

“HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS”- ALGUNS DESAFIOS NO ENSINO E NA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008: DE QUAL HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA ESTAMOS MESMO FALANDO?

Carlos José Ferreira dos Santos - Casé Angatu¹

RESUMO: Este texto procura discutir alguns desafios que dificultam a aplicação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na rede oficial de ensino. Para isso, assinala na direção da necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas dos Povos Originários, a produção dos conhecimentos acadêmicos e os saberes/vivências indígenas. Por fim, estabelece como fundamental refletir acerca dos compromissos social e cultural dos envolvidos no processo educacional e na produção do conhecimento para enfrentar os desafios na implementação dessa lei.

PALAVRAS-CHAVE: Indígena; História; Ensino.

ABSTRACT: This text discusses some challenges that hinder the application of Law 11.645/2008, which became mandatory in official school system the theme of “History and Culture Afro-Brazilian and Indigene.” For this points towards the need for dialogue between the teaching of History and Culture of Native Peoples, the production of academic knowledge and the knowledge/experiences indigenous. Finally, poses as fundamental to reflect on the social and cultural commitments of those involved

¹ Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc (Ilhéus/Bahia); indígena e morador do Território Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia); ex-coordenador do Pibid-História-Uesc da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença; organizador do Seminário de Histórias e Culturas Indígenas: Índio Caboclo Marcelino nas Aldeias Tupinambá de Olivença; graduado em História pela Universidade Estadual Paulista-Unesp/Franca; mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP; doutor pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo-FAU/USP.

in the educational process and the production of knowledge to meet the challenges in the implementation of this Act.

KEYWORDS: Indigene; History; Teaching.

I - À guisa de uma apresentação indígena: “Todo Índio tem ciência. No tronco do Jurema”²

Eu só índio, porque meu tronco, minha avó, meu avô, minha mãe, meu pai, são todos nascidos aqui em Olivença, estão todos sepultados ali, naquele cemitério daquela terra sagrada de Olivença, dessa aldeia! (Dionísio Tupinambá, 2007: p. 51).

Nossa história é de muitos anos passados. Nós somos brasileiros legítimos e os que mais sofreram nas garras dos governos e dos latifundiários. Nós só fazemos uma retomada porque nós temos conhecimento de nosso território e os fazendeiros também têm, só que negam (Juracy Pataxó Hã-Hã-Hãe, 2007: p. s/n).

Índio Dionísio, 72 anos, morador do Acuípe do Meio (uma das áreas do Território Indígena Tupinambá de Olivença – Ilhéus/Bahia) e Índio Juracy, 64 anos, morador do Território Indígena Caramuru-Paraguassu (Território Indígena Pataxó Hã-Hã-Hãe - Itaju do Colônia, Camacã e Pau Brasil/Bahia), expressam bem a importância da oralidade para a (re)existência e fortalecimento das memórias, etnicidades e fazeres das histórias dos diferentes Povos Indígenas. Oralidade essencial porque constitui um dos principais caminhos para intuímos um pouco do passado, presente e futuro dos Povos Originários, bem como suas relações ou não com as histórias escritas pelos não índios.³

² Trecho de uma das canções ritualísticas cantada durante o Porancy (ritual) do Povo Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia).

³ Estamos utilizando o termo Povos Originários como também relativo aos Povos Indígenas e/ou Índios. Ou seja, Povos Originários são aqueles que habitavam originariamente o atual território brasileiro antes da chegada dos europeus. Essa denominação é também utilizada por parte do movimento indígena como forma de garantir o direito originário à terra, possuindo

Ailton Krenak nos inspira quando observa:

Os intelectuais da cultura ocidental escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades. Um intelectual, na tradição indígena, não tem tantas responsabilidades institucionais, assim tão diversas, mas ele tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural (Krenak, 1992: p. 202).

Sentimos e pensamos que as narrativas assinaladas por Krenak estão presentes em diferentes linguagens indígenas que não se restringem à escrita por meio da gramática formal.⁴ Expressões que aparecem nos cantos, modos de falar, olhares, gestos, moradas, maneiras de alimentar o corpo/alma, pinturas corporais, colares, cocares, formas de se relacionar com a natureza, plantar, colher, pescar, rituais, curas, sonhos e nos silêncios indígenas.

São linguagens diferenciadas e portadoras de memórias ancestrais que, na nossa compreensão, possibilitam (re) formulações de diferentes versões historiográficas e socioculturais

definição jurídica e constitucional. De acordo com a Constituição de 1988: “Art. 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” (Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988).

⁴ Empregamos as palavras “sentimos e pensamos” porque possuímos ancestralidade indígena e formação acadêmica como historiadores. Na nossa trajetória sociocultural, os universos de conhecimentos acadêmicos e saberes ancestrais indígenas relacionam-se o tempo todo, convergindo e divergindo dialeticamente de forma dinâmica. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras da União das Nações Indígenas – Unind: “posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!” (Comissão Pró-Índio/SP. **Índios: Direitos Históricos. Cadernos da Comissão Pró-Índio N. III. São Paulo: Comissão Pró-Índio, 1982**). Por isso também optamos por redigir o presente texto na primeira pessoa do plural, por ser fruto das vivências e pensamentos coletivos experimentados ao longo desse nosso percurso.

acerca dos Povos Originários.⁵ No entanto, indagamos se essas expressões indígenas se fazem presentes quando pensamos e tratamos da “História e Cultura” dos Povos Originários somente no singular e à luz de interpretações baseadas em leituras carentes de um olhar crítico sobre as fontes produzidas por não índios. Geralmente são documentos escritos que, por vezes, não consideram as vivências e protagonismos dos Povos Indígenas e seus sujeitos.

Sempre é bom lembrar que a própria palavra índio é fruto desse olhar externo e classificador, bem como as denominações oferecidas aos diferentes Povos Originários e seus territórios. Manuela Carneiro da Cunha, uma das maiores estudiosas das Histórias e Culturas Indígenas, ao analisar as considerações de Tzvetan *Todorov* (1983), faz a seguinte ponderação:

Ao chegarem às costas brasileiras, os navegadores pensaram que haviam atingido o paraíso terreal: uma região de eterna primavera, onde se vivia comumente por mais de cem anos em perpétua inocência. Deste paraíso assim descoberto, os portugueses eram o novo Adão. A cada lugar conferiram um nome — atividade propriamente adâmica — e a sucessão de nomes era também a crônica de uma gênese que se confundia com a mesma viagem. A cada lugar, o nome do santo do dia: Todos os Santos, São Sebastião, Monte Pascoal. Antes de se batizarem os gentios, batizou-se a terra encontrada. De certa maneira, dessa forma, o Brasil foi simbolicamente criado. Assim, apenas nomeando-o, se tomou posse dele, como se fora virgem. Assim também a História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo “descobrimento”. São os “descobridores” que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — de serviço — no grande curso da História (Cunha, 1992: p. 09)

Questionamos se os estudos que partem somente das

⁵ Neste texto daremos atenção às narrativas existentes no sul e extremo sul da Bahia para a reeleitura da “história” da região, especialmente em relação ao Povo Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia), com o qual vivemos e lutamos pelo direito ao Território Ancestral.

interpretações assinalando a presença das populações originárias a partir da chegada dos europeus continuam sendo predominantes ou não, especialmente na forma de lecionar sobre as vivências passadas e atuais dos Povos Originários.

