acredite em você e vai brilhar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar

Seja você! Seja você! Seja você!

Seja você em qualquer lugar

Matsipaya Waura Txucarramãe é um indígena que nasceu e cresceu na reserva Kayapó, no Parque do Xingu. Matsi, como é conhecido, é neto de Raoni, famoso líder indígena na luta pela demarcação de terras. Sua carreira musical dialoga com outros jovens da atual geração do movimento indígena que explora as possibilidades do áudio visual e das redes sociais para atingir mais pessoas e questionar os estereótipos estabelecidos.

A letra da canção selecionada sintetiza a geração atual do movimento indígena na frase que canta “A minha flecha é o meu som”. Esse verso atualiza as lutas do movimento indígena, conforme descritas no capítulo 1 dessa dissertação. As outras fontes selecionadas nessa seção permitem o debate com os estudantes sobre a formação da identidade indígena e as dificuldades de lidar com a sociedade envolvente que opera com estereótipos. Nesse caso, os estudantes podem perceber uma das mais potentes articulações atuais da reafirmação da identidade como motor para o movimento indígena.

Etapa 4 – Elaboração de uma narrativa com as atuações dos povos indígenas em relação ao tema estudado por cada grupo para ser apresentado aos outros grupos.

Daniel Munduruku¹⁰⁴ fala da importância da atividade narrativa como estratégia educativa entre os povos indígenas. A ferramenta da contação dos eventos tem a função de atualizar a tradição a cada vez que um indivíduo narra parte da história de sua sociedade para os demais. Aquele que está narrando acrescenta elementos da sua personalidade na interpretação dos eventos e com isso se apropria de uma história que é coletiva. Por isso, a estratégia dessa etapa é que cada grupo elabore uma narrativa com as atuações dos povos indígenas naquela temática e escolha um representante para compartilhar esse relato com o restante da turma. O professor pode direcionar aos estudantes que tomem como ponto de partida as perguntas apresentadas na etapa 2 da Unidade Temática Investigativa. Contudo, se surgirem outras abordagens é preferível estimular narrativas construídas pelos alunos a partir de aspectos que chamem sua atenção nos textos dos intelectuais indígenas.

Etapa 5 – Metacognição. Momento de perguntas que devem ser respondidas individualmente. Objetivo de cada estudante pensar sobre o que aprendeu.

- O que essa atividade acrescenta para minha compreensão do presente?
- O que essa atividade acrescenta para minha capacidade de ação no futuro?
- O que essa atividade alterou no meu conhecimento sobre o tema que foi estudado?

A etapa 2 da Unidade Temática Investigativa convida os estudantes a fazer o registro de seus conhecimentos prévios sobre cada tema e a etapa 5 é uma revisita a

¹⁰⁴ MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena: UK'A Editorial, 2017

eles. O objetivo de conferir a fixação dos conhecimentos pelos estudantes é cumprido na etapa 4. Nesse momento, a finalidade é chamar os estudantes a refletir sobre o impacto desses conhecimentos em sua compreensão de mundo e capacidade de ação.

Espera-se que os estudantes respondam que compreendem a sociedade brasileira de maneira mais diversa e plural após a realização da atividade. Conhecer os processos de articulação e luta dos povos indígenas deve fornecer ferramentas de interpretação para os estudantes terem uma compreensão melhor dos noticiários e das ações sociais na sua comunidade. Essas ferramentas também permitem que os estudantes se interessem pela pesquisa e engajamento nos movimentos sociais organizados em seus territórios, sejam eles movimentos relacionados com os temas abordados pela Unidade Temática Investigativa, ou por outras causas com as quais sintam afinidade.

Essa dissertação foi elaborada com objetivo de deslocar os estereótipos construídos sobre os povos indígenas. Terminar a última etapa da Unidade Temática Investigativa questionando se a atividade alterou os conhecimentos dos estudantes sobre o tema é reforçar esse objetivo. Espera-se que os estudantes relatem a alteração nesses conhecimentos. Espera-se que através do contato com o pensamento dos intelectuais indígenas os alunos construam novas interpretações sobre as atuações das populações indígenas na sociedade brasileira.

Considerações finais

Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba. Cada um desses intelectuais ativistas do movimento indígena carrega uma experiência de décadas de convites para o trabalho em parceria em favor dos povos originários, da sociedade brasileira envolvente e de todos os seres que habitam o território nacional. Seguindo a proposta das alianças afetivas que Krenak (2022) descreve, a sala de aula pode ser um espaço de convite para os jovens estudantes perceberem a importância dos movimentos indígenas.

Além disso, apresentar autores indígenas contanto as histórias do Brasil é levar ao máximo o cumprimento da Lei 11645/2008, que traz para o currículo o estudo das culturas e histórias dos povos originários. Essa pesquisa pretendia fornecer ferramentas para o professor cumprir o requisito de abordar a temática indígena, mas com o acréscimo de fazê-lo dando voz aos autores e autoras ligados aos movimentos indígenas.

O capítulo 1 se propunha a apresentar os movimentos indígenas em articulação com a sociedade brasileira ao longo dos séculos, concentrando atenções na segunda metade do século XX. O resultado foi a apresentação das narrativas das histórias indígenas em suas diversas formas de articulação e relação com os outros grupos sociais que compartilham o território. Esse quadro geral das histórias dos povos originários na historiografia e na Educação Básica é uma preparação das condições para entender os diálogos propostos pelos intelectuais indígenas nos capítulos seguintes.

O capítulo 2 apresenta o pensamento decolonial e o ensino da história dos temas sensíveis em diálogo com o pensamento elaborado pelos intelectuais indígenas. O pensamento decolonial propõe a construção de referenciais teóricos que não dependam da sustentação em matrizes de pensamento eurocêntricas. Nesse sentido que se opera com autores latino-americanos e com lideranças dos povos originários como teóricos para estabelecer os diálogos.

De maneira complementar, ensino de história dos temas sensíveis necessita de atualização teórica constante, pois são assuntos que são revisitados de acordo com as demandas sociais do tempo presente. Os autores indígenas participam dessa reelaboração dos passados sensíveis, uma vez que atuam nos movimentos sociais ao

mesmo tempo em que publicam suas reflexões teóricas. Trazer seus textos para a sala de aula é uma estratégia para desestabilizar os discursos hegemônicos estabelecidos sobre os temas sensíveis.

O capítulo 3 trata dos quatro conceitos selecionados pelo seu potencial discursivo de desestabilizar as narrativas hegemônicas que reproduzem os estereótipos sobre os indígenas. Cada um dos conceitos foi analisado a partir do diálogo entre autores indígenas e pensadores dos diversos campos das ciências humanas. Ao final de sua leitura, a expectativa é que o professor esteja preparado para estabelecer o diálogo com seus estudantes com repertório para apresentar outros discursos e visões de mundo frente àqueles que surgirão nos debates da sala de aula.

Por fim, o capítulo 4 apresenta a Unidade Temática Investigativa que coloca os estudantes em contato com jovens compositores e artistas falando de suas vivências no século XXI. É um convite para atualizar as reflexões e olhar para o futuro carregando as experiências do passado.

Essa dissertação foi escrita com a finalidade de contribuir com a fase atual do movimento indígena em que as alianças afetivas estabelecidas com os diversos setores da sociedade brasileira se desdobram em ações de diálogo. Nas primeiras décadas do século XXI tem aumentado a presença dos pensadores indígenas na mídia, na cultura, nos meios acadêmicos e nos meios escolares. Depois dos articuladores em nível nacional que atuaram no período da elaboração da Constituição de 1988, agora segue a ação de detalhamento das informações e busca de atingir cada grupo da sociedade brasileira com diferentes estratégias. A finalidade dessa dissertação é contribuir com essa ação geral do movimento indígena.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. Palestra. In: IV COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, no 75, 2017

_____. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANGATU, Casé Carlos José Ferreira dos Santos. “*Histórias e culturas indígenas*”- *alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando?*. História e Perspectivas, Uberlândia (53): 179-209, jan./jun. 2015

ASCENSO, João Gabriel da Silva. “*Como uma revoada de pássaros*”: *uma história do movimento indígena na ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro, 2021. 391f. Tese de doutorado. Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BANIWA Gersem José dos Santos Luciano. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Brasília, 2011. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BHABHA, Homi. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p.80-94

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

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas. São Paulo: Edusp, 2015.

COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América – o caso do Diretório dos Índios (1750-1798)*. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

_____. Que enredo tem essa história? In: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo. *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CUNHA Manuela Carneiro da. Os Direitos dos índios – ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

DOMINGUES, Maria Perpétua Baptista. *Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de História*. Rio de Janeiro, 2016. 134 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Trad. Fabrício Coelho. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v.6, n.11, p.224-253, jan./abr. 2014.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010

FERNANDES, Lindamir Zeglin. *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*. 8º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, 2008.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha e OLIVEIRA, João Pacheco. *A presença indígena na formação do Brasil*. Coleção Educação para todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco ideias equivocadas sobre o índio*. In: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas.

GROSGUÉL, Ramon. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KAMBEBA, Márcia. *O lugar do saber ancestral*. Lorena: UK'A Editorial, 2021.

KRENAK, Ailton e PIMENTA, Angelise Nadal. *Uma colônia nos trópicos*. In: Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MARTINS, Maria Cristina Bohn Martins. *As sociedades indígenas, a história e a escola*. Antíteses, vol. 2, n.3, jan-jul de 2009, pp153-167.

MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. *Como se deve escrever a história do Brasil*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 6 (24), jan. 1845, pp. 389-411.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história dos povos indígenas e do indigenismo*. Tese (Livre-Docência) Campinas: Unicamp, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses; conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2009.

_____. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

_____. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In: SESC, Departamento Nacional. *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: SESC, 2019

_____. *Mundurukando: sobre saberes e utopias*. Lorena: UK'A Editorial, 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco. *Redimensionando a questão indígena no Brasil: uma etnografia das terras indígenas*. In: OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998, p. 15-42.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: *Estudos Históricos*, Vol 2, nº 3, 1989, pp. 3-15.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: GRUMIN, 2018.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização; a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SEEGER, Anthony e CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Terras e territórios indígenas no Brasil*. In: *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, v. 12, p. 101-109, jun. 1979.

SILVA, Caio Tavares. *Narrativas sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História no contexto da Lei 11.645/2008*. Rio de Janeiro, 2018. Monografia de conclusão. Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. *Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade*. *Revista História Hoje*, v.1, nº2, p. 151-168. 2012.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral do Brasil antes da sua separação e Independência de Portugal*. [1854]. 3. Ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. 308p. (pp. 47 – 62).

ANEXO 1 – Fontes históricas para a Unidade Temática Investigativa

Unidade Temática Investigativa para o estudo da atuação dos movimentos indígenas em torno da Constituição

Disciplina: História

Público alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Etapas da Unidade Temática Investigativa

Etapa 1 – Apresentação do tema geral da Unidade Temática Investigativa e dos temas específicos que formarão os quatro grupos de trabalho.

Tema geral: Articulações dos movimentos indígenas em torno da Constituição de 1988.

Tema específico 1 Memória

Objeto de conhecimento: A ditadura civil-militar e os processos de resistência

Habilidade: (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

Tema específico 2 Natureza

Objeto de conhecimento: As questões indígena e negra e a ditadura

Habilidade: (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura

Tema específico 3 Território

Objeto de conhecimento: O processo de redemocratização

Habilidade: (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

Tema específico 4 Identidade

A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)

Habilidade: (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

Etapa 2 – Apresentação das perguntas de conhecimento prévio separadas por temas. Formação dos grupos de trabalho de acordo com as escolhas dos estudantes sobre os temas específicos

Perguntas do tema específico 1 Memória

- Quais processos de resistência contra a ditadura civil militar que você conhece?
- Quais as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar de 1964?

Perguntas do tema específico 2 Natureza

- Qual o conceito de natureza dos povos indígenas?
- Quais as demandas indígenas contra o modelo desenvolvimentista da ditadura?

Perguntas do tema específico 3 Território

- De que maneira a Constituição de 1988 respondeu às demandas da sociedade brasileira do final do período ditatorial?
- Como é o processo para garantir as posses das terras indígenas?

Perguntas do tema específico 4 Identidade

- O que define a identidade indígena?
- Quais as estratégias para combater o preconceito contra os povos indígenas?

Etapa 3 – Divisão dos grupos de trabalho, um para cada tema. Distribuição das fontes históricas. Reaplicação das perguntas de conhecimento prévio (etapa 2) para orientar a análise de cada grupo, que deve elaborar uma resposta de síntese com a opinião que resulta de seu diálogo.

Etapa 4 – Elaboração de uma narrativa com as atuações dos povos indígenas em relação ao tema estudado por cada grupo para ser apresentado aos outros grupos.

Etapa 5 – Metacognição. Momento de perguntas que devem ser respondidas individualmente. Objetivo de cada estudante pensar sobre o que aprendeu.

- O que essa atividade acrescenta para minha compreensão do presente?
- O que essa atividade acrescenta para minha capacidade de ação no futuro?
- O que essa atividade alterou no meu conhecimento sobre o tema que foi estudado?

ANEXO 2 – Fontes históricas para a Unidade Temática Investigativa

Fontes do tema específico 1 Memória

Resistência Indígena

Autoria: Márcia Kambeba¹⁰⁵

Quando as expedições aqui chegaram
Nesse solo meus pés já haviam tocado,
Meus cabelos cobriam meu corpo,
Com as palhas fazia um trançado.

Homens altos, vestidos,
Com arma na mão,
Meu povo correu, se escondeu,
Que confusão!

E numa conversa estranha,
Começava um perde e ganha,
Nossas casas invadidas
Pela espada da ambição.

Resistimos a uma guerra
De dizimação e epidemia,
Escravidão e exploração,
Maus tratos que covardia.
Falavam em nome de um Cristo,
Qual Cristo? Não se via.

Como mulher sofri
Vendo o povo lutar,
Vejam só que invasão,
Invadidos sem pensar

¹⁰⁵ KAMBEBA, Márcia. *O lugar do saber ancestral*. Lorena: UK'A Editorial, 2021. P.86

Que o sofrimento ora sentido
Ia por anos se arrastar.

Os abusos e violências
Não ficaram para traz,
Vários anos se passaram
Ainda ecoa nossa voz.

Sou indígena tenho alma,
Sou a riqueza, sou a nação,
Não sou enfeite, nem objeto,
Sou a barriga da gestação,
Que gestou em ti cultura,
Contribuindo com a miscigenação.

Na minha alma feminina,
Trago a letra da canção,
São vozes que gritam alto,
Com suavidade e beleza.
Sou mulher, sou povo,
Sou rio, sou natureza.

Cada canto em sua língua,
Identidade que em mim ressoa,
Sou cultura, ancestralidade,
Sou sabedoria, eu sou pessoa.

