

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL*¹

Melissa Carvalho Gomes Monteiro

INTRODUÇÃO

Em diversos campos das Ciências Humanas e Sociais no Brasil a questão indígena hoje se inscreve em debates epistemológicos e ontológicos de distintas ordens, tais como: identidades, territórios e territorialidades, relações étnico-raciais, resistência social, ações afirmativas, novas epistemologias e até mesmo desenvolvimento e gestão de projetos, responsabilidade social e ambiental e tantos outros. A construção de saberes específicos sobre as populações indígenas no Brasil historicamente se deu - e se dá - em um contexto de lutas pela afirmação, reconhecimento e defesa da identidade cultural dos povos indígenas. Mais recentemente, a agenda política do movimento indígena vem reivindicando a necessidade de um novo olhar - uma nova epistemologia - sobre a questão indígena, que seja capaz de desconstruir sua imagem histórica para emancipar esta população da condição de tutelada.

Segundo dados do Instituto Socioambiental (2010) o Brasil reconhece 305 povos indígenas, que falam 180 línguas diferentes. Estamos diante de uma nova realidade frente as populações indígenas e o mais significativo é o reconhecimento de que elas não estão restritas aos seus territórios tradicionais/aldeias (demarcados ou não) mas, também, estão presentes em outros espaços, dentre estes: o das cidades. Segundo dados do monitoramento nacional da APIB (dados de setembro /2020), apresentam-se 31.469 casos confirmados de COVID-19 entre os indígenas, 798 óbitos e 158 povos infectados. A ausência de política ambiental e indigenista e os vetos das medidas emergenciais voltadas às populações indígenas no governo Bolsonaro revela o retrocesso histórico e uma prática de extermínio que ameaça dizimar povos inteiros.

A relevância da temática se estabelece hoje, como pauta de resistência, na medida em que a garantia dos Direitos Constitucionais e democráticos encontram-se ameaçados. Neste cenário a questão indígena ganha visibilidade internacional, seja por conta dos avanços dos crimes ambientais, da relação das suas demandas específicas no cenário nacional atual, quanto a ausência de política indigenista, perpetuando inúmeros sistemas de tutela e desmobilização das populações tradicionais dentro de uma política integracionista.

Buscamos propor o debate acerca do papel transversal da educação como meio de resistência tecido na rede de pautas das populações indígenas, tem de fundamental importância para a reconstrução da memória histórica dos povos indígenas na sociedade brasileira. A temática indígena torna-se o elo fundamental para contribuir com o projeto de transformação na educação não indígena.

A IMAGEM HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

A construção da imagem histórica do indígena no Brasil se inicia no período colonial com vistas ao estabelecimento da sua dominação, sob o estatuto da escravidão e/ou o extermínio dos diversos povos indígenas nativos das terras que seriam chamadas de brasi-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.88-98

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

leiras. O processo de subalternização da condição indígena formou uma imagem de subjugação desses povos, em nome da consolidação da dominação ibérica. Assim, a identidade brasileira se constituiu contrapondo-se a identidade indígena.

O índio é o outro e um Outro inferior, pobre, atrasado e selvagem, “filhos da natureza”, que compõem o projeto político do brasileiro apenas como mão de obra necessária ao extrativismo, às obras públicas e a produção de farinha de mandioca para abastecer os núcleos urbanos. Nessa forma de conceber, ao branco cabia subordinar, controlar e civilizar os índios (WEIGEL, 2000).

Os projetos de expansão econômica que foram empreendidos no país, desde o período colonial até os nossos dias, deixaram e deixam marcas permanentes nos povos indígenas e no imaginário social consolidado sobre elas.

A permanente busca pelo progresso e os projetos de civilização e evangelização, nos séculos seguintes, fizeram do indígena um alvo certo entre as diversas frentes de extermínio, principalmente aquelas que pressupunham os conceitos de civilizar e integrar o indígena a vida nacional com base nos princípios de civilização e economia burguesas.

Permeada por novas questões, a relação entre indígenas e não indígenas só fez se tornar mais tensa e desrespeitosa a partir do começo do século XX, na medida em que a partir da constituição do estado republicano era preciso consolidar o Brasil como um estado nacional unificado e integrado. A questão indígena tornava-se um problema que precisava de regulamentação, principalmente porque as suas terras estavam nos caminhos de uma desejada “modernização” e de muitos conflitos intranacionais.