Vale salientar que os trabalhos sobre os Povos Indígenas deveriam considerar o direito internacional e a autodeterminação garantidos pela *Constituição de 1988* e pela *Convenção N° 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 07/06/1989* (Tratado adotado em Genebra em 1989 e aprovado internacionalmente em 1991). O Brasil, por meio do Decreto nº 143, de 25 de julho de 2002, ratificou a Convenção 169 da OIT tornando-se consignatário. Essa convenção é uma importante conquista política dos Povos Indígenas no que se refere ao direito à autodeterminação.

A auto identificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção (OIT - Organização Internacional do Trabalho. *Convenção N° 169* da Organização Internacional do Trabalho – OIT, 07/06/1989).

Não estamos afirmando que as histórias indígenas devam utilizar somente as narrativas indígenas. Da mesma forma, não afirmamos que as histórias dos Povos Originários deveriam ser escritas exclusivamente por índios. Até porque acreditamos que todas as fontes historiográficas, indígenas ou não, bem como o próprio texto historiográfico, produzidos por indígenas ou não, necessitam de leituras (escovadas) “a contrapelo”, como nos ensina Walter Benjamin (1994: p. 225).

Walter Benjamin (1994), em uma de suas teses sobre o conceito de história, nos ensina que essa área do saber é “objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”. Pensamos que a nossa busca pelo conhecimento histórico sobre os Povos Indígenas também não ocorre imersa num “tempo homogêneo e vazio” (Benjamin, 1994).

Assim, o que estamos ponderando e indagando é: será

que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre esses povos? Será que permanece e/ou predomina a constante unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências indígenas ao longo da história?

Sabemos da produção de diferentes autores (indígenas ou não) que percorrem outros caminhos. Alguns desses estudos serão abordados na sequência deste texto. Porém, observamos que não procuramos aqui apresentar um levantamento completo dos trabalhos sobre os Povos Originários, mas oferecer ponderações no sentido de auxiliar no enfrentamento dos desafios oferecidos para a implementação da Lei 11.645, de 10 março de 2008, que tornou “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados”.

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008. Ou será que falas como a dos índios Dionísio Tupinambá e Juracy Pataxó Hã-Hã-Hãe não possuem relevância? Dependendo de sua resposta faço minhas as palavras de Ailton Krenak:

Existem milhões de toneladas de livros, arquivos, acervos, museus guardando uma chamada memória da humanidade. E que humanidade é essa que precisa depositar sua memória nos museus, nos caixotes? Ela não sabe sonhar mais. Então ela precisa guardar depressa as anotações dessa memória. [...] E, entre a história e a memória, eu quero ficar com a memória. (Krenak, 1992: p. 205)

II – “Quebrando a cabaça e espalhando sementes”⁶

John Monteiro (1995 e 2001), um dos principais autores que consideramos ter renovado as leituras sobre as Histórias e Culturas Indígenas, tratando das representações convencionais sobre o índio, assinala que foram consagradas duas noções: uma postura que considera os indígenas como sujeitos não históricos e/ou sem história por serem ágrafos; e outra que representa os Povos Originários como populações em extinção. Para Monteiro, preponderaram na historiografia sobre os Povos Indígenas até a década de 1980 as narrativas de seu extermínio, isolamento, integração e conseqüente desaparecimento, congelando a imagem desses povos no período colonial de forma pitoresca.

Ainda conforme John Monteiro, esse quadro começou a modificar-se no fim dos anos de 1970 também para acolher as ações do Movimento Indígena que então se fortaleciam. Colaboram com essa análise João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire:

A crença fundamental é de que, ao invés de aguardarem ou solicitarem a intervenção protetora de um ‘patrono’ para terem seus direitos reconhecidos pelo Estado, os índios precisavam realizar uma mobilização política própria [...] As décadas de 70 e 80 foram os momentos de maior visibilidade dessa modalidade de ação política, que se constituía à margem da política indigenista oficial, opondo Estado e sociedade civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena (Oliveira e Freire, 2006).

Mencionamos esse processo porque entendemos que a Lei 11.645/2008 é, em grande parte, resultado dessas experiências que deveriam ser consideradas como conteúdos em sua aplicação. Ou seja, a própria trajetória contemporânea do Movimento Indígena indica caminhos para abordarmos as Histórias e Culturas Indígenas no ensino.

⁶ Trecho de uma das canções ritualísticas cantadas durante o Porancy (ritual) Tupinambá de Olivença.

Nesse sentido, Eduardo Viveiros de Castro esclarece:

A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a 'ser' índio – isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio – podia ser interessante. Converter, reverter, perverter ou subverter o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo dispositivo de subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la (Castro, 2006: p. 3).

Acreditamos que os avanços notados na Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, bem como nas novas abordagens teóricas sobre os Povos Originários, foram frutos das mobilizações e ações do Movimento Indígena Brasileiro. Indígenas que, por vezes, pagaram até mesmo com a vida ao lutarem por seus direitos, a exemplo do Cacique Xicão Xukuru (morto no dia 20 de maio de 1998 a mando de fazendeiros descontentes com a sua luta para a demarcação do território de seu povo) e de Galdino Pataxó Hã-Hã-Hãe (queimado vivo, em abril de 1997, quando estava em Brasília lutando pela nulidade de títulos emitidos em terras Pataxó a favor de não indígenas), entre outros indígenas que ainda continuam sendo mortos.

Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) – organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) –, entre os anos de 2003-2014 ocorreram 754 assassinatos de índios no Brasil. Esses números representam uma média de 68 indígenas mortos por ano (CIMI, 2015: p. 76).