Fontes do tema específico 1 Memória

Alianças afetivas

Autoria: Ailton Krenak¹⁰⁶

A palavra cidadania é bem conhecida: está prevista na Declaração Universal dos Direitos do Homem e em várias constituições. Faz parte desse repertório, digamos, branco. Já o enunciado de florestania nasceu em um contexto regional, em um momento muito ativo da luta social dos povos que vivem na floresta. Quando Chico Mendes, seringueiros e indígenas começaram a se articular, perceberam que o que almejavam não se confundia com cidadania – seria um novo campo de reivindicação de direitos (afinal, estes não são uma coisa preexistente, nascem da disposição de uma comunidade em antecipar o entendimento de que algo deveria ser considerado um direito, mas ainda não é). No final da década de 1970, antes do término da ditadura, o desejo do governo brasileiro era fragmentar as grandes extensões de floresta ao sul do Amazonas e no Acre, próximo das fronteiras com Bolívia e Peru. O jeito clássico de se fazer isso era abrir estradas e levar colonos, mas, na tentativa de privatizar aquela área de maneira discreta e eficiente, inspirados por Jarbas Passarinho e sua turma, o pessoal do Inca saiu oferecendo lotes para quem já estava lá. Acontece que, quando chegaram para fazer as linhas de colonização, os que se colocavam ao lado de Chico Mendes se levantaram, pois estavam no modo florestania, e, assim como Gandhi e seus seguidores, organizaram uma resistência pacífica à atuação do Estado. Mulheres, crianças, homens, pessoas de todas as idades se postaram entre as árvores e motosserras, cercando os caminhos de quem chegava para fazer demarcações e impedindo que o dedo urbano – fosse ele de geógrafos, topógrafos ou sismógrafos – apontasse finais dentro da floresta. Não queriam estacas nem lotes, queriam a fluidez do rio, o contínuo da mata.

Os indígenas viviam em reservas coletivas, e os seringueiros, que eram majoritariamente nordestinos que migraram para a Floresta Amazônica no final do século XIX, perceberam essa diferença. Depois de quatro, cinco, seis gerações dentro da floresta, o que eles queriam era viver como os índios. Houve ali um contágio positivo do pensamento, da cultura, uma reflexão sobre o comum, em que os seringueiros que criaram as reservas extrativistas equipararam o status dessas unidades de conservação de uso direto com o das terras indígenas. Mas nós sabemos que propriedade coletiva no

¹⁰⁶ KRENAK, Ailton, *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.p.. 75-90.

Brasil não existe: mesmo as terras que os indígenas habitam pertencem à União. O cancro do capitalismo só admite propriedade privada e é incompatível com qualquer outra perspectiva de uso coletivo da terra. Em nossa disposição de construir uma florestania, nós não queríamos nem mesmo ter CPF, mas a instauração de um novo direito pressupõe a movimentação de um enorme aparato composto de registros, documentos, certificações, cartórios... O que moveu o encontro desses povos foi o entendimento de que entre eles havia patrões: latifundiários que reclamavam a posse de vastas regiões de floresta, os seringais, onde tanto indígenas quanto não indígenas eram submetidos a condições de trabalho escravo. Uma constelação de povos como os Kaxinawá, os Ashaninka, os Huni Kuin e tantos outros eram oprimidos por essa situação favorecida pelo capital, na qual um patrão, que nem estava presente (podia estar em São Paulo, em Londres, em qualquer lugar do mundo), explorava a Floresta Amazônica – e suas gentes – por controle remoto. Ao nos insurgirmos para eliminar a figura do patrão, foi possível nos associarmos. A Aliança dos Povos da Floresta nasceu da busca por igualdade nessa experiência política.

Fontes do tema específico 1 Memória

Consciência e movimento indígena

Autoria: Eliane Potiguara¹⁰⁷

Há organizações que formam correntes cujas filosofias acabam dividindo os povos indígenas, criando lideranças-chave que precisam sobreviver pela luta e pela própria sobrevivência econômica. É o caso da cooptação política. Por isso a existência de chavões que ouvimos do tipo “índios dessa ou daquela organização”, “índios dessa ou daquela corrente”. Isso precisa acabar. Os povos indígenas devem tomar seu destino nas mãos, como fazem os índios norte-americanos ou os Sami, da Noruega, que aboliram e abominam, há décadas, o paternalismo. Os Kuna, do Panamá, nos dão um exemplo de autodeterminação política, eles não permitem esse paternalismo. Hoje, possuem representantes no Congresso, Senado e Câmaras Municipais e Estaduais; são os porta-vozes sociológicos e antropológicos.

Lamentavelmente, no Brasil, ainda encontramos essa tutela em instituições, às vezes da direita, às vezes da esquerda, às vezes paternalizada pela Igreja, às vezes pelas universidades. Isso teve origem na colonização portuguesa, quando foi criado o cargo de Diretor dos Índios. Essa criação foi feita “devido à brutalidade natural e manifesta ignorância do índio” por Francisco Xavier, irmão do Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas do Brasil. Esse marco oficial deu-se em 1759, por considerarem os povos indígenas arredios, violentos. Antes, foi institucionalizado o cargo de “capitão dos índios”. De lá para cá, centenas de órgãos dirigiram os povos indígenas, mas isso não se deu com os povos negros “domesticados” que chegaram da África para o processo de escravidão. Como um marco absurdo, os antigos presidentes da Funai eram militares. Outro agravante refere-se às lideranças “pensadas” pelo poder local (empresários, latifundiários, políticos, instituições locais de direita ou de esquerda) contra as lideranças originais, os pajés. São famílias pobres de um lado e famílias que detêm algum capital financeiro do outro.

A Coiab, inicialmente coordenada pelo índio Manoel Moura Tukano, depois, por outros indígenas como os irmãos Orlando e Orlandino Baré, Obadias Sateré-Mawé, Sebastião Manchineri e Euclides Macuxi, que, a partir do final do século XX, deu o

¹⁰⁷ POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: GRUMIN, 2018. P. 100

pontapé inicial na ruptura com organizações terceiras de cunho paternalista. Mas esse é um processo histórico longo. A União das Nações Indígenas (Unind), criada por Marcos Terena, Mário Juruna, Álvaro Tukano, Lino Miranha, Paulo Borôro e outros, mais tarde levada adiante, em São Paulo, por Ailton Krenak, foi um movimento revolucionário, mas também esbarrou na deficiência do processo histórico e político dos povos indígenas, nas perseguições políticas, nas discriminações paternalistas, assim como muitas outras organizações, como o Grumin, que sofreu também perseguição política por noticiar fatos e criar políticas de autogerenciamento.

Povos indígenas, povos ressurgidos, emergentes, indiodescendentes, índios desaldeados, deslocados e migrantes grupais ou migrantes individuais não podem ficar à mercê de análises antropológicas burguesas, insensíveis e intolerantes de governos racistas, preconceituosos e autoritários, seja este, seja aquele. As almas dessas pessoas devem ser respeitadas porque têm a história de seus antepassados; têm a história das mulheres e de homens decididos. Temos discutido muito também a questão da migração indígena motivada pela violação aos direitos humanos dos povos indígenas e os efeitos aterrorizantes nesses povos, nas pessoas individualmente falando, nas mulheres e nas crianças, que são as mais afetadas. As histórias dessas mulheres indígenas, empurradas para o lixo da sociedade nas grandes cidades como Manaus, Belém, Fortaleza, Boa Vista, Recife e demais cidades não podem ficar invisíveis como ainda estão.

Fontes do tema específico 1 Memória

Música: Essa rua é minha (Releitura 'Se essa rua fosse minha')

Autoria: Kaê Guajajara/ Kwarahy/ Kandu Puri¹⁰⁸

Essa rua,
Essa rua ela é minha
Eu refloresto e vou um dia retomar
Pra todo povo,
Todo povo dessa terra
Que o genocídio não conseguiu acabar
Se tu roubou,
Se tu roubou em 1500
Tu roubaste,
Tu roubaste hoje também,
Não vem dizer que tu não tem a ver com isso
Pagar em vida é melhor do que no além

Chega carnaval sou a preferida
No samba enredo ou na avenida
Várias homenagens nenhuma que muda minha vida
Cocar falso na cabeça
Na mão uma bebida

Não sou tua indiazinha,
Nem tua Iracema,
Não sou tua Pocahontas
Nenhuma das tuas lendas
Sou filha dessa terra
Pronta pra retomada
Se ficar de papo torto vai tomar uma flechada

¹⁰⁸ Acesso em: <https://youtu.be/1E-o77Dmx80>

Fontes do tema específico 2 Natureza

A humanidade que pensamos ser

Autoria: Aílton Krenak¹⁰⁹

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? Houve um tempo em que o planeta que chamamos Terra juntava os continentes todos numa grande Pangeia. Se olhássemos lá de cima do céu, tiraríamos uma fotografia completamente diferente do globo. Quem sabe se, quando o astronauta Iúri Gagárin disse “a Terra é azul”, ele não fez um retrato ideal daquele momento para essa humanidade que nós pensamos ser. Ele olhou com o nosso olho, viu o que a gente queria ver. Existe muita coisa que se aproxima mais daquilo que pretendemos ver do que se podia constatar se juntássemos as duas imagens: a que você pensa e a que você tem. Se já houve outras configurações da Terra, inclusive sem a gente aqui, por que é que nos apegamos tanto a esse retrato com a gente aqui? O Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano. O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno.