Ainda que, durante a vigência da omissa Constituição de 1891, houvesse dúvidas sobre a situação jurídica das terras ocupadas pelos silvícolas, a Constituição Federal de 1934 e as que lhe sucederam acabaram por afastá-las definitivamente, ao consagrarem o pleno domínio da União sobre as terras ocupadas pelos índios, declarando nulos os títulos de propriedade incidentes sobre as áreas indígenas concedidos pelos estados a terceiros, uma vez que as terras indígenas, consideradas devolutas ou “de ninguém”, não poderiam estar sob o domínio das províncias. Assim, não pode haver invocação, por particulares ou pelos governos locais, do princípio do direito adquirido, do ato jurídico perfeito, do direito de propriedade ou de qualquer outro princípio consagrado no Direito Civil para a desconstituição dos direitos originários dos índios sobre as terras por eles ocupadas, nos termos da ordem constitucional vigente desde 1934 (RIOS, 2002, p. 65).

Neste contexto, a regulamentação das terras no Brasil na Primeira República enfrentou uma nova questão baseada em uma ideologia e práticas muito antigas: a de que era preciso reconhecer as terras ocupadas por indígenas como suas por direito, mas, também, havia que controlá-las.

Recuperando-se o imaginário sobre a população indígena de que estes se tratavam de povos primitivos, aceitou-se com facilidade a tese de que os indígenas precisavam de cuidados e proteção especiais, já que eles não teriam condições de cuidarem de si mesmos, nem de resistirem às batalhas pela posse e usufruto das terras do país. Desta maneira, quem deveria cuidar do indígena? Como impor limites a toda violência que teimava em se perpetuar? Não seriam os próprios indígenas? Aparentemente, e lamentavelmente, parece que a resposta mais aceita era “não”.

Nos primeiros vinte anos de vida republicana nada se fez para regulamentar as relações com os índios, embora nesse mesmo período a abertura de ferrovias através da mata, a navegação dos rios por barcos a vapor, a travessia dos sertões, por linhas telegráficas houvessem aberto muitas frentes de luta contra os índios,

liquidando as últimas possibilidades de sobrevivência autônoma de diversos grupos tribais até então independentes (RIBEIRO, 2009, p. 147).

A intolerância étnica, beirando os limites da ética e da barbárie efetivada junto aos povos indígenas, justificou a transferência da proteção ao índio das mãos da igreja para o estado brasileiro, deixando de ser um problema que dizia respeito a uma questão local, para ser um problema do estado nacional. Decorre daí que passou a caber ao estado a obrigação de entender a questão indígena como um problema social e político de gestão nacional.

Entretanto, a população citadina não só geográfica, mas historicamente das fronteiras de expansão, e desligada dos interesses que ataçavam os chacinadores de índios, já não podia aceitar o tratamento tradicional do problema indígena, a ferro e fogo. Abria-se um abismo entre a mentalidade das cidades e dos sertões. Enquanto, para os primeiros, o índio era o personagem idílico de romances no estilo de José de Alencar ou dos poemas ao gosto de Gonçalves Dias, ou ainda o ancestral generoso e longínquo, que afastava toda suspeita de negritude; para o sertão, o índio era a fera indomada que detinha a terra virgem, era o inimigo imediato que o pioneiro precisava imaginar feroz e inumano, a fim de justificar, a seus próprios olhos, a própria ferocidade (RIBEIRO, 2009, p. 148-149).

Nesta medida foi também se organizando no imaginário constitutivo da identidade nacional brasileira a imagem, contraditória em seus termos, de um indígena que é a um só tempo: temível por ser violento e infantil por ser primitivo; exótico por ser não europeu e estereotipado por possuir “outra humanidade”.

Naquele momento consolidou-se o consenso de que as populações indígenas deveriam ser protegidas pelo estado. Estando em pleno processo de construção republicana, conceberam-se no Brasil duas propostas opostas em relação a quem, e como, deveria ser conduzida a política de proteção dos povos indígenas: 1) uma proteção religiosa, baseada na catequese católica, *versus* 2) uma proteção leiga, baseada na assistência como papel do estado.