Realçamos, na nossa compreensão, que essa trajetória pela manutenção de suas culturas vinculadas à conservação dos territórios tradicionais deveria ser um dos eixos principais a serem tratados na aplicação da Lei 11.645/2008. Essas experiências envolvem conceitos e percepções históricas dos Povos Indígenas no Brasil. Até porque, como já assinalamos, a conquista dessa lei faz parte da luta dos Povos Originários por

seu reconhecimento étnico, alteridade e direito ancestral a terra, garantido internacionalmente pela *Convenção N° 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT)*, de 7/6/1989, e pela *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social / Capítulo VIII – Dos Índios - artigo 231 e artigo 232:

Art. 231. 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 à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988).

Desse modo, como desvincular esse processo da aplicação da Lei 11.645/2008 se ela resulta das experiências do Movimento Indígena? Pensamos que, consciente e/ou inconscientemente, ao congelarmos a imagem dos Povos Indígenas nos séculos XVI e XVII, evitamos reflexões atuais relativas aos seus direitos originários a terra. Nessa direção, concordamos que é fundamental para compreender as Histórias e Culturas Indígenas a profunda relação com a ideia de território compreendido como:

[...] o lócus de vivências emocionais, é depositário de memórias, de tradições, torna-se, assim, testemunha da história. Sua configuração, percebida como ímpar, é capaz de suscitar lembranças, provocando ou transmitindo sentimentos pessoais e coletivos, gerando e sustentando a identidade de indivíduos e grupos” (Szmrecsányi, 2006: p. 13).

Como esclarece o Conselho Indigenista Missionário (Cimi):

Para os povos indígenas, a terra é muito mais do que um bem material, ela é fundamental na construção das identidades, do modo de ser, pensar, conviver, construir experiências de vida. [...]

A experiência da coletividade e a manutenção dos vínculos ancestrais, características dos povos indígenas, somente são possíveis em suas terras tradicionais, porque é nelas que podem construir um modelo de Bem Viver (CIMI, 2015: p: 6, 7, 10 e 11).

Análises que ganham expressão na fala da Anciã Tupinambá Amotara – Nivalda Amaral de Jesus, moradora no Território Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia), que vivencia a luta pela demarcação territorial:

Acho que depois das terras demarcadas, Olivença não precisa ter suas casas de palha e taipa novamente. As casas que forem indenizadas, a gente deve derrubar para começar tudo de novo, do jeito que a gente quiser. Podem ser casas humildes, mas eu espero que todo mundo viva unido (Amotara, 2011).⁷

Reafirmamos que, em nossa compreensão, o Movimento Indígena foi o principal elemento para as conquistas presentes na Constituição de 1988 e para outras vitórias, como as alterações na forma de realizar o censo feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Lei 11.645/2008 e, na análise de John Monteiro, parte da revisão historiográfica sobre as Histórias dos Povos Indígenas. Como explica o estudioso e indígena da etnia Baniwa, Gersem dos Santos, a “estratégia encontrada pelos Povos Originários para garantir a existência física e sociocultural”, bem como sua memória e história, foi a “articulação nacional

⁷ A fala da anciã Amotara - Nivalda Amaral de Jesus foi registrada em áudio no dia 14/12/2011, durante o III Seminário de Histórias e Culturas Indígenas Caboclo Marcelino, realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc (Ilhéus/Bahia), com divulgação autorizada. O Reconhecimento Étnico do Povo Tupinambá ocorreu em 2002 (Funai – Fundação Nacional do Índio. *Nota Técnica nº. 01/CGEP/02*. Brasília: Funai, 13/5/2002). O Território Indígena Tupinambá de Olivença foi demarcado pelo Relatório da Funai em 20/4/2009 (Funai– Fundação Nacional do Índio. Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. In: *Diário Oficial da União – Seção 1, n. 74*. Brasília: DOU, 20/04/2009, p.52-57).

pautada, inicialmente, na luta por direitos comuns”. Num segundo momento, a luta voltou-se para “reivindicações particularizadas” das diferentes etnias existentes.

A partir de então, cada etnia desenvolveu suas ações. Porém, ainda conforme Gersen dos Santos Luciano (2006), a “articulação entre elas é o que tornou o movimento único”, sendo as “particularidades” socioculturais e territoriais dos povos respeitadas na consolidação de direitos comuns como terra, educação, saúde.

Assim, ao contrário das perspectivas assimilacionistas e de extinção dos Povos Originários, ocorreu um aumento significativo da população indígena, que vem reivindicando suas identidades étnicas e o reconhecimento de direitos perante o Estado brasileiro, especialmente o direito ao território. A previsão era de desaparecimento gradual dos Povos Indígenas, como explica o caderno de *Capacitação de Conselheiros de Assistencial Social: Guia de Estudos*, feito pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) em 2009:

Durante séculos os índios foram considerados como uma categoria transitória destinada a desaparecer com o tempo após um processo de assimilação e diluição na sociedade brasileira. Sob regime de tutela e considerados relativamente incapazes, deveriam ser ‘integrados à comunhão nacional’, segundo o texto do Estatuto do Índio estabelecido em 1967 e ainda vigente (MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009: p. 09).

No entanto, aconteceu o contrário das análises que assinalavam para o desaparecimento dos Povos Originários. De acordo com os últimos dados do *Censo Demográfico-2010* levantados pelo IBGE, na parte denominada *Características Gerais dos Indígenas*, a população autodeclarada indígena vem até crescendo no Brasil. Tal população, que era de 294 mil em 1991, passou para 734 mil indígenas em 2000.

Em 2010, o número de pessoas que se declararam indígenas chegou a cerca de 817 mil (IBGE, 2012). Segundo os dados

censitários do IBGE, entre os anos de 1991, 2000 e 2010, a população autodeclarada indígena cresceu 178%.

Um aspecto importante acerca dos últimos censos é que o aumento significativo da população indígena não resultou apenas do crescimento vegetativo (por nascimento), mas da mudança na autoidentificação étnica. Ou seja, houve um processo de fortalecimento da etnicidade indígena, colocando em questionamento as concepções que sinalizavam para o desaparecimento dos Povos Originários por assimilação e/ou extinção física.

Manuela Carneiro da Cunha fornece mais elementos para compreendermos os significados dos números do IBGE sobre a população indígena:

O grande aumento da população indígena se deu no período de 1991 a 2000. Entre 2000 e 2010, o aumento foi proporcionalmente menor do que na população em geral. Só uma parcela desse crescimento pode ser atribuída a uma melhora na mortalidade infantil e na fertilidade. O que realmente mudou é que ser índio deixou de ser uma identidade da qual se tem vergonha. Índios que moram nas cidades, em Manaus por exemplo, passaram a se declarar como tais. E comunidades indígenas, sobretudo no Nordeste, reemergiram (Cunha, 16/2/2013).