Essa configuração mental é mais do que uma ideologia, é uma construção do imaginário coletivo — várias gerações se sucedendo, camadas de desejos, projeções, visões, períodos inteiros de ciclos de vida dos nossos ancestrais que herdamos e fomos burilando, retocando, até chegar à imagem com a qual nos sentimos identificados. É como se tivéssemos feito um photoshop na memória coletiva planetária, entre a tripulação e a nave, onde a nave se cola ao organismo da tripulação e fica parecendo uma coisa indissociável. É como parar numa memória confortável, agradável, de nós próprios, por exemplo, mamando no colo da nossa mãe: uma mãe farta, próspera, amorosa, carinhosa, nos alimentando forever. Um dia ela se move e tira o peito da nossa boca. Aí, a gente dá uma babada, olha em volta, reclama porque não está vendo o seio da mãe, não está vendo aquele organismo materno alimentando toda a nossa gana de vida, e a gente começa a estremecer, a achar que aquilo não é mesmo o melhor dos

¹⁰⁹ KRENAK, Ailton, *Ideais para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.p.. 57-72.

mundos, que o mundo está acabando e a gente vai cair em algum lugar. Mas a gente não vai cair em lugar nenhum, de repente o que a mãe fez foi dar uma viradinha para pegar um sol, mas como estávamos tão acostumados, a gente só quer mamar.

O fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder. Parece que todos os artifícios que foram buscados pelos nossos ancestrais e por nós têm a ver com essa sensação. Quando se transfere isso para a mercadoria, para os objetos, para as coisas exteriores, se materializa no que a técnica desenvolveu, no aparato todo que se foi sobrepondo ao corpo da mãe Terra. Todas as histórias antigas chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infindável, fluxo de graça, beleza e fartura. Veja-se a imagem grega da deusa da prosperidade, que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo... Noutras tradições, na China e na Índia, nas Américas, em todas as culturas mais antigas, a referência é de uma provedora maternal. Não tem nada a ver com a imagem masculina ou do pai. Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para deprender, detonar e dominar.

O desconforto que a ciência moderna, as tecnologias, as movimentações que resultaram naquilo que chamamos de “revoluções de massa”, tudo isso não ficou localizado numa região, mas cindiu o planeta a ponto de, no século XX, termos situações como a Guerra Fria, em que você tinha, de um lado do muro, uma parte da humanidade, e a outra, do lado de lá, na maior tensão, pronta para puxar o gatilho para cima dos outros. Não tem fim do mundo mais iminente do que quando você tem um mundo do lado de lá do muro e um do lado de cá, ambos tentando adivinhar o que o outro está fazendo. Isso é um abismo, isso é uma queda. Então a pergunta a fazer seria: “Por que tanto medo assim de uma queda se a gente não fez nada nas outras eras senão cair?”.

Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando a gente cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos. Já que aquilo de que realmente gostamos é

gozar, viver no prazer aqui na Terra. Então, que a gente pare de despistar essa nossa vocação e, em vez de ficar inventando outras parábolas, que a gente se renda a essa principal e não se deixe iludir com o aparato da técnica. Na verdade, a ciência inteira vive subjugada por essa coisa que é a técnica. (...)

Já que se pretende olhar aqui o Antropoceno como o evento que pôs em contato mundos capturados para esse núcleo preexistente de civilizados — no ciclo das navegações, quando se deram as saídas daqui para a Ásia, a África e a América —, é importante lembrar que grande parte daqueles mundos desapareceu sem que fosse pensada uma ação de eliminar aqueles povos. O simples contágio do encontro entre humanos daqui e de lá fez com que essa parte da população desaparecesse por um fenômeno que depois se chamou epidemia, uma mortandade de milhares e milhares de seres. Um sujeito que saía da Europa e descia numa praia tropical largava um rasto de morte por onde passava. O indivíduo não sabia que era uma peste ambulante, uma guerra bacteriológica em movimento, um fim de mundo; tampouco o sabiam as vítimas que eram contaminadas. Para os povos que receberam aquela visita e morreram, o fim do mundo foi no século XVI. Não estou liberando a responsabilidade e a gravidade de toda a máquina que moveu as conquistas coloniais, estou chamando atenção para o fato de que muitos eventos que aconteceram foram o desastre daquele tempo. Assim como nós estamos hoje vivendo o desastre do nosso tempo, ao qual algumas seletas pessoas chamam Antropoceno. A grande maioria está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo.

Fontes do tema específico 2 Natureza

Território, identidade, memória e cultura dos povos da Terra (trecho)

Autoria: Márcia Kambeba¹¹⁰

A natureza é mãe e nos alimenta, por isso, há por parte das populações indígenas e dos que vivem às margens dos rios uma preocupação quanto ao tratamento que se está dando a esse recurso preciso a humanidade. Pensar a natureza de forma sustentável é uma prática há séculos executada pelos povos da terra. O fato de mudar a aldeia de lugar era sem dúvida uma forma de fazer com que o solo entrasse em um processo de pousio e a natureza pudesse se renovar. Não produziam lixo em excesso uma vez que sua alimentação era à base de tubérculos, frutas, animais, peixes e o seu lixo era transformado em adubo deixando o solo mais propício ao cultivo de suas plantações ou como se diz no interior “adubado”. Esse solo tempos mais tarde ganhou um novo nome “terra preta de índio”. Pesquisas indicam que esse solo tem um PH equilibrado proporcionando uma boa agricultura e só existe onde há presença de sítio arqueológico.

Esse foi o legado deixado a nós pelos primeiros habitantes dessa terra os povos indígenas. Cuidar do solo, da natureza, retirar dela o necessário para a sobrevivência entendendo que o respeito deve ser mútuo. O equilíbrio da terra depende em grande parte de nossas ações e reações, portanto de nosso equilíbrio.

Entende-se a partir desse olhar o lugar como um espaço de boas relações entre os povos que em sua sabedoria guardam segredos da natureza e os ensinam aos mais jovens através das narrativas, da oralidade, mesmo que a educação pela escrita seja uma constante na aldeia, ainda assim a transmissão oral é mantida pelos mais velhos.

A educação na aldeia não segue os padrões de sala de aula é aprender sem pressa, na calma e sem tempo de relógio. Ensinar a pescar, a remar, a fazer a roça, a produzir a farinha, a construir a casa, tecer a palha, preparar o pajuaru, caiçuma, bejú, a cantar, dançar, a fazer o artesanato, a respeitar a cosmologia do povo, a silenciar e ouvir os conselhos dos mais velhos, a curar com ervas, a sentir as energias boas vindas da natureza e das pessoas, etc.; são lições que se aprendem desde o raiar do dia. Mas é preciso saber ler e escrever e a aldeia entende que a criança deve estudar na escola do

¹¹⁰ KAMBEBA, Márcia. O lugar do saber ancestral. Lorena: UK’A Editorial, 2021. P. 134

“branco” para contribuir com o povo na luta pelo respeito e direitos institucionais e legais aos povos.