As sociedades indígenas foram explicadas pelas ciências como sobreviventes de etapas anteriores da humanidade, e constituíram objeto de estudo do passado e de missionários, que registravam seus costumes, suas línguas e seus valores como curiosidades, para demonstrar seu “exotismo” [obviamente em relação aos padrões culturais europeus] e com a justificativa de integrá-los a sociedade dita “civilizada”, leia-se “europeia” (WEIGEL, 2000, p. 94).

A construção desta imagem estereotipada - de primitiva e exótica - prevaleceu na historiografia nacional desde a sua constituição e, princípio do século XX, propiciou debates sobre os efeitos que o extermínio físico, territorial e cultural dos indígenas brasileiros tiveram para a nação. A argumentação política que se extraiu desta avaliação do passado para construir o futuro foi a “inevitável” necessidade de assimilação e integração das populações indígenas à dita “sociedade nacional”.

A formulação da política indigenista coube principalmente a gestores públicos, atuando no coração da nascente república, nutridos por um pensamento evolucionista que preconizava a não intervenção e a “colaboração” para promover o “desenvolvimento” natural destes grupos. Neste contexto, as atividades indigenistas estavam ligadas a marcos ideológicos que fundamentaram uma política pública tutelar dos indígenas brasileiros.

Dos anos 1970 aos 1990 o objetivo explícito da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) era o de integrar os povos indígenas, não conferindo aos mesmos o direito de opinar sobre os seus próprios interesses.

Em substituição ao SPI, pela Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967, foi instituída a FUNAI. A partir de então, a política indigenista se baseou nos seguintes princípios: Pela Lei n. 6.001, de 19/12/73, foi sancionado o Estatuto do Índio, que regula a situação jurídica dos índios. Embora existam, atualmente, outras propostas não regulamentadas do Estatuto em discussão (MUSEU DO ÍNDIO, 2012).

O que se acreditava é que os indígenas deixariam de existir ao serem integrados ao demais da sociedade nacional, abdicando pacificamente de todas as suas representações, valores e da sua história, como se pode observar no Art. 1o. dos “Princípios e Definições” do *Estatuto do Índio*, de 1973:

Art. 1º - Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e *integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional*. Art. 3º - Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas: I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência précolombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional (BRASIL, 1973, p. 1).

A partir de 1973, o *Estatuto do Índio* passou a ser o marco jurídico das ações do governo e de intervenções junto às populações indígenas. Este, embora tenha sido concebido na década de 1970, ainda refletia uma percepção da população indígena que aponta no sentido da necessidade da sua integração ao conjunto da nação, como uma meta, adotando uma concepção evolucionista que é própria do final do século XIX. A este respeito o Art. 1o. dispensa interpretações.

Nesse sentido, o atual movimento indígena interpreta como muito claro o papel do estado brasileiro, enquanto poder regulador do projeto civilizatório vigente, que visa a extinção dos povos indígenas por estes representarem uma barreira ao pleno estabelecimento de um projeto político e econômico que não pode prescindir de avançar sobre seus territórios.

A primeira é sobre a capacidade de resistência cultural, social e política dos povos indígenas no Brasil. Esta é uma temática atravessada por muita polêmica, e no cerne deste debate está a discussão ontológica sobre quem é o indígena brasileiro de hoje ou, em outras palavras: como se transformaram as populações indígenas brasileiras em face a tantas, e tão prolongadas, intervenções baseadas em um projeto civilizatório eurocêntrico e capitalista.

A nova trajetória indígena fez com que fosse necessário repensar o indígena brasileiro e mais uma vez esse tema vem ganhando um espaço importante nas universidades, na política e para a sociedade. O reconhecimento do estado para a questão indígena, enquanto questão social e política, ampliou-se na medida em que essas populações foram ressignificando a sua própria história e construindo um espaço de luta a partir das suas próprias vozes.