Ao lermos as análises de Manuela Carneiro da Cunha ponderamos que a alteração no quadro populacional indígena brasileiro decorreu de um universo de reelaborações e (re) existências dos Povos Originários diante das imposições de longa duração feitas pelo Estado brasileiro. Essa trajetória em si aponta para a necessidade de apresentarmos na aplicação da Lei 11.645/2008 os Povos Indígenas como também protagonistas da própria história, além de vítimas de massacres físicos (genocídio) e étnicos (etnocídio).

Em outras palavras, ao longo de sua história, algumas populações indígenas criaram mecanismos de vivência envolvendo adaptações, reelaborações e resistências, processo esse que forçou a revisão das histórias de diferentes povos e regiões. Um exemplo nesse sentido é o Povo Tupinambá de Olivença (Ilhéus/

Bahia) que, para muitos estudiosos, foi exterminado entre os séculos XVI e XVIII.

Não foi à toa que, com certo ar de espanto, o jornal Folha de S. Paulo, em 1º de junho de 2000, publicou uma matéria intitulada **“Índios de Ilhéus dizem pertencer à etnia considerada extinta e reivindicam peça do século 17”**.⁸ Diz o texto jornalístico:

‘Toda documentação dos séculos 16, 17 e 18 sobre os índios de Ilhéus identifica-os como tupiniquins’, afirma o antropólogo José Augusto Laranjeiras Sampaio, professor da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). ‘Mas isso não impede que os moradores de Olivença julguem-se tupinambás. Eles se apóiam em relatos orais de seus avós e bisavós, enquanto os documentos disponíveis baseiam-se nas observações de colonizadores e viajantes brancos.’ Assim, as relações entre os índios e o Estado brasileiro não ocorreram somente de modo passivo por parte dos Povos Indígenas (Folha de São Paulo, 1º de junho de 2000)

História como essa dos Tupinambá de Olivença não é única. Como percebemos pelos dados do IBGE, o número de pessoas que se autodeclararam como indígenas tem crescido, o que representa revisões de versões históricas já consagradas, como a do desaparecimento de determinados povos. Esse contexto faz pensar nas análises de Michel de Certeau que afirma que a “presença e a circulação de uma imposição não indica o que ela é para seus usuários”. É ainda necessário considerar a sua “manipulação pelos praticantes que não a fabricaram” para poder apreciar “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização” (Certeau, 1994: p. 40).

Certeau nos ajuda a compreender, como baliza teórica, que “a

⁸ A peça em questão era um dos Mantos Sagrados Tupinambá exposto na Mostra do Redescobrimento no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo/SP, durante o ano de 2000, em que muitos comemoravam os 500 anos do chamado “descobrimento” português do Brasil. Na ocasião, o manto integrava o acervo do Nationalmuseet, em Copenhague (Dinamarca).

construção de frases próprias com um vocabulário é uma sintaxe”. O autor supõe que, pelas maneiras de usar as imposições, pelas invenções cotidianas, pelos modos de fazer, ocorre com os “usuários”, a exemplo do que aconteceu com os Povos Indígenas, uma “bricolagem” (Certeau, 1994: p. 40).

Entendemos que nas análises de Certeau o conceito de “bricolagem” é composto por um universo de reelaborações, resistências e aceitações. Em relação aos Povos Indígenas, esse conceito nos serve porque possibilita compreendê-los, ao longo da história brasileira, fora da postura consagrada que os deixa numa situação passiva em relação às imposições assimilacionistas e tutelares. Em outras palavras, esse conceito nos permite ponderar que muitos dos povos indígenas brasileiros interagiram com as imposições e, após mais de 500 anos de determinações, existem ainda centenas de índios que (re)afirmam suas identidades culturais diferenciadas.

Nessa perspectiva, Maria Regina Celestino de Almeida destaca os desafios metodológicos que envolvem a tarefa de repensar as histórias indígenas numa ótica interdisciplinar, apresentando novas abordagens sobre o processo de transformações dos grupos étnicos indígenas. Essa análise nos leva a uma postura diferente do consagrado “dualismo simplista” que classifica e divide os índios como “aculturados” e “índios puros” (Almeida, 2003 e 2010). Do mesmo modo, ela se diferencia das duas noções sobre os Povos Originários assinaladas criticamente por John Monteiro: a posição que considera os indígenas como sujeitos não históricos e/ou sem história; e a ideia de analisar os Povos Originários como populações em extinção, congelados nos séculos XVI e XVII.

Por meio dessas análises, podemos compreender porque, atualmente, após 515 anos de imposições, existem índios pertencentes a povos e culturas descritas como extintas e/ou em extinção que (re)afirmam suas identidades culturais diferenciadas, indígenas que buscam o direito à alteridade e ao território ancestral por meio do reconhecimento étnico e da demarcação territorial.

Tem-se, então, um processo denominado de diferentes formas: etnogênese, etnicização, reetnização e (re)emergência étnica.

Preferimos nomeá-lo e entendê-lo como (re)existência indígena por partirmos do campo conceitual relativo à interculturalidade crítica, à descolonização e à (re)existência. Como explica Catherine Walsh, a tentativa é de acompanhar:

[...] como pelas lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão conseguindo firmar na perspectiva da construção de sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes, em confronto com racismos solapados e estratégias – cada vez mais sofisticadas – que se opõem e mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação” (Walsh, 2009: p. 13)⁹.

Ressaltamos, novamente, no nosso entender, que essa é uma percepção fundamental para lecionar as Histórias e Culturas Indígenas, enfrentando os desafios para a aplicação da Lei 11.645/2008, isto é, pensando nos povos originários tendo como foco as suas experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas por meio da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas.

Então indagamos: por que não começar as aulas sobre as Histórias e Culturas dos Povos Originários abordando o atual momento de (re)existência étnica e territorial indígena? Talvez descubramos entre os próprios alunos e educadores descendências e reminiscências ancestrais relativas aos primeiros habitantes da *Terra Brasilis*.

III – Descompassos entre ensino, produção do conhecimento e saberes indígenas

Constantemente, quando palestramos e/ou lecionamos sobre as Histórias e Culturas Indígenas, ficamos com a impressão de que

⁹ Além de Catharine Walsh, contribuem com essas leituras os seguintes autores: Almeida, 2010; Antonacci, 2013; Bhabha, 2003; Castro, 2006 E 2011; Cunha, 1992, 2009, 2012 e 2013; Hall, 2004; Lander, 2005; Mignolo, 2005; Quijano, 2002.

perdura a concepção que assinala os indígenas como populações em extinção por causa do extermínio e da “aculturação”, restando alguns “índios puros”, isso quando não aparece a noção de que só é possível pensar em índios no período colonial e mesmo assim sem relevância para o estudo da história. Em muitos casos vale a provocativa análise de John Monteiro publicada em 1995:

[...] parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850: para os índios, “não há história, há apenas etnografia” (Monteiro, 1995: p. 221).