Respeitar a cultura do outro, deve ser também uma constante na vida de todos os que vivem na cidade e na aldeia, pois, compreende-se que identidade não se perde com a saída do indivíduo de seu lugar (aldeia), ele é e será sempre o mesmo com ou sem aldeia, vivendo na cidade, comendo com garfo e faca, vestindo terno e gravata porque seu ser é carregado de memórias e representações identitária. E não existe uma cara de “índio”, um estereótipo, existe o “indivíduo” que carrega a responsabilidade em sua afirmação de ser quem é Tukano, Kambeba, Guaraní, Tembé, Mundurucu, Macuxi, Kayapó, Pataxó, Tupinambá, Kocama, Tikuna, Mura, Suruí, Arara, Parakanã, Cariri-Chocó, Parakanã, Gavião, Miramha, Assurini, Matis, Kaingang, Xavante, Terena entre outros.

Hoje muitas aldeias estão perdendo seus rituais, suas danças, mas suas narrativas continuam sendo transmitidas. Esse é um entrave vivenciado pela sociedade indígena por conta do contato com a sociedade não indígena. A cultura do outro não pode de maneira alguma interferir no que se tem de mais precioso que é a identidade e o modo de vida nas aldeias. Assassinar a cultura de um povo é o mesmo que assassinar o povo, a isso chamamos etnocídio. Vamos respeitar a vida, respeitando a natureza e os povos indígenas em sua totalidade de serem filhos do sol, da água e da terra.

Por fim, território é um espaço de identidade ou pode-se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável. O território pode também ser imaginário e até mesmo sonhado. E, pensando nesse imaginário, nesse sonho que sua construção tem início.

Fontes do tema específico 2 Natureza

Música: Nascidos em Berços Ancestrais

Autoria: Ian Wapichana¹¹¹

Somos filhos da mata e de cada animal
Somos o espírito de quem já morreu
Herdamos a coroa da luta ancestral
Todas as forças unidas se chamam EUS

Vivemos o genocídio, guerra contra os meus
Ensinam que somos sujos, dizem que não somos filhos de Deus
Somos o próprio Deus pois Ele faz parte de nós
Não entendem nossas crenças e nunca escutaram nossa voz
Nova era, mudanças no poder
Prepara pra ver, Adam Sud já nasceu
Somos a flecha de cada pajé, cada matriarca e suas rezas com fé
Somos a força necessária para unificação e a principal arma para revolução
Também somos poder, somos a luz e a mudança
Somos o princípio, pais, mães e crianças
Originários, já estávamos quando vocês chegaram!
Nunca esqueceremos daqueles que vocês mataram
Agora é diferente, estamos preparados
Se uma liderança cai, novos guerreiros nascem armados
Com a força do espírito e a luz da manhã
Treinados na TerraMãe, Arcos e flechas e a mente sã
Não temos medo da morte, pois somos a vida
O Pai adubou a terra somos as sementes mais ricas
Guerra? Queremos paz
Peguem seus entulhos, seus pensamentos e daqui saiam, vai
Temos o nosso, plantamos e colhemos
Neste século XXI seus frutos são o puro veneno
Agronegócio mata, o burguês sempre desenvolvendo

¹¹¹ Acesso em: https://youtu.be/ieH3_yh6hnA

Supermercados, multímarcas que vos envenenam
Novas formas de matar seu próprio povo
Quem vive a margem é enganado achando que tudo é novo
Séculos e séculos de escravidão
Hoje os povos prezam pela unificação
De cada irmão, rima e perdão
Por cada erro cometido por migalhas em vão
Um dia vão perceber que dinheiro não se come
Meu povo em vários estados morrendo de fome
Periferia antenas ligadas, a paz pras quebradas
A burguesia nos ofendem dando risadas
Nós temos que ser, eles só creem no que o olho vê
Soldado carnal espiritual desligue a TV
Conexão direta com o Pai busque respostas com nossos ancestrais
Guias, é chegada a hora da Luz, mostre pra eles quem nessa terra o conduz.
Preparados ou não, aqui vou eu
Renascido das cinzas pra ser guiado por eus.

Somos filhos da mata e de cada animal
Somos o espírito de quem já morreu
Herdamos a coroa da luta ancestral
Todas as forças unidas se chamam EUS

[Ele fala]

"Alô, alô câmbio na escuta
Falo pra você meu filho, não se iluda
Abra seus olhos o caos está à vista
E muitos dos meus filhos morrendo na lida
Todo dia, não era isso que eu queria
Dei o livre arbítrio e você tirou outras vidas
Por ganância, ambição e ódio
De que? De quem? Por ouro e pódio?
Um dia vão perceber que dinheiro não se come...
É hora de voltar, nem vou lhe avisar

Deixarei nas mãos dos filhos da terra
Pois lá não é seu lugar
Irei lhe ensinar o que já esqueceu
Amor, virtude e luz longe de todo breu."

Somos filhos da mata e de cada animal
Somos o espírito de quem já morreu
Herdamos a coroa da luta ancestral
Todas as forças unidas se chamam EUS

Fontes do tema específico 3 Território

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

CAPÍTULO VII – “DOS ÍNDIOS”

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

1. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes.

3. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados das lavras, na forma de lei.

4. As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.

5. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

6. São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a

nulidade e a extinção do direito à indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

7. Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, 3 e 4.

Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

NO “ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS”

Artigo 67 – A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Fontes do tema específico 3 Território

Marco temporal, marca do atraso

Autoria: Carlos Marés, publicado originalmente na revista Pub¹¹²

Os povos indígenas das Américas lutam há quinhentos anos por um único direito, o de existir. Muitos sucumbiram sob a violência colonial. Violência física, sem subterfúgios, desde as degolas do século XVI contadas com horríveis detalhes por Bartolomé de Las Casas até o século XX com o extermínio cínico dos Xetá no oeste do Paraná na década de 60 e as macabras caçadas de orelhas de Xokleng em Santa Catarina relatadas por Sílvio Coelho dos Santos. O século XXI não passará isento à violência como se vê hoje. Sem intervalo, sem vergonha, sem punição. Mas a negação do direito de existir se faz, também, por sofisticados arranjos teóricos e jurídicos, como formais declarações de guerra para matar ou reduzir a escravos povos inteiros. A sofisticação jurídica era não os chamar de escravos, mas aprendizes que um dia deixariam de pensar ou desejar a liberdade de existir coletivamente. Então, quando a liberdade não fosse mais um sonho, podiam ser livres.

A morte tem sido a forma constante de negar o direito, mas mudanças de vida sempre fizeram parte do arranjo e a oferta, com aparência de generosidade, de assimilação à cultura hegemônica acaba tendo o mesmo efeito da declaração de guerra. A assimilação foi política de estado e ganhou nomes suaves como integração, emancipação, desenvolvimento, ou grosseiros como evolução, civilização, superação do atraso, acultramento, “se assemelhar a nós civilizados”.

Todas essas políticas negaram o singelo direito à existência como grupo, povo, comunidade ou qualquer outra palavra que sirva a tradução para o vernáculo. O que importa, no fundo, é a soberba certeza de que os povos originários têm que deixar de sê-lo porque é muito melhor para eles mesmo viverem na rica e doce sociedade colonial. Rica e doce, dois adjetivos coloniais. Mas os povos têm outro conceito de doçura e riqueza e continuaram insistindo que querem ser povos. Não querem disputar a cotoveladas um insuficiente pedaço de rapadura ou uma pepita inútil. Tal e tão profunda a soberba que a sociedade hegemônica, colonial, capitalista não podia acreditar que os povos queriam continuar a ser povos e os via como transitórios, provisórios, em

¹¹² Acesso em: <https://cimi.org.br/2021/07/marco-temporal-marca-do-atraso/>

processo de evoluir de povo a cidadão, abandonada a cultura ancestral, modos, costumes, conhecimentos, gostos e jeito de ser. Alguns sucumbiram, outros resistiram.