Cabe salientar que foram aqueles indivíduos provenientes das populações indígenas que se pensava que estariam assimilados e dispersos de seus grupos de origem, foram justamente os que revolucionaram o pensamento de que o contato com os demais da nação responderia pelo fim da história indígena no país. Ao contrário do que se imaginou, uma resistência fundamentada na identidade cultural fez com que os povos indígenas brasileiros encontrassem um novo caminho de resistência e sobrevivência a partir da cultura.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO NÃO INDÍGENA

Até o ano 2000 eram muito escassos os canais e espaços para a expressão diretamente indígena no cenário cultural e político do país. Este contexto mudou, e hoje se co-

meça a reconhecer e compreender que a contribuição cultural dos povos indígenas é algo em permanente movimento. Principalmente a partir da consolidação do contexto de globalização, e do exercício democrático em que vivemos na atualidade, esta percepção está se reconstruindo.

Os indivíduos indígenas têm uma educação que é milenar e vem da arte pela sobrevivência e pelo respeito ao conhecimento acumulado dos seus ancestrais, tendo os indivíduos mais velhos como porta-vozes desse saber. Existe nessa relação de conhecimento e respeito uma ética e uma moral que funciona e nos faz repensar o nosso próprio modelo desgastado de sobrevivência.

As culturas se relacionam umas com as outras. São indivíduos que se relacionam uns com os outros; mas ao fazerem, ao lado de trocarem bens e produtos, transmitem e recebem valores, ideias, pensamentos, modos de comportamento que são absorvidos e incorporados ao todo coletivo, ganhando sua própria dinâmica de existência e transmissão.

Na Antropologia costuma-se chamar de empréstimo cultural, por exemplo, o uso brasileiro da calça jeans, que foi inventada e era um item material da cultura americana. Ou diz-se que o hábito dos brasileiros de tomar banho é um empréstimo cultural da cultura indígena. Enfim, o contato entre povos produz um contato entre culturas que se relacionam emprestando e incorporando novos hábitos, novas instituições, novos modos de ser (GOMES, 2012, p. 42).

O conhecimento indígena é fundamentalmente o veículo de transformação do conceito de inferioridade que é dado a ele. A educação e a ideologia são os caminhos para a tomada de consciência a fim de reconhecer e valorizar a cultura indígena como parte importante da nossa própria formação cultural.

O estudo das línguas indígenas foi à primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país. O primeiro vulto da linguística indígena no Brasil foi, sem dúvida, o Pe. José de Anchieta S. J. “No século XVII o Pe. Luis Figueira, publicou um novo estudo da língua tupinambá, intitulado Arte de Língua Brasília. Este trabalho pode ser considerado a primeira gramática pedagógica sobre uma língua indígena falada no Brasil.” (AZEVEDO, 2004, p. 150).

A especificidade da língua indígena é uma das maiores referências para a permanência da identidade cultural dos indígenas, assim como são importantes às escolas indígenas, tanto quanto a inclusão de uma educação diferenciada que saiba introduzir conhecimentos novos e lidar com o universo de outra cultura. De qualquer maneira, é importante nos atarmos à necessidade de reconhecer que os indígenas estão frequentando todos os espaços sociais e por isso o debate sobre o papel da educação não deve se ater apenas ao direito as escolas indígenas, mas também a necessidade de pensar e recontar de forma interdisciplinar a história e contribuição permanente da cultura indígena nas escolas formais e que mantém em seus espaços muitos alunos indígenas.

Ao pensar a escola, estamos refletindo sobre a educação e o seu papel. A aceitação de uma educação diferenciada a partir da inclusão social e cultural de indivíduos que possuem características distintas uns dos outros é um caminho primordial para entender a contribuição que a cultura indígena pode fornecer para a educação brasileira em seu sentido amplo e para a construção e exercício da nossa cidadania. Entender como os indígenas olham o mundo e se olham pode contribuir para a construção de uma sociedade mais ética e humana, mostrando caminhos de uma ancestralidade que dá sentido e valoriza o momento presente.

Uma solução é fazer que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também.

É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, dos bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ouvia na sua época de criança e ensine e cante as cantigas de roda que sabe de cor. Tudo isso não com saudade do tempo que já se foi, mas para dar sentido ao presente. Talvez isso crie uma nova identidade para o povo brasileiro e o ajude a descobrir a semente de suas origens ancestrais, fazendo-o superar a crise instalada em seu meio nestes primeiros quinhentos e tantos anos do nome Brasil (MUNDURUKU, 2010, p. 18).

Esses são caminhos importantes para romper com o preconceito e visões amedrontadoras sobre os indígenas, porque estabelece uma aproximação e um diálogo capaz de transformar a nossa visão etnocêntrica e individualista. A escola brasileira no período republicano a partir do Século XIX marcou um projeto de nacionalismo e memória fundante para a identidade nacional e tinha a convicção de que a educação pública contribuiria para a construção da Identidade legitimadora no Brasil, atribuindo a educação um modelo disciplinar, moralizante e cívico.

Em termos sociais a escola primária republicana cumpria a função de imputar a formação do caráter, do desenvolvimento de virtudes morais e dos sentimentos cívicos de disciplinarização da criança expressos no culto aos livros, aos símbolos patrióticos, às atividades festivas e às cerimônias aos vultos históricos brasileiros. Agregando ao tempo escolar estavam o calendário cívico e a literatura cívico-pedagógica, em cujo projeto afigurava-se um tipo humano a ser moldado a partir de um caráter útil à nação (BRAZIL, 2013, p. 80).

A educação passou a ser extensiva a família e um aparelho Institucional e ideológico fundamental a formação do imaginário nacional fortalecidos em símbolos contraditórios da história. A construção da chamada identidade nacional buscou plasmar certa percepção da diversidade brasileira no currículo escolar através da disseminação de mitos, tais como, o da democracia racial e o da integração nacional inevitável.

Neste contexto, aos povos indígenas ficaram reservadas as possibilidades de permanecer nas aldeias demarcadas pelo governo e controladas pela FUNAI ou ceder à integração, seguida de assimilação, pela sociedade brasileira quando perdessem suas referências territoriais e/ou culturais.

O aparelho ideológico da educação foi peça fundamental para a disseminação destas premissas e teve um papel preponderante na consolidação de uma identidade dita *nacional*. Esta identidade se desejou como democrática inclusive do ponto de vista racial, justificando uma suposta ausência de preconceitos raciais e étnicos através de um discurso histórico estático, padronizador, genérico e factual. Assim, a educação contribuiu para construir e perpetuar a estereotipada imagem histórica dos indígenas brasileiros.

Essas transformações têm contribuído para a anomia de jovens indígenas que, excluídos do sentido de seu lugar, também não conseguem se inserir em outro que não o reconhece. A saída vem se mostrando na união de grupos de indígenas que buscam redefinir os seus caminhos e as suas identidades, preservando a sabedoria dos seus antepassados e partilhando conhecimentos que lhes são necessários.

A educação que está representada não só pela escola, mas também pela família, é o caminho para a desconstrução do estabelecimento do preconceito e para a abertura para o respeito e entendimento da pluralidade cultural existentes no país, sabendo que todos eles têm um percurso histórico muito violento, que todos nós temos o dever de reconhecer.

Foi apenas a partir da década de 1990 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei n. 9.394/96) estabeleceu que o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, destacando as matrizes indígena, africana e europeia, e estabelecendo parâmetros básicos para os currículos escolares existentes.

Em 2003, a Lei n. 10.639 alterou a LDB, passando a obrigar o ensino de história africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio brasileiros. Apenas cinco anos mais tarde foi que a Lei n. 11.645/08 alterou as anteriores, obrigando a inclusão da história e cultura indígenas brasileiras na educação pública e privada do País. Esta foi uma conquista do movimento social indígena em sua luta por reconhecimento.

A obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados através da Lei n. 11.645/08 é um enorme avanço tanto quanto um grande desafio. Avanço por tratar-se de um reparo histórico diante da invisibilização das populações originárias deste território diante da possibilidade de reconstrução de uma identidade nacional fragmentada e equivocada, bem como de mudar a memória histórica indígena no país.

Falamos muito em educação, mas as grandes dificuldades começam no acesso a ela e na construção de outra leitura de mundo que nos é apresentada, por isso que a luta contra o preconceito e reconstrução de outra imagem sobre o indígena, não é só tarefa dos índios, mas das políticas públicas voltadas para a população indígena, da educação pela implementação da Lei n. 11.645/08 e de toda sociedade civil. Agora são os indígenas que falam e deixam a sugestão para que a toda a sociedade tenha ouvidos para escutá-los e entendê-los.

A inserção dos indígenas no campo literário, por exemplo, vem potencializando o que podemos chamar de uma revolução silenciosa e também um espaço de viabilização da arte e das estéticas presentes, tanto no conteúdo do texto, quanto nas ilustrações, sendo capazes de atingir a todos os espaços sociais indígenas e não-indígenas. Os textos de autoria indígena nos levam a pensar sobre o que seria o paradigma da arte e literatura ocidental; quem são os indígenas da atualidade, e quem eles desejam ser no futuro. A narrativa da literatura de autoria indígena é uma ferramenta capaz de duelar para desconstruir sua imagem histórica, estereotipada e depreciativa do indígena, e é um projeto político de futuro, pois tem a criança como leitor central, como um futuro que se pretende consolidar.

São muitos os desafios que se apresentam para a efetiva implementação desta Lei. O primeiro deles está na limitada possibilidade do sistema escolar de incluir a temática indígena nas disciplinas do currículo, já que é grande a dificuldade para a capacitação de docentes para o seu conhecimento e acolhimento. Outro desafio está na forma como a escola vai compreender a questão indígena para incluí-la no corpo das disciplinas. Neste caso, estamos falando especificamente da *escolha* dos conteúdos e da nomenclatura a serem adotados. Além disso, e como decorrência dos dois anteriores, há a limitação na oferta de material didático-pedagógico de qualidade e que reflita o estado das discussões apresentadas anteriormente em termos da dicotomia existente entre a imagem histórica e a autoimagem das populações indígenas. A respeito deste último aspecto, a literatura infantil de autoria indígena se apresenta como uma muito desejável contribuição de material paradidático e o crescimento da sua oferta no mercado editorial nacional na última década pode ser entendido nesta perspectiva.

Cabe salientar a importância que os desafios têm para a sua superação e, desta maneira, a promulgação da lei conferiu visibilidade à temática indígena na esfera da educação brasileira contemporânea, além de propiciar o reconhecimento do protagonismo de certos grupos – que podem ser entendidos como de indígenas em contexto urbano — em busca de participar no processo de consolidação desta conquista. Nesse sentido, o cumprimento da lei é fundamental para os povos indígenas na medida em que se aposta que esta será

fundamental para a desconstrução dos estereótipos que pesam sobre a população indígena brasileira.

A necessidade de recolocar, para repensar, a questão indígena no Brasil atual implica, necessariamente, no reconhecimento da legitimidade dos novos lugares que os indígenas vêm ocupando, sem renunciar às suas identidades culturais. Isso quer dizer que o papel dos indígenas no processo de capacitação docente, de escolha de conteúdos e nomenclatura e de construção de material didático/pedagógico para a aplicação da Lei n. 11.645/08 é fundamental, já que o processo permanente de desconstrução de estereótipos implicará (re)conhecer a autonomia dos conhecimentos tradicionais e contemporâneos dos diversos povos indígenas brasileiros.

A grande questão está em justamente compreender que a inclusão da temática indígena nas escolas brasileiras implica a necessidade de incorporar outras cosmovisões no tratamento de conteúdos, além de novos entendimentos do que significa educação nas perspectivas de diversos dos nossos povos indígenas.

Em outras palavras, será preciso encontrar formas de conhecer o que vem a ser uma educação indígena voltada para os não-indígenas pois, do contrário, a escola corre o risco de reproduzir ou, até mesmo, de criar novos estereótipos. O movimento social indígena deseja ver reconhecida a contribuição histórica e cultural dos seus povos, não como uma obra finalizada e colocada no passado, mas como um processo histórico contínuo, que inclui a vida dos brasileiros indígenas e não-indígenas na atualidade.

Como já se argumentou, a convivência e interação dos povos indígenas na vida urbana da sociedade nacional não significou a sua total assimilação, mas, ao contrário, permitiu a certos grupos indígenas acesso as novas ferramentas e conhecimentos que foram apropriados e vem sendo utilizados em variadas formas de lutas de resistência social e por direitos específicos. As dinâmicas que foram e vão sendo, cotidianamente, reinventadas são elaboradas tendo como princípio norteador a resignificação e afirmação das identidades culturais indígenas.

Neste cenário de luta de resistência social, os textos de literatura infantil de autoria indígena são parte importante destas ferramentas estratégicas de defesa da sobrevivência material e simbólica empreendida, principalmente, pelos indígenas em contexto urbano.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL DE AUTORIA INDÍGENA

As narrativas literárias dos autores indígenas recolhem elementos de um passado recente que se reconstrói ao tornar-se conhecido, e estão baseadas na decisão de apresentar o mundo indígena através de caminhos pavimentados pela vontade de ser (re)conhecido de outra maneira, mas também, de (re)conhecer-se e valorizar-se. O mote que sustenta todo este projeto é o de que a educação é o caminho: os ancestrais já sabiam disso! Mas, que fique claro: não se está falando do modelo brasileiro de educação historicamente instituído, e sim, o de vir que as oportunidades como a Lei n. 11.645/08 podem propiciar.

A partir destas ponderações cabe que se pergunte: Porque a educação infantil seria tão fundamental para a mudança das representações sobre os povos indígenas no País?

Primeiramente porque a infância é o princípio para a construção da identidade cultural e social do indivíduo e a escola no modelo de sociedade não-indígena tem um papel central nesse processo, já que busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita. Assim, a literatura infantil pode influenciar de maneira positiva neste intuito.

O livro nas mãos de uma criança pode ser um instrumento motivador e desafiador, pois ele é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, autônomo,

consciente e que sabe compreender o contexto em que vive. Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Os laços entre a escola e a literatura se comungam, pela responsabilidade da instituição escolar passar os códigos da leitura e da escrita às crianças, bem como pela capacidade de interpretar o mundo através do livro. A literatura tem esse papel encantador de aproximar, iluminar a infância e as histórias criam novos sentimentos nas crianças em relação ao mundo e a tudo o que as cercam.

Historicamente, os textos e histórias infantis sempre foram utilizados na formação sociocultural das crianças, pois “[...] tomar a criança leitora como um ser em formação e, portanto, como alvo de nossos intuitos adultos de inseri-la em nosso sistema de valores tem sido uma constante na literatura para crianças.” (SILVEIRA *et al.*, 2010, p. 2).

A literatura infantil sempre teve uma função social de educar, instruir e moldar um modelo de infância, mas também pode ser transformadora. A criança quando ouve, lê e é envolvida por uma narrativa literária torna-se capaz de expandir o seu próprio mundo e desenvolver-se enquanto indivíduo emocional e social.

A temática da diferença presente nos parâmetros curriculares nacionais acompanha a necessidade de viabilização da Lei n. 11.645/08, na busca por aprofundar os temas inseridos nas políticas públicas, tais como: cotas e questões étnicas e raciais e as políticas de inclusão.

O desafio está justamente no direcionamento e nas condutas que vão sendo construídas a partir de cada tema e de cada livro, que devem deixar claro que as diferenças são: Efeito de relações de poder e de classificações que inventamos e que produzem hierarquização, posicionando em desvantagem aqueles que consideramos diferentes a partir de normas, valores e símbolos culturais da identidade na qual nos posicionamos. Mas tal entendimento também não problematiza as condições culturais e discursivas a partir das quais as diferenças são produzidas e reconhecidas como tal (SILVEIRA *et al.*, 2010, p. 4).

É importante salientar que a aquisição de conhecimento e de valores na infância pode ter um potencial transformador, mas também conservador sobre a identidade nacional brasileira, se continuar assentada em uma perspectiva eurocêntrica, desconsiderando ou inferiorizando as tradições originárias, como a dos povos indígenas. Dentro de uma perspectiva transformadora, a tradição indígena deixa de ser folclórica para ser parte concreta na formação e construção da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos momentos muito desafiadores. O ano de 2020 é marcado pelo avanço do desgoverno, dos retrocessos dos direitos sociais, humanos, ambientais e políticos conquistados e ultraliberalismos. Precisamos estar atentos para o papel da educação como espaços de construção de pensamentos, de criação, de interlocução como palcos fundamentais de fortalecimento e resistência.

Precisamos fortalecer vínculos com a memória ancestral, integrar saberes, possibilitar escolhas, compartilhar cosmovisões e integrar o homem novamente a terra. “A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.” (KRENAK, 2009, p. 22). A educação é a ponte e a contribuição das populações

indígenas é muito importante para o compartilhamento de novos saberes e compreensão de uma nova ética social, ambiental e política.

Os povos indígenas hoje são capazes de compreender e de apropriar a forma mais recente de memória artificial (tecnológica), mantendo as estruturas de suas memórias étnicas (tradicionais). “O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento — aparentemente histórico — à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem.” (LE GOFF, 1990, p. 369).

O direito à vida, à liberdade, à autonomia, à terra como base da subsistência, à fé como fundamento de humanidade e ao respeito como fundamento social são princípios inerentes aos modos de vida indígenas, havendo sido vivenciados cotidianamente por gerações após gerações de povos, enquanto estes não foram usurpados ou expropriados por representantes de sociedades não-indígenas.

Em uma sociedade democrática, estes mesmos direitos são entendidos como fundamentais e são constituintes do que se entende por cidadania. Para muitas das sociedades não-indígenas, no entanto, sejam elas democráticas ou não, estes são princípios de difícil acesso, muitas vezes não completamente compreendidos e/ou plenamente exercitados por todos.

Entre os valores cultivados pelas populações indígenas, enquanto sociedades tradicionais, e os valores da sociedade não-indígena brasileira que se deseja democrática, existem muitas sinergias que poderiam, e deveriam, ser compreendidas e comungadas em benefício de todos. No entanto, o que historicamente se percebe é que não o foram, e não o são.

No entanto, cabe que nos perguntemos até que ponto os valores de distintos modelos de civilização são suficientes para legitimar a usurpação de “direitos fundamentais” de qualquer outro que, historicamente, tenha sido dominado? É possível estabelecer uma razão vitoriosa que nos console e da qual possamos extrair uma verdade única, superior e dominante diante do genocídio material e simbólico dos povos indígenas que a História já consolidou? E se a resposta é não, então é de se perguntar: o que é preciso reaprender?

A decisão de pensar a resistência social pela educação, com ênfase na literatura, se alinha com o propósito de refletir sobre os possíveis caminhos para a reconstrução da imagem histórica e construção da autoimagem do indígena na sociedade nacional, partindo da filosofia, de maneira a fundamentar a relevância desta escolha epistêmica.

Nesse contexto, é importante desconstruir o mito do fim da identidade cultural indígena, supostamente decorrente da convivência e aproximação de suas culturas com a sociedade não-indígena, na mesma medida em que há que se romper com a imagem estereotipada de povos primitivos e representantes de um passado remoto da humanidade.

Os laços entre a escola e a literatura se comungam, pela responsabilidade da instituição escolar passar os códigos da leitura e da escrita às crianças, bem como pela capacidade de interpretar o mundo através do livro. A literatura tem esse papel encantador de aproximar, iluminar a infância e as histórias criam novos sentimentos nas crianças em relação ao mundo e a tudo o que as cercam. Historicamente, os textos e histórias infantis sempre foram utilizados na formação sociocultural das crianças.

REFERÊNCIAS

APIB. **Emergência indígena**. 2018. Disponível em: <http://emergenciaindigena.apib.info/>. Acesso em: 14 set. 2020.

AZEVEDO, M. M.; SILVA, M. F. da. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. da (Orgs.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para profes-

res de 1o. e 2o. Graus. Brasília: MEC, GLOBAL, MARI & UNESCO, 2004. p. 149-170. Disponível: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 28 out. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dec. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRAZIL, M. do C. Enfim, civilização. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 98, nov. 2013. p. 15-25

GOMES, M. P. **Antropologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

IBGE. **Censo de 2010** – Indígenas. Instituto Socioambiental. 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

KRENAK, A. **Ideias para o adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MUSEU DO ÍNDIO. **Povos indígenas**. 2012. Disponível em: www.museudoindio.org.br. Acesso em: 19 ago. 2012.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: Editora UK'A, 2010.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIOS, A. V. Terras indígenas no Brasil: definição, reconhecimento e novas formas de aquisição. In: HOFFMANN, M. B.; LIMA, A. C. de S. (Orgs.). **Além da tutela**. Bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: LACED, 2002. p. 63-81. Disponível em: <http://laced.etc.br/old/arquivos/06-Alem-da-tutela.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

SILVEIRA, R. M. H.; BONIN, I. T.; RIPOLL, D. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, p. 98-108, 2010.

WEIGEL, V. A. C. de M. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.