Assim, voltamos a John Monteiro em seu texto intitulado *O Desafio da História Indígena no Brasil* (1995) e em sua tese de livre-docência denominada *Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo* (2001). Nesses dois trabalhos o autor questiona as noções consagradas sobre os Povos Originários. Porém, cabe destacar que a tese de Monteiro foi apresentada há catorze anos, em 2001. Já o texto foi publicado há vinte anos, em 1995, em conjunto com outros qualificados autores que, com propriedade, subsidiaram de forma crítica os educadores para a implementação da *Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Grau* (Silva e Grupioni, 1995). Ou seja, duas publicações anteriores mesmo à Lei 11.645/2008.

Não obstante, apesar dessas publicações, em muitos casos ainda ficamos com a impressão da continuidade das leituras tradicionais sobre os Povos Indígenas. Essa impressão é da mesma forma observada por outros estudiosos dessa temática, como o historiador Edson Silva.

Analisando algumas publicações relativas ao famigerado e questionado “dia do Índio”, Silva indaga:

‘Somos todos índios’. Com esse título o Jornal do Commercio (Recife) publicou no sábado 12/04/2012 uma matéria no encarte Galerajc, que é destinado ao público infanto-juvenil. O conteúdo

da referida matéria, expressa, salvo raríssimas exceções, como a imprensa (e não somente a escrita!) trata a temática indígena, mais enfaticamente nas proximidades ou no Dia do Índio: com desinformações, equívocos e preconceitos. Até mesmo reconhecidos e prestigiados periódicos, como a revista *Ciência Hoje das crianças*, publicada pela SBPC, em sua edição nº 25 de abril/2012, traz na capa e no seu interior ao abordar as línguas indígenas faladas no Brasil, caricaturas grotescas que reproduzem e reafirmam estereótipos sobre e contra os índios. Como realizar discussões sobre a temática indígena com a seriedade necessária? Ao abordar o assunto, como fugir do exótico e apresentar, discutir informações críticas? (Silva, 19/04/2012).

Mesmo quando se busca denunciar o massacre contra os Povos Indígenas e criticar o “ensino da história tradicional” oferecendo protagonismo aos índios, é possível acompanhar a permanência das visões que assinalam a presença ou ausência das populações originárias na história brasileira como resultante da atuação dos não indígenas. Do mesmo modo como faz Edson, as permanências das visões tradicionais é observada por outros estudiosos.

A revista *Escola Pública* publicou uma matéria sobre o assunto cujo título diz muito de seu conteúdo: “Lei que determina o ensino de cultura afro-brasileira e indígena esbarra em formação de professores e falta de institucionalização”. Lendo o texto da *matéria*, entre outros entrevistados, aparecem as análises dos componentes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Dentro das escolas, porém, a aplicação da lei [10.639/2003 e 11.645/2008] ainda está longe do ideal. Para [Douglas] Verrangia, a lei fomentou o aumento da discussão nas salas de aula e a mudança nos materiais didáticos, mas o ensino ainda se restringe a ações pontuais. ‘Há escolas e redes com trabalhos bem avançados, mas a maior parte ainda encara a educação para as relações étnico-raciais como uma questão a ser trabalhada somente nas comemorações

do Dia da Consciência Negra ou no Dia do Índio', aponta. (Revista Escola Pública, Abril/Maio 2015)

A própria denominação do longo processo batizado como colonização e/ou sistema colonial, tendo os aldeamentos jesuíticos como um de seus pilares, é questionável porque parte quase sempre da ação dos europeus. Os indígenas são colocados em segundo plano e, quando são considerados, são divididos de forma genérica em dois blocos, como bem analisou Maria Regina Celestino de Almeida (2003 e 2010): os que reagiram ("puros") e os que aceitaram as imposições ("aculturados"). Os primeiros foram exterminados porque resistiram, e os segundos não seriam mais índios porque perderam sua cultura.

Por isto, a história dos Tupinambás de Olivença (Ilhéus/Bahia) é emblemática. Esses índios reafirmaram-se como tais e permitiram ponderar que, a despeito do massacre físico e étnico, (re)existiram de formas variadas, isto é, não desapareceram e, como publicou o jornal *Folha de S. Paulo* em 1/6/2000, buscaram "mudar a história oficial do Brasil" ao se dizerem pertencentes a uma "etnia considerada extinta":

Uma modesta comunidade em Olivença (distrito de Ilhéus, no litoral sul da Bahia) está tentando mudar a história oficial do Brasil. São aproximadamente mil pessoas, a maioria lavradores, que não querem mais receber o tratamento de "caboclos" ou "pardos", como ocorre há pelo menos seis décadas. Dizem-se índios tupinambás - etnia que a literatura especializada julga extinta desde o século 17 - e exigem, agora, que o governo os reconheça assim. Nos últimos 18 anos, discutiram a questão de identidade sem estardalhaço, quase às escondidas. Em janeiro, porém, sentiram-se maduros para torná-la pública e lançaram uma carta "à sociedade nacional", explicando o que desejam (*Folha de São Paulo*, 01 de junho de 2000).

No obstante, voltando às dificuldades enunciadas para o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, após cerca de sete anos da Lei 11.645/2008, pensamos que é importante

ponderarmos sobre algumas das razões possíveis para esses obstáculos. Reafirmamos que, na nossa análise, um dos principais motivos das dificuldades da aplicação da Lei 11.645/2008 é porque ainda existe um descompasso entre os avanços das discussões conceituais e metodológicas envolvendo os Povos Indígenas e a sua aplicação no ensino, considerando também os saberes indígenas e as experiências do Movimento dos Povos Originários.

Como refletimos até aqui, no plano da discussão teórica e metodológica já existem produções que permitem revisitar a história brasileira tendo como perspectiva a presença dos Povos Originários e seus saberes, fruto também das experiências dos Movimentos Indígenas. No entanto, ainda não se incorporou ao ensino muito dessas ponderações.

Esse cenário, em nossa compreensão, resulta de algumas situações. Entre elas, destacamos que a própria data da publicação da lei (10 de março de 2008) oferece pistas das barreiras para incluir no currículo escolar conteúdos relativos aos Povos Originários. Pensamos que nem sempre o adágio popular de que a “lei tarda, mas não falha” deve ser considerado. Em alguns casos, como esse em questão, a “lei tardando já está falhando”, no sentido de pressionar as instituições de ensino a desenvolverem estratégias para aplicá-la.