A formulação jurídica era assim: os indígenas deveriam se tornar cidadãos livres e deixar de pertencer a um povo. Para melhor convencimento, as políticas tinham que ressaltar as vantagens da mudança e isso implicava em tornar menos confortável a vida coletiva. Para isso era importante diminuir seus habitats, desprezar seus conhecimentos, negar as crenças, punir o uso da língua, desacreditar as lideranças espirituais e tradicionais. Humilhar até a vergonha. Por isso, e também para se apropriar das terras férteis, os povos eram transferidos para lugares desconhecidos, com pouca caça e pouca fruta. Isso foi feito à larga no século XX com o testemunho sombrio dos casos Pataxó hã hã hãe, Nambikwara e Krenak, entre muitos outros. Desde 1988, quando essa política mudou, ainda há os que trabalham intensamente para mantê-la.

Um povo, para existir, depende de duas condições, a primeira, subjetiva, é a vontade profunda de continuar juntos, solidários e irmanados, conscientes de sua identidade; a segunda, objetiva, é ter um lugar para exercer a irmandade livremente. A condição subjetiva é fundamental, a consciência da condição, a identificação, as características que os une, a história e a memória dos antepassados, a língua comum, o autorreconhecimento ou autoidentificação. E essa foi a permanente luta de todos os povos, poder ser o que dizem que são.

A segunda condição é o espaço vital, o território, o lugar onde a cultura se forma e é por ela modificado. É a natureza, o ambiente. É a fonte e o destino de todo conhecimento, da alimentação e da vida. O subjetivo e o objetivo se encontram para a sociedade fluir com seus problemas e suas soluções. Quando o espaço é sonogado, invadido, esbulhado, ameaçado, a luta do povo se concentra para sua manutenção. E nos quatrocentos e cinquenta anos em que os povos foram entendidos como transitórios a principal restrição se fez ao espaço vital, negando a territorialidade. Como a modernidade colonial precisava das terras para colonizar, o esbulho se tornou regra. Destruir as condições objetivas e materiais de existência do povo passou a ser prioridade para o sistema moderno. As remoções se deram para o uso das terras para plantar ou explorar minérios.

Para os indígenas, as riquezas da terra não são o que se extrai e esgota, a madeira, o ouro ou as pedras preciosas. Riqueza não é um conceito monetarizado.

Riqueza é a vida, o sagrado, a espiritualidade incompatível com a devastação. E a Constituição reconheceu isso

No final do século XX, depois de quatrocentos e cinquenta anos de resistência, a modernidade cedeu e aceitou o direito dos povos. Em 1988 a Constituição brasileira reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. O direito a existir, e completou: “e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. O lugar de sua existência, onde existir. Para que não restassem dúvidas, dispôs que essas terras seriam aquelas habitadas em caráter permanente, utilizadas para suas atividades produtivas, imprescindíveis a seu bem-estar e necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. O direito a existir no lugar que permita a continuidade de sua existência foi consagrado. O quê e o onde. Quem pode ser contra isso? Resposta fácil: quem não se importa com a humanidade e sim com a riqueza material da terra.

Para os indígenas, porém, as riquezas da terra não são o que se extrai e esgota, a madeira, o ouro ou as pedras preciosas. Riqueza não é um conceito monetarizado. Riqueza é a vida, o sagrado, a espiritualidade incompatível com a devastação. E a Constituição reconheceu isso. Mas os contra, os amantes da riqueza simbólica e dourada, mesmo antes de definida a norma constitucional, começaram a armar caminhos para desfazer o estabelecido. Se estava resolvido o quê e o onde do direito, restava as obstruções e armadilhas do como garantir e do quando exercer.

Membros anti-indígenas do Congresso Nacional propuseram projetos de leis para impedir que a União demarcasse terras e, se o fizesse, aplicasse o marco temporal. O como e o quando são armadilhas para estrangular o quê e o onde

Rapidamente os interessados nas terras indígenas inventaram um novo procedimento para a demarcação e usaram seu poder para instituir o decreto nº 1.775, de 1996. Era a armadilha do como. Com isso a demarcação passou a ter mais importância que o conceito e foi espalhado, contra a Constituição, que terra não demarcada era terra não indígena. O como anulava o quê e o onde!

Mesmo assim, no disputado Estado brasileiro as demarcações prosseguiram, não com a rapidez desejada, contra todas as dificuldades e forçadas pela pressão permanente e insone dos povos e seus aliados. Foi então que entrou em pauta a velha ideia do

quando. Em 1996, na elaboração do decreto de demarcação a ideia foi ensaiada, mas não houve insistência porque se esperava que a burocracia demarcatória inibisse o direito, isto é, se apostou que o como inviabilizasse o direito dos povos. Na segunda década do século XX, porém, a ideia do quando voltou com força e foi chamada pelo sugestivo nome de marco temporal.

A despropositada teoria é de que só tem direito a existir os povos que no 5 de outubro de 1988, promulgação da Constituição, estivessem na posse de sua terra, numa inversão do conceito. Essa tese foi citada na decisão sobre a Terra Indígena Raposa Serra do Sol porque havia um esbulho recente de arroteiros que à força, como sempre, haviam entrado na terra. Imediatamente, e sem escrúpulos, a Advocacia Geral da União (AGU) determinou que a ideia fosse aplicada em todas as demarcações. A decisão da AGU nunca foi totalmente aplicada, mas também nunca foi integralmente revogada e causou danos. Membros anti-indígenas do Congresso Nacional propuseram projetos de leis para impedir que a União demarcasse terras e, se o fizesse, aplicasse o marco temporal. O como e o quando são armadilhas para estrangular o quê e o onde!

Como se trata de matéria constitucional o STF foi chamado a se pronunciar sobre o marco temporal e a oportunidade surgiu no Recurso Extraordinário sobre parte da Terra Indígena Xokleng que o Estado de Santa Catarina queria desconstituir como terra indígena usando a tese. A questão foi reconhecida como tema de repercussão geral e, afinal, o Supremo decidiria sobre a sufocante armadilha. Depois de muitas idas, vindas e disputas, foi marcado o julgamento para o dia 30 de junho. Mais de 850 pessoas de 50 povos diferentes foram à Brasília acompanhar o desfecho da ação, estavam ansiosos, atentos e esperançosos. A pauta se iniciou com atraso e o tema não foi anunciado, mais um processo e nada, veio o intervalo, uma hora depois reiniciou a sessão e foi anunciado outro tema. No fim da tarde o presidente do STF anuncia, não o julgamento, mas a sua transferência para o mês de agosto, afinal, julho o Judiciário estará em férias. Os indígenas, decepcionados mas não surpresos, prometeram que esperarão em Brasília todo o frio mês de julho, não porque seja mês de férias, mas porque querem acompanhar de perto o voto de cada Ministro e não têm certeza de que haverá tempo de ir para casa e voltar para o incerto julgamento. Até quando?

Fontes do tema específico 3 Território

Música: Território ancestral

Autoria: Kaê Guajajara e Patrick Dias Couto¹¹³

Alô, mãe

Você sente minha falta?