É comum ouvirmos entre as objeções apresentadas pelos educadores para a implementação do estudo das Histórias e Culturas Indígenas a argumentação de que: “não existe material didático relativo à temática indígena”.¹⁰ Outros profissionais da

¹⁰ Vale observar que essa argumentação e as que seguem partem de um levantamento empírico e não sistematizado, carecendo de rigor metodológico. Estamos utilizando-as aqui como exemplificações com intuito de provocar inquietações para a realização de futuras pesquisas. De forma alguma as frases são comprovações de teses apresentadas *a priori*. As argumentações listadas advêm das palestras que realizei sobre a temática indígena em diferentes instituições e espaços de ensino ou não. Surge também da minha trajetória como docente em história do curso de extensão que organizei e administrei denominado “Histórias, Culturas Indígenas - Saberes, Abordagens, Pesquisas e Possibilidades de Ensino (Lei 11.645/2008)” e da experiência que possuo como ex-coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid/Capes no curso de História da Universidade

área de ensino apontam que “os índios só aparecem nos dois primeiros capítulos dos livros didáticos como antes e depois do ‘descobrimto’ e, em seguida, submergem”.

Existem educadores que assinalam para a permanência do imaginário, apontando “os indígenas apenas como vítimas, sendo exterminados e/ou integrados à sociedade nacional”. Desse olhar decorre a idealização dos “índios como os bons selvagens do século XVI”. Dele também deriva a leitura de que os indígenas não “se adaptaram à sociedade, sendo substituídos pela ‘mão de obra’ escrava negra e, posteriormente, pelos imigrantes europeus, existindo índios somente na floresta amazônica”. Por fim, aparece a constatação da falta de formação acadêmica durante a graduação sobre Histórias e Culturas Indígenas levando muitos a indagarem: “o que devo mesmo lecionar sobre os Povos Indígenas?”

Como analisamos antes, a inclusão do estudo das Histórias e Culturas Indígenas é, em grande parte, fruto da luta e das reivindicações do Movimento Indígena. Por isso, pensamos que o aspecto tardio da Lei 11.645/2008 não foi fruto somente de um descuido conceitual.

Aventamos: talvez, só tardiamente se tenha observado que faltava uma especificação sobre esse conteúdo na formação escolar brasileira por tratar-se de uma discussão que também envolve atualmente o direito originário a terra. O direito dos Povos Originários, por sua vez, tem gerado conflitos em diferentes regiões brasileiras e a morte de indígenas, como observamos anteriormente pelos dados do Conselho Indigenista Missionário – Cimi (2015). Acreditamos que estes também constituem parte dos motivos relativos às dificuldades para a implantação da Lei 11.645/2008.

Nessa direção, acreditamos que a análise de Larissa Viana no texto *Democracia Racial e Cultura Popular - debates em torno da pluralidade cultural*, ao discutir criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, também é válida para a Lei 11.645/2008:

Estadual de Santa Cruz – Uesc e na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – EEITO, entre os anos de 2011-2014.

[...] fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico [como] condição básica para o fortalecimento da igualdade e da democracia. À perspectiva adotada pelos PCNs, podemos acrescentar uma advertência importante, sugerida por E.P.Thompson, para quem o termo cultura não deve distrair nossa atenção dos conflitos e contradições sociais e culturais existentes no interior da sociedade. A pluralidade cultural tem muito a contribuir se ampliarmos o enfoque do respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais [...], e valorizarmos também as situações de ensino e aprendizagem que contemplam a possibilidade de pensar sobre as situações de desigualdade e a necessidade de mudanças sociais (Abreu, 2003: p. 113)

Outro motivo que, na nossa análise, tem dificultado a viabilização da Lei 11.645/2008 é que ela não mencionou em seu texto a obrigatoriedade dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, de efetivar “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Aqui cabe questionarmos quantos são os cursos de formação de professores que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores. Pensando nos curso de licenciatura em história: será que eles só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América?

Nessa direção, concordamos com as análises de Dennis de Oliveira que realizou criticamente, em 2013, um balanço dos dez anos da Lei 10.639/2003 e dos então cinco anos da Lei 11.645/2008.¹¹ Segundo Oliveira, o panorama não era animador há dois anos e, mesmo considerando alguns avanços, assim permaneceu.

¹¹ A Lei 10.639/2003 “alterou a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (BRASILIA, Presidência da República. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Presidência da República, de 9 de janeiro de 2003). A Lei 11.645/2008 acrescentou à Lei 10.639/2003 a necessidade também do estudo da “História e Cultura Indígena” (BRASILIA, Presidência da República. *Lei 11.645, de 10 Março de 2008*. Brasília: Presidência da República, 10 Março de 2008).

De acordo com Dennis de Oliveira, nos cursos superiores existe “resistência em implantar esses conteúdos nos seus currículos”. Como consequência, são poucos os educadores “formados para dar conta das exigências da legislação e também” para “criar a uma massa intelectual crítica” para a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Somam-se a esse aspecto dois outros, segundo o autor:

- O sucateamento do ensino público no qual se concentra a maior parte do corpo docente mais engajado politicamente coloca, muitas vezes, essa discussão fora das prioridades da agenda política do movimento [...]
- [...] O atendimento a uma demanda garantida em lei fica na dependência de iniciativas e do voluntarismo de militantes, desobrigando o poder público. Sintomático que em vários planos de Educação em nível municipal e estadual – e até mesmo a primeira versão do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), que distribuiu verbas federais para municípios melhorarem suas estruturas educacionais – não se colocam ações necessárias dos poderes públicos para a aplicação da lei (Oliveira, 28/10/2013).

Incluímos nesses itens a própria configuração do enunciado da Lei 11.645/2008, que estabeleceu “as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*” (grifo nosso). Consideramos essas palavras reveladoras da maneira generalizadora como são apresentadas as Histórias e Culturas Indígenas, Afro-Brasileiras e de outras parcelas da população.

Num texto publicado em 2003, cerca de cinco anos após os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Rebeca Contijo salienta que:

Um aspecto que precisa ser mencionado diz respeito à ausência, nos PCNs, da noção de ambigüidade cultural, da noção de que não existe absoluto em termos culturais. Algo como o indígena,

o africano, o europeu, o asiático etc., como aparece nos PCNs, evidencia muitos problemas (Abreu, 2003: p. 65)

Pensamos que a mesma crítica vale para o enunciado da Lei 11.645/2008, que pode conduzir os educadores a procurar uma visão generalizante das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, partindo de idealizações e/ou concepções padronizadas sobre quem foram e são os índios brasileiros. Quando tratamos de indígenas precisaríamos da percepção de que são povos que possuem alguns traços culturais e histórias em comum, mas também diferenças.

Para dimensionarmos um pouco dessa necessidade conceitual de percebermos a diversidade dos povos, vejamos o que escreve Darcy Ribeiro sobre a frente atlântica do território brasileiro quando da chegada dos portugueses em 1500:

Os grupos indígenas encontrados no litoral pelo português eram principalmente tribos de tronco tupi que, havendo se instalado uns séculos antes, ainda estavam desalojando antigos ocupantes oriundos de outras matrizes culturais. Somavam, talvez, 1 milhão de índios, divididos em dezenas de grupos tribais, cada um deles compreendendo um conglomerado de várias aldeias de trezentos a 2 mil habitantes (Fernandes 1949). Não era pouca gente, porque Portugal àquela época teria a mesma população ou pouco mais. (Ribeiro, 1995: p. 31)

Essa diversidade étnica na atualidade, conforme os dados censitários do IBGE de 2010, continua expressiva. Novamente, como assinalam os números, tem-se aproximadamente 305 etnias indígenas no Brasil, falando cerca de 274 línguas.

Manuela Carneiro da Cunha analisa da seguinte forma esses dados:

O Brasil não é só megadiverso pela sua grande diversidade de espécies, ele também é megadiverso pelas sociedades distintas que abriga. (...) Essa sócio diversidade é, segundo Lévi-Strauss,

um capital inestimável de imaginação sociológica e uma fonte de conhecimento. Um mundo sem diversidade é um mundo morto (Cunha, 16/02/2013).

Dessa forma, acreditamos que, para o estudo das Histórias e Culturas Indígenas é necessária a percepção de sua pluralidade e os limites das interpretações presentes na historiografia, antropologia, literatura, linguística e em outras áreas do conhecimento. No entanto, lendo a Lei 11.645/2008, percebe-se que ela possibilita uma noção de história e cultura indígena num sentido absoluto, unificador e genérico.

Ou seja, acreditamos que não existe somente uma história e cultura indígena possível, mas várias histórias e culturas indígenas admissíveis. Da mesma forma, são variadas as possibilidades de recortes temáticos, socioespaciais, fontes, metodologias e orientações teóricas. Não estamos negando a possibilidade da existência de dimensões históricas e culturais comuns nas trajetórias dos Povos Indígenas, mas ressaltando a necessidade da percepção da diversidade e dos limites dos estudos realizados, sendo eles indígenas ou não.

A título de exemplificação, os próprios colonizadores, incluindo as ordens religiosas, utilizaram-se da diversidade e divergências existentes entre os Povos Indígenas para estabelecerem sua “ocupação” ou “invasão” territorial. Elaboravam e reelaboravam suas atuações dependendo das diferenciadas dinâmicas das populações indígenas.

Considerações finais

Eu vi gemer lá na mata, ê / Eu vi gemer lá na mata, á
Tupinambá é índio guerreiro que Tupã deixou na Terra para lutar
pelo ideal
Eu vim de muito longe pegar o que me pertence
Viva nosso pai Tupã que ama muita gente
(Canção Ritual do Povo Tupinambá de Olivença - Ihéus/Bahia)

Pensamos que as contribuições da historiografia para o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, como em relação a outros conteúdos, precisam de um constante processo de discussão e ponderação que acompanhe a dinâmica da sociedade. É fundamental oferecer prioridade à formação de professores nos cursos de graduação em História relacionando a historiografia com o ensino. Nesse caso específico da aplicação da Lei 11.645/2008, na nossa compreensão, é imperativo enfrentar os descompassos entre ensino, produção do conhecimento e saberes/vivências indígenas.

Assim, acreditamos que as universidades e os historiadores possam auxiliar as/os profissionais da educação (professoras/professores, diretoras/diretores, coordenadoras/coordenadores, secretárias/secretários de educação) na aplicação da Lei 11.645/2008, especialmente por meio de diferentes formas de capacitação, como a formação continuada. Pensamos que a Lei 11.645/2008 precisa fazer parte do Projeto Político Pedagógico de todas as escolas brasileiras e, para isto, torna-se política pública no sentido de sua viabilização.

Não obstante, partimos do princípio de que ao enfrentarmos esses desafios, bem como os assinalados anteriormente, é necessário refletir acerca dos compromissos socioculturais daqueles envolvidos no processo educacional e na produção do conhecimento. A aplicação de uma proposta curricular, ou uma de lei como a 11.645/2008 e até mesmo dos PCNs, assim como o conhecimento histórico, parte da opção por determinados referenciais teóricos que são, ao mesmo tempo, socioculturais. Como analisa Marco Silva e Selva Guimarães Fonseca: “assim como a história, o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados” (Silva e Fonseca, 2007: p. 44).

Desse modo, pensamos que uma das principais contribuições da historiografia seria fornecer instrumentais teóricos e metodológicos para possibilitar aos estudantes de história e professores no contexto escolar a construção do conhecimento histórico crítico com seus alunos. Tal postura foi apresentada por Heloisa Faria Cruz, em texto publicado na década de 1980, em que diz, criticando a separação entre produção e reprodução

do conhecimento histórico: “(n)este ponto está a questão que entendemos como possibilidade de produção do saber histórico na escola” (Silva, 1986: p. 28).

Seria uma espécie de descentralidade da produção de saberes sem desvalorizar o saber acadêmico. Compreendemos que aqui reside um dos mais fundamentais diálogos entre ensino de História e historiografia. Em se tratando das Histórias e Culturas Indígenas, esse caminho possibilitaria novas abordagens dos saberes históricos relacionados às práticas pedagógicas. Por isto, como discutem Marco Silva e Selva Guimarães Fonseca:

[...] acreditamos que a construção de uma proposta curricular temática e multiculturalmente orientada [...] Depende, entre outros fatores, de políticas de formação e profissionalização docente. Exige de nós, professores de história, sensibilidade, postura crítica e reflexão sobre nossas ações. Sobre o cotidiano escolar, sobre as relações sociais e culturais que experienciamos no século XXI [...]” (Silva e Fonseca, 2007: p. 64)

O conhecimento histórico sobre os Povos Indígenas é marcado pela construção teórica das análises que destacam ou silenciam certas dimensões relativas ao passado – algo presente na própria escolha das fontes. Hans-Georg Gadamer (1998) assinala que a “compreensão histórica” (o que pensamos ser parte do “conhecimento histórico”) é realizada com base em pré-concepções do historiador e interação no estudo do passado.

Por isso, como Gadamer, acredito que a “consciência histórica” seria a “noção que o homem moderno tem de sua historicidade”, o que possibilita leituras diversas segundo a perspectiva histórica (ou “horizonte hermenêutico”) adotada. Deste modo, concordo com Gadamer ao ressaltar a importância de termos “consciência” da essência da tradição na qual atuamos ao estudarmos o passado: a chamada “consciência histórica” na construção do conhecimento histórico, possuindo ao mesmo tempo a capacidade de criticá-lo. Conhecimento esse que está (direta ou indiretamente) relacionado às concepções mais amplas de homem, tempo e sociedade.

No foi à toa que no ano 2000, quando o governo brasileiro e outros setores da sociedade comemoravam os 500 anos do “descobrimento do Brasil” em um grande evento festivo em Porto Seguro, os Povos Indígenas organizaram o movimento “Brasil: Outros 500”. Esse movimento, em conjunto com outros grupos sociais, realizou uma “grande marcha” e conferência no dia 22 de abril daquele mesmo ano, também em Porto Seguro, envolvendo mais de 2.000 índios que representavam diferentes etnias (Folha de S. Paulo. **Índios realizam marcha inédita para contestar o Descobrimento**, 10 de abril de 2000). Os indígenas na ocasião questionaram as versões históricas tradicionais da chegada europeia e o desaparecimento de diferentes etnias.

Na mesma ocasião, os Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia) endereçaram uma carta “à sociedade brasileira” em 31 de janeiro de 2000, com os seguintes dizeres, entre outros:

Nós, representantes legítimos da comunidade indígena Tupinambá de Olivença, queremos falar, cantar, dançar, celebrar a vida em memória dos nossos antepassados. Estamos vivendo graças à sabedoria e à coragem de nossos pais, que, para garantir a sobrevivência, foram entrando mata adentro e negaram-se a si mesmos [...]. Exigimos o direito de resgate da nossa cultura e o reconhecimento étnico e geográfico (Folha de São Paulo, 01 de junho de 2000).

Novamente ponderamos: por que não iniciar as aulas sobre as Histórias e Culturas dos Povos Originários considerando esse contexto de (re)existência étnica e territorial indígena? Como assinalamos anteriormente, quem sabe revelem-se entre os alunos e educadores ascendências e reminiscências indígenas?

Por isto, concordamos com John Monteiro:

A extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver os mais hediondos atentados contra sua existência. Recuperar os múltiplos processos de interação entre essas

sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização européia, processos esses que vão muito além do contato inicial e dizimação subsequente dos índios, apresenta-se como tarefa essencial para uma historiografia que busca desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas. Com isto, páginas inteiras da história do país serão re-escritas; e ao futuro dos índios, reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista (Monteiro, 1995: p. 228).

Na nossa compreensão, esses são os principais desafios a serem enfrentados para a implementação da Lei 11.645/2008. São muito mais inquietações do que perguntas e respostas definitivas. A intenção foi compartilhar, à moda indígena, indagações que carecem da fluidez da prosa.

Referências

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (organizadoras). *Ensino de História. Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANTONACCI, Maria Antonieta. *Memórias Acoradas Em Corpos Negros*. São Paulo: EDUC – PUC, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas Vol. 1 – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. O Ensino de História para Populações Indígenas. In: INEP. *Em Aberto - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. ano 14, n.63*. Brasília: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (**Inep**), jul./set. 1994. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/951/856>. Acesso em: 20/06/2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é - Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil 2001/2005. São Paulo: In: *ISA - Instituto Sócio Ambiental*, Disponível em: http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf, 2006, Acesso em: 20/06/2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado. In: *Prisma Jurídico*. v. 10, n. 2. São Paulo: Prisma Jurídico, jul./dez. 2011, p. 257-268.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. *Relatório: Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2014*. Brasília: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas, e outros ensaios*. SP. Ed. Cossac Naif, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro dos índios: entrevista com Manuela Carneiro da Cunha”. In: *O Globo*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/02/16/o-futuro-dos-indios-entrevista-com-manuela-carneiro-da-cunha-486492.asp> , Acesso em: 16/02/2013.

DIONÍSIO TUPINAMBÁ. Entrevista em junho de 2001. In: PROFESSORES TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA. *Memória Viva dos Tupinambá de Olivença: lembrar é reviver, é afirmar-se ser*. Salvador: ANAI/CESE/MEC, 2007, p. 51.

GADAMER, Hans-Georg. *O Problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JURACY PATAXÓ HÃ-HÃ-HÃE. Entrevista em agosto de 2004. In: POVO PATAXÓ HÃ-HÃ-HÃE. *Índios na Visão dos Índios - Pataxó Hã-Hã-Hãe*. Salvador: Thydewa/MEC, 2007, p. s/n.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 202 – 205.

LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005

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

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MONTEIRO, John. *Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo*. Campinas: Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo – Antropologia UNICAMP, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Organização). *A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus*. Brasília: UNESCO, 1995, p. 221-228.

MUNANGA, Kabengele (Organizador). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília:

OLIVEIRA, Dennis. Um breve balanço dos dez anos da lei 10.639/03. In: *Portal da Revista Forum*. São Paulo: Revista Forum, Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/10/ok-um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-10-63903/>, Acesso em 28/10/2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. In: MEC. *Coleção Educação Para Todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

QUIJANO, Aníba. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: *Revista Novos Rumos, ano 17, n° 37*. São Paulo: Revista Novos Rumos, 2002, 2002: p. 1 – 25. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF, 2002: Acesso em: 20/06/2015.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Organização). *A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus*. Brasília: UNESCO, 1995.

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

SILVA, Edson. Somos Todos Índios?! Críticas a um Discurso Equivocado. In: ANPUH-REGIONAL PERNAMBUCO. *Informativo Eletrônico da ANPUH – Regional Pernambuco*. Recife: ANPUH – Regional Pernambuco, Disponível em: http://www.pe.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=2865&impressao, Acesso em: 19/04/2012.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA, Marcos A. da (org.) *Repensando a História*. 2ª edição. S. Paulo: Marco Zero, 1986.

SZMRECSÁNYI, Maria Irene. Apresentação. In: SANTOS, Carlos José F. *Identidade Urbana e Globalização - A formação dos múltiplos territórios em Guarulhos/SP*. São Paulo: Annablume/SINPRO, 2006.

TODOROV, T. *A Conquista da América – A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.