Porque eu também sinto falta de mim

Alô, mãe

Canta que o corpo transpassa

O tempo e nos faz resistir

Deixei meu cocar no quadro

Retrato falado, escrevo: "Tá aqui"

Num apagamento histórico

Me perguntam como é que eu cheguei aqui

A verdade é que eu sempre estive

(Nos reduzem a índios, mitos, fantasias)

A verdade é que eu sempre estive

(E depois dizem que somos todos iguais)

Vou te contar uma história real:

Um a um morrendo desde os navios de Cabral

Nós temos nomes, não somos números

(Galdino Pataxó, Marçal Guarani, Jorginho Guajajara)

Nós temos nomes, não somos números

(Marcinho Pitaguary, ???, não somos)

Pra me manter viva, preciso resistir

Dizem que não sou de verdade

¹¹³ Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=ryzjqudngfM>

Que eu não deveria nem estar aqui

O lugar aonde eu vivo

Me apaga e me incrimina

Me cala e me torna invisível

A arma de fogo superou a minha flecha

Minha nudez se tornou escandalização

Minha língua mantida no anonimato

Kaê na mata, Aline na urbanização

Mesmo vivendo na cidade

Nos unimos por um ideal

Na busca pelo direito

Território ancestral

Vou te contar uma história real:

Pindorama (território, território ancestral)

Brasil,

Demarcação já no território ancestral

Fontes do tema específico 4 Identidade

Nunca gostei de ser “índio”

Autoria: Daniel Munduruku¹¹⁴

Nasci com cara de índio, dizem. Mas só soube disso depois. Colegas de escolas assim me definiram, tão logo me viram chegando com um uniforme apertado, fazendo conjunto com um short e um sapato com número menor que meu pé. Foi uma experiência muito estranha que me deixou um pouco doido da cabeça, meio traumatizado. É que eu cresci em uma pequena comunidade no interior do Pará. Era uma aldeia, mas lá ninguém se apelidava de índio. Todos tínhamos nome, sobrenome, parentesco, amigos e animais de estimação. O que não tinha era energia elétrica e por isso a vida começava cedo para aproveitar bem a luminosidade do sol. Aprendi, com isso, a respeitar a natureza desde que era menino. Aprendi a olhar para o tempo e reconhecer suas mensagens: chuva, sol quente, tempestade, frio, lua cheia ou minguante. Aprendi a respeitar os passos dos outros seres e a não fazer xixi no igarapé. Aprendi caçar calangos usando armadilhas ou tacape e a flechar pequenos animais a uma distância segura. Também aprendi a tomar banho de chuva, nadar com desenvoltura, esculpir meus brinquedos nas taquaras e nos caroços de manga e andar na mata sempre atento aos sinais de perigo.

Apesar de tudo o que eu sabia, de escola e de amizade confusa nada sabia. Por isso me zanguei quando minha mãe me obrigou a colocar a tal farda para ir à escola. — É para você aprender coisas novas, ela disse. — É para você crescer inteligente, meu pai disse. — É para você saber mais que nós, meu tio disse. — É para você ficar civilizado, meu irmão mais velho ironizou.

Quem não disse nada foi meu avô que ficou olhando de longe um tanto desconfiado. Observou tudo o que estava acontecendo e depois riu da roupa que eu estava usando. Não foi um riso de deboche, mas eu senti como se fosse. Depois compreendi o que se passou na cabeça dele. Ele sabia o que eu iria passar.

De qualquer maneira, eu estava animado para aquele momento. Muito já ouvira sobre a escola do branco e me passava pela cabeça uma vontade grande de conhecê-la.

¹¹⁴ MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In: SESC, Departamento Nacional. *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: SESC, 2019 pp. 43-45.

E foi com esse espírito que aceitei usar aquela farda feia e aqueles sapatos que apertavam meus pés, antes livres inclusive do mau cheiro que depois eu senti.

Cheguei à escola bem motivado. Meus pés apertados me faziam andar meio torto. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas dos brancos. Logo de cara me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: — Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!

Vou dizer uma coisa e posso até jurar: eu fiquei olhando para todas as partes procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir de mim. Eles acharam que eu era burro ou coisa parecida. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim.

Pode parece estranho, mas aquela palavra “índio” eu não conhecia. Eu não sabia que existia alguém que se chamava índio. Meus pais nunca me chamaram assim; meus irmãos também não; meus outros parentes idem. Era uma palavra que não cabia em meu pequeno vocabulário português. Entendi, então, que meus colegas me deram um apelido. No começo, eu até achei que era legal ter um, mas depois fui percebendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras, no pátio, na hora do lanche ou nas atividades escolares. Percebi que o meu apelido era motivo de piada e a minha origem era motivo de chacota. Isso me deixava muito triste.

O engraçado é que eles se pareciam comigo: tinham a cara igual a minha, os cabelos lisos iguais aos meus, as maçãs do rosto salientes e até o pé chato alguns tinham. Por que eles zombavam de mim? Sabem quem me esclareceu? Minha mãe. Quando cheguei em casa e contei o que havia acontecido ela me colocou entre suas pernas, afagou meus cabelos e disse, sem rodeios: — Eles se acham civilizados, meu filho. Acham que por estarem mais tempo na cidade já aprenderam tudo e podem fazer mal para as outras pessoas. Não ligue para as bobagens que eles dirigem a você. Mas também não se permita ficar como eles. Seja sempre um bom menino e não deixe que um apelido destrua a bondade de seu coração.

Mamãe falou isso e me deixou brincar. Não pensei duas vezes e corri para encontrar meus amigos verdadeiros que moravam na mesma aldeia que eu. Eu tinha perto de nove anos. Eu nunca gostei de ser índio.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Identidade

Autoria: Márcia Kambeba¹¹⁵

Minha indianidade,
Meu caminho na cidade,
Meus cabelos longos,
Carregam minha identidade.

Identidade que represento
Com clareza na afirmação,
Com orgulho na minha alma,
Resisto à negação.

Negação de ser indígena
E assumir a vida na cidade,
No direito de poder vencer,
Convivendo com dignidade.

Mas o preconceito é vilão,
E vem feroz como jaguar,
Como flecha acertou o meu ser,
E meu cabelo o “branco” me fez cortar.

Para conseguir um emprego,
Essa dor tive que passar,
Cortei não só o cabelo,
Mas a magia que nele podia mostrar.

A tristeza que sinto agora,
É maldade do opressor,
Que sabendo da minha luta,

¹¹⁵ KAMBEBA, Márcia. O lugar do saber ancestral. Lorena: UK'A Editorial, 2021. P.28

Uma ordem me passou:

Para trabalhar aqui,

O cabelo vai ter que cortar.

Mas a minha identidade,

Essa ele não conseguiu apagar.

Expressa no meu canto,

Na minha flauta a tocar,

Canto a solidão,

Para aldeia quero voltar.

Comer caça do mato,

Pescar com meu irmão,

Cantar na minha língua,

Sem ser motivo de gozação.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Eu não tenho minha aldeia

Autoria: Eliane Potiguara¹¹⁶

Eu não tenho minha aldeia

Minha aldeia é minha casa espiritual

Deixada pelos meus pais e avós

A maior herança indígena.

Essa casa espiritual

É onde vivo desde tenra idade

Ela me ensinou os verdadeiros valores

Da espiritualidade

Do amor

Da solidariedade

E do verdadeiro significado

Da tolerância.

Mas eu não tenho minha aldeia

E a sociedade intolerante me cobra

Algo físico que não tenho

Não porque queira

Mas porque de minha família foi tirada

Sem dó, nem piedade.

Eu não tenho minha aldeia

Mas tenho essa casa iluminada

Deixada como herança

Pelas mulheres guerreiras

Verdadeiras mulheres indígenas

Sem medo e que não calam sua voz.

Eu não tenho minha aldeia

¹¹⁶ POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: GRUMIN, 2018. P. 151

Mas tenho o fogo interno
Da ancestralidade que queima
Que não deixa mentir
Que mostra o caminho
Porque a força interior
É mais forte que a fortaleza dos preconceitos.

Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é Meu Coração ardente
É a casa de meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com o olhar mais solidário que nunca
Onde eu possa jorrar
Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e preconceito.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Invocação à terra

Discurso de Ailton Krenak na Constituinte em 4 de setembro de 1987¹¹⁷

Sr. Presidente, Srs. Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte, havia decidido, inicialmente, não fazer uso da palavra, mas de utilizar parte do tempo que me é garantido para defesa de nossa proposta numa manifestação de cultura com o significado de indignação – e que pode expressar também luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir gravemente os direitos fundamentais de nosso povo.

Não estamos chegando agora a esta Casa. Tivemos a honra de, desde a instalação dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, sermos convidados a participar dos trabalhos na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Essa Subcomissão teve a competência de tratar da questão indígena e, mais tarde, tivemos também a oportunidade de participar da instalação dos trabalhos da Comissão da Ordem Social.

Ao longo desse período, a seriedade com que trabalhamos e a reciprocidade de muitos dos Srs. Constituintes permitiram a construção, a elaboração de um texto que provavelmente tenha sido o mais avançado que este país já produziu com relação aos direitos do povo indígena. Esse texto procurou apontar para aquilo que é de mais essencial para garantir a vida do povo indígena. E muitas das pessoas que estiveram envolvidas nesse processo de discussão aqui, na Assembleia Nacional Constituinte, se sensibilizaram a ponto de levar além dos limites das paredes desta Casa o trabalho relativo aos direitos indígenas, como foi na visita à área dos índios Caiapó, no Gorotire. Ouvindo ali, e tirando a impressão dos índios que estavam na aldeia acerca do que sentem, do que desejam para si, das inquietações que nós, indígenas, colocamos no sentido de ter um futuro, no sentido de ter uma perspectiva.

¹¹⁷ Acesso em: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q&t=50s

Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam – e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitat, nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante.

Os trabalhos que foram feitos até resultar no primeiro anteprojeto da Constituição significaram lançar uma luz na estupidez e no breu que tem sido a relação histórica do Estado com as necessidades indígenas. Avançou no sentido de avançar a perspectiva de um futuro para o povo indígena. E, neste momento, insisto; eu havia optado mesmo por estar aqui e à semelhança da manifestação de luto pela perda. seja de um parente, seja da solidariedade, seja de um amigo e, sobretudo, pela perda de um respeito que o nosso trabalho aqui dentro construído, o respeito que tivemos para com esta Casa e que pudemos identificar também nas pessoas que se sensibilizaram com essa questão. Queremos manifestar a nossa indignação com os ataques que estamos sofrendo e alertar esta Casa de que ainda somos os interlocutores dos Srs., e que não confundam uma eventual campanha e possíveis agressões ao povo indígena com polêmicas que são construídas à nossa revelia.

Os Srs. sabem, V. Exas. sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesses que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética. Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena.

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais

que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores nunca poderia apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano nesse país.

E hoje nós somos alvo de uma agressão que pretende atingir na essência a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação. Que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas. Um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo que é inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação, e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunhas disso. Eu agradeço a presidência desta casa, agradeço os senhores e espero não ter agredido com as minhas palavras os sentimentos dos senhores que se encontram nesta casa.

Fontes do tema específico 4 Identidade

Música: Índio do Brasil

Autoria: Matsipaya Waura Txucarramãe¹¹⁸

E eu sou índio do Brasil
E luto contra a opressão
E nessa nova era
A minha flecha é o meu som
E eu sou índio do Brasil
E luto contra a opressão
E nessa nova era
A minha flecha é o meu som

Que chega com respeito para honrar os ancestrais
Meus heróis Mëbêngôkre, de borduna e de cocar
Que lutaram bravamente contra a ordem nacional
Deixando com orgulho a herança florestal
Que hoje vem sofrendo com o marco temporal
E ruralista destruindo o patrimônio natural
Eu não vou ficar parado vendo o mundo sucumbir
Nesse jogo nebuloso que não dá pra fugir
Vou buscar a minha paz pra eu poder sorrir
Lado a lado com a família pra nós poder seguir
Na resistência contra a PEC que tenta impedir
Alimentando o preconceito que tenta nos atingir

Não tenha medo!
Tamos juntos nesse mundo pra unificar
Jamais se cale!
Seja você em qualquer lugar!
Não tenha medo!

¹¹⁸ Acesso em : <https://youtu.be/wXpveheQ8xY>

Acredite em você e vai brilhar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar

Seja você! Seja você!

Seja você em qualquer lugar

E não adianta nos tratar como marginal

Porque o direito de ir e vir é constitucional

E não adianta nos tratar como um marginal

Porque o direito de ir e vir é constitucional

E não venha me falar que todo índio é igual

Cada um é cada um com seu legado ancestral

Mostrando a você a cultura milenar

Através da resistência e do seu linguajar

Defendendo a nossa terra que tentam nos tirar

Abalando o governo que tenta nos matar

Eles usam a economia pra poder explorar

Colocando fazendeiro pra nos amedrontar

Invadindo eles vem matando líderes kaiowá

Sem saber do proceder as crianças vão chorar

E lá na frente da Esplanada vamos juntos reivindicar

Por isso todos gritam demarcação já!

Não tenha medo!

Acredite em você e vai brilhar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar!

Não tenha medo!

Tamos juntos nesse mundo pra unificar

Jamais se cale!

Seja você em qualquer lugar!

Seja você! Seja você! Seja você!

Por isso eu lhe digo: somos uma só nação

E nessa harmonia a gente faz revolução
Porque a luta continua e eu sigo essa missão
Fazendo do amor a minha libertação
E no meio desse caos eu me criei
Em meio à rua
Sempre em conexão com a arte e sua cura
Assim eu fui crescendo na quebrada observando
O racismo oprimindo e matando vários manos
Que estão na correria e lutando pela vida
Por isso eu não nego Amazônia está na mira
Mas por ela eu vou lutar e jamais vou arregar
Se não protesto a polícia começa a atirar

Não tenha medo!
Tamos juntos nesse mundo pra unificar
Jamais se cale!
Seja você em qualquer lugar
Não tenha medo!
Acredite em você e vai brilhar
Jamais se cale!
Seja você em qualquer lugar
Seja você! Seja você! Seja você!
Seja você em qualquer lugar

ANEXO 3 – DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

As referências constitucionais aos direitos indígenas são as seguintes:

NO TÍTULO III - “DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO”

CAPÍTULO II – DA UNIÃO

Artigo 20 – São bens da União:

XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios

Artigo 22 – Compete privativamente à união legislar sobre:

XIV – populações indígenas;

NO TÍTULO IV - “DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES”

CAPÍTULO I – DO PODER LEGISLATIVO

SEÇÃO II - DAS ATRIBUIÇÕES DO CONGRESSO NACIONAL

Artigo 49 – É da competência exclusiva do Congresso Nacional:

XVI – autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais;

CAPÍTULO III – DO PODER JUDICIÁRIO

SEÇÃO IV – DOS TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS E DOS JUÍZES FEDERAIS

Artigo 109 – Aos juízes federais compete processar e julgar:

XI – a disputa sobre direitos indígenas

CAPÍTULO IV – DAS FUNÇÕES ESSENCIAIS DA JUSTIÇA

SEÇÃO I – DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Artigo 129 – São funções institucionais do Ministério Público:

V – defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas;

NO TÍTULO IV - “DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA”

CAPÍTULO I – DOS PRINCÍPIOS GERAIS DA ATIVIDADE ECONÔMICA

Artigo 176 – As jazidas, em lavras ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.

1. A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o capítulo deste artigo somente poderão ser efetuados mediante a autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa brasileira de capital nacional, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.

NO TÍTULO VIII - “DA ORDEM SOCIAL”

CAPÍTULO III - “DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

SEÇÃO I – “DA EDUCAÇÃO”

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

SEÇÃO II – DA CULTURA

Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

CAPÍTULO VII – “DOS ÍNDIOS”

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

1. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes.
3. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados das lavras, na forma de lei.
4. As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.
5. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.
6. São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção do direito à indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.
7. Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, 3 e 4.

Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

NO “ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS”

Artigo 67 – A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil.