



Mundos Nativos:
Culturas e história dos povos indígenas

ORGANIZAÇÃO

Maria Leônia Chaves de Resende

Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.

© Maria Leônia Chaves de Resende

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

M928

Mundos nativos: culturas e história dos povos indígenas / organização Maria Leônia Chaves de Resende. - 1. ed. - Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2015.

212 p. : il. ; 23 cm.

Apêndice

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8054-248-6

1. Índios do Brasil - Estudo e ensino. 2. Índios do Brasil - História. I. Resende, Maria Leônia Chaves de.

15-22938

CDD: 980.41

CDU: 94(=87)(81)

FINO TRAÇO EDITORA LTDA.

Av. do Contorno, 9317 A | 2º andar | Barro Preto | CEP 30110-063

Belo Horizonte. MG. Brasil | Telefone: (31) 3212-9444

finotracoeditora.com.br

Agradecimentos 7

Apresentação 9

- 1** *Arqueologia, Arte e História Indígena* 13
 - 1.1 Conceitos da História, Antropologia e Arqueologia: a etnohistoria como tema transversal 14
 - 1.2 A diversidade sociocultural e o mundo indígena 22
 - 1.3 A primeira colonização da América 28
 - 1.4 Vestígios de cultura material: fontes para a história indígena de longa duração 35
 - 1.5 Culturas e arte indígenas: patrimônio cultural brasileiro 41
- 2** *Encontros e desencontros: os povos indígenas no Novo Mundo colonial* 51
 - 2.1 Os termos da Conquista 52
 - 2.2 A inserção dos índios no “Novo Mundo”: da liberdade à escravização 63
 - 2.3 Os modos de viver dos índios coloniais 71
 - 2.4 Visões de Mundos: do nativo ao europeu 80
 - 2.5 Da resistência indígena: do conflito armado à “resistência adaptativa” 90
- 3** *Políticas Públicas e os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo* 107
 - 3.1 A Sociodiversidade indígena no Brasil 108
 - 3.2 Povos indígenas no Brasil: aspectos lingüísticos, demográficos e históricos 112
 - 3.3 Políticas e práticas contemporâneas e os povos indígenas 118
 - 3.4 A Educação Escolar Indígena como Política Pública no Brasil 123
 - 3.5 O Cenário contemporâneo: o protagonismo indígena e a permanência dos estereótipos 133

4 *Entre dois mundos: saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas a cultura brasileira* 145

4.1 Desconstruindo e revendo conceitos: principais referências para o estudo da história dos índios 146

4.2 Da perspectiva indígena: um olhar sobre a aprendizagem, produção e transmissão cultural 155

4.3 Os caminhos da educação entre os indígenas 163

4.4 Uma abordagem pela diversidade: a prática docente e os índios de Minas Gerais 171

4.5 Contribuições dos povos indígenas à cultura e ciência 185

***Bibliografia* 195**

***Caderno de imagens* 201**

Agradecimentos

À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, em especial, à Coordenação Geral de Educação Indígena – CGEEI, pela extremada dedicação das coordenadoras Rita Gomes do Nascimento e Susana Martelleti Grillo Guimarães, e de sua equipe técnica, Aline Carla Ribeiro Cavalcante, Raquel Ribeiro Martins e Gilva Alves Guimarães.

Ao apoio do Pró-Reitor de Ensino, Prof. Marcelo Pereira de Andrade (PROEN/UFSJ) e ao empenho da Coordenadora Geral do NEAD (Núcleo de Educação a distância), Profa. Marise Maria Santana da Rocha e, por extensão, a todos os colegas do NEAD/UFSJ.

À competência e compromisso incondicionais da equipe do curso de aperfeiçoamento em “Culturas e História dos Povos indígenas” (CHPI): Professores Adriano Toledo Paiva, Aline Ferreira Campos, Carlos Henrique Cruz, Cristiano Lima Sales, Guilherme Ferreira Oliveira, Núbia Braga Ribeiro e tutores Cíntia Vivas Martins, Lidiane Vicentina dos Santos, Lucas Lopes Cardoso, Marlon de Souza Silva, Rodrigo Neves e Roseli dos Santos. Ao trabalho dedicado das secretárias Érica Coelho e Luanna Paternoster.

Aos conferencistas Edson Kaiapó, Ailton Krenak e Daniel Munduruku, com quem aprendemos e partilhamos histórias extraordinárias.

Ao *Marie Curie International Incoming Fellowship - 7th Community Framework Programme* (CHAM-FCSH/NOVA-UAc).

Apresentação

Tereguahê porãke! Seja bem-vindo!

É com essa acolhida de boas vindas em Tupi - um dos mais conhecidos e falados idiomas indígenas do Brasil - que convidamos o leitor para conhecer “*Mundos Nativos: Culturas e História dos Povos indígenas*”. Trata-se da publicação do material pedagógico do curso de aperfeiçoamento realizado na modalidade semipresencial, através do NEAD/Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), voltado para a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental e Médio, com o propósito de ser um instrumento para auxiliar na prática do ensino de história indígena.

O curso em “Culturas e História dos Povos indígenas” (CHPI) atendeu ao disposto na lei 11.645 de 2008, que determinou a incorporação dessa temática aos currículos escolares das escolas públicas e privadas. Para tanto, contou com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI/MEC) cuja agenda principal é promover a diversidade sociocultural no Sistema Nacional de Ensino, impulsionando o processo de democratização e afirmação dos direitos humanos. Associando-se a essa iniciativa, a gestão do NEAD/UFSJ, que recorre ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação na educação a distância (EAD), incorporando práticas pedagógicas voltadas para o amplo acesso à educação, contribuiu de forma estratégica na mediação entre as políticas governamentais e a formação continuada dos professores, redimensionando o alcance dessa demanda social.

Neste contexto, o oferecimento do CHPI é um instrumento importante para estimular o debate, ao favorecer novos olhares e socializar outros saberes, de forma que todo esse conhecimento se torne decisivo para promover o respeito à diferença, o cultivo à diversidade e a convivência na polifonia sociocultural - tópicos fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira.

Significa que, no âmbito dos currículos das licenciaturas, a inclusão do CHPI é estratégico para a recuperação da memória e história dos povos indígenas, reconhecendo a multiplicidade de suas expressões e respeitando suas reivindicações e conquistas.

O Brasil, país pluriétnico e multicultural, é privilegiado por contar com uma diversidade extraordinária de povos indígenas, ou seja, povos genuinamente autóctones. Isso quer dizer que têm suas origens enraizadas no território brasileiro e são propriamente os primeiros habitantes do nosso país! No entanto, infelizmente, pouco ainda sabemos sobre eles e, assim, relegamos nossa própria história ao esquecimento.

Por ocasião da chegada dos europeus na “Terra de Santa Cruz”, havia cerca de mil povos, estimado em quase cinco milhões de pessoas de diferentes etnias, idiomas e tradições. Já no primeiro século de colonização, por causa da exploração do trabalho, das guerras e da disseminação das doenças, houve um decréscimo avassalador de cerca de 90% da população em todo continente americano. Não há na história da humanidade registro tão impressionante e comparável a esses dados demográficos de depopulação!

Apesar disso, os índios sobreviveram! Recentemente, segundo dados do censo do IBGE, contamos com 305 etnias indígenas, com 274 línguas diferentes. Os índios são quase 900 mil, correspondendo a 0,47% da população do país, sendo que um terço vive nas cidades e o restante em áreas rurais. Grande parte está concentrada nas aldeias, em 689 Terras Indígenas. E há ainda muitos registros de grupos isolados, nunca antes contatados! Os índios são, portanto, um verdadeiro patrimônio cultural não somente do Brasil mas da humanidade!

Esse livro é resultado do esforço coletivo dos autores, especialistas na temática indígena, para auxiliar no conhecimento sobre esses povos. Dirigido aos professores do Ensino Fundamental e Médio, tem por objetivo apresentar um panorama geral e introdutório da trajetória de diversos grupos indígenas em suas variadas perspectivas socioculturais, abordando suas tradições, valores, saberes, a partir de investigações recentes produzidas por estudiosos – seja por nós, por outros investigadores ou ainda pelos próprios índios. Afinal os índios têm seu próprio conhecimento sobre sua história, sobre sua cultura e também sobre nós!

Organizamos esse percurso, composto por quatro grandes eixos temáticos, que verticalizamos, em estudos de casos sobre Minas Gerais. Iniciamos com o capítulo 1, “Arqueologia, Arte e História Indígenas”, de autoria de Cristiano Lima, em que a história dos índios começa muito antes de 1500! Vamos tratar da origem dos povos indígenas e como viviam antes da chegada dos portugueses. Para isso, nos apoiaremos na Arqueologia. A partir dos vestígios da cultura material, ou seja, de registros e objetos do passado como a arte rupestre, artefatos líticos e cerâmicas, reencontraremos as diferentes sociedades que ocuparam esse território “antes mesmo do Brasil”. Vamos ver como os objetos do passado se encontram com a arte de hoje para contar essa história.

No segundo capítulo, “Encontros e desencontros: os povos indígenas no Novo Mundo colonial”, de minha autoria e de Carlos Henrique Cruz, o enfoque foi as novas interpretações sobre a experiência do contato interétnico entre europeus, africanos e indígenas em diversas regiões do Brasil durante o período colonial. Elegemos este momento porque nele ocorreu uma profusão de formas de interação entre vários povos, em um caldeirão de diferentes matrizes culturais, que conviveram no cotidiano da América Portuguesa. Tempo de conquista e colonização do gentio, vamos discutir as diversas formas de resistência indígena, seja pela reação ou inserção no mundo colonial.

O terceiro capítulo, “Políticas públicas e os Povos Indígenas no Brasil contemporâneo”, por Nubia Ribeiro, trata da sociodiversidade indígena no Brasil e responderá a perguntas importantes: quem e quais são, onde e como vivem os índios? A autora discorre sobre o movimento indígena e a mobilização da sociedade civil que se organizaram na luta pelos direitos dos Povos Indígenas garantidos na Constituição de 1988.

No quarto capítulo, “Entre dois mundos: saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira”, de Adriano Toledo, o intento foi reconhecer o quanto temos de aprender com os índios: dos conhecimentos nativos à sua forma de vida! A multiplicidade de experiências que os ameríndios vivenciaram nas relações que estabeleceram com as sociedades envolvidas também deixou outra importante herança: seus saberes e relatos sobre nós, contado na sua versão da história – uma história que precisamos ouvir...!

Pensamos que aprender sobre as culturas e história dos povos indígenas é fundamental para compreender o processo de constituição do povo brasileiro. Um povo que a despeito de sua originalidade, justamente porque é fruto da sua mistura, de sua mestiçagem, de suas tantas cores, ainda precisa debruçar-se sobre si mesmo e reconhecer-se nos povos indígenas de ontem e de hoje.

Maria Leônia Chaves de Resende
Coordenadora do Curso em
“Culturas e História dos Povos Indígenas”.

Arqueologia, Arte e História Indígena

Cristiano Lima Sales

TXAI! É com essa saudação que abrimos este capítulo, onde pretendemos expor alguns conteúdos teóricos introdutórios sobre o mundo indígena por meio do estudo das fontes, métodos e conceitos das Ciências Sociais, mas também pela apreciação e análise da cultura material indígena. Nosso objetivo é estabelecer um diálogo entre os campos da ciência e da arte. Pensamos que este é um caminho instigante para começarmos a discutir as diferenças e semelhanças que nos unem e nos separam e buscar formas mais harmônicas de convívio com o diferente. Estamos certos de que tal debate dará estímulo à pesquisa daquele que preza o tema da questão indígena. Nosso ponto de partida será o estudo da chegada dos primeiros grupos humanos na América, saindo em busca das provas mais antigas de sua presença no nosso território. Queremos também abordar a diversificação cultural ocorrida há milênios, e mostrar que foi a pesquisa dessas diferenças que nos levou a estudar os artefatos de povos indígenas ancestrais até suas atuais formas de expressão, dentro do espaço delimitado pelo atual território brasileiro. Para completar, queremos destacar a importância da legislação nacional e internacional no que diz respeito a proteção do patrimônio material e imaterial indígena, integrante do nosso rico acervo cultural. Acreditamos que o Brasil precisa respeitar sua diversidade cultural e se conscientizar da necessidade de preservação desse patrimônio para as futuras gerações.

1.1 - Conceitos da História, Antropologia e Arqueologia: a ethnohistoria como tema transversal

No início dos anos 90, o cantor e compositor Milton Nascimento viajou pelas terras amazônicas do Acre, região habitada pelos índios Kaxinawá e, a partir dessa expedição, produziu um disco mesclando cantos de várias tribos indígenas com suas próprias canções, numa bela homenagem aos “povos da floresta”. Milton deu a esse seu trabalho o título de “TXAI” – palavra da língua Kaxinawá, usada também pelos caboclos amazônicos, que significa: *“A metade de mim que habita em você, a metade de você que habita em mim. Mais que amigo, mais que irmão”*. Assim, a palavra TXAI expressa a ideia de que, mesmo que existam grandes diferenças entre os indivíduos, a condição humana paira acima de tudo. Somos tão plenos de particularidades quanto daquilo que nos unifica.

Alguns conceitos utilizados por historiadores, antropólogos e arqueólogos podem nos orientar no estudo das semelhanças e diferenças entre nós e os povos indígenas, no sentido de nos compreendermos melhor; junte-se a Geografia, a Sociologia, a Linguística e a Psicologia, e teremos o campo das Ciências Humanas. Tais ciências surgiram e evoluíram, inicialmente, em países como Alemanha, França, Itália, Espanha e Portugal. Depois o “modo de pensar científico” chegou às colônias europeias na América. Como o Brasil foi colonizado por Portugal, tanto herdamos da metrópole traços da mentalidade científica vigente, quanto o modo de pensar da Europa ocidental. Esse “ponto de vista” europeu, talvez seja o que mais nos distancia, hoje em dia, da cultura e mentalidade indígena.

Para nosso estudo é relevante levar em conta que a “conquista” europeia, no século XVI, de outras regiões do mundo habitadas por povos de culturas diferentes, como os da América, colocaram o desafio do convívio entre europeus e não-europeus. As diferenças, percebidas logo nos primeiros contatos, intrigaram os europeus, e a partir daí os “exóticos” povos americanos passaram a ser objeto de grande interesse das Ciências Sociais que, por sua vez, passaram a ser utilizadas como um instrumento no processo de pesquisar o “outro” (ROJAS, 2008). Talvez a Antropologia tenha sido a ciência que mais se beneficiou de tal contato. A partir do encontro do

mundo europeu com o mundo “tribal”, portanto, vários novos conceitos foram criados e alguns deles pretendemos esclarecer agora.

Alteridade

A alteridade é a capacidade de perceber o outro e, em contrapartida, de me perceber. É a capacidade de reconhecer a diferença no outro, mas também de perceber o que ele tem em comum comigo. Assim, a minha existência, a existência do meu “eu-individual”, depende do contato, da relação com o outro, daquele que não é igual a mim (SAHLINS, 1997; CUCHE, 2002). Percebe-se que é relativamente simples compreender o sentido da alteridade. Nós, por exemplo, autores deste texto, não somos índios. Sabemos disso porque somos diferentes de um índio. Apesar de identificarmos algumas heranças indígenas no nosso cotidiano, vivemos como típicos ocidentais. E também não somos índios porque não podemos nos autonearmos como tal e nem somos reconhecidos pelos índios como índios. A noção do outro – alteridade – ressalta a diferença entre nós e imprime dinâmica às nossas relações sociais e culturais.

Cultura

Até os anos 1960 a cultura era entendida como o conjunto de hábitos, comportamentos e regras comuns aos membros de um povo. Cada grupo transmitiria seus traços culturais a partir do nascimento, ou seja, a cultura do grupo determinaria o comportamento do indivíduo. A preservação de cada cultura dependeria do isolamento, pois, o contato entre grupos de culturas diferentes certamente resultaria na “aculturação”, na desagregação e perda da identidade cultural do grupo “mais fraco” e na imposição da cultura do grupo “mais forte”.

A partir do diálogo entre a Antropologia e a História essa visão bastante rígida sobre a cultura como um conjunto de traços imutáveis, conservados ao longo do tempo, foi superada. A existência de grupos culturais isolados é uma raridade e as trocas culturais sempre foram a realidade mais comumente observada na História da humanidade. Mesmo nas situações em que houve “conquista” de um grupo sobre outro, a cultura do grupo “dominado”

resiste, se misturando à cultura do grupo “dominador”, resultando em uma situação cultural nova para ambos os grupos em contato. Concluimos que não há, nem nunca houve, uma cultura “pura”. A cultura deve ser entendida como um processo em movimento, como um conjunto de traços culturais maleáveis, flexíveis e transitórios, e de expressões variadas de novas e velhas características nas maneiras de vestir, comunicar, relacionar, cultivar..., em constante mudança (BOAS, 2004; SAHLINS, 1997; CUCHE, 2002).

É preciso ressaltar que o uso palavra “cultura” no Brasil teve sua origem nas Ciências Sociais ocidentais e que toda vez que utilizamos esta palavra para delimitar “culturas indígenas”, por exemplo, estamos empregando um conceito que, até poucos séculos atrás, não era reconhecido pelos próprios índios. A expressão foi criada na Europa e adaptada ao universo indígena. Para os índios, o que chamamos de “cultura” equivaleria simplesmente ao conjunto de seus costumes e tradições. O uso indiscriminado da palavra, sem pensar no que ela significa, representa uma espécie de colonização do outro.

Etnia

Também é uma palavra criada e utilizada pelas Ciências Sociais, que sofreu mudanças parecidas às que aconteceram com o conceito de cultura. Uma etnia não é mais entendida como um grupo que tem sua identidade cultural isolada. Um grupo étnico só pode surgir de dois movimentos:

- 1º - Pela atribuição – quando o indivíduo diz que pertence àquele grupo étnico e quando o grupo étnico reconhece que aquele indivíduo pertence a ele;
- 2º - Pelo contato com outro grupo diferente. Uma etnia só pode ser reconhecida no contraste com outras etnias.

Para se afirmar, uma etnia precisa da alteridade, da relação do “nós” com “os outros”, do contato com outro grupo diferente. Dessa forma, uma etnia surge de processos de identificação entre seus membros e de diferenciação do grupo étnico em relação a outro grupo. Grupos étnicos que, para nós, são culturalmente muito parecidos, podem se considerar, entre eles, completamente estranhos e serem até inimigos. O que separa dois grupos étnicos não são suas diferenças culturais. O que cria a separação, a “fronteira”, entre etnias é a vontade de se diferenciar e o uso de traços culturais escolhidos

pelo próprio grupo como marcadores de sua identidade étnica específica, diferente da identidade étnica dos outros. (CUCHE, 2002; BARTH,1988). Etnia é um termo bastante utilizado para demarcar a situação de grupos culturais minoritários, semi-isolados, ou que, mesmo vivendo situações de contato com outros grupos, fazem questão de preservar suas diferenças.

Enquanto a Antropologia se dedica a estudar as sociedades vivas observando os traços culturais ou étnicos, a Arqueologia é a ciência que pesquisa as sociedades extintas através da análise de seus vestígios: ossadas, restos materiais e objetos confeccionados pelo homem que se preservaram. Tudo isto nos permite rememorar a história de povos muito antigos. Para tanto o arqueólogo localiza e faz escavações de sítios arqueológicos, dos lugares onde estão depositados esses vestígios, coletando, comparando e analisando todos dados. Os conceitos mais importantes do campo da arqueologia, para nós, neste momento são:

Pré-história

Termo comumente usado para delimitar o período temporal de estudo do arqueólogo, que procura desvendar os segredos apagados pelo tempo e recriar a história das sociedades humanas mais antigas. Durante muito tempo aceitou-se a ideia de que a invenção da escrita delimitaria a fronteira entre a História (campo do historiador) e a Pré-história (campo do arqueólogo). Assim, a escrita da História de um povo dependeria da existência de documentos históricos escritos por aquele povo, e as sociedades sem escrita viveriam na pré-história. Mas, com a ampliação do conceito de fonte histórica, outros suportes foram incorporados, como o testemunho oral, a pesquisa de músicas, objetos e outros produtos culturais, e a palavra “Pré-história” perdeu o sentido e tende a cair em desuso, afinal, tudo é História.

Cultura material

Essa expressão se refere ao conjunto de objetos produzidos dentro de uma cultura específica. É matéria de estudos antropológicos, históricos e, principalmente, arqueológicos. São ferramentas, pinturas rupestres, cacos de cerâmica, restos mortais e de habitações deixadas por povos ancestrais.

As sociedades vivas também têm sua cultura material. Fazem parte da cultura material ocidental atual, por exemplo, nossas roupas, os objetos que usamos em casa, o celular, o computador e vários outros aparelhos eletrônicos.

No campo da História também vamos trabalhar com dois outros conceitos:

História de “longa duração”

Expressão criada pelo historiador francês Fernand Braudel, deixa clara a intenção do historiador de recuar cada vez mais no tempo e trazer para o presente, através de novas metodologias e documentos não tradicionais, a história mais antiga de cada povo (BRAUDEL, 1978). Na “longa duração” a história assimila as descobertas da arqueologia. Neste sentido, podemos entender que para reconstruir a história dos povos indígenas, e retroceder muito no tempo, temos que recorrer a múltiplas fontes e metodologias.

Etnohistória

É um campo de estudos muito vasto, mas em síntese, como a própria palavra sugere, é a história dos grupos étnicos. Seu conhecimento integra métodos e conceitos de diversas áreas do conhecimento. A Etnohistória amplia sua participação no campo da arqueologia, pesquisando vestígios de grupos extintos, e entra no campo da antropologia, incorporando as pesquisas sobre todos os “tipos” de sociedades e grupos humanos vivos.

1.1.1 - Metodologia e fontes: por uma “História Antiga” dos Índios no Brasil

Após essa introdução sobre alguns conceitos importantes para os campos da História, Antropologia e Arqueologia, é importante falar de como tem sido possível escrever a história dos índios no Brasil. No tópico anterior os conceitos que destacamos do campo da História – História de Longa duração e Etnohistória – pôde-se perceber que a ciência histórica parecer ter incorporado alguns temas da Antropologia e da Arqueologia, o que, de certa forma, é verdade. A História é um campo científico que recorreu, algumas vezes, ao uso de metodologias e descobertas de outras Ciências Sociais que lhe são próximas.

Os pesquisadores comprovaram a existência de escritas indígenas na América entre os povos Maia e Asteca, além de algumas outras formas de comunicação por símbolos gráficos pelas tribos da América de Norte. Mas certamente os povos indígenas não escreviam de acordo com os padrões europeus. E mesmo os documentos indígenas escritos precisaram ser decifrados, traduzidos para línguas europeias para, só então, serem pesquisados.

No entanto, já dissemos que a escrita não é o único “suporte” documental para se escrever a história de um povo e há um leque de novas fontes que os historiadores passaram a usar, como imagens, objetos, arte indígena e os relatos orais dos índios. Essa nova postura dos historiadores teve uma importância decisiva para escrever a História Indígena das sociedades americanas ágrafas, ou seja, aquelas que não conheciam a escrita.

Após a chegada dos europeus na América e com a colonização do território brasileiro pelos portugueses, do século XVI ao século XVIII, foram criados registros históricos como relatos de expedições que encontraram aldeias indígenas, fontes eclesiásticas como certidões de batizado e de casamento envolvendo índios, leis que procuraram regular as relações entre índios e colonos, entre outros documentos que contam parte da História Indígena no Brasil colonial.

Sem dúvida as fontes históricas proporcionadas pelos documentos produzidos no Brasil a partir de sua colonização são muito importantes para o pesquisador da História Indígena, é possível extrair informações daí, mas sempre será uma história que não foi registrada pelos próprios índios. Por isso a necessidade de passar essa documentação “de segunda mão” pelo crivo do historiador.

Na carência de fontes tradicionais, escritas, o pesquisador da História Indígena precisa ampliar seu campo de estudo e recorrer a fontes alternativas. É assim que surge a Etnohistória, ou seja, neste caso a História Indígena é escrita a partir de fontes e métodos próprios da Antropologia.

Entretanto, o desafio do historiador não se encerra nestes pontos. Novas questões aparecem quando ele se propõe a pesquisar a História de grupos indígenas já extintos, com os quais não pode mais entrar em contato direto para dialogar, coletar informações e outros elementos para seu estudo. Nesse

campo de investigação o historiador vai precisar recorrer à cultura material do grupo que quer estudar, pois os vestígios encontrados nos sítios arqueológicos foram tudo o que restou daquele grupo. E é importante estabelecer parcerias com arqueólogos, que são os únicos profissionais autorizados a escavar sítios arqueológicos, para que a pesquisa se torne viável. O arqueólogo consegue “ler” cada camada de um sítio arqueológico que escava, assim como um historiador lê a página de um documento que estuda. Para escrever a história de um grupo indígena extinto, os “documentos da terra”, ou seja, tudo o que se encontra em uma camada de escavação de um sítio arqueológico daquele grupo, é tão importante quanto qualquer outro documento utilizado pelo historiador (SEDA, 2007).

E nesse sentido, antes de avançarmos, é preciso voltar à discussão em torno do termo “Pré-história”. Se levarmos em consideração o motivo da divisão tradicional entre História e Pré-história, ou seja, a invenção da escrita, todos os índios brasileiros viveram na pré-história até aprender a ler e escrever com os portugueses! Bem, mas como fica hoje a situação de grupos indígenas isolados ou que têm pouco contato com os brancos, e que não sabem ler e escrever em português? Poderíamos afirmar que esses grupos, que como nós, vivem no presente, são pré-históricos?

Se na língua portuguesa, o prefixo “pré” significa “antes de” ou “sem”, aplicado à palavra “história” para formar o termo duplo “pré-história”, o prefixo “pré”, interpretado “ao pé da letra”, significaria: “antes da história” ou “sem história”. Dessa maneira, quando falamos que um povo é “pré-histórico” estamos sugerindo, mesmo sem querer, que esse povo é de “antes da história”, ou que esse povo é um povo “sem história”. Estamos excluindo esse grupo cultural da nossa história, da história da humanidade. Poderia existir um povo “antes da história” ou “sem história”? Certamente que não.

Para tentar acabar com o preconceito embutido na palavra “pré-história”, um arqueólogo brasileiro propôs substituir a expressão “Pré-história da América” por “História Antiga da América” (SEDA, 2007). Ainda que seja uma ideia “importada” da Europa, que tem sua “História Antiga” reconhecida e bem documentada, o arqueólogo defende a posição de que os índios americanos também têm sua História Antiga, vivida desde que iniciaram

a primeira penetração humana no continente americano e registrada de diferentes formas (SEDA, 2007). Os historiadores reconheceram esse fato e criaram metodologias para estudar as fontes arqueológicas e contar o que chamamos de nossa História Antiga. Como os povos indígenas são os ocupantes originais do território, acreditamos que a História do Brasil deve começar a ser contada a partir da História Antiga dos Índios no Brasil e que não há porque começar a contar a História do Brasil somente a partir do ano 1500, com a chegada dos europeus.

Também poderíamos utilizar a expressão “longa duração” para nos referir com mais propriedade à História Indígena no Brasil, pois é a mais longa história vivida e registrada no nosso território. Concluindo, assim como acontece em toda a América, para pesquisar a História dos índios no Brasil, devemos investigar as fontes documentais históricas que fazem referência aos indígenas, mas também temos à nossa disposição um grande número de fontes alternativas que podemos utilizar: relatos orais, mitologias indígenas, cantos tradicionais e elementos da cultura material, como os artefatos, artesanato e a arte indígena. Mas precisamos estar cientes que os índios brasileiros atuais descendem dos primeiros povos que iniciaram a colonização da América. Assim, sua história não pode ser contada a partir da chegada do colonizador europeu, mas deve ser buscada a milhares de anos atrás. Precisamos conhecer um pouco mais da Arqueologia Indígena no Brasil, que revela como os povos antigos viviam, como se organizavam, relacionavam e pensavam (SEDA, 2007; HETZEL ET all, 2007).

Por fim, precisamos adotar novos conceitos, mais amplos e adequados para falar da História Indígena no Brasil. Quem sabe abandonar de vez o termo “Pré-história” e adotar, em seu lugar, “História Antiga do Brasil” ou “História Indígena de longa duração”. A adoção de qualquer um desses conceitos significa entender que um processo histórico já se desenvolvia no nosso território antes da chegada dos portugueses e que os povos indígenas foram fundamentais na formação histórica do povo brasileiro. É preciso reconhecer o direito dos índios à sua própria história. Assim, ao colocarmos os índios como foco da História, a própria História do Brasil é alterada significativamente.

1.2 - A diversidade sociocultural e o mundo indígena

1.2.1 - Concepções e preconceitos no senso comum e nas Ciências Sociais

Já destacamos a necessidade de incluir, de uma vez por todas, a História Indígena na História do Brasil, propondo uma “História Antiga do Brasil”, que incluía a “História Indígena de longa duração”. Mas, para incluir os índios na História do Brasil é necessário que reconheçamos as semelhanças e as diferenças entre eles e nós. As sociedades indígenas americanas são organizadas de maneira bastante diferente das sociedades que seguem o padrão ocidental, como é o caso do Brasil. Embora seja relativamente fácil identificar elementos culturais indígenas no cotidiano dos brasileiros, o nosso modo de vida é mais próximo do modo de vida europeu, trazido pelo colonizador português, por isso, ainda hoje, temos uma sensação de estranhamento quando conhecemos mais de perto as culturas indígenas. A dificuldade de lidar com a alteridade, de entrar em contato com “o outro”, diferente de “nós”, muitas vezes gera preconceitos e distorções. Nesta parte, vamos tratar de algumas noções equivocadas a respeito dos povos indígenas que viveram aqui há milênios atrás.

O fato é que quando os europeus chegaram ao nosso território e entraram em contato com seus primeiros habitantes, chamaram a todos eles pelo nome genérico de “índios”, visto que a palavra se refere a todo e qualquer povo que os europeus encontraram na América. Mas é preciso destacar que esse termo, usado ainda hoje por nós com muita tranquilidade, tem seus problemas. Primeiramente porque se originou de uma noção geográfica errada por parte dos europeus, que imaginaram ter chegado às Índias Orientais, batizando de “índios” os habitantes do Novo Mundo americano. Segundo, porque o rótulo “índio”, aplicado aos povos indígenas, dá a impressão de que todas as culturas indígenas eram iguais ou muito parecidas, o que não é verdade. A variedade de grupos indígenas com diferentes línguas, sistemas socio-culturais, políticos e econômicos era tão grande que fica difícil pensar em qualquer conceito unificador. Obviamente, o termo “índio” só pode ser útil quando for para diferenciá-lo do não-índio, no caso, o colonizador europeu.

Os vestígios encontrados nos sítios arqueológicos mostram que, mesmo antes da chegada dos portugueses, os grupos indígenas que viviam no nosso território já apresentavam uma enorme diversidade cultural. Havia grupos que não se fixavam em aldeias e que viviam da caça e da coleta e outros que acampavam em certas regiões para poder cultivar suas roças; uns produziam ferramentas de pedra lascada, outros usavam ferramentas de pedra polida, e havia aqueles que utilizavam as duas formas de trabalhar a pedra. Havia grupos que produziam cerâmica e outros que não usavam esse material. Enfim, cada povo vivia de acordo com sua própria forma de organização social e cultural. Ainda que alguns missionários, por exemplo, reconhecessem um certo grau de diferenciação entre os povos indígenas, de forma geral os europeus tiveram dificuldade de perceber a grande variedade cultural e de reconhecer as diferentes formas de organização social e técnicas das sociedades indígenas. Fazendo uso de uma comparação superficial entre os hábitos deles próprios com os hábitos dos povos indígenas, os portugueses concluíram que os índios que viviam no nosso território viviam na “infância da evolução”. Essa ideia de achar que os índios eram todos primitivos perdurou durante muito tempo em nossa história e, algumas vezes, reaparece entre nós, ainda nos dias de hoje, o que é bastante equivocado.

A tendência de qualificar o outro de menos evoluído, ou primitivo, permaneceu em vigor com o pensamento evolucionista que marcou as Ciências Sociais até o século XIX, quando antropólogos, arqueólogos e historiadores faziam uso de escalas evolutivas para classificar as sociedades humanas. Mas percebeu-se que isso não fazia sentido e, hoje em dia, compreende-se que não há um povo mais evoluído que outro, mas sim, apenas povos diferentes uns dos outros.

Assim, quando os primeiros habitantes da América e do Brasil chegaram ao nosso território, precisaram se adaptar aos recursos e matérias-primas que nossa natureza oferecia. Ao longo do tempo, foram entendendo cada vez melhor como funcionavam os ciclos naturais e passaram a participar ativamente desses processos. Alguns pesquisadores apontam que a Amazônia, por exemplo, não é uma floresta “virgem”, intocada, mas só se transformou na maior floresta do mundo com sua conformação atual devido à atuação antrópica, ou seja, por causa da ação das primeiras populações humanas que

ocuparam a região, que, domesticando o cultivo de certas plantas, ajudaram a espalhar mudas de árvores e a fertilizar o solo. Em áreas de antigas ocupações indígenas, existem solos de grande fertilidade, com alta concentração de nutrientes e grande capacidade de reter carbono. É chamada “terra preta” da Amazônia, caracterizada pela cor escura e pela presença de fragmentos de cerâmica.

Essa terra é resultado da ação dos paleoíndios que ocuparam a região, fruto de um processo intencional de melhoria do solo ou um subproduto das atividades agrícolas e de habitação desses povos. A “terra preta”, é um produto gerado pela atuação dos grupos indígenas na Amazônia, intimamente sintonizados com a natureza local. Nos dias de hoje os cientistas têm feito muitas pesquisas para decifrar sua composição e produzir um excelente fertilizante para a agricultura orgânica (NEVES, 2000).

Começam a surgir pesquisas também nos cerrados do Planalto Central brasileiro, tentando identificar como a ação de grupos indígenas ancestrais contribuiu para a configuração atual da paisagem. Outras pesquisas que têm se desenvolvido na área de cerrado tratam de investigar as técnicas de confecção e utilização de ferramentas criadas pelos paleoíndios em pedra lascada e polida.

Cada grupo criou um arsenal de artefatos e tecnologias para sobreviver e lidar com o meio. Esses artefatos e técnicas também podiam ser aprendidos e repassados a outros grupos, num processo contínuo de invenções e reinvenções, de acordo com a aceitação de cada cultura do que chamamos de “cadeia operativa”, ou seja, maneiras próprias de produzir um artefato que são encadeadas. A diversidade cultural entre os grupos indígenas ancestrais é um indício de que esses povos viveram aqui por muito tempo antes da chegada dos europeus e, nesse longo período de contato com as condições ambientais do nosso território, produziram respostas culturais diferentes, criando um conjunto diverso de objetos refinados, ricamente elaborados, com múltipla funcionalidade e aplicação, próprios para suprir suas necessidades (FUNARI e NOELLI, 2005; PROUS, 1992). Dizer que são pouco evoluídos desmerece toda a história de adaptação bem sucedida vivida por eles no nosso território, uma história fundamental, que serviu de base para o estabelecimento de todas as outras sociedades humanas no nosso país.

Tal é a sofisticação na elaboração desses artefatos, no recolhimento e manejo do material, na sua eficiência e beleza estética que alguns arqueólogos na área da Arqueologia Experimental se empenham para entender como as tribos conseguiam, com tão poucos recursos, dominar perfeitamente o trabalho com a pedra e concluíram que, certamente, os indígenas fizeram uso de habilidades incomuns. Daí procuram analisar graficamente e também reproduzir essas peças com as mesmas técnicas e materiais utilizados pelos indígenas. Nossa cultura ocidental, herdada dos portugueses, tende a priorizar a produção em larga escala, o acúmulo de bens e a exploração desenfreada do meio natural. A história das sociedades indígenas no Brasil aponta o contrário: a produção e o acúmulo de bens almejados pelos índios deveriam ser apenas o suficiente para o grupo viver e crescer num ritmo que não esgotasse os recursos naturais. Eles entendiam, muito melhor que nós, quais eram as condições do local onde viviam, visando uma relação harmônica e inteligente com o meio.

Diante dessas constatações pensamos que é preciso refletir: que modelo de sociedade seria, realmente, mais “evoluído”? No universo científico ocidental, a cultura, a técnica e a relação homem-meio das sociedades indígenas não são “coisa do passado”. Qualquer pesquisa que aponte para uma relação futura mais saudável com nosso planeta tem nas sociedades indígenas uma fonte de inspiração.

1.2.2 - O Relativismo cultural e as categorias para a compreensão da diversidade sociocultural indígena

Conforme já frisamos, antes da chegada dos portugueses nosso território já era densamente povoado por uma diversidade muito grande de povos indígenas. Só na Amazônia haveria por volta de 5,5 milhões de pessoas. Os vestígios arqueológicos mostram que os povos indígenas amazônicos eram diferentes entre si, viviam de modos diferentes e tinham uma cultura material diversificada. Outra evidência dessa diversidade cultural na região amazônica é a variedade de línguas que eram e ainda são faladas pelos diferentes grupos indígenas locais.

Se compararmos ainda as culturas da Amazônia com os indígenas que habitavam as regiões Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul do Brasil, perce-

beremos que estamos falando, de fato, de uma variedade imensa de povos. Mesmo hoje em dia, depois que muitos grupos indígenas foram extintos no processo de conquista ou se integraram à nossa sociedade, o Brasil abriga povos de origens e culturas muito diversas.

Atualmente, alguns meios de comunicação como revistas, televisão e sites de notícias da internet, divulgam imagens de índios defendendo seus territórios. Mas, infelizmente, quase sempre esses meios de comunicação mostram os indígenas de acordo com o olhar da sociedade ocidental e é muito raro termos a oportunidade de ouvir os próprios índios falarem. Ouvir do índio sobre si e em sua própria voz seria ideal para termos a noção de que, quando o índio fala de si, ele se sente e se mostra diferente da visão que nós temos dele. E como temos pouca informação vinda diretamente dos índios, as ciências sociais criaram maneiras de estudar as diferenças entre nós e eles.

A Antropologia surgiu com essa finalidade e criou métodos de pesquisa para se tornar a ciência que estuda a diversidade cultural humana. Quando associada à História, que cada vez mais procura incluir todos os povos no seu campo de estudo, as pesquisas antropológicas mostram claramente que a proteção da diversidade cultural é um fator de suma importância na história da humanidade.

Para realizar seus estudos, o cientista social (antropólogo, historiador ou arqueólogo) precisa agir de acordo com, pelo menos, dois princípios básicos:

1º - O princípio da Alteridade: capacidade de perceber as diferenças entre “nós” (que pesquisamos) e “os outros” (que serão pesquisados).

2º - O princípio do Relativismo Cultural: método de observação de sistemas culturais de sociedades diferentes da sociedade do pesquisador, em que ele tenta não utilizar parâmetros pré-concebidos da sua própria cultura e procura entender a cultura pesquisada por ela mesma. Quando vai pesquisar um grupo cultural diferente do seu, o pesquisador precisa “relativizar”, precisa fazer um esforço para se livrar dos preconceitos que carrega, tentando se colocar no lugar do “outro”, observando e vivenciando o cotidiano da cultura que vai pesquisar (BOAS, 2004).

O cientista social não deve se esquecer de que, quando parte para uma pesquisa, vai encontrar uma cultura diferente da sua e é justamente esse fato que permite que se crie classificações ou categorias utilizadas, inicialmente,

para separar os diferentes “tipos” de sociedades que estuda. Para tentar entender e organizar didaticamente a diversidade das sociedades indígenas na América, os cientistas sociais passaram a classificá-las de acordo com critérios culturais, econômicos, sociais e políticos ocidentais. No Brasil, uma das principais classificações propostas para os povos indígenas utiliza a Linguística como marcador de diferenciação, dividindo os grupos entre os troncos ou famílias das línguas indígenas: Tupi-guarani, Jê, Caraíba, Aruaque e outras “isoladas”, de expressão regional.

Mas, como podemos classificar grupos extintos, dos quais só restaram vestígios nos sítios arqueológicos? Para nos ajudar a entender a diversidade de povos que ocuparam as terras baixas da América do sul e que são ancestrais dos indígenas atuais, os arqueólogos criaram as “Tradições”, que são categorias de classificação dos vestígios da cultura material deixados pelos povos pesquisados, sejam eles pinturas e gravuras rupestres, cerâmica e objetos de pedra. No estudo da arte rupestre, por exemplo, as Tradições são estabelecidas através do estudo das formas dos desenhos, das temáticas exploradas, das técnicas de execução, da frequência e do local de ocorrência.

Outra categorização bastante utilizada por historiadores, antropólogos e arqueólogos, leva em conta o padrão de mobilidade dos diferentes grupos de paleoíndios, como destacaremos a seguir:

1º grupo - Paleoíndios “seminômades”, “caçadores-coletores” ou itinerantes: todos esses nomes são utilizados para definir povos indígenas que não eram verdadeiramente nômades, pois não vagavam a esmo pelo território que exploravam, mas seguiam roteiros de migração que utilizavam para obter recursos disponíveis em um território bem definido e conhecido por eles. Sobreviviam da caça e da coleta, e não conheciam ou não utilizavam a agricultura como principal fonte de alimento. Eram sociedades indígenas de pequenos bandos, com baixa densidade populacional, que formavam acampamentos em vez de aldeias. Esses povos ocuparam regiões de toda a América, vivendonas paisagens mais áridas como nas florestas mais fechadas e úmidas, nas planícies mais secas e nas encostas rochosas. Podem ser colocados nessa categoria, por exemplo, os autores dos desenhos rupestres brasileiros, assim como os paleoíndios itinerantes que viveram no Planalto Central brasileiro e que, provavelmente, foram os ancestrais dos povos Jê do Brasil central.

2º grupo – Paleoíndiossemi-sedentários: grupos que dominavam um território mais ou menos fixo onde viviam da agricultura, da caça e da coleta, mas que, no decorrer do tempo, mudavam suas aldeias de lugar em busca de novas áreas para plantio de alimentos a serem coletados no território que ocupavam. A caça ainda era vital para esses povos, mas devido à produção de alimentos nas suas roças a população em cada grupo era mais numerosa do que a dos povos itinerantes. Estão nessa categoria os Tupi-guarani, possíveis ancestrais dos Tupinambás, que mantiveram contato próximo com os colonos portugueses no Brasil.

Notamos que os diferentes grupos de paleoíndios não estavam isolados uns dos outros. Tudo indica que vastas redes de trocas comerciais e culturais que uniam áreas e povos. Até mesmo a distribuição geográfica dos diferentes grupos favorecia o contato entre eles. Tribos itinerantes de “caçadores-coletores” podiam viver em terrenos áridos, próximos das aldeias de índios semi-sedentários. Contudo, todos os grupos tinham consciência da diferença entre eles e as relações entre as diferentes culturas nem sempre eram harmônicas, podendo resultar em guerras tribais (FAUSTO, 2000).

Por fim, é necessário frisar que essa categorização foi criada pelos pesquisadores, no contexto cultural ocidental, a partir das percepções de um olhar científico que observa as culturas indígenas pelo lado de fora. É o nosso olhar, portanto, que criou a diferenciação.

1.3 - A primeira colonização da América

1.3.1 - A chegada do homem na América

Quando se faz a pergunta “Quando o homem chegou à América? E ao Brasil?” a grande maioria das respostas diz que o homem chegou à América em 1492 e ao Brasil em 1500. Na verdade, é preciso destacar que a primeira penetração desse território, e depois sua ocupação, foi feita pelos ancestrais dos índios. Mas a história do primeiro grupo humano que penetrou no nosso continente é um tema bastante polêmico no meio científico.

A arqueologia é uma das ciências que se dedica a desvendar esse evento. Entretanto, disputas teóricas, metodológicas e políticas entre os diferentes

grupos de cientistas que pesquisam esse tema e as diferenças de datações de materiais coletados nos sítios arqueológicos mais antigos do continente, impedem que se chegue a um único resultado. Duas coisas, entretanto, parecem ser consenso:

1ª – O homem não surgiu na América, pois não temos nenhuma evidência comprovada de sua evolução no nosso território;

2ª – Os grupos humanos que primeiro colonizaram o território americano vieram de fora e já eram representantes do *Homo sapiens sapiens*.

A origem e boa parte da evolução do homem se deu no continente africano. Como toda espécie animal que vive nos dias de hoje, o homem moderno também passou por um longo processo de evolução natural, e foi na África que aconteceu a transição entre seres que mais pareciam macacos (símios) até nosso gênero – *Homo* – e até nós, homens modernos. Antes mesmo do surgimento do gênero *Homo*, a savana africana foi o cenário onde apareceram os primeiros símios bípedes, que “desceram das árvores” para conquistar a terra, e que andavam em postura mais ou menos ereta. Até pouco tempo, o hominídeo (elo entre os símios e os homens) mais antigo conhecido era o *Australopithecus afarensis*. Seus fósseis, datados entre 2,9 e 3,9 milhões de anos, foram achados na Etiópia, na Tanzânia, e no Quênia pelo professor Donald Johanson, em 1974. Entre os restos de 13 indivíduos, chamados de “A Primeira Família”, encontrados no deserto de Afar, na Etiópia, estava o esqueleto parcial de uma “mulher” denominada “Lucy”, datado em 3,2 milhões de anos, que recebeu esse nome por causa da canção “*Lucy in the Sky with Diamonds*”, da banda *The Beatles*, que tocava no acampamento dos arqueólogos quando acharam o esqueleto.

O *Australopithecus afarensis* representa o surgimento da forma básica de todos os hominídeos, incluindo o homem moderno. O gênero *Homo* só apareceu há cerca de 2 milhões de anos, e *Homo habilis* é a espécie mais antiga do gênero. O *Homo erectus* viveu entre 2 milhões e 400 mil anos atrás e foi a primeira espécie humana a migrar para fora de África. Adaptado a uma grande variedade de ambientes pelo planeta, sofreu processos diferenciados de evolução em cada novo local colonizado. Viveu na China, em Java, na Indonésia, e na Europa (onde ficou mais conhecido como *Homo heidelbergensis*). O surgimento do *Homo sapiens sapiens*, nossa espécie, é

cercado de polêmica. Teria ocorrido por volta de 130.000 anos atrás, a partir da linhagem evolutiva do *Homo erectus*. No período entre 60.000 e 40.000 anos a.C. teriam se manifestado, na nossa espécie, a maioria das habilidades humanas como, por exemplo, as formas de enterrar os mortos, nossas expressões de arte, e técnicas de viagens marítimas. A emigração do *Homo sapiens sapiens* para fora da África ocorreria entre 80.000 e 25.000 anos atrás. A partir daí a espécie humana se tornou cosmopolita, ou seja, alcançou e colonizou todo o planeta.

Somos únicos no nosso gênero, o única espécie de seres humanos que sobreviveu. Resumi milênios da instigante história evolutiva do homem para chegar até este ponto e dizer algo muito importante: os negros na África, os brancos louros na Europa, os povos “amarelos” de olhos amendoados na Ásia, as tribos aborígenes na Oceania, os índios “peles-vermelhas” na América, as sociedades mestiças como a nossa, no Brasil, enfim, todos os povos do planeta Terra, por mais que sejamos física e culturalmente diferentes, somos uma única espécie. Nossa humanidade nos unifica, nossa história tem a mesma origem e não há nenhuma justificativa para o preconceito entre os povos do planeta.

Pelas evidências até hoje encontradas nos sítios arqueológicos, podemos afirmar que o homem veio de fora do continente americano. Mas de onde veio? Por onde penetrou no nosso território? E como foi essa migração? Então, vejamos algumas possíveis explicações apresentadas para essas questões a seguir:

1ª Hipótese: A “teoria Clóvis”, explicação tradicional, produzida nos anos 1950, afirma que os primeiros humanos entraram em solo americano caminhando, pelo Estreito de Bering – faixa de terra que ligava, pelo extremo norte, a Ásia e a América. A primeira evidência humana de caçadores foi uma ponta de lança localizada em Clóvis, no estado do Novo México (EUA), datada em torno de 11.500 anos A.P. Dali teriam saído grupos que conquistaram todo o continente americano. Essa teoria tem perdido força devido às descobertas de vestígios humanos mais antigos do que os de Clóvis em outras regiões da América (NEVES, 1992; NEVES e PILÓ, 2008).

2ª hipótese: A migração através do Pacífico, com a provável travessia do oceano utilizando embarcações que poderiam navegar de ilha em ilha,

a partir da costa da Ásia até as praias do oeste da América. Essa hipótese ganha força, devido a achados de artefatos mais antigos do que os de Clóvis, escavados em sítios arqueológicos americanos próximos às praias do Pacífico. (NEVES e PILÓ, 2008).

3ª hipótese: A migração transatlântica é a teoria mais polêmica, pois, seus defensores afirmam que o homem teria chegado à América pelas praias do Oceano Atlântico, e alcançado o litoral do nordeste do Brasil há milênios atrás, vindo diretamente da África ou da Europa em canoas rudimentares. Um grupo de arqueólogos que pesquisa sítios no nordeste aponta a existência de vestígios humanos na região há mais de 50.000.

4ª hipótese: A teoria das multivariadas migrações diz que os primeiros colonizadores das Américas teriam mesmo vindo do norte da Ásia, pelo Estreito de Bering, em pelo menos duas ondas migratórias – a primeira a mais de 14 mil anos atrás e a segunda a cerca de 11 mil anos. A partir da chegada na América, os grupos humanos desceram rumo ao sul do continente até explorar toda a costa pacífica. A penetração dos grupos no interior do nosso território teria ocorrido aos poucos (NEVES, 1992; NEVES e PILÓ, 2008).

De qualquer modo, o processo de povoamento do território americano resultou na ocupação de todo o continente, desde as terras geladas do Alasca no extremo norte até a Patagônia e a Terra do Fogo, no extremo sul, e desde o litoral do oceano Pacífico até o litoral do Atlântico. Todos esses povoadores e seus descendentes, nas Américas, ao longo de milhares de anos, criaram modos de vida muito diferentes e viveram histórias particulares que hoje procuramos desvendar.

No Brasil, alguns pesquisadores defendem a existência de vestígios humanos anteriores à “teoria Clóvis”, ou seja, antes de 11.500 anos A.P. No Piauí os estudos indicam a presença de vestígios datados em cerca de 50.000 anos A.P. Arqueólogos apontam que a Amazônia foi ocupada há pelos menos 14.000 anos, por grupos ancestrais dos indígenas que, já nessa época, produziam objetos de cerâmica e possuíam agricultura diversificada. Minas Gerais também se destaca neste debate devido a importantes achados dentro do seu território. Um dos primeiros e o mais antigo fóssil humano encontrado na América, datado de 12.000 anos, é o crânio e o esqueleto de uma mulher, descobertos em 1975, na cidade de Lagoa Santa, no

centro de Minas Gerais. Esse fóssil foi batizado de “Luzia” – nome comum entre as mulheres do interior de Minas, e que ainda lembra “Lucy”, aquela *Australopithecus* representante dos nossos mais antigos ancestrais... Um fato curioso é que tanto Lucy quanto Luzia foram encontradas em regiões de savana. A descoberta do esqueleto de Luzia foi um grande achado para a arqueologia mundial. Atualmente seus ossos estão no Museu Nacional do Rio de Janeiro e continuam estimulando novos estudos e teorias sobre o processo migratório do homem para a América.

1.3.2 - O “paleoíndio” e o “arcaico”: a diversificação dos povos indígenas

Inicialmente é preciso esclarecer os significados da palavra “paleoíndio”. Entender este sentido é importante para compreendermos melhor o processo de ocupação da América e do Brasil. Para facilitar o estudo dos primeiros grupos que colonizaram nosso território, os arqueólogos classificaram as culturas em períodos ou etapas, com uma periodização universal. O objetivo era definir as cronologias das supostas origens do homem americano e das formas de adaptação e povoamento do continente. No entanto, há também classificações adotadas apenas regionalmente por aqui. No caso do Brasil, por exemplo, os arqueólogos não usam as categorias universais com frequência. Por isso, para o que nos interessa mais de perto, temos de tratar dos períodos Arcaico e Paleoíndio.

Período Arcaico: trata-se de uma cultura de adaptação ao clima pós-glacial, quente e úmido, mais próximo do nosso clima atual. Esse grupo praticava a coleta animal e vegetal e teria se diversificado ao buscar alimento nas savanas, estepes, beira do mar e lagos.

Período Paleoíndio: Pode se referir a uma época, a um recorte temporal que vai desde a chegada do homem na América até o estabelecimento da agricultura em um ambiente frio e seco, ocupado por população rarefeita, dispersa e não sedentária, que caçava a megafauna, como mostram os vestígios de “pontas de lanças” nos sítios de matança de bisontes, cervídeos, camelídeos, antigos cavalos, elefantes, antas, preguiças e tatus.

As culturas paleoíndias setentrionais parecem ter iniciado por volta de entre 11 mil A.P. e entrado em decadência no início do Holoceno, cerca de

8.500 A.P. (ROOSEVELT, 2000, in TENORIO, 2000); o termo “paleoíndio” pode ainda se referir aos próprios membros de todos os grupos indígenas mais antigos que ocuparam a América e viviam como “caçadores-coletores” itinerantes. Arqueólogos e antropólogos costumam usar ainda a expressão “horizonte cultural paleoíndio” para denominar o período ou a camada de um sítio arqueológico que contém os primeiros sinais de ocupação do território americano, similares aos encontrados na Europa, Ásia e África, mas adaptados à fauna e flora americana. São restos de fogueiras, sepultamentos, pinturas rupestres e artefatos de pedra lascada. No Brasil, o termo “paleoíndio” também é bastante empregado para designar alguns grupos indígenas ancestrais. No entanto, é preciso destacar que, durante a chegada dos primeiros humanos por aqui, nosso território recebeu, pelo menos, dois grandes fluxos de migração e foi ocupado por dois grupos culturais itinerantes de aparência e tradições diferentes (PROUS, 2000; FUNARI e NOELI, 2005; NEVES e PILÓ, 2008). São eles:

1º - “negroides”: foram os primeiros habitantes do Brasil e eram, provavelmente, mais parecidos com os negros africanos e com os aborígenes da Austrália do que com os índios de hoje em dia. Seus crânios eram ovais e as faces projetadas para frente, com narinas largas. “Luzia” e seu grupo, chamado de “Povo de Lagoa Santa” eram paleoíndios negroides (NEVES e PILÓ, 2008).

2º - “mongolóides”: povos que formaram um segundo fluxo de migrantes que ocupou nosso território, já marcado pela presença dos “negroides”. Seus crânios apresentavam faces achatadas, com olhos “puxados”, amendoados, semelhantes aos olhos de povos asiáticos como os habitantes da Mongólia, China e Japão.

Existem aqueles que querem o uso do termo “paleoíndio” apenas para o grupo “negroide”. Os primeiros habitantes do território que se transformaria no estado de Minas Gerais eram “negroides”, e teriam vindo do nordeste brasileiro, num período seco e frio, deslocando-se em pequenos grupos. A presença desses grupos na região da cidade de Lagoa Santa foi confirmada entre 11.000 e 12.000 anos atrás. Essa datação sugere que esses povos teriam convivido com animais de grande porte da megafauna, que viviam no cerrado brasileiro nesse período: tigres dente-de-sabre, mastodontes, tatus e

preguiças gigantes, entre outros. Há achados de indivíduos semelhantes ao “povo de Lagoa Santa” também em outras regiões da América do Sul (na Colômbia, por exemplo) e do Brasil, como no estado da Bahia. Os paleoíndios “negroides” tinham estatura pequena ou mediana, utilizavam grutas e abrigos naturais das rochas para se proteger e para enterrar seus mortos. Não praticavam a agricultura, alimentavam-se de vegetais que coletavam na natureza e de pequenos animais que eram caçados com lanças e flechas com pontas de pedra lascada. Nos seus sítios arqueológicos encontramos vestígios de fogueiras, ossadas enterradas e ferramentas. (NEVES E PILÓ, 2008). Já conchas e dentes de animais podem ter sido utilizados em ornamentos corporais. Não sabemos exatamente o que aconteceu com os povos “negroides”. Alguns pesquisadores dizem que eles podem ter se preservado, dando origem aos índios tradicionalmente caçadores-coletores: Botocudos (MG, BA, e ES), Nhambiquara (Mato Grosso) e Kaingang (Sul do Brasil). Outras teorias supõem que eles foram mortos pelos povos “mongoloides” que chegaram para conquistar o território, ou ainda que os dois grupos possam ter se misturado formando “famílias paleoindígenas mestiças” (NEVES e PILÓ, 2008; BERNARDO, 2010).

A partir de 8.000 anos atrás os sítios arqueológicos indicam a chegada de um segundo grande grupo indígena no nosso território, os povos “mongoloides”, que, como seus antecessores, os “negroides”, ainda eram seminômades, dependendo da caça e da coleta para sobreviver. No entanto, adaptaram-se bem ao ambiente, sua população cresceu e se diversificou. Todos os diferentes grupos que surgiram a partir daí ainda viveram muito tempo como caçadores-coletores, e exploravam a paisagem, que continuou a ser transformada por eles. Para tanto produziram uma ampla gama de artefatos, como as refinadas ferramentas e instrumentos de pedra lascada, essenciais para sua sobrevivência (PROUS, 2000; FUNARI e NOELI, 2005; NEVES e PILÓ, 2008); também foi nesse período que os indígenas passaram a pintar ou imprimir símbolos nas rochas por onde passavam. Gravuras e pinturas rupestres foram realizadas por diferentes grupos indígenas itinerantes, que viviam se deslocando pelo nosso território em busca de alimentos e recursos que pudessem ser explorados. Mas, em torno de 2.500 anos atrás, alguns grupos migraram das regiões rochosas para os vales dos rios, em busca de

terras mais férteis para começar a cultivar as primeiras variedades de plantas comestíveis. Passaram de “caçadores-coletores” a produtores de alimentos.

Embora a caça ainda fosse uma atividade importante, para se dedicar ao plantio das primeiras roças os grupos agricultores precisaram, gradualmente, se fixar em territórios mais restritos e criar novas ferramentas para trabalhar, como os artefatos de pedra polida. Com a maior disponibilidade de alimentos, propiciada pela prática da agricultura, houve um aumento da população. Surgiu também a necessidade de inventar artefatos para cozinhar, para preparar farinhas e recipientes para armazenar grãos e bebidas. Os indígenas, tradicionalmente, já usavam cabaças e trançados feitos de fibras vegetais no seu cotidiano, e as novas necessidades dos povos agricultores fizeram com que eles comesçassem a modelar objetos de cerâmica: tigelas, pratos, urnas, potes, panelas, moringas.

Foi assim, ao longo dos últimos, pelo menos, 12.000 anos, que diferentes povos indígenas penetraram, dominaram e colonizaram nosso território. Esses povos se subdividiram em vários grupos e enquanto uns continuaram vivendo como “caçadores-coletores” itinerantes, outros foram se fixando em territórios cada vez mais delimitados para se dedicar à agricultura. Quando os portugueses chegaram a essas terras encontram as mais variadas culturas indígenas vivendo por aqui. Quando estudarmos melhor os vestígios da cultura material - artefatos líticos, expressões de arte rupestre e a cerâmica - produzidos por esses grupos indígenas ancestrais perceberemos o quanto eles eram diferentes entre si.

1.4 - Vestígios de cultura material: fontes para a história indígena de longa duração

1.4.1 - Indústria lítica e arte rupestre

Todos os vestígios encontrados e escavados em um sítio arqueológicos contam um pouco da história do grupo que viveu naquele lugar. Marcas da presença humana no ambiente, como antigas roças abandonadas, lugares onde depositavam seu “lixo” e buracos dos esteios que sustentavam habitações são pistas de como eram suas moradias e de como organizavam as

aldeias nos seus territórios; sepultamentos escavados mostram que tipo de cuidados tinham com os mortos e, algumas vezes, indicam a posição social do morto, quando este é enterrado de maneira diferenciada em relação aos outros membros do grupo; através da identificação e pesquisa das “oficinas” de produção de artefatos, locais próximos das aldeias, onde os nossos ancestrais trabalhavam, podemos saber um pouco mais sobre sua cultura material, ou seja, sobre como sua cultura e suas necessidades materiais influenciavam na produção de ferramentas e outros objetos que eles usavam no cotidiano. Os “sambaquis” (“amontoados de conchas”, em Tupi-guarani) por exemplo, trazem informações sobre como seus habitantes enterravam os mortos. Conhecidos como “sambaqueiros”, os grupos que viviam nos sambaquis deixaram uma enorme quantidade e diversidade de testemunhos de sua *permanência* no território brasileiro.

O estudo dos vestígios de cultura material é fundamental para o conhecimento sobre as populações e o processo de ocupação do território brasileiro. São bem variadas as formas de avaliar os objetos que compõem uma cultura material: eles podem ser analisados pelos materiais empregados na confecção do objeto; pela maneira como foram executados; pela forma das peças prontas; pelos padrões de decoração do objeto (quando houver decoração); pela maneira como os objetos eram utilizados (podemos identificar marcas de uso); pela maneira como os objetos foram descartados, ou jogados fora após perder sua utilidade. Tudo isso é fonte de informação para o pesquisador. É importante preservar o contexto dos objetos arqueológicos, ou seja, estudá-los no lugar onde foram achados, pois, assim, teremos condição de coletar mais informações sobre a cultura que estamos pesquisando. Por isso, quando alguém acha uma evidência da existência de um sítio arqueológico enterrado (cacos ou potes de cerâmica, machadinhas de pedra, por exemplo) não deve retirar os objetos do local, mas chamar algum pesquisador (historiador, geógrafo ou arqueólogo) que, certamente, deve saber como preservar a área para futuras pesquisas. Entre os vestígios que compõem a cultura material dos paleoíndios no Brasil, temos três categorias que são bastante importantes para nós: o lítico, a arte rupestre e a cerâmica arqueológica.

Lítico, ou “indústria lítica”, se refere ao conjunto de vestígios de pedra trabalhada pelo homem, tanto através do lascamento, quanto do polimento. Lascando e polindo a pedra, os grupos indígenas que habitavam nosso território fabricavam muitas ferramentas. As ferramentas de pedra lascada (pontas de flechas, ferramentas de corte afiadas, machadinhas, pilões, batedores) são os artefatos mais antigos encontrados no Brasil e começaram a ser fabricados logo que os primeiros grupos humanos chegaram aqui, há mais de 12.000 anos atrás. Esse tipo de técnica – o lascamento – foi utilizado durante todo o período paleoíndio, tanto por povos “negroides” quanto pelos “mongoloides” e continuaria em uso após a invenção da agricultura. É importante destacar ainda que, em alguns grupos, o lascamento dividiu espaço com as técnicas mais avançadas de polimento.

Podemos conceituar “arte rupestre” como inscrições de pinturas e gravuras realizadas pelos povos antigos em paredões, rochedos ou abrigos nas serras. A maioria das pinturas rupestres que vemos hoje em dia foi feita com pigmentos minerais (terras coloridas) misturados à água e a gorduras de animais, formando uma espécie de “tinta” e, para desenhar, usavam pincéis de fibras vegetais ou o próprio dedo. Já as gravuras são conjuntos de figuras feitas através da retirada de lascas das rochas, batendo nelas com objetos mais duros. O surgimento da arte rupestre demarca a chegada de grupos paleoíndigenas “mongoloides” no nosso território, pois não há provas de que os povos “negroides” pintavam ou gravavam figuras nas rochas (PROUS, BAETA e RUBBIOLI, 2003). Assim, pinturas e gravuras rupestres surgiram por volta de 10.000 anos atrás e deixaram de ser executadas acerca de um milênio antes da chegada dos portugueses. Não existe uma maneira de saber por que essas inscrições foram feitas. Além de ser uma expressão artística usada para decorar o ambiente, as pinturas e gravuras rupestres podem ter surgido em cultos religiosos dos povos antigos, ou para registrar informações sobre o meio natural.

Alguns teóricos dizem que as expressões de arte rupestre podem ser uma espécie de escrita muito antiga, mas a interpretação dos grafismos, hoje em dia, é impossível, pois perdemos o código de decifração e leitura das figuras. Alguns estudos sobre arte rupestre no Brasil pesquisam as datações, procurando identificar a idade das pinturas e gravuras. Mas as expressões de

arte rupestre são analisadas também pelas suas formas, temáticas, técnicas de execução, frequência e local de ocorrência. Os arqueólogos procuram comparar os diferentes sítios pintados e gravados, tentando identificar os diversos grupos culturais que seriam seus autores, e criando as “tradições” ou “estilos” da arte rupestre. A sucessão de estilos e as datações tecem relações culturais e temporais entre os diversos sítios.

O livro “Arqueologia Brasileira”, de André Prous, lançou as bases para o estudo arqueológico no país. Embora as classificações de arte rupestre pelo autor estejam sendo revistas por pesquisas mais recentes, é de suma importância conhecer suas propostas. Ele descreveu, do sul para o norte, algumas das principais “tradições rupestres” que conhecemos no Brasil, cada uma delas com variações internas. São elas:

Tradição Planalto – aparece na região central do Brasil, especialmente em Minas Gerais. As pinturas, geralmente, representam animais da fauna local nas cores vermelho, laranja, amarelo, vinho, preto e branco.

Tradição Nordeste – como o próprio nome diz, aparece no Nordeste do Brasil, nas regiões de clima seco da caatinga. Seus painéis são ricamente ilustrados com cenas de animais, caçadas e rituais onde as figuras humanas ganham destaque.

Tradição São Francisco – ocorre no vale do Rio São Francisco (Norte de Minas), com alguns sítios também no Sul de Minas Gerais. É caracterizada pela representação de desenhos “geométricos”, e seus sítios são muito coloridos e cheios de figuras.

Destacamos ainda a Tradição Meridional, a Litorânea Catarinense, a Geométrica, a Agreste e as Amazônicas. Os painéis de arte rupestre que temos hoje são apenas parte do que foi construído pelos nossos ancestrais indígenas. Chuva, sol, vento e a própria ação do homem, destruindo as rochas, provocaram uma gradual perda de conjuntos rupestres. Vê-los ainda hoje é um privilégio. Muitos sítios nunca foram estudados e é necessário ajudar a preservar essas expressões culturais tão impressionantes.

1.4.2 - Lítico polido e cerâmica indígena arqueológica

Já dissemos que a adoção da agricultura representou uma transformação importante no cenário das culturas indígenas. No Brasil, aparentemente,

a agricultura foi adotada primeiro por tribos que habitavam a Amazônia. De modo geral, as aldeias agricultoras começaram a se tornar mais sedentárias, e os índios viviam mais tempo fixos nos seus territórios para cuidar das roças. Como tinham que derrubar porções de mata para plantar, precisaram aprimorar a confecção de machadinhas e passaram a polir a pedra para obter ferramentas mais robustas e bem acabadas. Mas havia também a machadinha semilunar, que provavelmente era usada em rituais.

A técnica do polimento já era usada para criar verdadeiras esculturas em pedra, por povos que viviam na faixa litorânea brasileira, do Rio Grande do Sul até o Pará, há cerca de 6.000 anos atrás. Na mesma época da elaboração de artefatos de pedra polida os grupos indígenas começaram também a produzir cerâmica em maior quantidade. Os artefatos de argila eram cozidos em buracos no chão, ou mesmo queimados em fogueiras a céu aberto para ganhar resistência. A cerâmica era material versátil, usada para armazenar e preparar alimentos, nos adornos corporais e como urna funerária entre outras muitas utilidades. Para os arqueólogos, a cerâmica é um “material ideal” por ser um vestígio resistente e abundante. Além disso, podemos extrair informações da cerâmica recompondo e pesquisando a forma das peças, a sua composição material (tipos de argila e outros ingredientes da massa utilizada), as técnicas de elaboração e de queima usadas para que o material ganhe resistência e estudando até as marcas de uso e descarte das peças (PROUS, 2007). Muitas culturas indígenas americanas foram identificadas apenas através de sua cerâmica. No território brasileiro existiram grandes famílias ceramistas. É importante conhecer um pouco mais sobre a cerâmica indígena arqueológica e alguns de seus principais estilos.

Tradição Marajoara – confeccionada pelos povos da Ilha de Marajó, é uma cerâmica policromada de grande complexidade. Suas urnas funerárias (recipientes utilizados para enterrar os mortos), suas tangas (usadas pelas mulheres das tribos), estatuetas e outros artefatos eram ricamente decorados com figuras modeladas, esculpidas na superfície das peças e pintadas com cores vivas como vermelho, laranja, marrom, amarelo, preto e branco. Os índios marajoaras sobreviveram até pouco antes da chegada dos portugueses ao seu território.

Tradição Tapajônica ou Santarém – cerâmica de formas complexas e ricamente decorada com elementos modelados e, às vezes, pintados, produzida por grupos indígenas que viviam próximos do rio Tapajós. Sua principal aldeia se localizava onde, hoje, é a cidade de Santarém. Os colonizadores europeus ainda encontraram os povos tapajônicos vivendo no seu território, mas logo eles foram extintos.

Tradição Maracá – cerâmica descoberta no estado do Amapá, em sua maioria composta por urnas funerárias com forma humana ou de animais, encontradas em grutas de difícil acesso no meio da floresta amazônica. Decoradas com braceletes e outros enfeites modelados e pintados, estavam reunidas em círculo no interior dos abrigos onde foram depositadas.

Tradição Tupi-guarani - Os Tupi-guaranis surgiram em torno de 5.000 anos atrás e podem ser ancestrais dos povos Tupi e Guarani, que conviveram com os portugueses no período colonial. Eram tribos que utilizavam os grandes rios para navegar e, assim, migrando em suas canoas, se espalharam por quase todo o nosso território. Produziam cerâmica simples, lisa para uso cotidiano, mas também peças decoradas com relevos e pintura muito delicada. (PROUS, 1992; PROUS, 2005). Suas peças variavam de pequenas tigelas a enormes urnas funerárias.

Há também as tradições ceramistas do Planalto Central Brasileiro. De 2.000 a 500 anos atrás, dois povos de culturas diferentes habitaram os cerrados e as serras do Planalto Central brasileiro. Esses povos foram identificados principalmente pelo estudo de seus acampamentos e por sua cerâmica, classificada em:

Tradição Una – cerâmica composta, em sua maioria, por pequenas tigelas e potes quase pretos, devido aos processos de queima que esse grupo realizava. Foi encontrada próxima de grutas e outros abrigos nas regiões serranas do Planalto Central.

Tradição Aratu – também denominada Tradição Sapucaí em Minas Gerais, é uma cerâmica que aparece nos cerrados e campos abertos do centro do Brasil, especialmente em Minas Gerais, Goiás, Bahia e Mato Grosso. Nos sítios Aratu-Sapucaí são encontradas pequenas peças e também enormes urnas usadas pelos indígenas como depósito de alimentos ou para enterrar os mortos. É uma cerâmica rústica, quase sempre sem decoração.

1.5 - Culturas e arte indígenas: patrimônio cultural brasileiro

1.5.1 - Culturas e arte indígena na atualidade

Chegamos ao século XXI e, embora tenham sofrido todo tipo de impactos a partir do contato com os povos europeus e a cultura ocidental, muitos povos indígenas resistiram e vivem hoje entre nós brasileiros. Esses povos são testemunhas de uma luta diária pela manutenção do universo cultural indígena dentro nosso país. Uma das formas mais expressivas da resistência indígena nos dias de hoje é a continuidade da sua produção artística, ou melhor, da sua “vivência artística”. Para os povos indígenas a arte está profundamente integrada à sua vida. Quando o índio precisa produzir um objeto para seu uso cotidiano, quando vai construir sua moradia, quando cria um presente para um amigo, quando vai participar de seus rituais, o índio se empenha em produzir algo que seja, na sua concepção, esteticamente belo, retrate sua identidade e expresse sua alma (RIBEIRO, 1986). E, para isso, reforça sua relação de proximidade com a natureza, explorando todos os materiais que o ambiente oferece e a si mesmo como objeto de arte. Como suportes e materiais para suas expressões artísticas os indígenas utilizam, por exemplo, o próprio corpo (pele, cabelos, voz), pedras, argila (cerâmica), pigmentos minerais, pigmentos e gorduras vegetais, plumas, dentes, unhas, fibras vegetais, cipós, madeira, cascas de árvore, conchas, entre outros.

É interessante observar que o grafismo, na arte indígena, não tem um significado abstrato. Muitas vezes, os traços que nós interpretamos apenas como figuras geométricas que enfeitam a cerâmica, para os indígenas são referências diretas ao mundo figurativo das plantas e animais “de poder” ou sagrados (VIDAL, 2007; LAGROU 2009). O “padrão anaconda”, por exemplo, representa os motivos decorativos da “jibóia ancestral”. A prática da incorporação de padrões da pele de animais no grafismo indígena da pintura corporal, da pintura de panelas, do trançado dos cestos e na tecelagem, também vale para outras espécies, como para a onça, para as tartarugas e para os peixes. A arte, para os indígenas, é a reprodução controlada da imagem desses seres cujo poder se captura através da sua imagem. Quando

reproduzem suas padronagens, “domesticam” os animais selvagens pela arte (VIDAL, 2007; LAGROU 2009). São muitas as expressões ou “modalidades” de arte dos povos indígenas atuais.

Pintura corporal - Os índios pintam seus corpos em “rituais de passagem”, de acordo com a ocasião, por exemplo, para demonstrar luto, festividades ou quando se preparam para a guerra. No cotidiano também expressam seus grafismos étnicos seguindo padrões que lembram os “animais de poder”, como a anaconda e a onça pintada.

Arte plumária e adornos corporais - Os adornos feitos de plumas, penas, contas, sementes, dentes e outros materiais naturais completam o conjunto ornamental corporal usado de modo diferenciado por cada grupo cultural indígena.

Arquitetura - As moradias indígenas também têm sua arquitetura própria, que varia de acordo com a organização social e política do grupo.

Arte em madeira – os indígenas utilizam a madeira para confeccionar objetos de uso cotidiano, miniaturas de animais e também em rituais tradicionais, como no “Kuarup”, a festa dos mortos dos índios do Xingu.

Música e dança – as expressões musicais dos índios incluem cantos tradicionais e instrumentos musicais como flautas, tambores e maracás criados por eles. Os rituais indígenas, quase sempre, são acompanhados de músicas e danças específicas.

Tecelagem e cestaria – a trama e os trançados (como marcadores de identidade própria de cada grupo) são técnicas importantes usadas pelos indígenas para confecção de tecidos e objetos a partir de fios e fibras vegetais.

Cerâmica – as peças feitas de argila queimada continuam sendo produzidas pelos índios e são registros importantes de suas culturas. As técnicas de execução da cerâmica indígena são parecidas, mas variam de acordo com o material e a decoração empregada por cada etnia.

No mundo indígena, grande parte da produção artística não segue as mesmas leis que vigoram na sociedade ocidental. Boa parte da arte indígena não entra na lógica do mercado, isto é, não é uma mercadoria, feita para vender, mas traz em si o intuito de expressar o universo interior e marcar a identidade étnica do grupo. Portanto, a arte indígena é um legado cultural desses povos para toda a humanidade e seu estudo diz muito de seus autores.

Veremos agora as leis internacionais e brasileiras que procuram proteger todo o patrimônio material e imaterial dos povos indígenas do Brasil.

1.5.2 - A legislação sobre o patrimônio arqueológico e cultural indígenas

Existem várias recomendações internacionais e leis brasileiras que regulam a proteção do patrimônio arqueológico e indígena. As Cartas Patrimoniais internacionais lançadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) servem como referência para a legislação de vários países. Entre elas está a “Carta de Lausanne para a Proteção e Gestão do Patrimônio Arqueológico”, que foi publicada pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, em 1990. É um documento que expressa a preocupação internacional com a proteção efetiva do patrimônio arqueológico mundial, recurso natural frágil e não renovável. Estabelece que os bens arqueológicos são uma herança das gerações passadas e a sua proteção é uma obrigação coletiva, e exige a adoção de uma legislação adequada que proíba a destruição ou alteração de qualquer sítio arqueológico e de seu entorno.

No Brasil, a ideia de implantar medidas públicas visando a preservação de um patrimônio cultural que representasse a nação surgiu ainda nos anos 1920, mas só em 1937 foi promulgado o Decreto-Lei nº 25/37 que criou, entre outras ações, as bases para a proteção jurídica de bens tombados. Porém, no início dos anos 1950 a destruição desenfreada de nossos sítios arqueológicos fez com que pesquisadores e autoridades percebessem a necessidade de criar normas mais rígidas e específicas para a proteção do patrimônio arqueológico brasileiro. Em 1957, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 3.924/61, que instituiu a proteção de bens de valor arqueológico no nosso país, estabelecendo os princípios jurídicos para a gestão desse patrimônio, deixando claro que todo sítio arqueológico é, legalmente, submetido à proteção especial do Estado brasileiro.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 também contém várias menções ao patrimônio arqueológico e cultural indígena. No Artigo 20 (X), por exemplo, fica claro que “os sítios arqueológicos e pré-históricos” são patrimônio da

União, ou seja, do Estado e de todos nós. Já o Artigo 23 (III) diz que é dever da União, dos Estados e dos Municípios “proteger os documentos, as obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos”. Atualmente, a gestão, a proteção e o registro do patrimônio arqueológico identificado pelos arqueólogos no Brasil são feitos pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), vinculado ao Ministério da Cultura. Contudo, no início dos anos 2000, o IPHAN recebeu as primeiras propostas de tombamento de “Lugares Sagrados” indígenas. Podemos perceber por aí uma ampliação do conceito de patrimônio ancestral do país. Os espaços históricos indígenas, áreas que podem ou não abrigar sítios arqueológicos, mas que, independente disso, são lugares simbólicos utilizados pelos índios nos dias de hoje, passaram a ser entendidos como paisagens culturais brasileiras, que precisavam também ser protegidas por lei.

Esses locais, que fazem a ligação entre nossa ancestralidade indígena e o Brasil de hoje, são atrativos para turistas que se interessam por roteiros que exploram as manifestações culturais dos povos indígenas do passado e do presente. O turista agora pode entrar em contato com bens culturais associados a lugares específicos. O patrimônio arqueológico e indígena de modo geral integra esse conjunto patrimonial dos lugares, e a atividade turística em sítios arqueológicos e outros espaços indígenas precisa observar os princípios éticos de proteção do patrimônio estabelecidos na nossa legislação. Devemos ressaltar que o turismo cultural em áreas indígenas deve ter a aprovação dos grupos locais.

No ano de 2003 foi assinada, em Paris (França), a “Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial”. Essa Convenção, proposta pela Conferência Geral da UNESCO, foi adotada no Brasil através do decreto nº 5.753/06, assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2006, e desde então está em vigência no país, procurando atender as seguintes finalidades:

- a) a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial;
- b) o respeito ao patrimônio cultural imaterial das comunidades, grupos e indivíduos envolvidos;
- c) a conscientização no plano local, nacional e internacional da importância do patrimônio cultural imaterial e de seu reconhecimento recíproco;

d) a cooperação e a assistência internacionais.

Entre as definições da Convenção consta o seguinte significado para a expressão “Patrimônio Cultural Imaterial”:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (...) (p.02).

O documento esclarece ainda que o “patrimônio cultural imaterial” se manifesta, em particular, nos campos das expressões artística, das práticas sociais, rituais e atos festivos; dos conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo; das tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial e das técnicas artesanais tradicionais (CUREAU et al., 2011). Os povos indígenas brasileiros, desde a ocupação inicial do território até a atualidade, são detentores de um patrimônio imaterial único no mundo e, como seguidor da “Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial”, o Brasil tem o compromisso de agir no sentido de preservar esse patrimônio. Mais que isso, precisamos nos conscientizar de que somos responsáveis por um acervo de grande valor, constituído por vestígios arqueológicos, tradições orais, rituais, técnicas, afinal toda a cultura material e imaterial indígena.

A milenar história indígena, assim, é o alicerce sobre o qual construímos a nossa História. Na virada do ano 2000, as comemorações pelo aniversário de “500 anos” do Brasil reacenderam o debate sobre quando a nossa História começou. A historiografia tradicional situa como marco do nascimento do Brasil a carta escrita por Pero Vaz de Caminha em 1500, mas os avanços nos campos da Arqueologia e da Antropologia, assim como novas visões da História do país, questionam essa ideia. Como falar em “descobrimen-

de uma terra que já tinha sido colonizada e modificada durante milênios, desde que os primeiros grupos humanos chegaram aqui? Como falar em “descobrimento do Brasil” sendo que, quando os portugueses pisaram nessa terra, ela já era habitada por milhões de pessoas, que falavam centenas de línguas diferentes e ocupavam todo nosso território? (HETZEL et al., 2007).

Em 1500, o europeu se encontrou com várias culturas nativas milenares. Esquecer tudo o que aconteceu por aqui antes de 1500 é o apagamento da memória desse processo. É preciso reconhecer que os índios deixaram mensagens que chegaram até os dias de hoje como testemunho de sua história e de suas culturas: os artefatos líticos, as pinturas rupestres, a cerâmica, as intervenções que fizeram no ambiente, suas técnicas de plantio e de construção de moradias, seus processos de enterramento dos mortos, suas mitologias orais, seus cantos rituais, seus grafismos, sua arte plumária, enfim todas as suas tradições e costumes que passaram de geração a geração, e são parte essencial do patrimônio cultural brasileiro.

Considerações finais

Aqui entramos em contato com a “História Indígena de longa duração”, seguindo os passos dos nossos ancestrais indígenas mais antigos, estudando sua cultura material e alguns conceitos importantes utilizados pelas Ciências Sociais para penetrar no mundo indígena. Fizemos um breve resumo de milênios de história extremamente rica, diversificada e emocionante vivida pelos indígenas no nosso território. Nos próximos capítulos trataremos de um período crucial para a História do nosso país: a época colonial, quando os índios entraram em contato com os conquistadores europeus, e, um pouco mais tarde, com os negros africanos. O Brasil se transforma em um grande e explosivo “caldeirão” cultural. Depois veremos como, ainda hoje, a luta indígena continua. Afinal, o nosso país ainda não conseguiu assegurar os direitos básicos aos povos indígenas e precisamos entender todo o processo histórico vivido por eles para, quem sabe, aderirmos às suas batalhas, na esperança de que o Brasil se torne um país cada vez mais democrático e justo, onde todas as culturas sejam reconhecidas e tenham seus direitos garantidos.

Dicas de vídeos e sites úteis

- Ouça a música “Txai”, de Milton Nascimento, na qual o cantor se identifica com musicalidade e a cultura indígena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6skXPbBiqfU>. Acesso em: 29 de outubro de 2014.

- Saiba mais sobre a “terra preta” da Amazônia assistindo à aula do arqueólogo Eduardo Góis Neves no vídeo. Disponível em: <http://www.tvnavegar.com.br/video/?idv=83>. Acesso em: 29 de outubro de 2014. Para mais informações acesse ainda a página da Revista Ciência Hoje, disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/281/terras-pretas-e-ferteis-de-indios>. Acesso em: 29 de outubro de 2014. E ainda leia a reportagem do *site* Fala Campo. Disponível em: <http://falacampo.wordpress.com/2014/02/03/terra-preta-de-indio-os-misteriosos-solos-da-amazonia/>. Acesso em: 29 de outubro de 2014.

- Veja o vídeo sobre uma oficina experimental onde demonstra-se como as técnicas de confecção de artefatos líticos, conhecida como “cadeia operativa”, eram muito elaboradas, resultando em uma gama variada e sofisticada de instrumentos. Assista agora a simulação de arqueólogos na produção de alguns desses objetos como o picão, batedor, faca e raspadeira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xvAjJdvvIqo>. Acesso em: 29 de outubro de 2014.

- Veja o vídeo “NièdeGuidon e as origens do homem americano” (Globo Ciência – 1990). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o-X7oToVioCo>. Acesso em: 29 de outubro de 2014.

- Assista ao vídeo “Ritual da Imagem: Arte Asurini do Xingu – cerâmica”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_RqPlomJF-4. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

Referências bibliográficas

- BARTH, Frederick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1988, p. 187-227.
- BERNARDO, Danilo Vicensotto. O Nome da tribo. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 6, n. 71. Rio de Janeiro: SABIN, 2011, p 34-35.
- BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. (Organização e tradução Celso Castro). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 2002.
- CUREAU, Sandra; KISHI, Sandra Akemi Shimada; SOARES, Inês Virgínia Prado e LAGE, Claudia Marcia Freire (coord.). *Olhar Multidisciplinar sobre a efetividade da proteção do patrimônio cultural*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- FAUSTO, Carlos. *Os Índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2005.
- HETZEL, Bia; NEGREIROS, Silvia; GASPAR, Madu e GUIMARÃES, B. (orgs.). *Pré-história brasileira*. Rio de Janeiro: Manati, 2007.
- LAGROU, Els. *Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.
- NATALINO, Eduardo et al. *Por Ti América: Arte pré-colombiana*. Rio de Janeiro: MINC/Centro Cultural Banco do Brasil, 2006.
- NEVES, Walter Alves. A primeira descoberta da América. *Ciência Hoje*, v. 15, n. 86, p. 16-19, 1992.
- NEVES, Walter Alves; PILÓ, Luiz Beethoven. *O Povo de Luzia: em busca dos primeiros americanos*. São Paulo: Globo, 2008.
- NEVES, Eduardo Goes. *Duas interpretações para explicar a ocupação pré-histórica na Amazônia*, In: Maria Cristina TENORIO. *Pré-história da Terra Brasilis*. R.J: Ed. UERJ, 2000, p. 359-367.
- PROUS, André. *Arqueologia Brasileira*. Brasília: Ed. UNB, 1992.

- _____. A pintura em cerâmica Tupi-guarani. *Ciência Hoje*, v. 36, n. 213. Março de 2005.
- _____. As Primeiras Populações do Estado de Minas Gerais. In: *Pré-história da Terra Brasilis*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000, p. 101-114.
- PROUS, André; BAETA, Alenice; RUBBIOLI, Ezio. *O patrimônio arqueológico da região de Matozinhos: conhecer para proteger*. Belo Horizonte: Ed do autor, 2003.
- PROUS, André (e PIMENTEL, Lucia Gouvêa – orientações pedagógicas). *Arte Pré-histórica do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 2007.
- RIBEIRO, Darcy. *Suma Etnológica Brasileira*, v. 3. Rio de Janeiro: Vozes, 1986. Disponível em: <<http://www.etnolingua.org/suma:intro>>. Acesso em: 30 out. 2014.
- ROJAS, José Luiz de. *La etnohistoria de América: los indígenas, protagonistas de su historia*. Buenos Aires: SB, 2008.
- SALES, Cristiano Lima. Etnias, fronteiras e ciências humanas: a contribuição da História da América. *Cadernos da História*, ano VII, v. 2.
- SAHLINS, Marshall. *Ilhas da História*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1997.
- SEDA, Paulo. Arqueologia e história indígena: por uma História Antiga da América. In: OLIVEIRA, Ana Paula de Paula Loures de. (org.). *Arqueologia e Patrimônio em Minas Gerais*. Juiz de Fora: Editar, 2007. p. 191-207.
- UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4718>>. Acesso em: 30 out. 2014.
- VIDAL, Lux Boelitz (org.) *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Nobel, 2007.

2

Encontros e desencontros: os povos indígenas no Novo Mundo colonial

Carlos Henrique Cruz

Maria Leônia Chaves de Resende

Uma questão fundamental para os nossos estudos é responder a uma pergunta crucial: por que devemos estudar a história dos índios? A resposta é clara: ao colocar os índios como protagonistas do processo histórico, a história do Brasil é outra, muito diferente daquela contada nos manuais didáticos. Este capítulo procura recontar parte dessa história. Pretendemos repensar a relação entre os povos europeus e os povos indígenas, e descortinar a dinâmica desse contato marcado por “encontros e desencontros” que, em boa medida, darão os contornos das múltiplas e diferentes formas de interação entre os agentes coloniais, religiosos e os nativos.

A partir dessas diferentes maneiras de se “viver em colônia”, vamos repensar os termos da “conquista” em que usualmente os europeus são considerados como os grandes vencedores em oposição à humilhante derrota dos povos indígenas. Acreditamos que uma reflexão mais profunda e provocativa se impõe: Será que os índios foram de fato vencidos? Ou essa interpretação reforça a ideia de uma “crônica da extinção” em que o genocídio (extinção de um povo) e etnocídio (destruição da cultura) explicariam o desaparecimento dos povos indígenas e, por consequência, justificariam o apagamento de sua memória? Como podemos pensar esse processo a partir da visão dos próprios índios? Como eles viveram a experiência desse contato interétnico? Como reagiram às tentativas de escravização ou à imposição de uma nova religião? Como contam sua própria história?

Para além de todas essas questões instigantes, é necessário compreender os desafios que as populações indígenas enfrentaram no passado para, a partir dessas reflexões, nos posicionarmos sobre a questão indígena no presente.

2.1 - Os termos da Conquista

2.1.1 - As razões da conquista: da derrota à resistência

Há uma pergunta que cada um de nós se faz quando estuda o processo da conquista: Como foi possível que tão poucos europeus dominassem e derrotassem fragorosamente milhões de indígenas em seu próprio território, na América? Como se sabe, a diferença numérica entre os nativos e os conquistadores era enorme. Só para se ter uma noção, àquela altura, no princípio do século XVI, a expedição de Cortes no México contava com 600 participantes, a de Pizarro no Peru tinha apenas 168 homens, enquanto, em contrapartida, a população nativa era de milhões (GRUZINSKI, 2001). Decididamente, não restam dúvidas de que facilmente os índios poderiam ter massacrado ou expulsado os invasores. Mas isso não ocorreu e, por isso mesmo, logo se encontrou uma razão: atribuiu-se a vitória dos europeus a sua “superioridade”. A audácia e capacidade extraordinárias daqueles grandes e valorosos homens explicavam a rápida ocupação e colonização do território americano, dominando e conquistando aquela imensidão de gentios (RESTALL, 2006). A primeira vista, razões simplistas como essas foram facilmente aceitas (e muitas vezes ainda amplamente divulgadas pelo senso comum), mas outras possíveis respostas para essa pergunta nos colocam questões muito mais complexas e profundas. Na verdade, é preciso reconhecer de antemão que, se a conquista e colonização foram marcos da expansão ultramarina, ela não se deu nem tão rápida nem definitivamente como pretende essa versão tradicional e tendenciosa. Essa ideia amplamente difundida de que os “brancos” ganharam a guerra contra os “pagãos e selvagens” oculta um processo de enfrentamento muito mais amplo, que se iniciou no século XVI, e suas implicações repercutem até os dias de hoje. Trata-se de um processo prolongado que imprimiu uma luta cruel e desi-

gual, atravessando todos esses séculos em ritmos diferentes e áreas difusas pelo continente americano. De certa forma, perdura ainda hoje na luta dos povos indígenas. Veja-se, à guisa de exemplo, a luta dos índios do Brasil pelo reconhecimento do direito legítimo de “retomada” de suas terras ancestrais, garantido pela Constituição de 1988. Basta passar os olhos pela imprensa para se deparar com a avalanche de denúncias contra os indígenas que buscam demarcar seus territórios. Portanto, nessa perspectiva, podemos considerar que o processo de conquista não terminou, segue seu curso, sendo contestado e denunciado nas vozes e atos de resistência dos povos indígenas.

Outro argumento apresentado para justificar a suposta supremacia dos europeus foi o domínio bélico. Os incas conheciam os metais, mas o seu propósito era definitivamente para outros fins: enquanto os europeus buscavam os atributos da “dureza e do corte afiado” dos metais, os nativos americanos valorizavam “a plasticidade e maleabilidade”. Assim, recorriam ao uso do cobre fundido como o ouro ou prata para reluzir seus ornamentos, considerados marcas de distinção social. As suas armas (arcos, lanças, clavas e porretes) eram usualmente feitos de vegetais, como a poderosa “funda”, artefato tecido em tramas, próprios para que os incas lançassem pedras incandescentes pelos ares, e a longas distâncias. O punhal dos mesoamericanos de corte extremamente afiado, feito de obsidiana, era usado em rituais de sacrifícios, enquanto as espadas dos espanhóis eram de grande eficiência nos combates. De fato, os índios desconheciam o uso do aço para a confecção de espadas, de armaduras, e, em especial, de armas de fogo, como espingardas e canhões. Certamente todo esse arsenal causou grande assombro entre os índios.

Mas nem tudo era fácil para os espanhóis. O clima úmido tropical deixava a pólvora excessivamente molhada para explodir e a geografia íngreme dificultava o transporte dos canhões. Tudo isso em boa medida prejudicava o máximo proveito desses recursos (GRUZINSKI, 2001). Os cavalos, animais desconhecidos na América, provocaram grande espanto nos impérios astecas e incas não só porque os índios imaginavam que os homens no dorso do cavalo eram um só ser como também se viram obrigados a mudar radicalmente as táticas de guerra dado que o deslocamento veloz da tropa

de cavalaria desarticulava todo o esquema prévio dos nativos. Ainda assim, os cavalos eram poucos, tinham um custo elevado e não eram adequados para o terreno íngreme, de difícil acesso. Portanto, ter cavalos era muito mais um símbolo de *status* do que propriamente aliados na guerra contra os índios. Então, quais eram as razões dos índios para guerrear? Para eles, havia o tempo próprio para plantar, colher e lutar. Em tempos de guerra, uma série de convenções e comportamentos previamente ritualizados antecediam as batalhas. Diferentemente do método europeu, os índios não tinham o hábito de atacar de surpresa, nem buscavam exclusivamente o extermínio do inimigo. Anunciavam claramente as razões da batalha a ser travada com o seu oponente, alegando que era para assegurar a influência e domínio sobre certos territórios ou, como foi o caso dos Tupinambá no Brasil, com o objetivo de capturar os seus oponentes para a realização do ritual antropofágico (FAUSTO, 1992).

As doenças que se alastraram por todos os recantos das Américas, abatendo os nativos como fogo no palheiro, foram outro motivo para explicar a derrota dos índios. Surtos epidêmicos de tifo, influenza, difteria e sarampo condenaram aldeias inteiras. Hoje sabemos que os índios não tinham imunidade às diferentes cepas virulentas, como a varíola, que facilmente contagiaram a milhares, acarretando mortalidade tão brutal que chegou a ser considerada, pelos estudos demográficos, o caso mais grave de destruição de vidas humanas de toda a história da humanidade. Recentemente, dados das Nações Unidas estimaram que a população mundial, no século XVI, era de 500 milhões de pessoas. As doenças levaram à morte cerca de um em cada três habitantes do planeta e, no caso dos índios, foi pior porque sua população foi drasticamente reduzida à metade (MANN, 2007). Praticamente povos inteiros foram varridos do mapa, levando, para sempre, suas próprias culturas, saberes, tradições, línguas e histórias. Para os que sobreviveram, as implicações foram drásticas: a vertiginosa depopulação provocou fome generalizada, desarticulou as formas de organização e reprodução sociais, bem como afetou sensivelmente os modos tradicionais de convivência e suas relações culturais pelo significado real e simbólico das perdas maciças de toda uma geração. A situação ficou catastrófica! Milhões

de indígenas experimentaram os mesmos sintomas: febre alta, vômitos incontroláveis, dores agudas, úlceras e pústulas por todo corpo, condenando centenas deles à morte, em poucos dias. No Brasil, os relatos eram alarmantes. Os jesuítas contavam que, quando as missões foram assoladas pelas epidemias e foram perdidas as colheitas, viram um cenário devastador onde uns poucos sobreviventes caminhavam, moribundos, tal qual fossem “esqueletos” ou “cadáveres vivos” (RESENDE, 2003).

A ideia que os índios representavam uma unidade escondia uma outra realidade. Não eram um mesmo e único povo, pois tinham culturas, histórias e tradições muito diferentes e, em muitos casos, eram até rivais entre si. Foi por isso que não responderam conjuntamente à invasão europeia. Os conquistadores logo perceberam essa situação e procuraram tirar proveito dessa hostilidade, recorrendo a intérpretes, conhecidos como “línguas”, para a tradução linguística e também da própria cultura. A índia Malinche, escrava asteca entre os maias, se tornou tradutora de Cortês, repassando informações privilegiadas e decisivas para o conquistador. Entendendo a situação das rivalidades interétnicas, Cortês oportunamente se apresentou como “libertador” das populações subjugadas pelos astecas que impunham pesados impostos em nome do imperador Moctezuma. Além disso, a comunicação entre europeus e indígenas, com diferentes e hesitantes “interpretações” sobre as intenções de parte a parte, gerou por vezes mútua desconfiança, dúvidas e “mal entendidos” (TODOROV, 1983). Ainda que alguns historiadores discordem dessa tese, há os que justificam uma certa inércia dos índios por acreditarem que os conquistadores eram os deuses Quetzcoatl ou Pachamaca.

No Brasil colonial, as rivalidades interétnicas, por exemplo, entre Tupi e Tapuia, eram muito fortes e acabaram imprimindo respostas diferentes aos desafios que lhe foram impostos pela presença colonizadora. De acordo com a relação que travavam com os povos indígenas, os portugueses passaram a classificá-los de “mansos” ou “bravios”. Os índios “mansos” que, em sua maioria, habitavam o litoral brasileiro e falavam línguas aparentadas ao Tupi-guarani, formavam os grupos que “cooperaram” com as intenções dos portugueses, aceitando o contato e em certa medida ajudando no processo

do estabelecimento e sobrevivência dos lusitanos. Os índios “bravios” ou, simplesmente, “bravos” eram aqueles que resistiam ao contato. Denominados “Tapuias”, habitavam o interior do nosso território e falavam línguas Jê e eram sempre chamados de “selvagens, bárbaros, antropófagos”, “comedores de gente”. De fato, essa dicotomia dependia em grande medida das relações já existentes entre os próprios índios que, na contramão das intenções dos portugueses, ora se tornavam aliados ora inimigos, segundo seus próprios interesses. Não se pode deixar de considerar que os índios também estabeleceram diversas e diferentes alianças quando seus interesses estavam em jogo. Bem, então, aqui se coloca uma questão muitíssimo importante. Para entender o que chamamos de “conquista” é fundamental compreender também esse processo a partir da lógica e dos valores próprios dos índios. Ao assegurarmos o papel de protagonista para os índios, e não o de meros coadjuvantes dos portugueses, a narrativa tradicional da história do Brasil é definitivamente abalada e deve ser reescrita e recontada. Isso é o que vêm demonstrando vários estudos.

Para alguns pesquisadores, interessados em recuperar a perspectiva nativa, serão justamente as formas de organização social dos próprios índios que definirão o ritmo e as diferentes formas de contato com os europeus. O historiador Stuart Schwartz defende que só é possível entender o processo de conquista se entendemos os diversos “modos indígenas”, em suas diferentes regiões e momentos. Sem perder de vista que essas organizações sócio-culturais não têm um único caráter ou natureza evolutiva, pois são formas diferentes de responder aos desafios da natureza, o autor propõe quatro categorias analíticas para classificá-los (SCHWARTZ, 2002):

1ª – Povos indígenas imperiais sedentários: construíram aldeias ou mesmo cidades que tinham alta densidade populacional e, muitas vezes, eram repletas de edifícios monumentais; eram culturas urbanizadas, que utilizavam sofisticados sistemas de comunicação, de distribuição de alimentos e água; praticavam agricultura intensiva; os governantes cobravam impostos da população; tinham organização político-religiosa bastante complexa. Os Incas e os Astecas, que viveram em grandes centros urbanos no México, Peru e Bolívia, são os exemplos típicos desses povos.

2ª – Povos sedentários não-imperiais: grupos indígenas com população densa, que possuíam aldeias e cidades mais modestas, construídas de madeira, bambu e barro. A organização social e política desses povos não era muito rígida, mas, algumas vezes, suas aldeias eram lideradas por sacerdotes que recebiam tributos da população. Alguns desses grupos possuíam escravos de outras etnias. Os Chibcha, da Colômbia, e os Arauaque, do norte do Caribe, se enquadram nessa categoria.

3ª – Índios semi-sedentários: povos que dominavam um território mais ou menos fixo onde viviam da agricultura, da caça e da coleta, mas que, no decorrer do tempo, mudavam suas aldeias de lugar em busca de novas áreas para plantio e de alimentos a serem coletados no território que ocupavam. A caça ainda era vital para esses povos. Eram índios guerreiros, armados de arco e flecha e setas envenenadas; havia entre eles um forte senso de grupo, mas a organização das aldeias era instável; tinham população menos adensada. Viviam em toda a periferia dos territórios dos povos imperiais, nos atuais Chile, Colômbia, norte do México, nordeste do Paraguai, em boa parte do Caribe, na costa do Brasil, e nas florestas da América do Norte. Estão nessa categoria os Caraíba e os Tupi-guarani, que mantiveram contato próximo com os colonos portugueses no Brasil.

4ª – Índios não-sedentários: são grupos itinerantes, algumas vezes também chamados de “caçadores-coletores”. Todos esses nomes são utilizados para definir povos indígenas que compartilhavam elementos culturais com grupos não-sedentários, com um estilo de vida muito característico; não eram verdadeiramente nômades, pois não vagavam a esmo pelo território que exploravam, mas seguiam roteiros de migração sazonalmente para obter recursos de caça e coleta disponíveis em um território razoavelmente bem definido, conhecido e dominado por eles; eram sociedades indígenas de pequenos bandos que formavam acampamentos em vez de aldeias. A densidade populacional era baixa e a agricultura não existia; esses povos ocupavam regiões de toda a América, vivendo principalmente nas paisagens mais áridas como nas florestas mais fechadas e úmidas, nas planícies mais secas e nas encostas rochosas. Podem ser colocados nessa categoria os indígenas dos pampas argentinos, os Pueblo, os Apache das planícies norte-americanas e a maioria dos grupos indígenas que ocupava o interior do território brasileiro, como é o caso dos povos Jê.

Os indígenas existentes no território brasileiro antes da chegada dos europeus, em sua maioria, pertenciam às duas últimas categorias antropológicas propostas por Schwartz – eram povos semi-sedentários ou não-sedentários. Existem raras evidências da existência de grupos sedentários não-imperiais na Amazônia que ainda estão em estudo. Para o historiador, o mais importante é compreender que essas distintas e diferentes formas de organização definiram o ritmo, o êxito ou fracasso da conquista. Por exemplo, foi justamente nas sociedades imperiais que os europeus conseguiram atuar com maior rapidez e eficácia, aproveitando-se das estruturas administrativas originais e de imposição de taxaço. Já nas sociedades periféricas, a permanência dos europeus foi via de regra um verdadeiro fracasso, sendo que em alguns casos, as sociedades indígenas sequer foram de fato “conquistadas”. Sem negar o processo violento e cruel, de ampla exploração e aviltamento, é preciso colocar em questão os diversos sentidos da “conquista”, revelando também a perspectiva dos índios. Desta forma, o processo de conquista será outro “quinhentos” ...

2.1.2 - Categorias de Identificação e dinâmica da relação social

A palavra “índio” como já discutido anteriormente é um termo abrangente e redutor, pois engloba sob um único rótulo, diferentes culturas e populações que, anterior à ocupação colonial das Américas, não se reconheciam como portadoras de uma unidade étnica e/ou cultural. Só para relembramos, o termo é resultado de um equívoco cometido pelo conquistador Cristóvão Colombo que, julgando ter chegado às Índias, em 1492, e não a um novo continente, denominou os moradores das terras por ele “encontradas” de “índios”, ou seja, naturais da região das Índias. Ainda que posteriormente tenha se verificado o engano, sendo a América reconhecida como um novo continente, o termo continuou a ser empregado para identificar as populações que ali residiam antes da chegada dos europeus, e ainda hoje é utilizado para nomear povos e pessoas que descendem destas populações (VAINFAS, 2001). Atualmente, visando a atenuar este erro e evitar noções pejorativas, historiadores e antropólogos também utilizam o termo ameríndio, significando, a rigor, o nativo das Américas. Por isso mesmo é preciso reconhecer que a

nomenclatura índio – tanto no período colonial quanto nos dias atuais – engloba uma grande diversidade de povos e culturas. No século XVI, por ocasião da chegada dos europeus no território que viria ser o Brasil, havia cerca de 1.000 povos ameríndios, estimados em quase cinco milhões de pessoas de diferentes etnias, idiomas e tradições. Todos estes povos foram denominados indiscriminadamente como índios. No entanto, os nativos do Brasil não se reconheciam como “índios”, muitos não compartilhavam uma mesma cultura e procuravam marcar as diferenças do seu grupo para com os demais. Deste modo, o encontro com os europeus modificou as formas que estas populações se viam e passaram a se identificar (MONTEIRO, 2011).

Naturalmente os europeus que desembarcaram no Brasil perceberam certas diferenças entre os diversos povos nativos, especialmente na forma de “acolhida” dos próprios colonizadores. Tendo em vista os seus interesses de ocupação e conquista do território, os conquistadores criaram classificações (que denominamos de “etnônimos” porque não era propriamente o nome que os nativos se autodesignavam) que os ajudassem a distinguir os grupos indígenas aliados – geralmente classificados como “Tupi” – dos grupos inimigos – “Tapuia”. É preciso notar que embora estas classificações tenham sido inicialmente impostas aos índios pelos colonizadores europeus, com o tempo, elas passaram a refletir não só as estratégias coloniais de controle e as políticas de assimilação que buscavam rotular e diluir a diversidade étnica dos diferentes povos indígenas, sendo também assimiladas pelos próprios índios que, ao tomarem parte nas dinâmicas coloniais, se utilizaram destas identificações (MONTEIRO, 2001).

Foram classificados como “índios Tupis” os vários grupos indígenas que, na época do “descobrimento”, habitavam quase todo o litoral do Brasil e viviam da caça, da pesca, da coleta e da agricultura. Apresentavam uma considerável homogeneidade cultural, pertenciam ao tronco linguístico Tupi-guarani, e constituíam o grupo mais numeroso. Foram eles os primeiros a entrarem em contato com os europeus, sendo considerados pelos portugueses como importantes aliados na construção e manutenção da sociedade colonial. Os Tupi viviam em permanente discórdia com outros grupos nativos, e suas rivalidades foram instrumentalizadas pelos europeus que, estimulando e interferindo nos conflitos, buscaram assegurar o domínio sobre o território

e suas populações (FAUSTO, 1992). Importante lembrar que as próprias características culturais dos Tupi estimularam a abertura de contato com o outro, favorecendo o entrosamento com os colonizadores, legitimando as relações de troca e alianças. Por outro lado, os índios também instrumentalizaram os europeus em nome de seus próprios interesses, aproveitando-se deles nos seus conflitos interétnicos. Um bom exemplo dessa dualidade de interesses nos conflitos pode ser observado no domínio sobre a baía da Guanabara no século XVI. O apoio de Arariboia, uma liderança Temiminó, de procedência Tupi, foi decisivo para que os portugueses vencessem os franceses e seus aliados, os índios Tamoio. Por outro lado, com o auxílio de seus aliados, Arariboia reconquistou a terra de origem do seu povo e conseguiu o retorno deles para o local. Por sua atuação valente e pelos serviços prestados ao rei de Portugal, foi condecorado, recebendo a maior insígnia de Portugal na época: o hábito da Ordem de Cristo. Tal honra era mesmo para poucos. Não era para menos: com a aliança selada entre os Tupi e os portugueses garantiu-se o domínio sobre toda a região (ALMEIDA, 2013).

Por sua vez, o termo Tapuia, que na língua Tupi quer dizer “bárbaro”, era utilizado para designar diferentes grupos que, em sua maioria, habitavam o interior do Brasil, em áreas ainda não dominadas pelo estado colonial, e que foram considerados “inimigos” dos portugueses. Não se tratava de etnônimo exclusivo de um grupo, mas de uma nomeação genérica para identificar uma diversidade de povos mais arredios ao contato com os europeus. Os Tapuia também eram oponentes históricos dos grupos Tupi que, como vimos, na maioria dos casos se aliaram aos portugueses. Na verdade, o olhar europeu sobre os Tapuia foi fortemente influenciado pela descrição dos Tupi. Assim, lusitanos e Tupi construíram uma “imagem” negativa dos Tapuia, descrevendo-os como bárbaros terríveis que falavam uma língua de difícil compreensão, trêmula e cantada. Esta imagem era alimentada por fantasias e estereótipos, e não diretamente relacionada à realidade destes mesmos grupos, que os portugueses pouco conheciam. É importante destacar que as representações negativas influenciaram na forma de conduta dos colonizadores para com estes índios, motivando campanhas seguidas de extermínio (POMPA, 2003).

Além da denominação genérica de “índio”, da divisão entre índios aliados e inimigos, os ameríndios ainda receberam dos colonizadores outras denominações que os classificaram a partir de sua cultura e religião, sempre tachadas como inferiores pelos europeus. Na Europa, a religião católica tinha importância fundamental, assumindo nas possessões coloniais a missão de converter os povos indígenas e promover a sua evangelização. Por isso, não é de se estranhar que, em documentos da época, fosse comum encontrar os termos “gentio” e “bugre” para se referir aos índios. Essas palavras os identificavam como pagãos, pois não seguiam a doutrina cristã. Os nativos do Brasil tinham os seus próprios costumes religiosos, que muitas vezes foram enquadrados pela Igreja como formas de “idolatria” (adoração de ídolos) e/ou “feitiçaria” (pacto com o demônio). A Igreja não compreendia os costumes, crenças e religiosidades dos índios, associando essas manifestações a comportamentos de origem demoníaca, julgando ser sua missão libertá-los de seus “costumes gentílicos”, convertendo-os à fé cristã a todo custo. Esta postura apoiava-se nos valores cristãos da época, em que a Igreja não aceitava outras formas de culto senão os da religião católica.

Desde os primeiros contatos, os europeus consideraram-se superiores aos indígenas, classificando-os como incultos e selvagens. O projeto colonial português tomava como sua missão converter e civilizar os índios, transformando-os em fiéis e vassalos úteis ao rei de Portugal. Segundo os critérios desta política, os índios, ao adotarem o catolicismo, deveriam abandonar os seus costumes e tradições, considerados inconciliáveis com o modo de vida europeu. Portanto, não se tratava apenas de uma adoção de um novo credo religioso, mas de uma transformação radical em seus próprios modos de vida: para os índios serem integrados à civilização deveriam passar por um processo de “aculturação” que, em tese, forçava-os a abandonar seus costumes e tradições mediante a completa adoção da religião e dos hábitos europeus. Isso é o que queriam os europeus, mas os índios seguiram, em muitos casos, resistindo e conduzindo seus próprios destinos. O que não podemos esquecer, é que as políticas coloniais europeias dialogavam com as vontades dos próprios atores indígenas, que possuíam maneiras específicas de adotar os objetos e interpretar os costumes estrangeiros. Desta maneira, se os europeus identificaram (e classificaram) as diferentes populações ame-

ríndias tendo em vista os seus próprios interesses, os indígenas também o fizeram e, de forma inteligente, se apropriaram das identidades que lhes foram impostas, buscando garantir os seus próprios benefícios (MONTEIRO, 2011).

Por exemplo, os nativos do Brasil começaram a se reconhecer e a se identificar como “índios” – um termo genérico, como já vimos –, mas que em determinadas situações foi apropriado por eles para marcar sua “identidade” o que, naquele novo contexto, lhes garantiu certos direitos e uma forma específica de integração na sociedade colonial. Ao adotarem hábitos dos colonizadores, os indígenas não abandonaram a sua própria identidade, ao contrário, inseriram estas novidades em seus modos de vida, interpretando-as a partir de sua própria lógica e sistemas culturais (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Desta maneira, é questionável a ideia de que os índios seriam extintos por mudanças culturais progressivas. Este modelo de interpretação, conhecido como “aculturação”, postula que o “índio verdadeiro” é aquele considerado “puro”, ou seja, que mantém os seus traços culturais “legítimos”, recusando toda e qualquer influência externa. Esta interpretação condena os índios a um imobilismo histórico, ao considerar que as relações de contato os levariam à descaracterização étnica e a sua extinção enquanto grupo específico (ALMEIDA, 2010). Infelizmente, este juízo está enraizado em nosso senso comum, sendo de fundamental importância desconstruí-lo, pois interfere nos projetos e políticas indigenistas ao mesmo tempo em que alimenta uma série de preconceitos.

Os índios, como qualquer outra população, estão submetidos às mudanças históricas, se transformaram e continuarão a se transformar, sem que isso resulte, necessariamente, em sua extinção étnica ou no abandono de suas culturas e identidades. A transformação é parte inerente à qualquer dinâmica social. Basta pensar como o modo de vida da população portuguesa mudou de 1500 até os dias atuais. Os portugueses contemporâneos não vivem da mesma maneira que os seus antepassados de séculos atrás, mas continuam se reconhecendo e sendo identificados como portugueses. Sendo assim, por que os índios contemporâneos não podem almejar transformações em seus próprios modos de vida? A mudança não lhes é permitida? Não podemos esquecer que a mudança é algo natural em toda a sociedade humana e os povos indígenas não fogem a regra (BOCCARA, 2000).

2.2 - A inserção dos índios no “Novo Mundo”: da liberdade à escravidão

2.2.1 - Força de trabalho indígena

No Brasil, a primeira forma de trabalho estabelecida pelos portugueses foi o escambo, que significa troca ou permuta. Nas primeiras décadas do século XVI, não houve o estabelecimento de colônias de povoamento no litoral, a presença portuguesa era ainda esporádica, estando diretamente relacionada à extração do pau-brasil, madeira corante valorizada no mercado europeu. Os portugueses trocavam com os índios tecidos, miçangas e mais artefatos de metal por toras de pau-brasil, especialmente com os grupos Tupinambá, que habitavam o litoral. A empresa apoiava-se inteiramente no conhecimento nativo, pois os europeus não tinham a menor ideia de como encontrar as árvores ou mesmo de como identificá-las, desta forma, os indígenas se comprometiam em abater as árvores, cortar a madeira e transportá-la até as praias (DEAN, 1996).

O comércio de pau-brasil era bastante lucrativo e alcançou rápido crescimento, atraindo comerciantes portugueses e contrabandistas europeus, com destaque para os franceses, que frequentemente visitavam a costa do Brasil. Outras madeiras, ainda que em menor número, foram também comercializadas, no que pode ser considerada a primeira forma de desmatamento sistemático praticado no litoral do Brasil, o que provocou a derrubada de grandes áreas de mata atlântica que, na época, verdejava por toda a costa. Para termos uma noção, segundo o historiador Warren Dean, apenas em 1588, 4700 toneladas de pau-brasil passaram pela alfândega portuguesa, talvez metade do verdadeiro volume levando-se em conta a extração ilegal (DEAN, 1996). Muitos julgam os índios tolos por aceitarem um sistema de troca tão pouco vantajoso. Mas o que não se conta é que, para os índios, o escambo não era simplesmente uma forma de fazer comércio, mas antes selava uma aliança que implicava em reciprocidade e cumplicidade na hora dos combates. Eram de tal importância estas alianças que os nativos concediam aos estrangeiros suas próprias mulheres como

consortes, estabelecendo assim uma relação de “parentesco”, por meio do complexo sistema de “cunhadagem”. Este tipo de aliança determinava relações mútuas de obrigações, envolvendo os colonizadores em “um jogo mortalmente sério, tão importante para eles [os indígenas] quanto o era a busca de riquezas para os europeus” (DEAN, 1996).

Também não se deve perder de vista que a presença europeia, com todas as suas tentadoras novidades, provocou alterações no universo cultural e material indígena. O uso dos machados, por exemplo, aumentava a produtividade do trabalho não apenas em função dos interesses europeus (a extração do pau-brasil), mas também no tocante as suas atividades tradicionais. A utilização dos anzóis, foices, facas, entre outros objetos, inaugurou novas formas de explorar e de se relacionar com o ambiente, transformando e recriando as práticas sociais nativas (VAINFAS, 2001). Nesse sentido, é preciso relativizar a ideia de que os índios eram apenas ludibriados pelos espertos europeus, que trocavam mercadorias sem valor pela valiosa madeira. Este é um juízo simplista, pois não considera as motivações dos atores indígenas e tampouco suas características culturais (ALMEIDA, 2010).

As relações de escambo paulatinamente foram sofrendo desgastes. Naturalmente, os nativos se satisfaziam ao adquirir os instrumentos necessários as suas atividades diárias e ao cultivo de suas roças, já que não visavam ao acúmulo de bens. Além do mais, as árvores de pau-brasil foram escasseando na costa por causa do abuso extrativista, tendo de ser localizadas a longas distâncias no interior (HEMMING, 2007). Já nas primeiras décadas do século XVI, os colonos se queixavam da dificuldade de convencer os índios a realizarem o trabalho. E os índios, que não eram nada tolos, exigiam cada vez mais em troca do serviço, inclusive espadas e armas de fogo.

Preocupada com os frequentes ataques de estrangeiros ao Brasil, a Coroa portuguesa implementou uma nova política de colonização, baseada na ocupação efetiva do território, por meio da construção dos primeiros engenhos de açúcar. As relações entre europeus e indígenas foram radicalmente transformadas pela implantação da cultura de cana de açúcar, pois o escambo degenerou em escravidão sistemática. Diferente do que ocorreu na América espanhola, nos dois primeiros séculos de colonização do Brasil,

não foram encontradas grandes jazidas de ouro ou prata. Sendo assim, para enriquecer e explorar a sua colônia, a Coroa portuguesa investiu na produção do açúcar. Quatro principais fatores explicam esta opção: 1ª) a necessidade de garantir a posse do Brasil; 2ª) a ausência de metais preciosos no litoral; 3ª) o Brasil apresentava clima e solo propício para a produção do açúcar, artigo muito valorizado no mercado europeu; 4ª) os portugueses já estavam experientes no cultivo da cana, pois exploravam a lavoura na região sul de Portugal, na ilha Madeira e no arquipélago de Açores. A partir de 1540, foram instalados engenhos de açúcar em vários pontos do litoral, avançando sobre as terras indígenas, especialmente na região Nordeste (SCHWARTZ, 1988).

A lida canavieira exigia vastos territórios e um grande contingente de trabalhadores, distribuídos em várias tarefas: abater a mata, eliminar a vegetação rasteira, criar o gado, canalizar a água para os moinhos, construir as estruturas dos engenhos, cultivar e cortar a cana, produzir alimentos etc. No princípio, antes que a economia açucareira fosse capaz de reproduzir o capital investido e de gerar um excedente suficiente para a importação de escravos de origem africana, os engenhos dependeram essencialmente do trabalho dos índios. Os europeus penetravam cada vez mais longe no interior do território, visando a capturar trabalhadores indígenas e, já nesta época, um tráfico interno de cativos começou a se desenvolver. Os recursos exigidos para a obtenção dos “negros da terra”, como eram comumente chamados os índios (em aberta associação à condição de escravos dos negros africanos), eram muito menores do que para a importação de escravos da África, o que incentivava o uso desta mão de obra (SCHWARTZ, 1988). Os ameríndios não aceitaram a escravidão sem resistência: neste momento iniciaram-se os primeiros grandes conflitos entre as populações indígenas e os invasores europeus. E quando reduzidos à escravidão, muitos índios se recusaram a trabalhar, fugindo para o interior do continente. Não suportavam a escravidão nos engenhos, muitos morreram em decorrência do regime intenso de trabalho e devido ao impacto das doenças. Além disso, a atividade desarticulava toda a vida social e cultural destes grupos. Tradicionalmente, os nativos estavam acostumados a realizar atividades essenciais para o seu modo de vida, seguindo o seu próprio ritmo: os homens caçavam e pescavam, as mulheres

cuidavam dos “curumins” e cultivavam as roças. Já nos engenhos, todos eram submetidos ao trabalho abusivo que empregava homens, mulheres e crianças indistintamente.

Considerou-se que a inaptidão dos indígenas para o trabalho, descritos como “fracos” e “preguiçosos”, foi a principal razão para importação de cativos da África. Alguns manuais didáticos, baseados em interpretações equivocadas, difundiram a ideia de que a partir da importação dos escravos africanos a exploração do trabalho indígena foi completamente abandonada. A historiografia recente tem mostrado que estas ideias não mais se sustentam. O incentivo da Coroa para a importação de escravos africanos pouco se deveu ao despreparo indígena para o serviço nos engenhos, relacionava-se, sobretudo, a um plano econômico de associar a economia colonial ao mercado atlântico, sendo que o apresamento indígena não atendia a esta necessidade. Naquela época, o tráfico negreiro era um grande negócio, fonte de fabulosos lucros para os mercadores e, é claro, para a própria Coroa portuguesa (ALENCASTRO, 2000). Em outras palavras, traficar escravos africanos era muito mais rentável. Para além disso, pesquisas atuais demonstram que, em certas regiões da colônia, a escravidão indígena foi majoritária por mais de um século, coexistindo com a escravidão africana (MONTEIRO, 1995).

Isso sem falar que, com a implantação do projeto missionário nas colônias americanas, o recurso à escravidão indígena tornou-se ainda mais problemático. Os religiosos, especialmente os jesuítas, defendiam o sistema de aldeamento, onde os índios deveriam ser primeiro catequizados para, posteriormente, serem empregados em tarefas úteis ao rei de Portugal. Uma vez doutrinados, poderiam ser disponibilizados para servir aos colonos, mediante ao pagamento de um salário e por um período preestabelecido. Este sistema ficou conhecido como “repartimento”.

Em certos pontos da colônia a escravidão indígena se manteve por várias décadas. Na capitania de São Vicente (atual São Paulo), a economia apoiava-se quase que inteiramente sobre os ombros dos trabalhadores indígenas. Os bandeirantes paulistas ficaram famosos por suas expedições para o interior do continente, que a princípio tinham como objetivo o apresamento de indígenas (MONTEIRO, 1995). Já no Estado do Grão-Pará e Maranhão, a exploração da mão de obra nativa foi majoritária durante todo o período

colonial. A exploração econômica da região, apoiada no extrativismo natural, especialmente no comércio das “drogas do sertão” (cacau, canela, baunilha, castanha do Pará etc.), apoiou-se no uso de coletores indígenas. Os nativos ainda desempenhavam outras várias funções, atuando como agricultores, remeiros, guias, artesãos etc. (CHAMBOULEYRON, 2011). Com o tempo, certos atores indígenas, dispersos em várias regiões do Brasil, começaram a perceber, quando inteirados dos códigos e leis indigenistas, que, em certos casos, sua condição de escravo era ilegal e que, portanto, podia ser revertida.

2.2.2 - Políticas e legislação indigenista da Coroa portuguesa

Ao longo dos três séculos de colonização do Brasil, os direitos e a liberdade dos povos indígenas foram muitas vezes discutidos. Sobre o assunto, a Coroa portuguesa promulgou uma série de normas e políticas, construindo uma legislação “contraditória e oscilante”, na tentativa de mediar interesses por vezes irreconciliáveis, ora defendendo a liberdade dos índios, ora permitindo sua escravização (PERRONE-MOISÉS, 1992). Determinar o limite do uso do trabalho indígena era uma questão crucial, mas não uma tarefa fácil, pois envolvia a disputa entre grandes e diferentes interesses. Jesuítas, colonos e autoridades régias divergiram constantemente sobre o modo de exploração dos índios, o que gerava revoltas e disputas locais.

A Coroa não escondia suas ambições econômicas, que foram muitas vezes priorizadas em detrimento do compromisso de proteger da escravidão os índios convertidos ao cristianismo. Por outro lado, a Companhia de Jesus, contrária à escravização dos índios, propunha que ficassem sob seu controle espiritual nas missões, defendendo que primeiro fossem evangelizados para, posteriormente, serem empregados em tarefas úteis ao reino de Portugal. Na contramão, os bandeirantes paulistas enfrentaram as ordens religiosas, inclusive atacando os aldeamentos missionários com intenção de capturar trabalhadores indígenas (MONTEIRO, 1995). Por esta e outras razões, os missionários enviaram inúmeras queixas ao rei e ao próprio papa, denunciando a cruel exploração a que os índios eram submetidos.

O regimento do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, criado em 1548, marcou o início da política de restrição do cativo indígena.

Propunha uma divisão da população indígena em dois grupos polarizados – os “índios aliados” e os “índios inimigos”, sendo que para cada grupo deveriam ser empregadas políticas e ações distintas. Como já demonstrado, os “índios aliados” eram considerados aqueles que estabeleciam alianças com os colonizadores e que, de certa forma, tomavam parte no projeto colonial português, destacando-se os grupos Tupi. O regimento dispunha que os índios fossem atraídos pacificamente para a convivência com os portugueses, pois eram considerados de extrema importância para a manutenção da colônia, quando empregados na produção de alimentos, edificação dos povoados e defesa do território. Determinava que fossem bem tratados, evangelizados e civilizados, como também, teoricamente, não poderiam ser escravizados (ALMEIDA, 2010). Até mesmo porque os portugueses já tinham percebido que, sem o apoio dos índios, não iriam adiante com seus projetos. Por sua vez, o rótulo de “inimigo” era utilizado para classificar os povos que rejeitavam o contato duradouro com os lusitanos, sobretudo para os grupos que se recusavam a submissão à religião católica e/ou aos novos regimes de trabalho, seja nos aldeamentos religiosos ou no serviço dos engenhos, muitas vezes, opondo-se militarmente à ocupação de suas terras. Distintos grupos indígenas foram enquadrados como “inimigos”, muitas vezes classificados como Tapuia (ALMEIDA, 2010).

Atento a isso, o regimento de Tomé de Souza abria duas exceções que permitiam a escravização dos indígenas: a “guerra justa” e o “resgate”. As causas legítimas da “guerra justa” seriam a recusa a conversão, ou o impedimento da propagação da fé católica, a hostilidade para com os portugueses e seus aliados e a quebra de pactos celebrados (PERRONE-MOISÉS, 1992). Por conta dos desmandos e abusos dos colonos, que usavam repetidamente o argumento da “guerra justa” para justificar a escravização ilegal dos índios, foram promulgadas leis que determinavam que somente com a autorização do rei a “guerra justa” poderia ser declarada (Lei de 11/11/1597; Lei de 09/04/1655). A prática do “resgate”, que também legitimava a escravização indígena, consistia em uma operação comercial realizada entre os portugueses e índios aliados. Os portugueses ofertavam mercadorias europeias em troca de prisioneiros capturados em suas guerras. Em teoria, só poderiam

ser legalmente “resgatados” os chamados “índios de corda”, isto é, os índios prisioneiros destinados ao sacrifício antropofágico. Pela lei, os índios resgatados eram obrigados a prestar trabalho por um período de dez anos porque a sua “alma” teria sido salva e, desta forma, com gratidão e com a sua força e suor, deveriam ressarcir ao colono os recursos investidos nas tropas de seu resgate. Nesse cenário, podemos bem imaginar o que fizeram os colonos... quase sempre manipulavam essas leis em seu benefício, rotulando o maior número de povos indígenas como antropófagos (mesmo aqueles que de fato não praticavam o sacrifício) para, com este pretexto, alegarem que podiam legalmente escravizá-los.

Era tão recorrente o abuso que leis sucessivas reafirmavam a proibição da escravidão. A primeira delas foi proclamada em 20 de março de 1570 pelo rei D. Sebastião e, de forma geral, seguiu as diretrizes do regimento de 1548, declarando a liberdade dos índios, mas excluindo os prisioneiros das “guerras justas” e “resgates”. As Leis de 1587, 1595 e 1596 também reproduziram este mesmo princípio e reforçaram a autoridade da monarquia lusitana para a declaração de “guerra justa”.

Na contramão, no litoral, estava sendo implantada a cultura de cana-de-açúcar, o que exigia um grande número de trabalhadores indígenas. Também estava em pleno desenvolvimento o projeto evangelizador da Companhia de Jesus, instalado desde 1549, com a chegada do Pe. Manuel de Nóbrega. Desta forma, as Leis de 1595 e 1596 representaram certa vitória dos missionários jesuítas, pois, daquele momento em diante, ao menos em teoria, os colonos já não tinham mais direito de possuir e conservar índios aldeados em suas propriedades e não mais podiam se valer de seu trabalho a não ser pelo sistema de “repartimento”, conduzido exclusivamente pelos missionários.

Em 1609, pela primeira vez a liberdade dos índios foi afirmada de maneira absoluta, sem qualquer restrição não havendo mais a diferença entre os “índios convertidos” e os “índios pagãos”, respeitando a “liberdade natural” de todos os povos indígenas. Por sua vez, os colonos não aceitaram pacificamente a liberdade incondicional dos índios. Reagiram abertamente a tal resolução e provocaram um grande alvoroço na colônia: os moradores acusavam os jesuítas de se apropriarem da mão de obra indígena, em preju-

ízo da economia açucareira que necessitava cada vez mais de trabalhadores (ZERON, 2011). Tudo isso influenciou para que a “pena da lei”, na prática, fosse constantemente ignorada. Diante disso, o princípio de liberdade absoluta precisou ser reafirmado em 1680 e 1755.

Parece ter ficado claro que a legislação indigenista tinha muitas brechas e contradições, imprimindo uma longa distância entre o que dispunha a lei e o que ocorria na prática. As muitas leis (1548, 1570, 1587, 1595, 1596, 1609, 1611, 1680) bem como os decretos complementares (1605 e 1608) seguiram a mesma linha: buscavam o acordo entre diferentes e incompatíveis interesses envolvidos na exploração dos indígenas, inclusive as próprias ambições da Coroa portuguesa (ZERON, 2011). Pode-se dizer que uma grande mudança na legislação indigenista somente aconteceu no século XVIII, com a Lei Geral de Liberdade de 1755 e a implantação do *Diretório dos índios* (1757-1798), expedido por Sebastião José de Carvalho e Mello, o futuro marquês de Pombal.

Pombal introduziu mudanças significativas nas políticas indigenistas da Coroa portuguesa. Entre as principais novidades, retirou o poder dos jesuítas sobre os índios aldeados, expulsando-os definitivamente do Brasil, em 1759. Promoveu ainda a elevação das antigas aldeias missionárias em vilas e lugares geridos por um governo civil, estimulando os nativos a assumirem cargos na administração. Também coibia práticas e costumes indígenas, decretando a instalação de escolas e a obrigatoriedade do ensino do idioma português, proibindo, assim, o uso da “língua geral”. Com a intenção de abolir as diferenças entre índios e não índios, o Diretório também estimulava o casamento de portugueses com mulheres indígenas, oferecendo incentivos financeiros para os colonos e abolindo qualquer discriminação com os filhos destas uniões. No quesito econômico, os índios deveriam ser transformados em vassalos úteis ao rei de Portugal, aprendendo técnicas de trabalho e cultivo (DOMINGUES, 2000). Analisando seus resultados, o Diretório não conseguiu abolir a escravidão indígena e tampouco promoveu a definitiva assimilação dos ameríndios à sociedade colonial. Tudo isso levou ao seu fracasso e a sua abolição em 1798.

É importante destacar que os índios não ignoraram as brechas das leis coloniais, manejando e instrumentalizando o corpo legal como estratégia de sobrevivência e em benefício de algumas conquistas (GARCIA, 2009). Se a condição indígena era uma categoria jurídica, implicando deveres, também garantia direitos. A condição de “índios aldeados” é um ótimo exemplo deste tipo de mobilização. Considerados cristãos e vassalos do rei de Portugal, em diversas ocasiões esses índios acionaram os órgãos de justiça para garantir o território de suas aldeias no Rio de Janeiro (ALMEIDA, 2013). Em Minas Gerais, alguns índios acionaram a justiça a fim de defender sua condição de homens livres. Por exemplo, em 1764, em Ouro Preto, a índia Leonor e seus três filhos e também seus netos, “de geração carijó”, baseando-se na legislação pombalina, recorreram ao governador para serem “libertos e isentos da escravidão”. Feitas as averiguações, o governador ordenou que uma escolta fosse libertar os carijós, procedendo contra todos que contrariassem a decisão (RESENDE, 2003). Os casos apresentados demonstram como os índios se apropriaram da legislação indigenista colonial, seja com a intenção de garantir sua liberdade seja para salvaguardar a posse das terras de seus aldeamentos, e exerceram suas próprias estratégias de resistência e inserção no mundo colonial.

2.3 - Os modos de viver dos índios coloniais

2.3.1 - Missionaç o e catequese: um projeto para o mundo nativo

Tão logo os portugueses se fixaram no Brasil, a Coroa enviou em 1549 o primeiro governador Tomé de Souza. Junto com a comitiva, desembarcaram os jesuítas sob o comando do Pe. Manuel da Nóbrega. O propósito era bem claro: levar a cabo o projeto de evangeliza o e doutrina o dos milhões de pagãos do Novo Mundo para converter os inf is ao grêmio da Igreja católica. Nesse sentido, a política ultramarina combinava a soberania sobre o território, ameaçado por estrangeiros, com a submissão das popula es nativas por meio da a o pastoral das ordens religiosas, como franciscanos, capuchinhos e, principalmente, jesuítas, que ficaram incumbidas de evangelizar os  ndios.

Para isso, Coroa e Igreja se uniram pelo “Padroado Régio”, verdadeiro pilar do projeto colonial. Por este acordo, a Igreja ficava sob o controle do rei que assumia algumas atribuições do papa, como designar e nomear o corpo eclesiástico, inclusive o bispo, em troca de manter a folha de pagamento eclesiástica dos seus “funcionários”. Com essa estratégia a Coroa tomava para si o controle das suas possessões coloniais e a civilização do gentio. A Companhia de Jesus foi o braço direito da Coroa no empreendimento. Sua primeira iniciativa foi criar missões volantes e itinerantes que adentraram o interior do território para convencer as lideranças a se deslocarem com toda a tribo para os aldeamentos nas proximidades das vilas. Faziam assim esses “descimentos” com o propósito de trazer os índios para serem catequizados nas missões. E, naturalmente, mantinham o controle espiritual e temporal sobre a população nativa, o que obviamente desagradava os colonos. Os conflitos logo surgiram, uma vez que, os jesuítas se opunham à escravização dos índios enquanto os colonos, por sua vez, sistematicamente escravizavam os índios à revelia das proibições determinadas pelas leis. Essa situação dividiu a opinião sobre a atuação dos jesuítas, ora como grandes defensores da liberdade dos índios, ora como religiosos incoerentes, já que também se apropriavam do trabalho nativo em prol dos interesses econômicos da Companhia de Jesus. E o mais grave, tornando-se um “estado dentro do estado”, pois concentrava grande poder sobre a situação colonial, colocando em risco o domínio régio.

No século XVII, Pe. Antônio Vieira, Superior da Ordem, enfrentou abertamente essa acusação, fazendo uma das mais profundas e emocionantes defesas da liberdade dos índios. O Regimento das Missões, de 1680, proposto por Pe. Vieira, estabelecia que haveria uma distribuição tripartite para os serviços pagos dos índios nas aldeias: 1) um grupo acompanharia os padres nos trabalhos missionários; 2) outro ficaria a serviço dos moradores, distribuídos pelo sistema de “repartimento”; 3) o último grupo cuidaria da subsistência das famílias indígenas dos aldeamentos (BEOZZO, 1983). Os aldeamentos deveriam ser governados pelos párocos e pelos ‘principais’ (chefes) dos índios, sendo todos doutrinados e educados nas suas próprias

terras. Claro que isso nem sempre ocorreu na prática. Nas aldeias missionárias, os indígenas foram empregados em tarefas variadas, num cotidiano marcado por ensinamentos, liturgias cristãs e serviços obrigatórios. Se é verdade que, nas reduções ou missões, os índios estavam sujeitos ao regime compulsório de trabalho e à doutrinação na religião cristã, sendo estimulados (muitas vezes coagidos) a abandonarem seus costumes e crenças, não podemos perder de vista que a permanência nos aldeamentos também significou um refúgio, uma albergagem, por que consistia na principal, ou senão, na única alternativa de sobrevivência, pois nestes mesmos espaços os índios costumavam desfrutar de uma maior proteção contra os abusos dos colonos, e ali também poderiam buscar melhores oportunidades de inserção no projeto colonial. Por força dos costumes do Antigo Regime, os índios dos aldeamentos recebiam proteção na condição de vassalos cristãos do rei de Portugal (ALMEIDA, 2003). Nesse sentido as missões cumpriram significados e funções distintas para os próprios índios que escolheram viver nos aldeamentos como estratégia de negociação no mundo colonial. A experiência nas missões jesuíticas produziu grandes transformações no campo religioso e cultural para os índios. Em algumas interpretações significou um processo de “aculturação”, ou seja, da perda de suas crenças, tradições e rituais. No entanto, como já vimos, a cultura sempre se modifica, se transforma. Assim, muitas das mudanças que ocorreram também foram orquestradas pelos próprios índios que se apropriaram da doutrinação cristã, dando novos significados a partir de sua própria leitura e interpretação – o que nem sempre foi visto com bons olhos.

Inquisição gentilica

Além de todos os desafios que os povos indígenas tiveram de enfrentar - escravização, epidemias, guerras - ainda tiveram de lidar com a perseguição do Tribunal do Santo Ofício. Isso mesmo: alguns índios foram parar nos cárceres da inquisição em Lisboa. Durante o século XVIII, houve quase trezentas denúncias feitas ao Santo Ofício da Inquisição de Lisboa contra índios e descendentes, de diferentes procedências étnicas, em graus e situações distintas de contato, que envolviam desde recém-contactados pelos descimentos, índios neófitos, aldeados nas missões - que sequer falavam o português - e outros "destribilizados", já incorporados ao cotidiano das vilas. (RESENDE, 2013)

Os índios foram acusados de feitiçaria e práticas mágico-religiosas por estarem envolvidos em roubo, venda e negócios de hóstias consagradas para a produção de amuletos, as populares "bolsas de mandinga", para proteger de mordeduras de cobra ou castigos, e as "cartas de tocar", escritos usados como magia amorosa para seduzir o amado. Havia outros índios que descobriam os malefícios com adivinhações, por meio de quibando, recorrendo a peneiras e tesouras. Produziam adivinhações e curas extraordinárias, para o reconhecimento de muitos colonos que a eles frequentemente recorriam. Caso célebre é o da índia Sabina, em Belém, que atendia até mesmo o governador, João de Abreu Castelo Branco. Mais rigoroso o Tribunal foi com os que se consagraram em verdadeiros rituais gentílicos como os "descimentos de demônios", beber "jurema", enquanto o seu mestre, tocando o maracá, entoava a dança embalada pela cantoria indígena. Alguns foram levados à presença do Tribunal em Lisboa para serem julgados e castigados. O índio Custódio da Silva, com 28 anos, foi sentenciado por ser suspeito da fé católica. A razão? Foi comprovado que era bígamo! Instruído nos mistérios da fé, cumpriu as penas e penitências espirituais. Sob o olhar de uma multidão, fez auto da fé na forma costumeira. Foi açoitado "citra sanguinis effusionem" (ou seja, até escorrer sangue) pelas ruas públicas de Lisboa até a Igreja de São Domingos, onde na presença do rei D. João V, dos inquisidores e de toda a nobreza foi sentenciado ao degredo por cinco anos para trabalhar nas galés de Sua Majestade sem nunca mais poder retornar ao Brasil. Como se vê, histórias tristes e trágicas como essas demonstram o quanto ainda temos para conhecer sobre nossa própria história, sobre o nosso Brasil indígena.

Estendido pelo resto do Brasil, como já vimos, o Diretório Pombalino (1758) consolidou-se como a coluna vertebral da política indigenista e regulou as ações colonizadoras dirigidas aos índios até ser abolido em 1798. Como já foi mencionado, a partir das resoluções pombalinas os jesuítas foram expulsos do Brasil, em 1759, sendo os antigos aldeamentos missionários transformados em vilas ou lugares de domínio secular. Mas, se isso foi prática em toda colônia, a política indigenista em Minas Gerais foi um

caso muito diferente do restante do Brasil. Em parte se deve à proibição da instalação das ordens religiosas nas Minas Gerais, acusadas de, sob o pretexto da catequese, prestarem-se ao contrabando e extravio de riquezas minerais. Desde 1721, o governador D. Lourenço expediu uma ordem para que todos os religiosos fossem expulsos e, diante da notícia de que jesuítas disfarçados teriam entrado nas Minas, mandou proceder a um exame cuidadoso exigindo, inclusive, a apresentação de um “passaporte” de identificação.

Certo é que a ausência das ordens regulares imprimiu uma especificidade na política indigenista em Minas Gerais, trazendo consequências claras para a história dos índios. A primeira é que virou “assunto de estado”, cabendo exclusivamente ao governo da capitania lidar com a questão indígena. A política dos governadores foi a de manter estas populações afastadas do contato - como um cinturão de resistência nos sertões, intimidando a penetração dos contrabandistas no interior, ávidos que eram em explorar as jazidas minerais à revelia do controle metropolitano. Assim, na prática o governo nem sempre se preocupou de fato com a “civilização” dos índios, que, muitas vezes, prestavam melhores serviços na condição de “bestas e selvagens”, ameaçando com sua “ferocidade” os contrabandistas, o que contribuiu para reforçar essas imagens sobre a população indígena. Assim, o processo de aldeamento dos índios em Minas Gerais foi tardio, praticamente no final do século XVIII e ficou a cargo do clero secular - nem sempre afeito ou preparado para essa tarefa. Outra consequência foi que as descrições etnográficas das populações indígenas são raras em território mineiro - contrastando, de maneira gritante, com aqueles grupos que estiveram sob os cuidados de ordens religiosas já que, dada as exigências costumeiras, eles eram obrigados a regularmente enviar informações e produzir relatórios anuais – conhecidas como “cartas anuais” – a respeito das práticas de catequese nas missões.

2.3.2 - As Minas Gerais indígena: o “ouro” vermelho

“Passando ao sertão, [os paulistas] deram com uma aldeia neste distrito do Rio das Mortes, a que chamam Cataguases, onde prendendo muito gentio do beço e orelhas furadas, estes falaram, perguntando por que os perseguíam; se era pelo que traziam no beço e nas orelhas, que os

largassem, que lhes iriam mostrar. Não levados os paulistas desta oferta, nunca deixaram de os prender (...) A estes mostrou um dos capitães do gentio o ouro no capim, em folhetas, e outro, como grãos de munição” (Código Matoso).

“Minas dos Cataguases”, primeiro nome de Minas Gerais, fazia uma referência aos primeiros contatos dos bandeirantes com populações indígenas de origem Jê em suas expedições nos territórios mineiros no início do século XVIII. O trecho acima – extrato de um dos documentos mais antigos sobre Minas Gerais – denuncia a “política de confronto” desses bandeirantes que desconsideraram o empenho do “capitão” indígena de estabelecer uma relação pacífica, mas que mesmo revelando a localização do ouro foi escravizado com todos os outros. Esse relato contraria a ideia de que os Tapuia eram arredios e intratáveis, qualificados como “selvagens”, “gentio de língua travada”, “gentio bárbaro ou inimigo”. Mostra que são os paulistas que adotaram uma atitude agressiva e violenta logo no primeiro contato (MONTEIRO, 1999). E é com essa hostilidade que vão nomeá-los de “caá-ata-guá”, ou seja, habitantes do “mato rijo” e, por decorrência, aplicado às nações Tapuia do cerrado mineiro. Em contrapartida, na visão dos “Cataguases”, os paulistas e seus aliados eram os “puxi-auá”, ou seja, a “gente ruim e inimiga” (SENNA, 1937). Os Cataguases (ou Catauá) eram descendentes de hordas Tremembé, da família linguística dos Kariri, que migraram desde o Ceará para os vales do Alto São Francisco e Rio Paranaíba, entre Goiás, Minas e São Paulo (BARBOSA, 1979). Parte deles permaneceu no triângulo mineiro, até serem expulsos pelos Kayapó, procedentes do médio e alto Araguaia (PONTES, 1970). Os vestígios arqueológicos encontrados na Fazenda dos Dutra, no atual município de Entre Rios de Minas – onde ainda hoje existe um lugarejo chamado “*Cataguá*” – são um bom indicativo da presença deles na região da Comarca do Rio das Mortes, confirmando as referências das fontes documentais (SILVA, 1959). O que sabemos é que os “Catauá” eram apenas um dos 177 grupos que ocupavam o território das Minas Gerais, segundo se contabilizou nos estudos pioneiros sobre os povos indígenas. Tanto os Tupi quanto os Tapuia tiveram, nestas plagas, numerosas tribos, sobretudo na região das bacias do São Francisco e Jequitinhonha. Minas Gerais foi,

portanto, um reservatório de diferentes grupos indígenas que travaram com a sociedade colonial escaramuças em todo seu território.

Dentre tantos, quatro povos são presença predominante na documentação setecentista e há vários relatos de sua inserção na formação sócio-cultural das vilas e arredores. São eles: Coroado, Puri, Caiapó e Botocudo (citamos a nomenclatura conforme aparece nas fontes históricas).

Os Coroado (ou a corruptela linguística de Croatos, Croados e Cropós) era a designação de origem portuguesa que fazia referência à tonsura, em forma circular dos cabelos, que os índios usavam (JOSÉ, 1965). Para outros, significava “índio rijo” por alusão à força muscular deles que tinha a mesma resistência das cordas dos seus arcos, tecidas das fibras de nossa bromeliácea “crauá” ou “gravatá” (SENNA, 1926). A localização desse grupo levou a considerar que os Coroado eram descendentes diretos dos Goitacá que se fixaram na região do Pomba, Muriaé, Xopotó e Rio Doce, depois de penetrar em território mineiro emigrados do litoral fluminense.

Já os índios Puri – algumas vezes, chamados de “arrepitados” por “ser alevantado o cabelo do alto da cabeça” - se fixaram principalmente nas margens do vale do rio Doce e região da Mata, compreendida entre Abre Campo (Santana), Presídio dos índios Puris (Visconde do Rio Branco) e Guarapiranga. Pressionados, os Puri e Coroado se instalaram no vale do Rio Pomba e debandaram para o Vale do Guarapiranga e Xopotó.

Quanto aos Kayapó, sua presença é sentida desde os sertões do São Francisco até o Rio Grande, isto é, de Januária até Paracatu, Uberaba e Frutal. Contudo, seu território seria muito mais extenso, chegando às nascentes do rio São Francisco ao médio Mogi-mirim em São Paulo, regiões do Mato Grosso, Paraná, Bahia e Goiás (PONTES, 1970). Conhecidos por diversas designações, conferidas pelos portugueses ou mesmo por outros grupos indígenas, foram chamados de bilbeiros ou caceteiros, Ubirajara ou Ibirajara. O termo “caiapó” – ou “cáá-yg-apó” – significa etimologicamente “terrenos úmidos abundantes de rios e matas” ou “câi, cai” (arder, pegar fogo) e “apó” (fazer fogo), denotando “aquele que põe fogo, que incendeia” (COSTA, 1986). Já o termo bilbeiro ou caceteiro vem do fato deste povo fazer uso de garrotes que são um pau com qual acertavam a grande distância com precisão e, por isso, era “arma de que mais se fiam e prezam”. Por extensão, Ubirajara,

ou seja, o “senhor dos tacapes”, de origem Tupi, reafirma a prática recorrente entre eles do uso da borduna, associando, sempre, à imagem de guerreiros, “nação cruel e belicosa”, “povo bárbaro e indômito”. Essa qualificação acabou por justificar as atrocidades contra os Kayapó, guerra que já foi considerada como “a mais prolongada luta travada contra indígenas em toda a América” (BARBOSA, 1979).

Os Botocudo ocuparam toda a região nordeste e leste, na fronteira com o Espírito Santo e Bahia. A designação de botocudo, como frequentemente aparece nas fontes documentais, é um etnônimo atribuído pelos portugueses, amplamente divulgado e aceito, e referia-se ao uso de botoques labiais e auriculares de grande tamanho, feitos de madeira leve e branca, a *Bombax ventriculosa*, popularmente conhecida como “barriguda” (PARAÍSO, 1992). Há quem dissesse que a explicação para o termo botocudo - diga-se, logo, bastante exótica - seria a contração de “boto” e “côdea”, pelo fato de serem eles gordos como botos e trazerem o corpo coberto de uma côdea ou crosta, de goma-copal, com que se pintavam a fim de protegerem o próprio corpo contra picadas dos mosquitos (BARBOSA, 1979). No período colonial, também foram nomeados de Aimorés, Ambaré, Guaimuré, Embaré, formas diferentes das composições “aib-poré” (habitante das brenhas), “ai-boré” (malfeitor), “aimb-buré” (aqueles que usam botoque de emburé), “guaymuré” (gente de nação diferente) ou ainda “aimburé” (nome do chefe indígena, aliado dos franceses no Rio de Janeiro, citado por Anchieta e Gonçalves Dias). Enquanto “Guerén, Gren ou Kren” seriam os termos de autodesignação desses grupos (PARAÍSO, 1992). Muitos grupos compuseram o povo “Botocudo”, entre eles os Maxacali, que povoaram as florestas dos rios Doce, Jequitinhonha, Mucuri e São Mateus e seus afluentes. Esses agrupamentos abrangeriam, ainda, como subdivisões, outros indígenas como Araná, Krenak, Pataxó, entre tantos outros (JOSÉ, 1965).

Apesar da riqueza documental, ainda são raras as pesquisas sobre os povos indígenas. A justificativa habitual foi o genocídio promovido pelos bandeirantes que teriam exterminado toda a população nativa, chacinados pela violência das incontáveis expedições, sendo essas as explicações usuais para “apagar” os índios do processo histórico. No entanto há evidências incontestáveis da permanência de vários grupos indígenas ao longo de todo o

período colonial, demonstrando que eles jamais foram extintos, como afirmava essa versão tradicional.

Na segunda metade do século XVIII, a tensão entre os colonos e os índios em Minas se acirrou. Os colonos passaram a clamar pela abertura e ocupação das “terras proibidas” – região ocupada pelos índios. A solução, então, foi uma investida militar! Invocando ordens reais, o então governador de Minas, Silva Lobo, encarnou o confronto militar contra as populações indígenas, com a formação de dezenas de expedições para conquistar e civilizar o gentio. Foi ele quem montou, em 1765, uma das maiores e mais bem documentadas bandeiras para percorrer toda a região ribeirinha dos Rios Doce, Sacramento, Santa Rita, São Bartolomeu, Sem Peixe, do Peixe e Guarapiranga, além da freguesia da Barra.

As bandeiras foram expedições que desbravaram os sertões, como é bem conhecido, tinham a intenção de procurar riqueza e conquistar os territórios. O que não se divulga é que, de fato, foram movidas por um tripé de interesse: o ouro e as pedras preciosas, a terra e os índios (que se prestavam como mão de obra para a lavra mineral, agrícola ou como trabalhadores domésticos). Com esse objetivo, inúmeras expedições militares avançaram pelo interior. Os territórios férteis ocupados pelas populações indígenas – principalmente os Botocudo - transformaram-se na esperança para a situação de penúria de Minas. Para alguns a região era fonte de novas riquezas minerais; para outros, terras para agricultura e pastoreio. Por isso, não sem razão, encontramos inúmeras referências aos índios como barreira natural ao desenvolvimento da capitania. Documentos da época carregaram tintas de horror sobre a índole dos indígenas descritos como perigosos, traidores e canibais!

As bandeiras se tornaram particularmente intensas na segunda metade do século XVIII, em florestas do leste da capitania, na região fronteira entre Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia, quando pelo menos 79 expedições atravessaram a região, transformando a área em um verdadeiro cenário de operações militares (RESENDE, 2013). Para compensar o empreendimento, a Coroa concedia um lote de terras (sesmaria) como recompensa para aqueles que se empenhassem nessa conquista. Entre 1701 e 1836 foram concedidas 7.991 cartas de sesmaria, ou seja, um verdadeiro loteamento das terras tradicionais

dos índios. Essas terras fizeram a riqueza de muitos bandeirantes. Um bom exemplo foi Inácio Correia Pamplona, o famoso delator da Inconfidência Mineira, que recebeu da Coroa uma das maiores possessões territoriais na época pelos “serviços prestados” na conquista dos Kayapó.

Essa foi a base da política de domínio sobre os gentios que predominou ao longo da segunda metade do século XVII, tendo o mesmo enredo: uma história da entrada das bandeiras, devassando os territórios tradicionais dos índios, anexando suas terras concedidas em sesmarias por serviços prestados, chacinando tribos inteiras e capturando os sobreviventes para serem escravizados. Então, como se vê, a cobiça pelo ouro e riqueza dessas terras foi alimentada a custo de toda sorte de violência contra os índios de Minas Gerais.

Como parece ter ficado claro, a versão da história que conhecemos de Minas Gerais, umas das mais estudadas pela historiografia brasileira, precisa ser revista. Na perspectiva dos índios - o “ouro vermelho” das Minas - uma “outra” história tem de ser recontada. O reconhecimento do devido lugar que as populações indígenas ocuparam na história de Minas colonial, em que raramente aparecem - e, quando muito, como coadjuvantes de outros atores sociais -, é fundamental para entendermos o que de fato se passou. Não é por acaso que as Minas Gerais tenham sido batizadas desde as primeiras horas como as “Minas dos Cataguases” e que o ocaso do período colonial coincidiu com a declaração da guerra contra os Botocudo em 1808.

2.4 - Visões de Mundos: do nativo ao europeu

2.4.1 - Narrativas e cosmogonia mítica

Qual a origem do mundo, dos homens, dos animais e das plantas? Essas perguntas sobre a origem do mundo e dos homens podem ser aparentemente corriqueiras para muitos de nós, mas são questões colocadas por todos os povos, de diversas culturas e procedências. Se isso é curioso, mais interessante mesmo é a variedade de respostas, que são muito diferentes e criativas. Como todos os outros povos e culturas, também os povos indígenas fizeram essas perguntas e versavam sobre a origem do universo, dos corpos celestes, como o sol e a lua, dos seres humanos, dos animais, das plantas.

Para eles, informados por uma visão religiosa, tudo resultou da atuação de seres divinos em um tempo primordial e, assim, contavam uma história sagrada, relatando o primeiro acontecimento da criação. Essas narrativas são conhecidas como “mitos cosmogônicos”. Descreviam a seu modo como os deuses haviam criado o mundo, com suas características essenciais bem como o papel dos seres humanos. Justificavam a aparição do sol, da lua, da terra, dos seres vivos, da mesma forma que explicavam todas as outras coisas, como as suas tradições e o próprio estabelecimento do poder das lideranças indígenas e dos poderes de seus pajés.

A maioria dos povos indígenas era ágrafa e, por isso, os mitos foram recordados e transmitidos por tradição oral, construídos em uma linguagem simbólica. Como saber ancestral, foi contado de geração em geração, para avivar a memória, para entreter ou instruir. Através dessa vivência dos fatos do passado, atualizavam o enredo mítico cada vez que eram rememorados, ou seja, não eram somente lembrados no “presente”, mas “verdadeiramente” revividos. Para os antropólogos, o significado dos mitos é bem complexo. De fato não há um consenso: para uns, os mitos constituíram “tentativas de explicar os fenômenos naturais”; para outros, se tratava de um relato sagrado “equivalente a um repositório verídico do passado” e ainda há aqueles que abordaram a relação dos mitos com a organização social e os outros aspectos da cultura dos povos indígenas em “uma íntima associação entre mito e ritual, entre a tradição sagrada e as normas da estrutura social”. Outros pesquisadores, para além de tratarem propriamente do teor da narrativa, passaram a dar mais atenção à maneira como o mito era contado no grupo, ou seja, quem e como era relatado e em que circunstâncias. Davam, assim, ênfase na forma da apresentação dos mitos e na maneira em que eles eram recebidos e vivenciados emocionalmente pelos ouvintes (MELLATI, 2001).

De toda forma, para os que contavam e para os que ouviam estas histórias, tratava-se de relatos muito importantes, da mesma forma que para os cristãos a criação do mundo na Bíblia é interpretada como um “fato fundacional”. Para os índios, o mito é um relato que aconteceu e que ainda continua se manifestando no cotidiano da comunidade, conservando estreita relação com sua visão de mundo, crenças e práticas religiosas de cada povo. Em todo caso não podemos perder de vista que, para eles, não se trata de uma mera ficção, mas uma versão de uma história viva, sempre atual e que

se constitui ao mesmo tempo como uma explicação e como uma referência de comportamento de como agir no mundo. Como uma parábola, aludem a algo concreto e as circunstâncias do presente. Por isso, o mito não só explica como tudo começou, mas também porque o homem e os demais seres são como são e porque se comportam de uma determinada maneira. Parece estar claro que para os índios tudo tem uma explicação fundamentada nesses relatos, o que, entretanto, não quer dizer que seja sempre a mesma explicação.

A grande diversidade geográfica e cultural da América acabou refletindo na variedade de narrativas do continente marcados por uma multiplicidade de organizações sócio-culturais: grupos coletores e pescadores, caçadores e horticultores, grupos sedentários e agricultores, navegantes e pastores, como abordado anteriormente. Os mitos expressaram essas diferentes paisagens e perfis culturais, com narrativas que projetavam uma concepção própria de cada povo, em uma polissemia de expressões culturais. Desta forma, cada “grupo se torna distinto e exclusivo” (SILVA, 2000). Assim, é possível encontrar muitas versões de mitos para os diferentes grupos nessa multidiversidade do panorama americano. Esse é um tema muito mais complexo e instigante.

Mesmo que os mitos sejam tão diversificados por serem uma expressão própria de um determinado grupo (porque cada povo relata seus mitos em um repertório próprio, muito criativo e instigante) por vezes, há semelhanças de temas, tópicos recorrentes, que coincidem com os de outros grupos. Ou seja, ao longo do território das Américas, há elementos coincidentes nos relatos míticos – o que é bastante curioso. Por isso não é de se admirar, por exemplo, que o milho (“maiz”) seja um tema recorrente nos mitos de origem de diversos povos na Mesoamérica (que engloba uma grande extensão territorial e conta com centenas de grupos indígenas). Geralmente, o enredo é muito parecido: usualmente as formigas ou outro animal se incumbem de encontrar o milho dentro de uma montanha, e um raio cinde o monte, fazendo com que o milho apareça para alimentar toda a humanidade (PORTILLA, 2002).

Não nos cabe aqui desenvolver essas questões bastante complexas e tema de muitos debates entre os especialistas, mas o importante é saber, por hora, que, embora os relatos ameríndios sejam variados e diferentes entre si, conformam um conjunto. “É uma unidade na variedade” (RESCANIERE, 2006).

Isso se explica, em parte, porque existem algumas ideias comuns e compartilhadas na mitologia indígena: o futuro é catastrófico, o cosmo é composto de mundos paralelos, a humanidade está restrita a apenas um grupo (mas o “outro” exerce sempre fascínio), o corpo humano é “habitado” por muitas “almas” e, por isso, é múltiplo e frágil. É mesmo um desafio compreender essa forma de pensar dos índios porque temos outros critérios, compartilhamos outras ideias, outra cultura, outra forma de pensar e viver. Por outro lado, eles também acham um desafio entender algumas de nossas ideias e comportamentos. Seja como for, o fundamental é compreendermos que não há uma única forma, nem uma verdadeira, mas formas distintas, diferentes de explicar a realidade. Basicamente na cosmovisão ameríndia, os deuses, outros seres e os homens vivem em mundos paralelos, que coexistem e se superpõem. Os homens, espíritos, mortos, entidades e animais, enfim, todos os seres coabitam, ao mesmo tempo, essas dimensões. Portanto, o mundo não é um só e nem está povoado exclusivamente pelos homens, mas por muitas dessas outras e variadas entidades. O cosmos é dividido em muitos mundos, com distintas esferas interconectadas - paralelas, inversas e similares - em que vários seres habitam ao mesmo tempo e, por isso, interferem no cotidiano dos homens. Nesse sentido, essa “presença” do outro é sempre extraordinária e fascinante, provocando uma atração por esses outros mundos e incitando a imaginação. Desperta interesse, curiosidade, mas também é perigoso, já que leva quase sempre a “contatos” inusitados e instigantes entre os humanos e esses seres extraordinários.

Os mitos ilustram e instruem sobre esses encontros, em uma ampla gama de temas, personagens, motivos que narram, via de regra, histórias de paixões, uniões, ou relações conflitantes de vinganças e traições. Por exemplo, os relatos de amor e sedução tão comuns entre mulheres indígenas e feras (como o jaguar, a onça) que acabam por compor um casal - quase sempre fadado ao fracasso, visto que se trata de uma união entre seres de mundos muito distintos e diferentes. Na versão dos índios xinguanos, no Brasil, os animais são de fato “humanizados”. Na verdade, esses seres descendem dos humanos, mas assumiram a forma de animais. Onça, tatu, urubu, anta, todos encarnam “essências de pessoas” - que podem ser boas ou más. Por isso, há o desafio da relação que se estabelece com esses animais com “aparência

humana” que ora seduzem, protegem ora atacam ou devoram os homens ou, ao contrário, por vezes, são vítimas dos próprios homens que precisam caçá-los para o seu sustento. Na Amazônia, os mitos testemunham como os índios se vêem como a única humanidade, em contraste com os outros que são bestas, “feras disfarçadas de gente”. Por isso, o pajé, em seus tranSES, vê os animais como eles são verdadeiramente, em sua condição primeira, em sua “espiritualidade” que é real e, não, na sua aparência comum (que é a que os outros veem) (MORAES, 2011). Isso nos faz compreender porque uma índia amamenta um animal. Ela é capaz de perceber essa “entidade” que habita nele. Portanto, como qualquer outro ser, deve ser cuidado. Como se percebe, o cotidiano do mundo indígena está repleto de encantos e de acontecimentos extraordinários, demonstrando que as sociedades indígenas têm uma forma de “pensar” e “ver” muito diferente do mundo ocidental.

Outro ponto muito interessante é perceber que nesses relatos de criação, em geral, o homem é sempre copartícipe, demonstrando que, para os índios, eles são sujeitos ativos neste processo. Um bom exemplo, no nosso estudo, é como explicam o aparecimento do homem “branco” na época dos primeiros contatos. De forma geral, o branco é tomado com um “mutante” indígena, que escolheu outros caminhos, implicando nas diferenças tecnológicas e de poder dos brancos em relação às sociedades indígenas. Assim, os Krahô e os Canela preferiram o arco e a cuia à espingarda e ao prato dos brancos. Os Tupinambá decidiram pela espada de madeira à espada de ferro. Como podemos ver, nos relatos míticos do contato interétnico com os europeus (os “outros”), os índios não se colocam como vítimas, mas são agentes de seus destinos ao explicar o acontecimento nos seus próprios termos (CARNEIRO, 2002). Levy Strauss, antropólogo e estudioso dos índios do Brasil, mostrou que não havia uma versão pura, autêntica ou original de um mito, mas cada relato completava outras narrativas. Portanto, os mitos afirmam uma forma de explicar os acontecimentos, mas também se transformam, dialogando com os processos históricos como, neste caso, por ocasião dos primeiros contatos com os homens brancos no processo de conquista do Novo Mundo (SILVA, 2000).

Ao final dessas breves considerações sobre o mito indígena, fica uma questão para pensarmos: um saber milenar, contado oralmente de geração

em geração, relatando a origem do mundo, dos homens, dos animais, é um verdadeiro patrimônio imaterial da cultura brasileira e, por isso mesmo, precisa ser valorizado e preservado.

2.4.2 - Concepções e imagem dos índios

Quais imagens evocamos quando pensamos em um índio? Um índio feroz, ou pacífico, bárbaro ou manso, ingênuo ou hostil? Mesmo sem se dar conta, ao responder estas questões, quase sempre reeditamos ideias que foram criadas propositalmente pelos europeus durante o período colonial, e que reforçaram duas principais imagens: a “inocência” ou “selvageria” dos povos indígenas.

Como já é amplamente divulgado, Pero Vaz de Caminha ao presenciar o “suposto” primeiro contato entre os Tupinambá e os portugueses, se referiu aos índios como sendo puros e inocentes. Em sua carta, de 1500 – considerada a “certidão de nascimento do Brasil” –, a nudez das índias é mais de uma vez ressaltada, sendo identificada como sinal de ingenuidade, mas contraditoriamente foi também Caminha a declarar que os indígenas não se sujeitavam a domínio algum, “gente montesa, gente selvagem” (CUNHA, 2009). Para outros autores, como no caso do padre Manoel da Nóbrega, o juízo variou conforme a época e as suas intenções. Num primeiro momento, o religioso identificou nos índios a suavidade e disposição natural para receberem o cristianismo, antevendo o sucesso da catequização: são como “papel em branco” para se escrever “as virtudes mais necessárias” – registrou o jesuíta em 1549. Porém, alguns anos mais tarde, diante das tentativas frustradas de evangelização, declarou os índios “tão bestiais que não lhes entre no coração coisa de Deus [...]. São cães em se comerem e se matarem, e são porcos nos vícios e nas maneiras de se tratarem” (NÓBREGA [1549] 1940).

Essas imagens são mesmo contraditórias. Os dois exemplos citados pertencem a uma extensa coleção de narrativas escritas por diferentes cronistas europeus, que ora louvaram a delicadeza e a receptividade indígena, ora ressaltaram apenas a sua hostilidade e defeitos – visões compartilhadas pelo senso comum da época (RAMINELLI, 1996). Esta ambiguidade na descrição não esteve somente relacionada à diversidade dos povos indígenas

que, como já vimos, foi geralmente rotulada na oposição Tupi e Tapuia, mas também dependia claramente de quem as produzia e para quais finalidades – portanto, nem sempre fazendo jus à realidade. Na verdade, não podemos esquecer é que estes textos não foram escritos sem qualquer objetivo, ao contrário, na maior parte das vezes serviram para justificar e legitimar ações e projetos de colonização como, por exemplo, os de ocupação do território indígena, as guerras movidas contra estas populações, a exploração de sua força de trabalho, as práticas de evangelização, entre outros (POMPA, 2003; FAUSTO, 1992). Essas imagens foram continuamente repetidas de forma que a maior parte delas ainda sobrevive em nosso imaginário até os dias atuais, alimentando uma série de imprecisões e preconceitos. Muitas vezes imperam os adjetivos negativos, como as considerações de que os índios são brutos, preguiçosos e tolos. Estas representações, que não correspondem a verdade, foram construídas ao longo do processo de colonização e perduram até hoje. No período colonial, essa visão pendeu em duas principais formas pelas quais os colonizadores europeus descreveram as populações indígenas do Brasil, ou seja, “inocentes” e “selvagens”.

Povos puros, inocentes e preguiçosos

A imagem da pureza indígena, evocada pelos colonizadores, era a própria inversão da personalidade dos europeus da época. A nudez indicava a ausência de pudores, especialmente da culpa cristã, pois entre os nativos não despertava a luxúria, antes sendo encarada de maneira natural. Para os europeus, no entanto, a nudez foi objeto de intensa observação. Pero Vaz de Caminha foi minucioso em sua descrição das mulheres índias que, segundo ele, tinham “suas vergonhas tão altas, tão serradinhas e tão limpas de cabeleira que, de as nós muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha” (CAMINHA [1500], 1968).

Nas terras quentes e de natureza exuberante, os índios andavam nus e repartiam tudo o que tinham, inclusive as suas mulheres, o que fez com que muitos europeus imaginassem estar no paraíso. E foi também Caminha a escrever a ingenuidade comercial e a confiança que desde os primeiros contatos devotaram aos portugueses. Como observado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, o escrivão inaugurou uma série de lugares-comuns sobre os índios do Brasil: 1) povos que nada cultivam ou produzem,

vivendo sob a dependência da natureza, embora o mesmo cronista relate o uso de redes de pesca e jangadas pelos índios; 2) não têm chefe ou principal, ainda que os indígenas tivessem claramente as suas lideranças; 3) não possuem nenhuma forma de devoção religiosa, desconhecendo que os índios tinham a sua própria noção de “sagrado”; 4) e, por fim, apresentando-os como uma população submissa e pronta para ser moldada pelo ímpeto dos europeus, legitimando o princípio de ocupação colonial da América (CUNHA, 2009).

No primeiro momento, a América e a sua população nativa conformavam a imagem de um verdadeiro paraíso terrestre, em clara oposição aos problemas que a Europa suportava na época: a extrema pobreza da maior parte de sua população, as guerras e conflitos religiosos, a rígida e repressiva moral cristã, entre outros infortúnios. Em época de expropriação de terras no velho mundo, na Terra de Santa Cruz muitos cronistas louvaram a vivência comunitária e a inexistência de propriedade privada entre os índios: em 1558, o francês Jean de Lery declarou que, apesar dos indígenas desejarem demasiadamente as ferramentas e utensílios de origem europeia, os mesmos não acumulavam bens e dividiam entre si tudo o que tinham (LERY, [1558] 2009). O senhor de engenho Gabriel Soares de Souza descreveu que os índios repartiam não só a comida como também todos os seus utensílios (SOARES DE SOUZA [1587] 1971). Assim, nos relatos coloniais os índios não eram descritos por si mesmos, mas sempre pelo que não apresentavam em comparação com os europeus: não tinham cobiça, não usavam roupas e também não se envergonhavam por isso e receberam os estrangeiros sem muitas desconfianças. Os cronistas Américo Vespúcio e Gabriel Soares de Souza propuseram que os índios não tinham Fé, Lei e Rei, ou seja, nenhuma forma de culto e/ou governo centralizado. Na verdade, esta ideia desconsiderava as próprias formas de organização social e religiosa das diferentes populações indígenas, que foram tachadas como inferiores quando comparadas às instituições e valores da Europa (CUNHA, 2009).

Como já comentado, estes relatos eram também bastante contraditórios. A ausência de cobiça indígena, elogiada por Jean de Lery, será na mesma época gravemente criticada quando os nativos se recusavam a trabalhar para o enriquecimento dos colonos e do rei de Portugal. E, por consequência, os índios foram igualmente descritos como indolentes e preguiçosos – e o que antes era uma virtude se transforma então em um sério defeito. O elogio à

passividade indígena foi também abandonado quando os índios reagiram à ocupação de suas terras e à escravização. A nudez foi combatida pelos missionários, sendo considerada fonte de desejos impróprios da tentação da carne e, da mesma forma, a liberdade sexual das mulheres nativas será denunciada como sinal de luxúria e ausência de controle moral de seus pais, irmãos e maridos. E mais, se antes os índios foram louvados por não fazerem guerras de religião, será justamente sua “ausência” de fé, ou da “verdadeira” fé que legitimará o projeto evangelizador cristão com a proibição dos costumes e crenças indígenas (POMPA, 2003). Em todo caso, a representação do indígena variava conforme os interesses em jogo. A visão edênica dos primeiros relatos não sobreviveu por muito tempo, e os ameríndios passaram a ser descritos por meio de variados estereótipos negativos, tais como “bárbaro”, “canibal” e “feiticeiro” (SOUZA, 2011).

Feiticeiros, devoradores de gente

Certos costumes e crenças indígenas eram incompatíveis com o discurso civilizador europeu e a consciência cristã, em especial, suas crenças e cerimônias religiosas, sobretudo os rituais antropofágicos. Quando descobriram que alguns grupos de índios consumiam a carne de seus inimigos, os cronistas europeus interpretaram essas práticas como “bárbaras, demoníacas e desumanas”, e afirmaram que eram cometidas por “povos cruéis e sem honra”. Diferentes relatos e descrições sobre a antropofagia oferecem imagens observadas exclusivamente do ponto de vista europeu:

“Os canibais, cujas terras vão do Cabo de Santo Agostinho as proximidades do Maranhão, são os mais cruéis e desumanos de todos os povos americanos, não passando de uma canalha habituada a comer carne humana do mesmo jeito que comemos carne de carneiro, senão até com maior satisfação”. Andre Thévet, frade franciscano, 1558.

“Comem estes selvagens carne humana por mantimento, o que não tem o outro gentio que a não come senão por vingança de suas brigas e antiguidade de seus ódios. A capitania de Porto Seguro e a dos Ilhéus estão destruídas e quase despovoadas com o temor destes bárbaros”.

Gabriel Soares de Souza, senhor de engenho e escravizador de índios, 1587.

Esses relatos e as ilustrações foram, de fato, bastante estereotipados, pois é certo que os indígenas não consumiam a carne de seus inimigos como “alimento”, como sugeriu Gabriel Souza e nem realizavam um “banquete” humano como ilustrado por Theodore de Bry. Tratava-se de uma cerimônia muito mais complexa, pois, como nos informa os antropólogos Eduardo Viveiros de Castro e Manuela Carneiro da Cunha, os Tupis não eram canibais, e sim antropófagos. Esta distinção é importante: os indígenas não se alimentavam de carne humana, pois não se tratava de uma necessidade fisiológica (saciar a fome), mas consumiam a carne de seus inimigos em momentos específicos, sempre em cerimônias rituais e sob o imperativo do sentimento de vingança, em memória de um ancestral que tinha sido também sacrificado (CUNHA, 2009).

Um exemplo foi o do aventureiro alemão Hans Staden que, por muito pouco, não foi devorado pelos nativos. Registrou que os Tupinambás não faziam isto “para matar a fome, mas por hostilidade, por grande ódio” (CUNHA, 2009). Desta maneira, percebeu que, para os índios Tupi, a vingança e o sacrifício antropofágico conformavam uma complexa estrutura ritual, legitimando diferentes práticas sociais, tais como as guerras intergrupais, os contatos interétnicos, suas cosmologias e rituais de pajelança. Portanto, o ritual não era prática conduzida por guerreiros cruéis e sem honra, como registrado por alguns cronistas. Ao contrário, era justamente a honra e a coragem que legitimavam a prática antropofágica Tupi. Na “eterna guerra” que moviam aos seus contrários – motivada pela preservação da memória, aquisição da imortalidade e pelo princípio de relação com o outro – o grupo inimigo era presença indispensável, não se tratando de uma guerra de extermínio.

Assim, os atributos negativos foram recorrentemente usados como pretexto para justificar e até incitar a guerra colonial declarada contra os índios. E o mais grave: ideias que foram reeditadas, amplamente disseminadas e que reproduziram durante todos esses séculos uma visão equivocada das práticas e dos costumes indígenas. Essas imagens distorcidas do universo indígena dão testemunho de quanto preconceito envolve o tema e do evidente desconhecimento sobre o nosso Brasil indígena.

2.5 - Da resistência indígena: do conflito armado à “resistência adaptativa”

2.5.1 - Modalidades de resistência indígena

Qual foi a reação das populações indígenas a chegada e ocupação dos europeus na América? Para esta pergunta não há uma resposta simples e definitiva. As reações, conforme já analisamos ao longo deste capítulo, alteraram-se conforme a época, os grupos indígenas em questão, as políticas europeias de ocupação e exploração colonial, entre outras variáveis. O mais importante é sabermos que os indígenas não foram vítimas passivas da ocupação e exploração de suas terras, elaborando as suas próprias estratégias de resistência e inserção no mundo colonial.

Devemos nos lembrar de que até pouco tempo quase nada se dizia de um protagonismo indígena no período colonial: os índios eram apresentados genericamente, e não se falava a respeito das diferentes formas de interação desenvolvidas entre eles e os conquistadores europeus. Em tal versão da história, a sociedade colonial era produto da inteligência e dinamismo dos colonizadores, enquanto aos índios coube apenas o papel de vítimas em sucessivas “crônicas de extinção” (MONTEIRO, 2001), mas certamente esta interpretação não condiz com a luta histórica dos povos indígenas.

Desde a década de 70, historiadores e antropólogos questionaram estes pressupostos, investigando as formas como os ameríndios combateram ou colaboraram com os colonizadores, apostando em novos conceitos para a análise, tais como, “aculturação” e “resistência” (PORTILHA-LEON, 1964; WACHTEL, 1998). Nesse contexto, a “resistência” era entendida como o comportamento indígena de oposição radical aos europeus e seus instrumentos de dominação, os índios combatiam tudo o que lhes era estrangeiro, comprometidos com a preservação de seus territórios e de seus “valores tradicionais”. Em outras palavras, os “índios bravos” e “legítimos” se recusavam a dividir espaços com os europeus e não adotaram os seus hábitos e objetos, ou seja, se recusaram a interagir com os colonizadores, a não ser pela guerra. Por outro lado, o conceito de “aculturação” foi empregado para as populações indígenas que viveram no interior da sociedade colonial como,

por exemplo, os índios aldeados. Acreditava-se que uma vez inseridos nestes espaços, perderam a sua “cultura original”, assimilados à população colonial tanto pela mestiçagem física quanto pela cultural.

De qualquer forma, neste tipo de análise, tanto pelos movimentos de “resistência” quanto de “aculturação” os índios sempre eram os derrotados. Quando resistiram pela força das armas, foram inferiores aos guerreiros europeus com sua tecnologia bélica e, desta forma, cedo ou tarde, acabaram extintos. E quando “aculturados”, perderam seus traços “originais” pela adoção de comportamentos alheios e, por isso, acusados de não serem mais índios (ALMEIDA, 2010). Cabe frisar que, neste tipo de interpretação, os índios não tinham saída: ou seriam exterminados pela guerra ou perderiam sua cultura no convívio colonial, resultando disso seu apagamento do processo histórico. Essa interpretação é rígida e esquemática e, atualmente, está sendo revista.

Por isso mesmo, pesquisas recentes, iniciadas a partir da década de 80, apresentaram novas questões e categorias de análise, reinterpretando a sociedade colonial como uma construção conjunta entre índios, brancos, mestiços e africanos – ainda que possuíssem espaços, ações e recursos desiguais (RUSSEL-WOOD, 1998). Os historiadores perceberam que os índios, em busca de melhores condições de vida no mundo colonial, se utilizaram de diferentes artifícios, lutando por sua sobrevivência e manutenção de seus interesses. Sendo assim, a resistência ameríndia não se deu apenas por embates diretos e conflitos armados, mas também pela inserção dos índios ao mundo colonial, ao buscarem alternativas para seu processo de adaptação. Notadamente, recorreram a muitos expedientes como os usos da identidade indígena, recriação de culturas, defesa de espaços tradicionais e autônomos e, é claro, um amplo uso das leis e códigos coloniais que poderiam beneficiá-los.

Recorrendo a novas interpretações, podemos fazer um resumo sobre essas formas de resistência indígena, a partir de dois grandes tópicos: “resistência direta” – que compreende as fugas para o interior do continente, os conflitos e as guerras travadas contra os conquistadores – e “resistência adaptativa” – ações em que os índios, aparentemente derrotados e submetidos pela ordem colonial e, por vezes, colaborando com os europeus, construíram diferentes estratégias de sobrevivência.

2.5.2 - Resistência armada: o confronto direto

A conquista colonial do continente foi para os povos nativos das Américas um evento traumático e sem precedentes, atingindo-os em todos os níveis de vida: demográfico, econômico, social e espiritual e que, portanto, exigia reações (WACTHEL, 1998). No Brasil o choque do contato produziu visivelmente um massacre, dizimando grande parte de sua população nativa. Como já destacamos, índios foram violentados pela força das armas, deslocados de seus territórios, escravizados nas plantações e engenhos de açúcar e também sofreram o impacto de numerosas doenças de origem europeia no que resultou em decréscimo populacional sem precedentes.

Especialmente por ocasião das grandes epidemias, as lideranças indígenas, com destaque para os pajés, responsabilizaram a presença europeia pela irrupção dos males, estimulando as fugas ou os confrontos diretos contra os invasores, sobretudo contra os missionários. Missionários e pajés enfrentaram-se em um verdadeiro conflito de crenças, disputando a hegemonia religiosa: os padres acusavam os pajés de serem “feiticeiros do Diabo”, por sua vez, os pajés alardearam serem os missionários os responsáveis pelas doenças, supostamente emanadas no ato do batismo. Com a denúncia, muitos índios evitaram o contato com os sacerdotes cristãos, recusando sistematicamente seus ensinamentos e cerimônias. Existem relatos de que pajés teriam realizado um “batismo às avessas” com a intenção de anular o sacramento cristão (VAINFAS, 1995). Eles foram lideranças importantes em variados episódios da resistência ameríndia, conduzindo evasões e confrontos armados. Muitas vezes se opuseram a destruição de elementos culturais e costumes nativos, conclamando a todos a professarem as tradições dos antepassados. Porém, em certas ocasiões, procuraram também conhecer e se utilizar da religião e crenças europeias, visando salvaguardar seus lugares de prestígio junto aos índios convertidos ao cristianismo, como também entender e se apropriar da força do Deus cristão (CRUZ, 2013).

A resistência armada ameríndia se intensificou a partir da colonização efetiva do Brasil, por ocasião da implantação dos engenhos de açúcar que, no primeiro momento, dependeram do trabalho compulsório indígena. As hostilidades se multiplicaram e “guerras justas” foram declaradas contra vários povos nativos. Em resposta à ocupação de suas terras e à escravidão,

os indígenas se mobilizaram atacando fazendas, engenhos e as frentes de expansão colonial. É preciso destacar que nestes conflitos – apesar da grande mortandade – os índios não foram apenas vítimas, pois também venceram muitas batalhas. Os europeus temiam seus rivais indígenas, muitas vezes evitando o enfrentamento. Em certos casos, os colonizadores preferiram realizar alianças. Desta forma, os índios rebeldes enfrentaram não somente as tropas europeias, como também os grupos nativos que optaram – incentivados por suas diferentes razões – a se unir aos conquistadores. Por exemplo, quando os holandeses invadiram o Brasil uniram-se aos “Tapuia” dos Janduí, e isto foi decisivo para o sucesso dos holandeses, assim como, anos mais tarde, a retirada do apoio foi crucial na sua derrota (PUNTONI, 2002). Estas alianças eram instáveis e flexíveis, dependendo dos interesses dos índios envolvidos. Isso é o que revelam as famosas cartas trocadas entre os índios Pedro Poti e Felipe Camarão, em que expressam claramente as diferentes escolhas dos Potiguar que se dividiram entre o apoio aos flamengos ou aos portugueses, o que levou ao fracionamento do grupo em razão de suas diferentes perspectivas no contato com os europeus (RAMINELLI, 2011).

A oposição armada levada a diante pelos indígenas foi constante durante todo o período colonial, iniciando-se no século XVI e avançando até o século XIX, de norte a sul do Brasil, porém, se intensificando em certas épocas e locais, geralmente associadas à expansão das fronteiras. Bem ilustrativa foi a série de longos conflitos acontecidos na região do semi-árido nordestino, entre os anos 1650-1720, e que recebeu o nome de “guerra dos bárbaros” ou “confederação dos cariris”. Os embates foram impulsionados pela expansão portuguesa para o interior das terras que eram tradicionalmente ocupadas por índios Tapuia. Os colonizadores pretendiam expandir a criação de gado, ocupando os leitos dos principais cursos de rio, dizimando e/ou expulsando as populações locais. Apesar do nome, “confederação dos cariris”, grupos indígenas de diferentes procedências se sublevaram contra as frentes de expansão colonial, articulando diversas alianças. A despeito da tenacidade e grande empenho dos indígenas, os conflitos sangrentos duraram vários anos e resultaram na submissão e no desaparecimento de várias etnias do sertão (PUNTONI, 2002).

Já para o fim do período colonial, em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, o príncipe regente D. João VI declarou “guerra justa” aos “bravios botocudos”, habitantes das terras do sertão do Rio Doce (Minas Gerais). Por mais de meio século, os Botocudo enfrentaram os colonizadores portugueses. Neste caso, os botocudos resistiram longamente à ocupação colonial de suas terras, ostentando a fama de serem um grupo aguerrido e exímios guerreiros e, desta forma, despertando o medo nos que pretendiam conquistar a região (LANGFUR & RESENDE, 2003).

Podemos, então, agora considerar que os grupos nativos que diretamente resistiram – classificados pelos portugueses como “selvagens” –, não recusaram todo e qualquer contato com o mundo colonial. Em certas ocasiões, quando julgaram necessário ou proveitoso, realizaram alianças e acordaram tréguas com os europeus e, muitas vezes, circularam pelas cidades e vilas para comercializar, roubar víveres entre outras ações (GARCIA, 2009). Essa diversidade de comportamentos desmistifica a ideia dos indígenas como bloco único e com papéis claramente definidos, ora completamente resistentes à dominação colonial, ora aculturados e derrotados pela mesma.

2.5.3 - *Resistência adaptativa*

Os ameríndios usaram de expedientes que denominamos de “resistência adaptativa”, através dos quais encontraram formas de sobreviver e garantir melhores condições de vida na nova situação que se encontravam, tomando parte nos projetos coloniais, e colaborando e aprendendo novas tecnologias (ALMEIDA, 2010). Tais grupos se aliaram aos colonizadores portugueses em diferentes batalhas, notadamente contra os “índios hostis”, corsários europeus e quilombos de negros. Pelo seu valioso auxílio, alguns líderes nativos foram condecorados com terras e títulos reais, como foi o caso do índio Arariboia. Cientes de sua utilidade, muitos grupos indígenas negociaram os seus próprios termos de ajuda, exigindo a posse de terras, recursos e a garantia de suas liberdades (RAMINELLI, 2011). As lideranças indígenas se aliaram aos europeus por conta de seus interesses, que por vezes se alteravam no decorrer da “conquista”, o que exigia novas negociações (GARCIA, 2009).

Quando incorporados aos núcleos de domínio português, os indígenas também resistiram a todo custo. Em muitos casos, fugindo das constantes

guerras de conquista que os ameaçavam em seus territórios tradicionais, certos grupos indígenas procuraram “voluntariamente” os estabelecimentos coloniais. Em Ouro Preto (Minas Gerais, século XVIII), o governador Lobo da Silva conta que tão logo tomou posse “apareceram vinte tantos índios silvestres chamados Coropós, Gavelhos e Croás” que buscavam estabelecer um contato. Em virtude das ordens reais, mandou vestir e dar ferramentas a todos; e passados alguns dias, vieram outros trinta índios no mesmo empenho de serem batizados (RESENDE & LANGFUR, 2008). Como eram geralmente escravizados, em certas ocasiões, alguns nativos fizeram uso das políticas coloniais, recorrendo a decretos e instâncias da lei na alegação do seu direito de liberdade. Nestes casos, os atores usaram de sua condição indígena para a garantia de seus interesses, pois, segundo a legislação, não poderiam ser escravizados. Em certos momentos os colonos atribuíam a condição de “mestiços” a índios com o propósito de escravizá-los. Reagindo a esse artifício, os tais “mestiços” buscaram na justiça o reconhecimento da sua “indianidade” para garantirem a sua liberdade (RESENDE, 2003).

Os exemplos citados confirmam os diferentes modos de participação indígena na criação e manutenção da sociedade colonial, comprovando que eles não foram apenas vítimas da violência e manipulação europeia, ao contrário, foram agentes de sua própria história, exercendo diferentes papéis no Brasil colônia.

2.5.4 - Experiências de contato no universo colonial

É muito comum pensar na relação entre europeus e indígenas na época colonial marcada apenas por oposições irreconciliáveis resolvidas sempre pelo emprego da violência e da força. Em parte, esta ideia procede, mas não foi somente isso que se passou. A partir de estudos recentes, tornou-se possível relativizar essa imagem radical de antagonismo entre os colonizadores e índios, sendo possível também afirmar que pactuaram negociações em busca de melhores maneiras de convívio, conduzidas tanto pelos europeus quanto pelos ameríndios. Este é o instigante tema desse tópico.

Como se pôde observar, as populações nativas participaram de diferentes maneiras na formação da sociedade colonial. Esta participação não esteve restrita ao uso de sua força física, devendo-se notar que os conhecimentos indígenas, como por exemplo, das trilhas, caminhos e das maneiras de mo-

vimentarem-se nos diferentes territórios, o uso de remédios naturais, plantas comestíveis, técnicas de caça, entre outros saberes garantiram a sobrevivência dos colonos em diferentes épocas e locais (HOLANDA, 1957). Os colonos mais hábeis em explorar o território brasileiro foram justamente aqueles que melhor assimilaram o conhecimento indígena, como, por exemplo, os bandeirantes paulistas (MONTEIRO, 1995).

No início da colonização, quando os portugueses eram absoluta minoria e não adaptados ao clima tropical e natureza exuberante do Brasil, eles dependiam de seus colaboradores indígenas para quase tudo, e esta dependência implicava que cultivassem relações com eles, criando oportunidades de novos aprendizados. As relações desenvolvidas entre os indígenas e os europeus e, posteriormente, com os mestiços e africanos foram muitas e diversas, e como todas as relações humanas envolveram diferentes razões, interesses e sentimentos. Este convívio não pode ser compreendido sem se levar em conta as expectativas culturais, os lugares sociais de prestígio que ocupavam no seu grupo e, até mesmo, razões pessoais dos atores envolvidos. É necessária uma análise mais apurada das motivações que promoveram o contato entre estes grupos e, em decorrência disso, é importante abandonar a ideia de que os índios só tiveram a perder com a chegada dos europeus à América. Ainda assim, é fundamental compreender que como toda sociedade, os grupos indígenas eram e são compostos por pessoas que têm suas próprias vontades, desejos, cultivam diferentes relações de afeto e de inimizade, são portadores de grande complexidade. Todavia, não podemos esquecer – como muito bem demonstrado pelos estudos antropológicos –, que os comportamentos e emoções são sempre vivenciados dentro da lógica de uma determinada cultura e, no caso dos indígenas – especialmente para os grupos de origem Tupi que habitavam o litoral do Brasil na época do “descobrimento” – esta lógica estimulava a relação com o “outro”, sendo justamente essa característica cultural que incentivou os indígenas a se “abrirem” para a presença e novidades estrangeiras, aguçando sua curiosidade apesar de seus estranhamentos (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Para os índios a chegada dos europeus foi um evento fascinante. Desde o início foram atraídos pela exótica aparência, suas roupas, objetos e especialmente por sua tecnologia bélica. As armas de fogo, facas e espadas

encantaram os indígenas que logo perceberam que poderiam empregá-las nas suas próprias rivalidades interétnicas. Os machados, facilitavam as atividades tradicionais bem como o corte de pau-brasil (que permitia por sua vez a troca por mais objetos). E mais, os estrangeiros falavam outras línguas, pregavam as vantagens da obediência a um rei europeu e da fé no Deus bíblico, sabiam ler e escrever e prometiam ensinar tudo isso aos índios. Do outro lado, o contrário também aconteceu. Há vários relatos de colonos que passaram a viver, quase que por completo, ao modo indígena: aprendendo suas técnicas, unindo-se com as nativas, lutando suas guerras, consultando seus pajés, abandonando as vestimentas europeias, praticando a antropofagia ritual, entre outros comportamentos (VAINFAS, 1995). Todas estas diferentes e fascinantes relações exerceram impactos significativos na formação do Brasil e de sua população, marcando a especificidade de nosso povo e de nossa própria história.

A relação “libidinoso” entre mulheres indígenas e os europeus é temática recorrente nos estudos coloniais. A conhecida análise do sociólogo Gilberto Freyre, amplamente divulgada, cristalizou a imagem de que logo que desembarcaram no Brasil, os europeus foram “escorregando em mulher nua”, envolvendo-se com as nativas que, “por qualquer bugiganga ou caco de espelho”, se entregavam ao apetite sexual dos colonizadores (FREYRE, 1943). Esta interpretação reforça a própria ideia de alguns dos europeus que, frente à exuberância e liberalidade da nudez das nativas, prontamente se sentiram no direito de com elas se “deitarem”, reforçando a ideia que os relacionamentos entre portugueses e índias se caracterizaram somente por uniões passageiras e pela exploração sexual. Mas é preciso reconhecer que coexistiram muitas outras formas de relação que extrapolam o sentido banal e esporádico corriqueiramente atribuído aos relacionamentos com as índias (RESENDE, 2011).

Já no século XVI, certos colonos, especialmente os degredados e naufragos, se uniram em concubinato com as índias, com destaque para as irmãs e filhas dos grandes chefes (na maioria das vezes, os índios tinham mais de uma consorte, seguindo o costume tradicional). Com esta ação, estabeleciam alianças com vários grupos nativos, aprendendo seus idiomas e hábitos. Estes homens – verdadeiros “mediadores culturais” –, foram de extrema importância para os projetos de ocupação colonial do Brasil,

fornecendo preciosas informações sobre as terras, suas populações e atuando como intérpretes junto aos nativos (VAINFAS, 1995). Como exemplo destes personagens, destacamos a história de Diogo Álvares Correia, o famoso “Caramuru”.

Caramuru

O português Diogo Álvares Correia foi protagonista de várias aventuras no Brasil colônia. Segundo alguns relatos, ele naufragou no litoral da Bahia por volta de 1510, onde escapou de ser devorado pelos índios ao disparar para o alto um tiro de arcabuz, no que se atribuiu o seu nome indígena Caramuru: “homem de fogo” ou “filho do trovão”. Conquistou respeito entre os índios tornando-se um famoso guerreiro, desposando a filha de um dos chefes locais, a índia Paraguaçu (batizada Catarina), que também ficou famosa por receber supostas revelações da Virgem Maria. Caramuru e Paraguaçu formaram a primeira família documentada do Brasil. Ele tornou-se uma liderança importante entre os grupos indígenas Tupi, porém, mesmo vivendo muitos anos entre os nativos do Brasil, não deixou de colaborar com os europeus (portugueses e franceses) e desta forma enriqueceu. Viveu por cerca de trinta anos com os índios da Bahia, deixando uma vasta descendência de filhos e filhas legítimos e ilegítimos (VAINFAS, 2001).

Embora Caramuru tivesse os seus próprios interesses, por que não acreditar que também nutria certa simpatia pelos costumes e modos de vida nativos? Isso talvez ajude a explicar sua aparente facilidade e desenvoltura ao incorporar estes mesmos elementos culturais, conquistando, desta forma, respeito e prestígio junto aos Tupi. É preciso observar que nem todos os náufragos ou degredados conquistaram semelhante sucesso, ao contrário, alguns foram mortos e devorados pelos índios do Brasil. Desta maneira, concordando com interpretação recente, personagens como Caramuru se destacaram na aventura da colonização graças ao papel que lhes foi conferido pelos próprios grupos nativos e, desta maneira, tornaram-se importantes justamente porque souberam agir com e como os índios (ALMEIDA, 2010).

Os relacionamentos entre portugueses e mulheres índias não se restringiram apenas aos primeiros anos da colonização, mas perduram-se por todo o período colonial. A ausência de mulheres brancas na colônia impulsionava este tipo de união, mas não pode ser interpretado como a única justificativa. Observamos que em Minas Gerais, no século XVIII, havia relatos de homens que até abandonaram suas esposas legítimas com intenção de viver com mulheres do “gentio da terra”. Foi este o caso de Gonçalo Rodriguez da Silva, que vivia amancebado com Florença, índia carijó. O capitão Francisco Correia Lima trazia sua amásia carijó “a cavalo com pajens, quando ia à

missa”, “com bom trato e estimação”. O renomado capitão Matias Barbosa levava sua concubina indígena à missa, “calçada, bem vestida, de manto e com outras escravas”, fato que causava muito mal estar. Estes relatos sugerem que a ideia de uma vida licenciosa com as índias esconde outra realidade, qual seja, o valor afetivo destas relações compartilhadas no cotidiano da colônia. Não por acaso, vários colonos foram criticados justamente por “estimarem demais” e “tratarem com apreço” suas consortes indígenas (RESENDE, 2011).

O campo religioso foi outro terreno fértil para as trocas e adaptações culturais. No Brasil colonial – no contato entre diferentes povos e culturas –, se desenvolveram formas de religiosidades únicas, e que hoje são consideradas patrimônio cultural de nosso país (SOUZA, 2009). Por exemplo, o catolicismo gerado no Brasil guardava diferenças com o catolicismo europeu, isso porque, entre outras coisas, os missionários tiveram de adaptar a fé cristã a realidade e entendimento indígena, traduzindo passagens bíblicas, modificando seus conteúdos e os seus próprios hábitos de pregação. Em certos casos, foram obrigados a realizar verdadeiras adaptações de elementos culturais, combinando liturgias cristãs com cantos e danças de origem indígena. Mas não só os padres realizaram alterações em seus comportamentos e mensagens religiosas, observando que os pajés indígenas também se utilizaram dos saberes e práticas dos missionários. Alguns pajés chegaram a ostentar supostos poderes de comunicação com os santos e o Deus cristão, realizando missas, batismos e procissões com a intenção de proteger os índios e conduzi-los ao céu (VAINFAS, 1995; CRUZ, 2013). Os diferentes grupos indígenas também trocaram conhecimentos com populações de origem africana, estabelecendo relações de solidariedade. Pesquisas recentes demonstram a presença de índios nos quilombos e, em alguns casos, até mesmo exerciam posições de chefia (AMANTINO, 2008). Também nas fazendas, vilas e cidades coloniais, indígenas, mestiços e africanos realizaram diversas trocas culturais, sobretudo relacionadas à vivência religiosa: trocavam conhecimentos das ervas consideradas “mágicas”, aprendiam e ensinavam rezas e rituais, inclusive sendo comum aos “índios coloniais” procurarem se proteger de tiros, armas de fogo e de feitiços usando as conhecidas “bolsas de mandinga”, amuletos de origem africana. No entanto, esses saberes e práticas circulavam e, surpreendentemente, em algumas ocasiões foram os

próprios índios que ensinaram a confecção destes amuletos a escravos negros nascidos no Brasil (RESENDE, 2013).

Os exemplos citados foram alguns entre muitos, permitindo perceber a complexidade das aproximações culturais desenvolvidas entre os índios, europeus, africanos e mestiços no universo colonial. Ajudam também a humanizar os atores indígenas, ao demonstrar suas diferentes intenções, seus desejos, medos e possibilidades de ação. Desta forma, acreditamos que estes casos nos provocam uma profunda reflexão sobre os encontros e desencontros entre índios e europeus, colocando em xeque a visão tradicional, simplista e amplamente difundida de que a relação entre esses dois povos foi exclusivamente de “exploração” e “guerra”. Mais ainda, demonstram que os desafios postos pelo contato exigiram de parte a parte estratégias ora coletivas ora individuais que responderam as exigências colocadas em cada situação, estimulando a criatividade e o contato interétnico.

Considerações finais

Neste capítulo, esperamos ter atingido o principal objetivo de nossa exposição: discutir as diferentes formas de interação e inserção dos índios na sociedade colonial, indagando a respeito dos papéis que desempenharam; os impactantes desafios que enfrentaram; as diferentes formas de resistência; a dinâmicas do convívio com outros povos entre outras questões. É preciso admitir, que em razão da amplitude destas temáticas e a natureza introdutória deste livro, foi necessário priorizar alguns pontos, resumindo outros. Na verdade, este capítulo foi apenas uma indicação de temáticas e leituras. A partir desses conteúdos é possível conhecer as principais perspectivas da história indígena em que, no período colonial, os índios foram atores ativos, questionando a abordagem eurocêntrica que ignora os diferentes modos de participação dos indígenas. O mais importante é perceber que muito do que ocorreu no passado colonial ainda continua acontecendo no presente. A “conquista” ainda não acabou, os índios seguem resistindo. Muitos grupos indígenas sobreviveram e se recriaram, e atualmente cobram o seu reconhecimento étnico e, por consequência, os seus direitos políticos e culturais garantidos pela constituição brasileira. Os acontecimentos iniciados

no mundo colonial vêm se desdobrando em nosso presente, afetando a vida dos índios contemporâneos e a visão que temos sobre eles. Ao final, acreditamos que só teve sentido revisitar este passado colonial se nos comprometermos a escrever outra história do “nosso” contato atual com os povos indígenas.

Referências bibliográficas

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de Almeida. Catequese, aldeamentos e missionação. In: FRAGOSO, João e GOUVEIA, Maria de Fátima. *O Brasil colonial. 1443-1580*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014, p. 435-478.
- _____. *Metamorfoses indígenas: Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- _____. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- AMANTINO, Márcia. *O mundo das feras: os moradores do Sertão oeste de Minas Gerais – século XVIII*. São Paulo: Annablume, 2008.
- ARQUEOLOGIA AMERICANA. Mitos de la creación. V. 10, n. 56, jul./ago. 2002.
- BARBOSA, Waldemar de Almeida. *História de Minas*. Belo Horizonte: Editora Comunicação, 1979, 3 v.
- BOCCARA, Guillaume. Mundos Nuevos em las Fronteras Del Nuevo Mundo: Relectura de los Procesos Coloniales de Etnogénesis, Etnificación y Mestizaje em Tiempos de Globalización. *Mundo Nuevo/Nuevos Mundos*, revista eletrônica, Paris, 2000. Disponível em: <www.ehess.fr/cerma/Revue/debates.htm>.
- BOSCHI, Caio. Episcopado e inquisição, Ordens religiosas, clero secular e missionação no Brasil. In: BETHENCOURT, Francisco; CAHUDHURI, Kirti. *Historia da Expansão portuguesa*. Lisboa: Circulo do Livro, v. 3, p. 294-319, p. 373-395.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Formidável contágio: epidemias, trabalho e recrutamento na Amazônia colonial (1660-1750). *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2011.

- COSTA, Odorico. Julgado de Desemboque, Desemboque - comentário histórico e cultural. Uberaba: Fundação Cultural de Uberaba / Arquivo Público de Uberaba / Academia de Letras do Triângulo Mineiro. 1986.
- CRUZ, Carlos H. Padres, pajés e feiticeiros: interações culturais e conflitos na Amazônia portuguesa do século XVIII. *Revista Tempo Gerais*, p. 64-90, 2014.
- _____. *Inquéritos Nativos: os pajés frente à Inquisição*. Rio de Janeiro, UFF, 2013. Dissertação de mestrado.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens sobre os índios no Brasil do século XVI, In: CUNHA, Manuela C. da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, p. 179-200, 2009.
- DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DOMINGUES, Ângela. *Quando os índios eram vassalos*. Colonização e relações de poder no Norte do Brasil da segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000.
- ESPINDOLA, Haruf Salmen. *Sertão do Rio Doce*. Bauru: Edusc, 2005.
- FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura Tupinambá. Da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico, In: CUNHA, Manuela C. da (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 381-395.
- FIGUEIREDO, Luciano Raposo de (org.). *Código Costa Matoso. Coleção das notícias dos primeiros descobrimentos das minas na América que fez o doutor Caetano da Costa sendo ouvidor-geral das Minas do Ouro Preto, de que tomou posse em fevereiro de 1749 & vários papéis*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1999. v 2. (Coleção Mineiriana, série obras de referência).
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1961.
- GARCIA, Elisa Frühauf. *As diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.

- GRUZINSKI, Serge; BERNAND, Carmen. História do Novo Mundo: da descoberta à conquista, uma experiência européia (1492-1550), São Paulo: EdUSP, 2001.
- HEMMING, John. *Ouro Vermelho*. A conquista dos índios brasileiros. São Paulo: EdUSP, 2007.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Caminhos e Fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.
- JOSÉ, Oiliam. *Índigenas de Minas Gerais. Aspectos sociais, políticos e etnológicos*. Belo Horizonte: Edições Movimento/Perspectiva, 1965.
- MANN, Charles C. *1491. Novas revelações das Américas antes de Colombo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- MELATTI, Julio Cezar. *Mitologia Indígena*. Material para aulas de curso de extensão. Instituto de Ciências Sociais Departamento de Antropologia. Brasília. 2001. Disponível em: <<http://www.juliomelatti.pro.br/>>.
- MONTEIRO, John E. *Negros da terra*. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. Os caminhos da memória: os paulistas no Códice Costa Matoso. *Varia Historia*. Belo Horizonte, n. 21, 1999.
- _____. *Tupis, Tapuias e Historiadores*. Estudos de história indígena e do indigenismo. Tese apresentada ao concurso de Livre Docência. Campinas, 2001.
- MORAES, Wesley. *Alma brasileira*. Alma sul americana. São Paulo: Ed. Barany, 2014.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica, In: FRAGOSO, João e GOUVEIA, Maria de Fátima. *O Brasil colonial. 1443-1580*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014, p. 167-228.
- PARAÍSO, Maria Hilda B. Repensando a política indigenista para os Botocudo no século XIX. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, v. 35, 1992.
- _____. Os botocudos e sua trajetória histórica, In: CUNHA, Manuela C. da (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.413-430.

- PAULA, Luís Roberto de. Organização social e cosmologia. *Povos Indígenas no Brasil*. Agosto de 1999. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xerente/1173>>.
- PERRONE-MOISÉS, B. Índios Livres e Índios Escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial. In: CUNHA, Manuela C. da (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 115-132.
- POMPA, Cristina. *Religião como Tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. São Paulo: EDUSC, 2003.
- PONTES, Hildebrando. *História de Uberaba e a civilização do Brasil central*. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1970.
- PORTILHA-LEON, Miguel. *A visão dos vencidos: a tragédia da conquista narrada pelos astecas*. Porto Alegre: LPM, 1985.
- PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e colonização do sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720*. São Paulo: EdUSP, 2002.
- RAMINELLI, Ronald. Nobreza indígena – os chefes potiguares. 1633-1695, In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, p. 47-68.
- _____. *Imagens da colonização. A representação do índio de Caminha a Vieira*. São Paulo: FAPESP/ Jorge Zahar, 1996.
- RESTALL, Matthew. *Sete mitos da conquista espanhola*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.
- RESCANIERE, Alejandro Ortiz. *Mitologias ameríndias*. Enciclopedia ibero-americana de religiones. Madri: Editorial Trotta, 2006.
- RESENDE, Maria Leônia C. de. Amores proibidos, amores possíveis. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, v. 47, p. 64-77, 2011.
- _____. Cartografia gentílica, In: FURTADO, Júnia F. e RESENDE, M. Leônia. C. de (Org.). *Travessias inquisitoriais das Minas Gerais aos cárceres do Santo Ofício: diálogos e trânsitos religiosos no império luso-brasileiro (sécs. XVI- XVIII)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- _____. *Gentios brasílicos: Índios coloniais em Minas Gerais setecentista*. Campinas, UNICAMP, 2003. Tese de doutoramento.

- _____. Amores proibidos, amores possíveis. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, ano XVII, n. 1, jan./jun. p. 66-78, 2011.
- RESENDE, Maria Leônia C. de; LANGFUR, Hal. *Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei*. *Tempo*, Niterói, UFF, v. 12, n. 23, jul. p. 6-8, 2007. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/1670/167013398002.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- _____. O ouro vermelho de Minas Gerais. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, 17 set. 2007. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/o-ouro-vermelho-de-minas-gerais>. Acesso em: 8 abr. 2014.
- RIBEIRO, Nubia Braga. *Os povos indígenas e os sertões das Minas do ouro no século XVIII*. São Paulo: USP, 2008. Tese de doutoramento.
- RUSSEL-WOOD, A. J. R. *Um mundo em movimento: os portugueses na África, Ásia e América (1415-1808)*. Lisboa: Diefel, 1998.
- SCHWARTZ, Stuart. *Segredos Internos*. Engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SENNA, Nelson de. Sobre Etnografia Brasileira – principais povos selvagens que tiveram o seu ‘habitat’ em território das Minas Gerais. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, 25(1), 337-355, 1937.
- _____. *A terra mineira*. Corografia do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1926.
- SILVA, Aracy Lopes da. *Mitos e cosmologia indígenas no Brasil: breve introdução*, In: GRUPIONI, Luís Donisete B. (org.) *Índios no Brasil*, São Paulo: Objetiva, 2000, p. 75-82.
- SILVA, Aristides Neves da. *Achado arqueológico em entre Rios de Minas: cerâmica funerária dos cataguases*. Separata de: *RIHG de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, n. 6, 1959.
- SOUZA, Laura de Mello. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- TOLEDO, Adriano. *Os Indígenas e os Processos de Conquista dos Sertões de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2010.
- VAINFAS, Ronaldo. *A Heresia dos Índios*. Catolicismo e Rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- VAINFAS, Ronaldo (Org.) *Dicionário do Brasil Colonial* (1500 -1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- _____. *A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais*, In: FRAGOSO, João e GOUVEIA, Maria de Fátima. *Coleção o Brasil Colonial*. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 357-388, 2014.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo e CUNHA, Manuela Carneiro da. Vingança e temporalidade: os Tupinambá, In: CUNHA, Manuela C. da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 77-100.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- WACHTEL, Nathan. Os índios e a conquista espanhola. In: BETHEL, Leslie (Org). *América Latina Colonial*. V. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 195-239.
- ZERON, Carlos Alberto de Moura. *Linha de Fé*. A companhia de Jesus e a Escravidão no Processo de Formação da Sociedade Colonial (Brasil, Séculos XVI e XVII). São Paulo: EdUSP, 2011.

Fontes

- CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rey Dom Manuel*. Rio de Janeiro: Sabiá, [1500] 1968.
- LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. São Paulo: Martins/Edusp, [1578] 1972.
- SOARES DE SOUZA, Gabriel. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Edusp, [1587], 1971.
- THEVET, André. *Singularidades da França Antártica*. São Paulo: Itatiaia/Edusp, [1558], 1978.

Políticas Públicas e os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo

Núbia Braga Ribeiro

Nosso propósito é contribuir para ampliar os conhecimentos sobre os povos indígenas e as políticas públicas. O tema abarca problemáticas relevantes que envolvem a luta por direitos e os obstáculos impostos ao reconhecimento dos indígenas como cidadãos. Neste contexto, um dos conceitos necessários para se compreender a relação entre Estado e povos indígenas, como sujeitos de direitos, é o de política pública. Entretanto, os movimentos em prol do acesso e da garantia de direitos fundamentais dos índios denunciam o quanto estão aquém de serem atendidos e respeitados em suas reais demandas. Com o objetivo de refletir sobre os direitos dos índios neste cenário contemporâneo de contradições e jogos políticos, apresentamos um diálogo com a Constituição Federal de 1988, mas também destacamos que é imprescindível entendê-los em sua sociodiversidade, quem são, quantos são e onde estão. Além disso, ao percorrermos o caminho dos movimentos indígenas, de suas reivindicações pela formulação de políticas públicas, abordaremos as visões e as relações, quase sempre tensas, estabelecidas com os órgãos de Estado responsáveis por estas políticas. Desta forma, propomos trazer à tona a atualidade dos povos indígenas sem perder de vista o processo histórico de suas lutas.

Nossos objetivos são, portanto:

- Abordar a sociodiversidade indígena no Brasil contemporâneo em seus aspectos territoriais, lingüísticos e sociais.

- Enfatizar a luta dos movimentos indígenas por direitos e pelo acesso as políticas públicas.
- Apresentar o processo histórico das relações entre povos indígenas e Estado no Brasil.

3.1 - A Sociodiversidade indígena no Brasil

Para iniciarmos a reflexão em torno da questão proposta podemos afirmar que os índios que vivem no Brasil são brasileiros natos e originários, detentores de direitos como cidadãos, conforme exposto por Mércio Pereira Gomes (2012).

Ser índio é também ser sujeito histórico, habitante da terra *brasilis*, mas também deve ser compreendido em sua diversidade étnica e cultural e como *“sociedades não estatais com formas próprias de organização política, que convivem legalmente dentro de uma sociedade estatal mais ampla”* (DE PAULA, VIANNA, 2011, p. 18). Desta maneira, a Constituição Federal de 1988 reconhece o direito das populações indígenas *“a permanecerem vivendo de forma diferente da chamada ‘sociedade nacional’, de acordo com suas especificidades étnicas e culturais”* (LISBOA, 2008, p. 2).

3.1.1 - Quem são os índios no Brasil?

É importante destacar que o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE - de 2010 revelou que a população indígena soma cerca 896,9 mil indígenas. Dos que se declaravam indígenas mais de 520 mil vivem em áreas rurais e aproximadamente 357 mil residem nas cidades. São 305 etnias distintas das quais a maior é a Tikuna, com 46.045 indivíduos, ou seja, 6,8% da população indígena brasileira e 274 línguas indígenas existentes (<http://www.ibge.gov.br>). Ainda, segundo o mesmo Censo, o maior contingente populacional indígena está na região Norte do país (mais de 342 mil indígenas), e o menor, na região Sul (em torno de 78,8 mil). Os povos indígenas vivem em diversas regiões do Brasil e boa parte deles está localizada nas chamadas Terras Indígenas (TIs) que hoje somam 698, conforme o Instituto Socioambiental (<http://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>).

Apesar do violento processo de extermínio, dizimação, genocídio de muitos grupos indígenas desencadeado desde 1500, percebe-se que a população indígena, em geral, vem aumentando a partir da década de 90, conforme informa a FUNAI

o percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias, quando a média total de crescimento foi de 1,6%. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015).

Embora hoje se possa afirmar que a população indígena vem crescendo e que sobreviveu aos contatos seculares de violência, cabe destacar as palavras de Mercio Gomes (2012):

é um tanto impiedoso valorizar em demasia o termo sobrevivência para um quadro histórico em que 90% da população indígena originária desapareceu num período de pouco mais de 500 anos, se comparado com o ano de 1500, quando havia cerca de cinco milhões de índios no território em que é hoje o Brasil (GOMES, 2012, p. 17).

Apesar de atualmente os povos indígenas serem relativamente reconhecidos pela população e pelo Estado brasileiro, em muitos casos quando se trata dos problemas por eles vividos se tornam invisíveis ou mesmo marcados pelos estereótipos construídos no decorrer dos contatos que os rotularam de preguiçosos, bárbaros, selvagens, dentre outros termos que serviram para desqualificá-los. Ao retomar a palavra índio numa perspectiva histórica nota-se que a designação surgiu no período de contato dos portugueses e espanhóis com os habitantes do Novo Mundo. Assim sendo, índio é uma palavra genérica que foi usada pelos colonizadores que, tendo chegado às Américas, acreditaram estar na Índia e que seus habitantes seriam índios. Apesar de terem identificado, a *posteriori*, que não estavam nas Índias, com o tempo, a palavra índio foi disseminada e seu uso tornou-se recorrente. Neste contato as imagens dos índios foram desenhadas a partir de deturpações e fruto de discriminações. Em contrapartida, no caminho da luta por direitos e reconhecimento Eduardo Viveiros de Castro esclarece que

Índio é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal.

Comunidade indígena é toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/quem-e-indio>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

Quanto aos direitos dos índios pode-se verificar que a Constituição Federal de 1988 nos seus artigos 231 e 232 traz o reconhecimento ao respeito pelas formas de organização social, econômica e cultural dos povos indígenas, incluindo aí suas crenças costumes, e tradições e o direito sobre suas terras. Já o Decreto 5051/04 (Convenção 169 da OIT) ressalta o reconhecimento desses direitos estabelecidos pela Constituição de 88 e destaca o respeito às formas diferenciadas de vida e organização de cada povo indígena, bem como de gestão e de desenvolvimento de seus territórios. Como lembra a FUNAI (2014):

Por isso, além da garantia ao cidadão indígena da participação na vida política nacional com direito a voto, acesso a documentação, não-discriminação e direitos de cidadania, reconhece-se que os povos indígenas também se apresentam como coletividades singulares frente à sociedade nacional. Isso significa dizer que os povos indígenas organizam-se por meio de usos, costumes, tradições dentro de sociedades indígenas - inclusive com regras internas próprias - e que, como coletividades distintas, também participam das decisões políticas de Estado (FUNAI. <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoas/2013-11-18-18-03-14>. Acesso em: 15 de julho de 2014).

3.1.2 - Noções de políticas públicas

Os indígenas enfrentam grandes e graves problemas na contemporaneidade. Mantidos muitos dos estereótipos ligados a eles, francamente equivocados e muitas vezes nutridas culturalmente pelo processo de colonização, os indígenas ainda não viram grande parte de seus direitos realmente garantidos. É certo que a efetivação desses direitos enfrenta as

mais variadas oposições, como de setores do grande capital interessados em seus territórios, e até mesmo de alguns membros do Congresso Nacional. Diversos outros grupos sociais e étnicos também enfrentam problemas, ou seja, ainda que tenham seus direitos assegurados constitucionalmente, não têm a contrapartida do Estado para sua concretização. E nesse cenário é fundamental a participação dos sujeitos envolvidos, das variadas instâncias do poder público e da organização da sociedade civil na luta pela efetivação dos direitos instituídos pela própria Constituição Federal. Desta forma, para que se possa assegurar e efetivar determinados direitos é preciso se valer das políticas públicas. Mas afinal, o que são políticas públicas?

Segundo Antônio Eduardo de Noronha Amabile:

políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório” (AMABILE, 2013, p. 39).

Podemos também concordar com a definição disposta no site da Secretaria do Meio Ambiente do Paraná (2015):

políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais (Disponível em: http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PoliticPublicas.pdf. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015).

Ainda podemos recorrer à noção de políticas públicas do Instituto Pólis, política pública é a forma de efetivar direitos, intervindo na realidade social. Ela é o principal instrumento utilizado para coordenar programas e ações públicos. Por exemplo, pouco adianta estar escrito na Constituição Federal e em outras leis que a moradia, a saúde e a educação são direitos dos cidadãos, se não houver políticas públicas concretas que efetivem estes direitos. Para tornar-se concreta, a política pública tem que se traduzir em um plano de ações composto por programas e projetos (POLIS, 2006, p. 1).

3.2 - Povos indígenas no Brasil: aspectos lingüísticos, demográficos e históricos

3.2.1 - A distribuição dos povos indígenas no Brasil: classificações lingüísticas, territorialidade e demografia

A língua é parte fundamental da cultura e da identidade dos povos. No mundo existe uma enorme diversidade de línguas e assim também acontece entre os diferentes povos indígenas no Brasil. Embora muitos dos povos indígenas dominem o português muitos deles ainda mantêm suas línguas. Ainda hoje é patente a diversidade linguística dos povos indígenas no território brasileiro.

Conforme a Fundação Nacional do Índio (2015):

As línguas são agrupadas em famílias, classificadas como pertencentes aos troncos Tupi, Macro-Jê e Aruak. Há Famílias, entretanto, que não puderam ser identificadas como relacionadas a nenhum destes troncos. São elas: Karib, Pano, Maku, Yanoama, Mura, Tukano, Katukina, Txapakura, Nambikwara e Guaikuru. Além disso, outras línguas não puderam ser classificadas pelos lingüistas dentro de nenhuma família, permanecendo não-classificadas ou isoladas, como a língua falada pelos Tükúna, a língua dos Trumái, a dos Irântxe etc. Ainda existem as línguas que se subdividem em diferentes dialetos, como, por exemplo,

os falados pelos Krikatí, Ramkokamekrá (Canela), Apinayé, Krahó, Gavião (do Pará), Pükobyê e Apaniekrá (Canela), que são, todos, dialetos diferentes da língua Timbira (Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/mja63ebc0eitemidc1a21a1b713340bd99fdf7cb-4cdf81c6ptbrnn.htm>. Acesso em: 25 de julho de 2014).

Segundo o professor Aryon Dall'Igna Rodrigues (2005) a classificação das línguas indígenas pode ser explicada a partir de troncos genéticos, mas também a extinção de determinadas línguas desses povos remete ao processo colonizador:

Na medida em que progride o seu conhecimento, as línguas indígenas brasileiras vêm sendo classificadas em famílias genéticas (...). De algumas famílias, embora haja documentação dos séculos passados que permite determiná-las ao menos aproximadamente, já morreram todas as línguas e, portanto, a própria família está morta. Esse é o caso de várias famílias lingüísticas do Brasil oriental, como a karirí, a kamakã e a purí. Por outro lado, entre algumas famílias têm sido reconhecidas propriedades comuns de natureza tal que só podem ser explicadas por uma origem comum mais remota do que as que justificaram a constituição de cada família. Nesse caso postula-se uma classe genética mais abrangente e de maior profundidade temporal, o tronco lingüístico. No Brasil reconhece-se um tronco bem estabelecido, o Tupi, que compreende dez famílias, e outro de caráter ainda bastante hipotético, o macro-jê, abrangendo doze famílias (RODRIGUES, 2005, p. 2).

Podemos observar a diversidade e a riqueza da cultura dos povos indígenas no Brasil na sua distribuição ao longo de todo o território, pois outro elemento que compõe a cultura é a relação bastante profunda que esses povos estabelecem com a terra. Eles mantiveram, ao mesmo tempo, uma cultura em comum no que diz respeito à percepção da terra como lugar do sagrado. Assim, nas cosmovisões indígenas a terra aufere um sentido à organização da própria vida, pois cultura e terra nunca estiveram dissociadas do modo de viver dos indígenas. Afinal, *“as culturas não são entidades abstratas, só vivem sustentadas por grupos humanos, adaptados a um meio geográfico, comprometidos numa história”* (WACHTEL, 1988, p.114). A terra delinea o

modo de viver e configura sentido à visão de mundo dos indígenas. Fica, pois, intrínseco que a relação estabelecida com a terra constrói o entendimento de territorialidade para o índio, ocupa no conjunto de sua vida um espaço de mobilidade, de diálogo com os antepassados e de vivência de seus ritos. Para os índios a terra não é somente o habitat e muito menos o lugar de acúmulo, extração e produção/reprodução de riquezas (RIBEIRO, 2008).

Com o processo de colonização os índios foram expulsos de suas terras e/ou reduzidos em aldeamentos (RIBEIRO, 2008). Na concepção indígena é perceptível a inexistência de fronteiras territoriais pelo costume do nomadismo, pois a ideia de territorialidade, para o índio, abrangia a noção de movimento e liberdade. Ainda hoje as Terras Indígenas (TIs) são alvos de disputas de diversos grupos de interesses, inclusive do grande capital, pois sofrem ameaças constantes de invasões e até as vias de fato. Boa parte das TIs está em situação de permanente conflito e outras ainda nem foram demarcadas e/ou regularizadas. Além dos conflitos em torno da terra, os indígenas vêm passando por uma intensa transformação devido a interferências nefastas em meio às disputas de terras que ameaçam sua sobrevivência e cultura. Atualmente, Terra indígena (área indígena) é definida na Constituição de 1988 como sendo área tradicionalmente ocupada. Assim, conforme o parágrafo primeiro do artigo 231, terras tradicionalmente ocupadas pelos índios são aquelas *“por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”* (BRASIL, 1988, p. 39). Ademais a Constituição Federal de 1988 no artigo 20 estabelece que as terras indígenas são bens da União, sendo reconhecidos aos índios a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (<http://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015).

Segundo o ISA (2014) a localização e extensão das TIs encontram-se da seguinte forma:

As terras indígenas (TIs) somam 693 áreas, ocupando uma extensão total de 113.190.570 hectares (1.131.906 km²). Assim, 13,3% das terras do país

são reservados aos povos indígenas. A maior parte das TIs concentra-se na Amazônia Legal: são 422 áreas, 111.401.207 hectares, representando 22,25% do território amazônico e 98.42% da extensão de todas as TIs do país. O restante, 1,58%, espalha-se pelas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e estado do Mato Grosso do Sul (<http://pib.socioambiental.org/pt/c/terrasindigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>. Acesso em: 15 de maio de 2014).

Quanto ao processo de demarcação das Terras Indígenas seguem os passos abaixo:

Estudos de identificação; (2) Aprovação da Funai; (3) Contestações; (4) Declarações dos limites da TI; (5) Demarcação física; (6) Homologação; (7) Registro (etapa final: a terra demarcada e homologada é registrada, em até 30 dias após a homologação, no cartório de imóveis da comarca (CRI) e/ou na Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

Mesmo com os avanços da Constituição Federal/88, as violações aos direitos à terra e à vida dos índios chegaram e chegam a extremos. Como exemplos, o Massacre dos Yanomami de Haximu em Roraima em 1993, o assassinato do indígena Galdino em Brasília, em 1997 e o massacre dos Guarani-Kaiowá, na região do Mato Grosso do Sul iniciado em 2011, etnia que ainda se encontra sob graves ameaças, dentre tantos outros que comprovam o quadro de violência contra os povos indígenas no Brasil.

3.2.2 - Da Colônia ao Império: breve histórico das políticas indigenistas

Historicamente, no Brasil, as políticas e práticas religiosas voltadas para os povos indígenas, do século XVI até o início do século XX, ficaram sob a gerência do Estado e da Igreja Católica, e foram fortemente marcados pelos princípios e planos de catequese e civilização. Esse processo, inicialmente, foi conduzido pelos jesuítas com a vinda do Padre Manuel da Nóbrega, em 1549, junto do governador-geral. As premissas fundantes do processo de educação formal dos indígenas estiveram alicerçadas na conversão a fé católica, aos moldes do padrão cultural europeu, de ensiná-los o trabalho na colônia e de transformá-los em vassalos do rei (RIBEIRO, 2008). Desta

maneira, no período colonial, a condição do índio era a de incapaz, pois se defendia que o índio não conseguia se autogovernar, por isso deveria estar sob a tutela do Estado e de missionários. Entretanto, ainda no período colonial o Estado atribuiu a responsabilidade de administrar os índios não só aos missionários, mas também aos civis e militares, concedendo assim também aos laicos esse poder.

Mesmo após o século XIX, com as transformações ocorridas, a integração dos povos indígenas ao contexto nacional foi a tônica e, conseqüentemente, manteve-se a ideia de assimilação deles pela cultura dominante até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que rompeu com esse pensamento.

A conquista do território culminou na luta pela terra, virou uma arena de contendas e de guerras estabelecidas contra os indígenas para a obtenção das riquezas (ouro e pedras preciosas) e pela ocupação do espaço. São traços que constituem elementos decisivos na compreensão da história desses povos e para o entendimento das complexas relações de poder que a partir da colonização foram estabelecidas. Nesse processo a educação foi utilizada como meio de convertê-los a fé e de civilizá-los. Isso implicou também em reduzi-los e confiná-los em espaços denominados de aldeamentos onde a catequese e a civilização pudessem ser instituídas (RIBEIRO, 2009).

O intercâmbio entre culturas, por troca ou imposição, de índios e europeus provocou um choque de uma amplitude inusitada, mesmo para os padrões da época.

A desterritorialização, as desapropriações das terras dos índios, juntamente com a coibição de concepções de mundo concernentes aos seus espaços/tempos e aos seus modos particulares de vida, acenam para mudanças expressivas advindas dos confrontos culturais e das noções adotadas para o processo educativo dos indígenas (RIBEIRO, 2014).

Oficialmente, a política indigenista iniciou-se com o Regimento de Tomé de Sousa, de 15 de dezembro de 1548, primeiro governador-geral do Brasil, mas com Nóbrega teve o seu marco. Afinal, as definições de domínio, sujeição, castigo, tutela e administração fazem parte das estratégias elaboradas por Nóbrega que acabaram contribuindo na decisão colonial de educar os índios segundo os moldes da civilização ocidental. Ao longo de sua experiência em contato com as populações indígenas tais palavras ganharam

novas dimensões dentro de um campo de debates que serviu ao conjunto de leis da política do Estado e da gestão sobre a vida dos povos indígenas. A persuasão foi um recurso pedagógico que se pautava no amedrontar para converter os indígenas, enquanto o castigo físico complementava o método para mantê-los na doutrina. Depois de uma ampla discussão jurídica que ocorreu durante o período colonial, a escravidão dos pecadores e resistentes, ou seja, dos indígenas inimigos, ainda era autorizada, enquanto a liberdade só era possível se os indígenas fossem pacificados e aldeados (ZERON, 1998, p. 2).

A esse conjunto de instrumentos usado pela missão civilizatória soma-se a necessidade de educá-los nos “bons costumes”, segundo os moldes da cristandade. E, aos poucos, toda esta intervenção traduziu-se em leis para reger a vida dos indígenas. O *Diretório dos Índios* (1757-1798), por exemplo, como lei colonial da época de Pombal, trouxe algumas mudanças, como declarar que os índios estavam livres do cativeiro, mas ainda deixava a cargo do colonizador a administração e educação dos índios, visando integrá-los a civilização. Um dos exemplos disso, no *Diretório dos Índios*, foi a proibição de que os índios de usassem suas próprias línguas, passando a ser obrigatório o uso apenas da língua portuguesa (ALMEIDA, 1997, p. 30).

Fossem os planos de catequese e civilização laicos ou por parte dos missionários, eles não apenas feriam as visões de mundo dos índios, mas almejavam tirá-los do modo como viviam. Sabe-se que o elo entre identidade e alteridade se encontra na cultura; a alteridade implica a noção do diferente, do que é possível se compreender da identidade de um povo pela comparação com outro. Entretanto, não era compreensível e nem desejável o outro, ou seja, os índios para os colonizadores. As noções de compreensão e reconhecimento do outro implicavam em alteridade e perpassaram as relações da conquista; afinal, é da alteridade que se define o que é ou não o diferente e o respeito que nasce dessa compreensão, o que no contexto explicitado não existiu. A percepção do outro (índio) vem do parâmetro de uma comparação cultural (europeia). Os conquistadores, imbuídos do desejo de possuir a terra e suas riquezas, não se contentaram em conviver nela com os índios; precisavam modificá-los ou extingui-los. Segundo Todorov (1988), do fascínio derivado de exercer o poder sobre o outro e de ter demonstrá-lo ao extremo provocaram os atos de crueldade e de extermínio.

Passado os tempos coloniais não mudou muito a situação e o contato com os índios no período imperial (1808-1889) continuou se alternando ora pelo conflito e guerra, ora pela catequese civilizatória, ora pela indiferença. Interessante que a invisibilidade do índio é facilmente percebida na primeira Constituição do Império, outorgada em 1824, que não traz nenhuma menção a eles. Já o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, de 1845, defendia que era necessário trazer os povos indígenas independentes para o “grêmio da civilização”: mais uma vez observa-se a permanência do pensamento que os índios deveriam ser integrados à civilização e que, para isso, deveriam abandonar seus modos de vida.

3.3 - Políticas e práticas contemporâneas e os povos indígenas

3.3.1 - Índios e Estado no Brasil contemporâneo

Após a proclamação da República em 1889, sob a égide do positivismo e do slogan “ordem e progresso”, a política indigenista foi debatida, porém sem estar voltada para os reais interesses indígenas. Esse debate esteve mais pautado pela necessidade de se construir uma nova imagem de nação e de identidade nacional. No entanto, a proclamação da República, de caráter elitista e militar, foi marcada pela exclusão popular, inclusive isso vale para os índios, pois mesmo a Constituição de 1891 não faz nenhuma referência sobre a questão indígena.

Paulatinamente a política indigenista foi se configurando, mas com a ideia de que os índios deveriam ser integrados a civilização para evitar que eles fossem um entrave ao progresso do país. Nas primeiras décadas do século XX havia um movimento de frentes de expansão para o interior do Brasil, com isso os índios contatados deveriam servir à empreitada. A visão dominante era a de que o índio, um ser em estado transitório, deveria evoluir e tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano. No ano de 1910 foi estabelecido a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), com sede no Rio de Janeiro, que visava a proteção e a integração dos índios e atuava junto aos

trabalhadores rurais. Para a direção da agência foi convidado o Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon. Contudo, o SPILTIN não conseguiu seu objetivo e foi desmembrado e, em 1918, essa agência passa atuar com o nome Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para tratar somente dos povos indígenas. Desta forma, o SPI, vinculado ao Ministério da Agricultura, se propunha a integrar os povos indígenas ao processo produtivo nacional. Em meio a este processo de integração do índio à sociedade nacional, em 1928, regulamentou-se a Lei 5.484/28, quanto à condição jurídica e a capacidade civil do índio sob a tutela direta do Estado. Em 1934, pela primeira vez, o índio aparece na Constituição Federal, no artigo 129, restrito à questão das terras que habitavam, e destacou que *“será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”* (GOMES, 2012, p.96). As Constituições de 1937 e 1946 mantiveram o reconhecimento do direito do índio à terra onde estavam localizados, mas isso não significou na prática o fim das disputas em torno dela e aumentaram as desapropriações.

Paralelamente a atuação do SPI, em 1939, foi criado o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) com o Decreto nº. 1.794 enquanto órgão assessor e normativo da política indigenista e sob a direção de Rondon (<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015). Contudo, a década de 1960 trouxe outro cenário para o SPI, pois foi posto em suspeita e acusado de cometer atos criminosos contra os indígenas, como genocídio, e por graves problemas de ordem administrativa, como corrupção. Desta maneira, o SPI e o CNPI foram extintos em 1967, no contexto da ditadura militar, mesmo ano da criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) pela Lei nº 5.371 de 5/12/1967, com sede em Brasília e dotado de administrações regionais (<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5371-5-dezembro-1967-359060-veto-135998-pl.html>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015). Hoje a FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, subordinado a coordenação do Ministério da Justiça, que é o responsável pela promoção e proteção dos direitos dos povos (Disponível em: <http://www.funai.gov.br>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015).

Os anos que se seguiram de 1964 até 1985 foram de extrema violência, tortura, assassinato, desaparecimento de pessoas e corpos, censura, castração dos direitos do cidadão, perseguição aos que se opuseram a ditadura civil-militar, violação dos direitos humanos, crime de lesa humanidade e de tantas outras arbitrariedades perpetradas pelo próprio Estado brasileiro por meio de agentes públicos que não caberiam ser analisadas nesta unidade. Entretanto, merecem menções, mesmo porque, neste contexto, os povos indígenas também foram brutalmente perseguidos pela ditadura civil-militar, já que o aparato repressivo instituído lançou mão do extermínio, do genocídio, da prisão, da tortura e morte de lideranças indígenas e de outros índios acusados por desobedecerem a ordem estabelecida (CRIMES DA DITADURA, 2013). Além disso,

a Constituição de 1967 e o Ato Institucional nº1, que outorgou a Constituição de 1969, apresentaram artigos equivalentes aos das constituições anteriores, porém com uma modificação importante: as terras indígenas passam a ser consideradas terras da União, sobrando-lhes apenas a posse exclusiva e a inalienabilidade (GOMES, 2012, p. 101).

A Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973 promulgada também no contexto da ditadura civil-militar no Brasil, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, manteve o tom e a natureza da relação do Estado com os povos indígenas na direção da tutela estatal por serem considerados relativamente incapazes (<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6001-19-dezembro-1973-376325-norma-pl.html>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015). Desta forma, também permanecia a ideia de integração do índio, pela educação, à uma suposta comunhão nacional. Após o longo período de ditadura as mudanças só vieram, no plano jurídico, com a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã.

João Francisco Kleba Lisboa (2008), em seu artigo Índios e o Estado Brasileiro: entre a tradição e a invenção, destaca que “A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) representou valiosas mudanças no que diz respeito à relação do Estado brasileiro com os povos indígenas” (LISBOA, 2008, p. 1). E o referido autor comenta o capítulo específico dedicado ao assunto, intitulado “Dos Índios”, que integra o Título VIII, “Da Ordem Social”, que

estabelece no 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” (LISBOA, 2008, p. 2).

A partir do exposto, reconhecem-se as sociedades indígenas em sua diversidade no território nacional e, assim sendo, na atualidade, isso implica em compreender as particularidades e especificidades das diversas etnias, de seus direitos inquestionáveis de permanecerem com suas culturas e terras.

3.3.2 - O indigenismo laico versus missões religiosas

O indigenismo religioso a partir dos anos 70, do século XX no Brasil teve como marco o Conselho Indigenista Missionário, o CIMI, órgão vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), na linha militante do catolicismo e na perspectiva da Teologia da Libertação com forte atuação política voltada para os pobres e oprimidos. Assim sendo, o CIMI (<http://www.cimi.org.br/site/pt-br>. Acesso em: 25 de setembro de 2014) propõe o diálogo voltado para a evangelização, mas pautado na libertação dos povos indígenas, ou seja, “*a evangelização para ser considerada realmente nova, no discurso missionário do CIMI, deve reconhecer nas práticas culturais e religiosas do outro, legitimidade*” (SIMÕES, 2009). Neste sentido, uma nova concepção de atuação junto aos indígenas surge, pois este órgão luta pela demarcação das terras indígenas e por seus direitos como acesso a saúde e a educação, dentre outros.

A proposta do CIMI é de investir na autonomia e consciência política dos povos indígenas, rompendo com a imposição de uma catequese nos moldes que até então era concebida pela Igreja Católica e alicerçada no proselitismo religioso. Desta forma, os princípios que norteiam a ação do CIMI são:

- o respeito à alteridade indígena em sua pluralidade étnico-cultural e histórica e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;
- o protagonismo dos povos indígenas, sendo o CIMI um aliado nas lutas pela garantia dos direitos históricos; a opção e o compromisso

com a causa indígena dentro de uma perspectiva mais ampla de uma sociedade democrática, justa, solidária, pluriétnica e pluricultural (CIMI. Disponível em: http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=paginas&-conteudo_id=5685&action=read. Acesso em: 25 de setembro de 2014).

O indigenismo na vertente das missões religiosas na contemporaneidade, apresenta-se com um aumento da pregação cristã, em suas variadas tendências, dentro das aldeias indígenas. Observa-se, especialmente, um crescimento significativo das igrejas evangélicas que passaram a atuar nessas novas missões de evangelização.

O quadro atual em que ocorre esta presença é complexo e envolve um conjunto muito heterogêneo de missionários. A evangelização dos povos indígenas não é uma preocupação exclusiva da Igreja Católica, mas também de uma miríade de agências religiosas protestantes. Estas, por sua vez, reproduzem no contexto da missão entre os índios as suas características de agentes religiosos relativamente independentes, multiplicando-se em diversas igrejas e denominações, com as respectivas diferenças em sua teologia, modo de atuar, converter (RUFINO, 2000, p. 158).

A interferência que as missões religiosas, de forma geral, exercem, como mecanismo de aumentar o rebanho de fiéis, acaba transformando drasticamente a vida desses povos. Desta maneira, Rufino (2000) acredita que as práticas protestantes deveriam ser denunciadas por desrespeito à diversidade cultural e por praticarem a imposição de valores e cultos divergentes do modo de viver dos povos indígenas. Já o indigenismo laico foi inaugurado com a atuação de sertanistas que tinham o intuito de pacificar os índios e de integrá-los à sociedade nacional. Talvez o primeiro indigenista brasileiro tenha sido Rondon, que institucionalizou seus serviços com a criação do órgão Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN) em 1910. Essas novas políticas estavam integradas ao projeto republicano de substituir a concepção de catequese religiosa pela defesa de integração dos índios ao processo civilizatório e em prol do progresso.

Acrescido ao indigenismo laico observa-se hoje a presença das ONGs dedicadas às questões dos povos indígenas, muitas delas empenhadas nas causas indígenas e na luta por seus direitos. No entanto, também, se constata que há ONGs que se assemelham a empresas, numa visão neoliberal e comercial dos povos indígenas, angariando recursos a partir de um discurso pretensamente engajado. Assim sendo, Mércio Gomes analisa criticamente que

O indigenismo neoliberal tem sobrevivido e crescido nos últimos anos graças à condição de ter um pé dentro do governo e outro pé no movimento ambientalista internacional. Com um pé obtém recursos, com o outro condições e legitimidade da comunidade ambientalista e até antropológica para realizar o que pretende. O objetivo principal do indigenismo neoliberal é... difícil de dizer. Segundo o discurso atual é “inserir” o índio nas políticas públicas (GOMES, 2004).

3.4 - A Educação Escolar Indígena como Política Pública no Brasil

3.4.1 - Novas perspectivas e possibilidades para a Educação Escolar Indígena

Para o indígena educar guarda uma noção distinta e até divergente da concepção europeia/ocidental, pois educar tem a ver com a cultura nas múltiplas relações vivenciadas no cotidiano e com a terra, como exemplo, os ensinamentos transmitidos de gerações em gerações por meio da oralidade. Essa transmissão possui uma íntima relação estabelecida com a natureza que produz conhecimento.

Já sabemos que no Brasil estas políticas, de forma geral, tinham como escopo incorporar os índios à comunidade nacional. Desta forma, a educação formal enquanto política educacional promovida pelo Estado para os povos indígenas tornou-se um instrumento de imposição de uma cultura estranha às culturas diversas dos povos indígenas e objetivou aniquilar seus costumes e tradições, sendo uma forma de negação das identidades desses povos. Esta

concepção perdurou com uma e outra mudança até meados dos anos 70 quando o fortalecimento dos movimentos indígenas passou a reivindicar do Estado brasileiro uma postura de reconhecimento da autonomia e da diversidade desses povos como detentores de direitos.

A pressão dos movimentos indígenas também desencadeou uma maior reflexão sobre o campo da educação a partir de questionamentos e críticas ao velho paradigma que sustentava a educação para os indígenas, que vigorou até boa parte dos anos 80. Com isso despontou-se uma nova concepção sobre o tema, que está em processo de construção e cujos visíveis avanços mobilizam muitos debates sobre os novos desafios.

Percebe-se que a Educação Escolar Indígena (EEI), como um direito, é concebida como uma modalidade de ensino para ofertar o ensino básico aos indígenas. Essa modalidade levou a repensar a categoria Escola Indígena, enquanto simplesmente um estabelecimento de ensino localizado nas aldeias, para atender as comunidades indígenas em suas diversas dimensões e peculiaridades.

A Constituição Federal/88 garantiu o direito de permanecerem índios e a manutenção de suas identidades culturais. Assim sendo a educação indígena deve ser um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. Na Constituição, precisamente no artigo 210 § 2º ressalta o respeito aos modos de viver das comunidades indígenas e suas formas de saberes: *“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”* (BRASIL http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 de maio de 2014).

É importante ressaltar a Constituição Federal de 1988 como um marco jurídico de mudança da relação do Estado com os povos indígenas no processo de reconhecimento da diversidade, dos direitos e das políticas públicas, pois é a partir dela que se assegura o direito aos índios a educação diferenciada, aos seus próprios processos de aprendizagem e a manutenção de seus costumes. Os povos indígenas passam a ser reconhecidos na condição de grupos étnicos distintos e diversos, com suas particularidades. A Constituição de 88 traz elementos novos para reflexão e para uma nova postura frente e com as comunidades indígenas, pois é com ela que, pela primeira vez, o Estado

brasileiro reconheceu o direito à diferença e garantiu a manutenção de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições próprias. Até o ano de 1990 todas as ações relativas aos povos indígenas estavam sob a gestão da FUNAI submetida ao Ministério da Justiça. A partir de 1991 foram promulgados decretos presidenciais que transferiram muitas das ações e das responsabilidades da FUNAI para outros ministérios e órgãos federais. No caso da educação escolar indígena a responsabilidade foi transferida para o MEC, com o acompanhamento da FUNAI, conforme Decreto Presidencial nº 26/1991 (DE PAULA; VIANNA, 2011).

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), conhecida como LDBEN, garantiu aos povos indígenas o direito a educação escolar intercultural e bilíngüe. Por intercultural ou interculturalidade entende-se uma educação voltada para o diálogo entre culturas, pautada pelo respeito às diferentes identidades, pela interação e interlocução. Já bilíngüe ou bilinguismo deve-se ao direito de se educar, aprender e usar a própria língua indígena, a língua materna, na escola indígena, bem como o conhecimento do idioma português.

De acordo com a LDBEN, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. No que se refere às comunidades indígenas, um dos aspectos relevantes é que se assegurou a utilização de suas línguas maternas, dos processos próprios de aprendizagem e do desenvolvimento de currículos e programas específicos elaborados com a participação das comunidades indígenas.

Ademais, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, documento que traz orientações para a educação escolar indígena e para a escola indígena, define 4 características fundamentais da escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada. Assim, o RCNEI incentiva a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas. Desta maneira, percebe-se que

quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes

indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em 'grades curriculares,' etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 115).

A partir do exposto, observa-se que o currículo das escolas indígenas deve ser planejado considerando a realidade desses povos e conforme sugere a orientação do RCNEI que para tal subdivide em áreas de estudos como Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, bem como em seus temas transversais: auto-sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde. Outro documento que também é um marco na consolidação dos direitos indígenas quanto a educação escolar é as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena aprovadas em 14/09/1999, por meio do Parecer 14/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Ainda, nesse contexto, a Resolução n.º3 publicada em 17/11/1999, do Conselho Nacional de Educação, apresenta o conceito de escola indígena. Em seu artigo 1º é reafirmado a importância do ensino intercultural e bilíngue e a manutenção da diversidade enquanto povos que possuem suas culturas. No artigo 2º, estabelece as diretrizes nacionais para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas:

I. sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II. exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III. o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV. a organização escolar própria (Portal do SECADI. <http://portal.mec.gov.br/SECADI/arquivos/pdf/indigena/CEBo399.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015).

Na mesma Resolução acima citada, em parágrafo único, destaca-se que:

A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.” (...) [e] “na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade (PORTAL DO MEC. <http://portal.mec.gov.br/SECADI/arquivos/pdf/indigena/CEBo399.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015).

E ainda devem ser respeitadas:

I. suas estruturas sociais;

II. suas práticas socioculturais e religiosas;

III. suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV. suas atividades econômicas

V. a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI. o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (PORTAL DO MEC. <http://portal.mec.gov.br/SECADI/arquivos/pdf/indigena/CEBo399.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015).

Por tudo isso dito a formulação do projeto pedagógico da escola indígena ou pelos povos indígenas deverá ter como alicerce:

I. as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II. as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III. as realidades sociolingüísticas, em cada situação;

IV. os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V. a participação da respectiva comunidade ou povo indígena (PORTAL DO MEC. <http://portal.mec.gov.br/SECADI/arquivos/pdf/indigena/CEBo399.pdf>, 1999, p. 1. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015).

É importante mencionar que a formação dos professores indígenas deve ser específica para atuar nas escolas indígenas e desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. E no Art. 8º da Resolução n.º3 (10/11/1999) determina que *“A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”* (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_99.pdf, 1999, p. 2. Acesso em: 14 de fev. de 2014). Daí a necessidade de se formar professores para dar aulas nas aldeias para educação escolar indígena, sendo que essa formação configura-se como uma nova política pública. Ademais, para a realização da proposta, neste contexto, contempla-se também o investimento na produção de materiais didáticos diferenciados e elaborados por indígenas para as escolas.

Atualmente, a coordenação das ações escolares da educação indígena está sob responsabilidade do Ministério de Educação, mas fica a cargo dos Estados e municípios a sua execução. O papel da União é o de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino. Para tanto, é necessário que os programas sejam planejados juntamente com as comunidades indígenas e que invista em formação de pessoal especializado para atuar na educação escolar indígena. Por isso, é fundamental a formação de professores indígenas para atuar junto ao seu povo, na sua comunidade e nas escolas localizadas em suas terras. Assim, os professores indígenas podem construir a metodologia de ensino adequada, conforme seus costumes e saberes. O MEC tem a incumbência de integrar a Educação Escolar Indígena (EEI)

aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. O principal setor para a gestão da EEI é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI que quando criada era a SECAD) e o órgão que mais diretamente está envolvido é a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) (DE PAULA; VIANNA, 2011).

A educação escolar indígena (EEI) e as escolas indígenas apresentam-se como uma novidade no sistema educacional brasileiro e enquanto parte das políticas públicas, ou melhor, da política educacional para a modalidade de educação escolar indígena. Afinal, quando se tratava da questão indígena era no sentido de um corpo estranho a ser rejeitado ou a ser integrado nos moldes dominantes. Diante das mudanças, observa-se que as escolas indígenas conquistaram certa autonomia para estabelecer seus projetos pedagógicos, construídos com a participação das comunidades indígenas.

3.4.2 - Práticas da Educação Indígena no Brasil Contemporâneo

O MEC tem desenvolvido ações e programas voltados para educação escolar indígena, bem como investido na produção e publicação de material didático específico elaborado pelos professores indígenas, como foi dito acima. Cabe esclarecer que esses materiais são produzidos em línguas indígenas e em português e são distribuídos para as escolas indígenas (SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE BRASIL http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_indigena.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2014).

Outra ação instituída é a Promoção do Controle Social Indígena em parceria com o MEC e a FUNAI a partir da oferta de cursos para professores e lideranças indígenas terem acesso à informação de seus direitos e que possibilitem ampliar a participação e o controle “*sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena*” (EDUCAÇÃO INDÍGENA. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao_indigena&Itemid=635. Acesso em: 04 de abril de 2014). Como um exemplo bem sucedido de trajetória, de empenho e de investimento na educação escolar indígena (EEI), cabe mencionar o caso de Minas Gerais, com o Programa de Implantação

das Escolas Indígenas (PIEI-MG) que foi instituído, em 1995, pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais em convênio com a UFMG e em parceria com o Instituto Estadual de Florestas, a FUNAI e representantes das comunidades indígenas. O objetivo, naquele momento, era de implementar escolas indígenas nas áreas oficialmente reconhecidas dos povos Maxacali, Pataxó, Krenak, Xacriabá. A partir das demandas dos povos indígenas houve uma ampliação para os demais povos Aranã, Pankararu, Kaxixó e Xucurú-Kariri. Para tal objetivo os professores indígenas deveriam possuir formação específica para atuar nas escolas indígenas, o que antes era entregue, em sua maioria, a professores não-índios. Assim, para modificar esse cenário, em 1996, foi criado o curso de Formação de Educadores Indígenas de Minas Gerais para o Magistério. Nesse primeiro curso foi formada uma turma, no ano de 2000, com 66 índios, entre eles 6 Pataxó, 5 Krenac, 10 Maxacali, 45 Xacriabá. Uma segunda turma foi formada em 2000 e contou com a presença de 71 indígenas formados em 2004. E a terceira turma foi constituída concluindo o curso em 2008 com 80 indígenas (INCLUSÃO, 2005). As características próprias dos programas de formação de professores indígenas e suas diferenças em relação aos demais programas para docentes é analisado por Terezinha Machado Maher que expõe

em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes (MAHER, 2006, p. 24).

Os cursos dos programas de formação de professores indígenas, em geral, são em parte não-presenciais e em parte presenciais. O período não

presencial é planejado com uma série de atividades e permite que o professor mantenha sua atuação na escola indígena sem rupturas com o cotidiano. Nos períodos presenciais, as atividades são desenvolvidas nas Universidades que aderiram ao programa e reúnem professores de uma mesma etnia ou de diversas etnias, ocorrendo uma ou duas vezes por ano (MAHER, 2006, p. 24).

Conforme os estudos de Alex R. M. da Silveira e Joelson Severo dos Santos et. al (2009) acerca da situação das escolas indígenas e de professores tem o seguinte panorama:

A localização das 2.698 escolas indígenas, recenseadas em 2008, é um aspecto de grande relevância para a caracterização da Educação Indígena no Brasil. Os estabelecimentos espalham-se pelos vinte e seis estados, com maior concentração na Região Norte, onde estão 1.677 escolas ou 62% do total (...).

O Estado do Amazonas destaca-se com 904 estabelecimentos, seguido pelo Maranhão (302), Roraima (245) e Mato Grosso (200). Os Estados do Piauí (6) e do Rio Grande do Norte (2) – onde até 2007 e 2006, respectivamente, não havia declaração de escolas indígenas – ao lado de Goiás (2) e Sergipe (1) são as unidades da federação com menor número de escolas. O Distrito Federal não apresentou nenhum estabelecimento dessa natureza (SILVEIRA; SANTOS et. al., 2009, p. 5).

Os referidos estudiosos ainda informam quanto a localização dos estabelecimentos de ensino em que a maior parte deles está em terras indígenas, ou seja, *“94% deles estão situados em Terras Indígenas, que, segundo as instruções do Censo Escolar 2008, define-se como “área demarcada pela União como indígena”*. Já os estabelecimentos indígenas em outras localizações *“embora em pequeno número (6%), respondem por 32.783 matrículas de Educação Indígena, ou seja, 16% do total”* (SILVEIRA; SANTOS et. al., 2009, p. 6). Quanto a situação do ensino em 2008 pode-se avaliar que

787 escolas declararam o ensino somente em língua portuguesa e, dentre as que fazem uso de língua indígena (1.911 escolas), o ensino ou é bilíngüe (1.783) ou é ministrado somente em língua indígena (128). O uso da língua indígena está presente em 70,8% das escolas, com pondo

um universo de 149 línguas indígenas. O fato é da maior importância, haja vista a tendência histórica de perda da diversidade linguística (SILVEIRA; SANTOS et. al., 2009, p. 7).

A preocupação com a demanda dos povos indígenas por uma educação escolar que valorize e respeite a cultura e o saberes indígenas a partir do programa de formação de professores indígenas se deve a diversas ações desde o ano de 1999, mais precisamente em 2001, com o pioneirismo da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT), com o curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bem como com as iniciativas da Universidade Estadual Amazonas (UEA), da Universidade Federal da Grande Dourados no Mato Grosso do Sul (UFGD), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e de Tocantins (UFTO), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de São Paulo (USP).

Também uma das iniciativas que se destaca é quanto a formação de professores indígenas – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) – implementada pelo MEC em 2005. São cursos de ensino superior em Licenciaturas Indígenas que tem a finalidade de formar docentes indígenas para atuarem no ensino fundamental e no ensino médio nas escolas indígenas. No contexto atual, quanto ao ensino superior são ofertadas para os povos indígenas duas modalidades em universidades públicas federais, estaduais e particulares:

a licenciatura intercultural e as vagas suplementares/reserva de vaga. A primeira tem como objetivo prioritário formar professores indígenas (ou, em muitos casos, dar continuidade à formação) para atuar em escolas situadas em terras indígenas. A segunda modalidade direciona candidatos indígenas para a formação em um conjunto de outros cursos regulares oferecidos por diversas universidades públicas (federais e estaduais) e particulares. Seu objetivo é formar profissionais indígenas para atuar prioritariamente em suas comunidades de origem em áreas como odontologia, medicina, enfermagem, agronomia, biologia etc. (DE PAULA, 2013, 796).

A partir do exposto, pode-se concluir que a educação escolar indígena nas escolas indígenas tem funcionamento próprio. Sendo assim, o direito está intimamente relacionado à afirmação das identidades étnicas, ao respeito e recuperação das memórias e a valorização das línguas e dos saberes dos povos indígenas. Para se atingir o objetivo tem-se de um lado, a formação de professores indígenas como mencionado e, de outro, a busca pela implementação e funcionamento das escolas indígenas em terras indígenas, como um espaço de reflexão crítica, para a construção da autonomia e para atender as comunidades em suas especificidades.

3.5 - O Cenário contemporâneo: o protagonismo indígena e a permanência dos estereótipos

3.5.1 - Movimento indígena: luta dos povos indígenas na defesa de seus direitos, de suas concepções e práticas socioculturais

As transformações que produziram políticas públicas e o reconhecimento dos índios perante o Estado e a sociedade brasileira se devem, principalmente, a organização dos movimentos indígenas. Para citar alguns, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas a título de exemplo, as assembleias indígenas incentivadas pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI – foram realizadas em diversas partes do Brasil em forma de reuniões entre vários povos indígenas nos anos de 1974 a 1980. A 1ª Assembleia de 17 a 19 de abril de 1974, em Diamantina (MT), foi um marco histórico dessa organização que reuniu 16 lideranças indígenas. Em maio de 1975, no Alto Tapajós/AM foi convocada pelos índios Mundurucu do Pará a 2ª Assembleia; a partir de então, o número de participantes indígenas foi aumentando significativamente.

Em 1980, criou-se a primeira organização nacional dos índios, a UNIND – União das Nações Indígenas – a partir de representantes de diversas etnias, com apoio de indigenistas e antropólogos, depois a organização passou a ser conhecida como UNI. Segundo Rita Helena da Silva (SILVA, 2006, p. 214) pode-se concluir que existem cerca de mais de 150 organizações indígenas. Conforme a mesma autora, um exemplo de organização é a Coordenação

das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), na região norte, criada em 1989, que congrega 75 organizações e 165 povos. Esses movimentos, além das reivindicações de extrema importância como o direito à terra e à saúde, passaram também a exigir junto ao poder público o direito a educação escolar, porém respeitando as especificidades dos povos indígenas e tendo a presença de professores indígenas nas escolas existentes em áreas indígenas. Em 1992, diante da necessidade de se ter uma organização com ressonância nacional foi criado o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB).

Neste cenário de luta por direitos e organização do movimento indígena cabe lembrar a participação de diferentes povos na Conferência da ONU para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – ECO 92 – no Rio de Janeiro. Na ocasião, foram elaborados dois documentos de iniciativa dos povos indígenas: a Declaração da Kari-oca e a Carta da Terra, que declaram o compromisso e a união dos povos índios em torno da luta pelos seus direitos e pela proteção da mãe terra. Em junho de 2012 no encontro da Rio+20 foi elaborada a Declaração Kari-oca 2 que reafirma os compromissos firmados em 1992 e em prol dos direitos dos povos indígenas. Além dos movimentos e ações coletivas dos povos indígenas mencionados cabe ressaltar o Abril Indígena – com início em 2003 – que resignificou o mês de abril como momento e instância de mobilização nacional, convocado pelas organizações indígenas e indigenistas. Com o Abril Indígena ocorre o Acampamento Terra Livre (ATL) que é montado em Brasília, com a presença de diversos povos indígenas que permanecem dias acampados na Esplanada dos Ministérios, para debater seus problemas e pressionar o Estado para a garantia de seus direitos. Afinal, é um direito consagrado na Constituição Federal/88 o exercício e a manutenção das culturas povos indígenas, conforme o artigo 215 expõe a seguir:

Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988, p. 43).

Os avanços sob a perspectiva do ponto de vista jurídico se devem a Constituição Brasileira de 1988 como o marco mais importante na legislação referente as questões indígenas e, com certeza, esses avanços só ocorreram em função da pressão dos movimentos indígenas, como exposto acima. É a partir daí que se deu início, mesmo que a passos lentos, a uma reformulação das relações do Estado brasileiro com os povos indígenas.

3.5.2 - Imaginário do índio amazônico - estereótipos e preconceitos

Ao refletir sobre o imaginário que se produziu e ainda se produz sobre os povos indígenas em geral, percebe-se que o alicerce desse imaginário ainda está fundamentado nos hábitos e nos costumes indígenas contrários ao modo de viver ocidental e cristão. A partir disso construiu-se argumentos que compuseram justificativas para catequizá-los, exterminá-los ou integrá-los à sociedade nacional com o intuito de torná-los úteis ao progresso e a civilização. Por detrás destas justificativas produziram-se estereótipos que se transformaram em rótulos históricos sobre os índios e que se enraizaram em forma de preconceitos na sociedade, tais como, bárbaros, canibais, idólatras, preguiçosos, avessos ao trabalho, selvagens. Desta forma, quando se trata dos índios na Amazônia as noções preconcebidas também povoam o imaginário nacional desenhando imagens que vão desde o exotismo ao mito. Segundo GUBERMAN (2013, p.113) *“Para se compreender o imaginário amazônico, são básicos dois mitos (o das Amazonas e o do Eldorado), visto que a motivação para as expedições dirigidas à América (séculos XVI e XVII) partia desses mitos.”* De um lado estão os índios, sujeitos desse imaginário, do outro, a Amazônia, um espaço cobiçado pelas inúmeras riquezas. Quando se ouve a palavra Amazônia imediatamente vem a ideia de uma região com águas abundantes, o “pulmão do mundo”, uma floresta repleta de animais selvagens, de espécies diversas, de índios nus e livres vivendo em muitas terras. No entanto, este imaginário ofusca a realidade e os problemas enfrentados tanto pelos povos indígenas quanto pela Amazônia. Além da população indígena identificada em torno de 433.363 indivíduos, a FUNAI tem informações de que existem *“cerca de 107 registros da presença de índios isolados em toda a Amazônia Legal”* (<http://www.funai.gov.br/index.php/>

nossas-acoés/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato). Lembramos que a Amazônia Legal corresponde a uma área de 59% do território brasileiro e abrange oito estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte do Estado do Maranhão. E, ainda, é observado que ela concentra 56% da população indígena brasileira. Além disso, as terras indígenas localizadas na Amazônia Legal apresentam o menor índice de desmatamento em função da forma pela qual os povos indígenas preservam a natureza e seus recursos (<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/07/terras-indigenas-tem-menor-indice-de-desmatamento-na-amazonia-legal>).

Os problemas existentes na Amazônia não devem ser negligenciados, pois são de várias ordens, como os conflitos de terras, o desmatamento, a ação de madeireiras, o garimpo ilegal, a extração de riquezas de forma descontrolada e descabida, dentre outros. Todos esses problemas integram muitas das questões complexas e atuais que recaem diretamente sobre a vida das populações indígenas e que, frequentemente, se desdobram em ações desastrosas em cadeia.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo tivemos a oportunidade de conhecer as relações estabelecidas entre os índios e o Estado, sobretudo ao longo dos séculos XX e XXI. Ademais, o tema apresentado está na atual agenda e divide a sociedade em opiniões opostas, algumas dessas francamente baseadas em equívocos historicamente construídos e reafirmados, representando ainda uma violação dos direitos humanos, como exemplo, à concentração de terra e de poder nas mãos de poucos e a expulsão dos índios de suas terras.

Como foi abordado, os direitos dos indígenas brasileiros avançaram significativamente em alguns aspectos, mas muito ainda falta para ser garantido e respeitado como, por exemplo, o direito à terra. A efetivação plena dos direitos resguardados na Constituição Federal de 1988 necessita do envolvimento da sociedade civil, da participação e pressão dos movimentos indígenas, de políticas públicas voltadas para as reais demandas e necessidades desses povos. Também, é fundamental a atuação dos professores em sala de aula no sentido de desconstruir antigos estigmas preconceituosos a respeito dos indígenas, tornando assim o caminho menos tortuoso na luta por uma sociedade mais justa e na busca por uma nova abordagem da história desses povos.

Dicas de vídeos e sites úteis

- Índio Cidadão? https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q
- Índios no Brasil - 7 Nossas terras <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/etnias-do-rio-negro/2297>
- Índios no Brasil - quem são eles? http://www.youtube.com/watch?v=HA_oX2gCfLs
- Índio Cidadão? - Grito 3 Ailton Krenak https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q
- O relógio e a bomba e os outros 500 (2000, 22 min. Direção: Cireneu Kuhn. Produção: Verbo Filmes) parte 1 <https://www.youtube.com/watch?v=JZ5j-8QcCjCw> Parte 2 <https://www.youtube.com/watch?v=Zizlat8MtnM> Parte 3 https://www.youtube.com/watch?v=jue_CxTmz9k
- Índios querem acesso a programas sociais http://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2013/09/13_audiencia_politicas_povos_indigenas.html
- PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins. “Pesquisadora do IBGE, fala sobre o aumento da autodeclaração por indígenas entre os censos de 1991, 2000 e 2010, além de outros assuntos ligados ao tema.” <http://indigenas.ibge.gov.br/video-2>
- Xingu. (Brasil, 2012). Direção de Cao Hamburger.
- CIMI <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/>
- CEDEFES <http://www.cedefes.org.br/>
- FUNAI <http://www.funai.gov.br/>
- IBGE <http://www.ibge.gov.br/home/>
- ISA <http://www.socioambiental.org/pt-br>

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos Índios*. Um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: UNB, 1997.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/SECADI/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2014.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96, 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo 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” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.
- CIMI. Disponível em: <http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=paginas&conteudo_id=5685&action=read>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Fapesp/SMC, 1992.
- CRIMES DA DITADURA - Relatório preliminar de atos de persecução penal desenvolvidos pelo Ministério Público Federal acerca de graves violações a direitos humanos cometidas por agentes do Estado durante a ditadura. Ministério Público Federal/Procuradoria Geral da República/Coordenadora da 2ª Câmara de Coordenação e Revisão do MPF/Grupo de Trabalho Justiça de Transição. Brasília, janeiro de 2013. Disponível em: <<http://2ccr.pgr.mpf.gov.br/coordenacao/grupos-de-trabalho/justica-de-transicao/composicao/composicao>>. Acesso em: janeiro de 2014.

- DE PAULA, Luís Roberto; VIANNA, Fernando de Luiz Brito. *Mapeando Políticas Públicas para os Povos Indígenas: Guia de pesquisa de ações federais*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2011.
- DE PAULA, Luis Roberto. *O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 238, Brasília, Sept./Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 de mar. de 2014.
- EDUCAÇÃO INDÍGENA. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao-indigena&Itemid=635>. Acesso em: 12 mar. de 2014.
- FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Diversidade das Línguas Indígenas, 22 de julho de 2014. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/pag-es/mja63ebcoitemidc1a21a1b71334obd99fdf7cb4cdf81c6ptbrnn.htm>> Acesso em: 25 jul. 2014.
- GOMES, Mercio Pereira. *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- GOMES, Mercio. Três visões indigenistas lutam pelo poder. 06/01/2011. Disponível em: <<http://merciogomes.com/2011/01/06/tres-visoes-indigenistas-lutam-pelo-poder/>> Acesso em: 25 set. 2014.
- GRUPIONI, Luis Donisete. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.
- GUBERMAN, Mariluci da Cunha. *Amazônia: território, população e imaginário*. *Revista de Literatura, História e Memória*, v. 9, n. 14, UNIOESTE / Cascavel, p. 109-119, 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/11149/7976>>. Acesso em: 04 mai. 2015.
- HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. *Amazônia indígena: conquistas e desafios*. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, São Paulo Jan./Apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000100015>. Acesso em: 10 set. 2014.

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957 (Edição ilustrada – Coleção Documentos Brasileiros).
- INCLUSÃO. *Os esquecidos da Terra*. A universidade estende a mão aos povos indígenas e quer aprender com eles. *Diversa*. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, ano 2, n. 6, março 2005. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/6/inclusao.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2014.
- INSTITUIÇÕES podem propor cursos para a formação de professores. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/instituicoes-podem-propor-cursos-para-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 13 mai. 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1¬icia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>>. Acesso em: 15 mai. 2014.
- LISBOA, João Francisco Kleba. *Índios e o estado brasileiro: entre a tradição e a invenção*. Congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico. *Anais do Congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico*, Florianópolis, 2008. Disponível em: <www.nepe.ufsc.br/control/artigos/artigo72.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.
- MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donisete (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECADI, 2006. p. 11-38. (Coleção educação para todos).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700>. Acesso em: 04 abr. de 2014.

- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2014.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. *Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá*. Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, p. 113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2014.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela C. da (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP/SMC, 1992. p. 115-132.
- POPULAÇÃO indígena no Brasil. Instituto Socioambiental. [s.d.]. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/o/1/2/populacao-indigena-no-brasil>>. Acesso em: 09 abr. 2014.
- POLIS. Participação popular na construção do poder local. Repente. *Pólis* - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, n. 26, dez. p. 1, 2006.
- RIBEIRO, Núbia Braga. *Os Povos Indígenas e os Sertões das Minas do Ouro no Século XVIII*. São Paulo, USP, 2008. Tese de doutoramento.
- RIBEIRO, Núbia Braga. Terra adentro: os sertões dos índios e das riquezas na colônia. *História e-história*, 04 de agosto de 2009, Disponível em: <<http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=96>>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- RIBEIRO, Núbia Braga. Catequese e Civilização dos Índios nos Sertões do Império Português no Século XVIII. *História*, v. 28, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v28n1/12.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- RIBEIRO, Núbia Braga. Modos de Viver e Modos de Guerrear: resistência indígena no sertão colonial. *Tempos Gerais - Revista de Ciências Sociais*

- e História, UFSJ, n. 5, 2014. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/tempogerais/15_%20Modos%20de%20Viver%20e%20modos%20de%20guerrear%20resistencia%20indigena%20no%20sertao%20colonial.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2015.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, São Paulo, Apr./June 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200018&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- RUFINO, Marcos Pereira. *Nem só de pregação vive a missão*. Outubro, 2000. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/igrejas-e-missoes-religiosas/-nem-so-de-pregacao-vive-a-missao->>. Acesso em: 25 set. 2014.
- SILVA, Rita Helena Dias da. Cultura e Cidadania um olhar sobre a questão indígena hoje. *Série Estudos*, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande MS, n. 22, p. 113-124, jul/dez. 2006.
- SILVEIRA, Alex R. M. da; SANTOS, Joelson Severo dos; SILVA, Christyne Carvalho da; PESTANA, Maria Inês; SANTOS, Mariana Ferreira Peixoto dos; ALMEIDA, Maruska Pereira de. Ministério da Educação INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Um Olhar sobre a Educação Indígena Com Base no Censo Escolar de 2008*. Brasília Agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%202A-01%20-%20Alex%20Medeiros%20da%20Silveira%20e%20Joelson%20Severo%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- SIMÕES, Maria Cecília dos Santos Ribeiro. A Militância na identidade do CIMI. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, UFJF, v. 6, n. 1, p. 12-29, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2010/04/6-3.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE BRASIL. 9. Educação escolar indígena – *Ministério da Educação*, s/d. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_indigena.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2014.

- TERRAS indígenas têm menor índice de desmatamento na Amazônia Legal. *Portal Brasil*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/07/terras-indigenas-tem-menor-indice-de-desmatamento-na-amazonia-legal>>. Acesso em: 03 mai 2015.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WACHTEL, Nathan. A aculturação. In: LE GOFF; Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988 p. 113-129 (Ciências Sociais).
- ZERON, Carlos Alberto de Moura Ribeiro. *La Compagnie de Jésus et l'institution de l'esclavage au Brésil: les justifications d'ordre historique, théologique et juridique, et leur intégration par une mémoire historique (XVI-XVII siècles)*. 710 p. Thèse (Doctorat Histoire et Civilizations) – l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris le 16 juin 1998, sous la direction de M. François Hartog.

Entre dois mundos: saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas a cultura brasileira

Adriano Toledo Paiva

Neste capítulo teremos como fio narrativo e eixo de discussão os processos de ensino e aprendizado da temática “história e culturas indígenas” nos diferentes ambientes escolares e institucionais do nosso cotidiano. Não investiremos nossa análise na polarização entre os mundos das diferentes etnias, mas mostraremos os múltiplos intercâmbios e trocas de universos culturais diferentes. Em nossa abordagem questionaremos as recorrentes oposições entre educação nativa e educação indígena; conhecimentos tradicionais e conhecimento científicos; dentre outros. Destarte, a ação do Estado não representou o extermínio completo das populações nativas ou seu total aculturamento. Os conflitos e violências travados na conquista colonial e nos contatos com a sociedade nacional promoveram processos de reconfiguração cultural, identitária e sociopolítica dessas populações. Utilizaremos alguns conceitos básicos para o tratamento da história e culturas indígenas no cotidiano escolar, incentivando a criação de materiais e métodos de ensino que respeitem e tratem a diversidade de forma pedagógica.

Pretendemos:

- Contribuir para o rompimento das oposições binárias entre sociedades e culturas indígenas e sociedade e cultura contemporânea, apresentando conceitos básicos que auxiliam nessa desconstrução.
- Destacar os processos de reconstrução e reformulação cultural das populações indígenas.
- Apresentar formas de trabalhar a história e a cultura dos povos indígenas em sala de aula.

4.1 - Desconstruindo e revendo conceitos: principais referências para o estudo da história dos índios

4.1.1 - Sobre alguns conceitos: tribos, comunidades, etnia, assimilação, civilização, integração, aculturação

A primeira seção deste capítulo contém um breve levantamento de uma bibliografia sobre o tema, apresentando alguns conceitos e chaves de leitura para os docentes reavaliarem suas práticas e cotidiano. Apresentaremos uma análise das terminologias no intuito de desconstruirmos alguns preconceitos arraigados no imaginário escolar sobre o indígena e sua história, tais como as propaladas imagens de sua incivilidade, indolência, preguiça e destituição de sua cultura no mundo contemporâneo. De acordo com os estudos da historiadora Maria Leônia Chaves de Resende (2003), não devemos analisar a história do índio como uma crônica preconizadora da sua extinção e aculturação, além do que a historiografia abandonou a visão que reduzia o índio à imagem oscilante do bárbaro ao aculturado, e enfoca as alterações nas estruturas societárias destes indivíduos no transcorrer dos processos de colonização. Ainda, segundo a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, a atenção dispensada aos índios na “formação da História do Brasil”, especialmente no “período colonial”, incide na subordinação destes aos interesses e vontade dos conquistadores, assim como na eliminação paulatina de suas narrativas históricas e memórias (CUNHA, 1992, p. 9-24). A resistência para os aborígenes não se vincula estritamente no apego às “tradições pré-Cabralinas”, tampouco, em conflito aberto com os colonizadores; mas perpassa intrinsecamente os processos de adaptação e renovação perante as situações de contato, subordinação e dominação. (GRUZINSKI, 1986, p. 411-433).

John Manuel Monteiro, ao analisar a produção historiográfica sobre a história indígena no Brasil, no enfoque da década de oitenta, século XX, salientou a presença de estudos centrados especialmente no emprego do índio como mão de obra (MONTEIRO, 1995, p. 221-228). Monteiro sinalizou nesta seara duas vertentes: uma essencialmente calcada nos aparos sócio-jurídicos da política indigenista, reduzindo o índio ao papel de vítima dos

encontros coloniais, como um ser imóvel, “engessado” em meio aos aportes e aspectos legais; e a outra que aborda os indígenas nos processos coloniais dentro de outra perspectiva, valorizando-os como sujeitos históricos. Com o objetivo de questionar o papel do índio como simples subjugado durante o período colonial e circunscrevê-lo ao papel de sujeito ativo nos processos históricos, os pesquisadores investiram no estudo das reconfigurações de sua identidade no período da conquista, abandonando os conceitos de aculturação, genocídio e etnocídio. Empregamos as definições do antropólogo Pierre Clastres (2004, p. 82-83) para delinear os seguintes conceitos:

- Aculturação: imposição ou necessidade de mudanças nas culturas com as quais se convive, propondo uma adequação, geralmente sob a perspectiva do dominador ou da cultura que se arroga hegemônica; os conquistadores, “considerados civilizados”, desejavam que os índios se inserissem em suas concepções de poder e ordenamento político e cultural;
- Genocídio: refere-se ao extermínio físico de determinado agrupamento indígena;
- Etnocídio: aponta para a desagregação de aspectos culturais de determinados indivíduos; (Cf. CLASTRES, 2004, p. 82-83).

Em outros termos, a terminologia aculturação refere-se à substituição ou destituição cultural dos grupos conquistados (indígenas) e traz em seu bojo a concepção da supremacia da cultura europeia. Dessa maneira, a difusão de padrões de conduta, um aparelho sofisticado de autocontrole, as prescrições rígidas para o palco da vida comunal e o “controle de terceiros” pelos Estados e seus órgãos caracterizam a concepção de civilização, que foi difundida e empreendida pelos conquistadores (cf. ELIAS, 1993, v. II.). Essa noção de civilização foi empregada como parâmetro comparativo na análise das sociedades indígenas, que por sua vez destoavam completamente deste protótipo, portanto, sendo classificadas como “bárbaras” e “incivilizadas”. Quando interpretamos a história indígena empregando os conceitos de “aculturação imposta” e a “aculturação espontânea”, incorremos na análise de processos de integração, assimilação, sincretismo e disjunção dessa cultura. Assim, o processo de dominação direta coincide com a crise das culturas indígenas, ou seja, elas são interpretadas de maneira evolucion-

nista e etnocêntrica, ou seja, pelo viés da integração forçada à assimilação. A “aculturação espontânea” é um processo que se caracteriza pela incorporação de elementos externos somados aos esquemas indígenas. A assimilação remete à inclusão de valores europeus, caracterizados como civilizados, e a eliminação das antigas tradições nativas. Entretanto, a Etno-história abandonou os conceitos de resistência e aculturação para investir nos fenômenos de “etnogênese”, “identidade”, “etnificação” e “mestiçagem”. Segundo Boccara, as reformulações identitárias e culturais não seriam mais abordadas como contaminações condutoras da desagregação do ser indígena, ou ainda, sob a forma de uma suposta cultura pura ou original (BOCCARA, 2005, p. 21-52). Os procedimentos de classificação da população indígena, designada pelos estudiosos sob a terminologia “etnificação”, envolvem os conceitos “tribos”, “comunidades” e “etnia”. Conforme Boccara, a preocupação da imposição de identidades fixas aos índios sob a forma de “nações”, no “período colonial”, e etnias, no “período republicano”, revela a vontade das autoridades de circunscrevê-los no espaço e tempo específicos, em categorias sociopolíticas, entidades concebidas como culturalmente homogêneas (BOCCARA, 2005).

Os etnônimos, designações dos agrupamentos indígenas por “nações” e “etnias”, não podem ser pensados de maneira estática, pois foram elaborados na trajetória da sociedade colonial e nomearam culturas em constante transformação. Dessa forma, é preciso estar atento: quando avaliamos os termos “nação”, “aldeias” e “comunidades” nos documentos de época, livros ou manuais didáticos, não parece correto, portanto, aceitar a concepção de uma delimitação precisa desses agrupamentos, como se configurassem unidades políticas e territoriais; nem tampouco podemos cogitar o seu isolamento e autossuficiência. Os termos “tribo” e “aldeia” trazem em seu bojo elementos da ação colonial, pois decorrem dos processos de reunião dos indígenas em nações. Os colonizadores acentuavam a coerência cultural das concepções sociopolíticas dos grupos nativos. Todavia, os indígenas não se reconheciam como indivíduos pertencentes a uma determinada nação, apenas se identificavam como um entre outros integrantes de suas respectivas aldeias. Segundo o antropólogo João Pacheco de Oliveira (OLIVEIRA FILHO, 1998, p. 54-55), a atribuição de uma base territorial delimitada aos

indígenas, as terras de um aldeamento, por exemplo, afetaram profundamente estas sociedades, modificando suas instituições e os significados de suas manifestações culturais. Este processo de territorialização transforma os indígenas em uma coletividade organizada, configurando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação política, e reestruturando as suas vivências (OLIVEIRA FILHO, 1998, p. 56).

Nos diferentes períodos de nossa história, as mais diversas etnias nativas criaram uma nova identidade sociocultural. Segundo John Manuel Monteiro, quando observamos a análise de grupos étnicos enquanto tipos organizacionais, junto aos quais as sociedades acionavam determinadas diferenças culturais para configurar sua individualidade, deparamo-nos com um cotidiano e uma história que urdiram processos de interações sociais permanentes (MONTEIRO, 2001, p. 142). De forma corriqueira, mapeamos nos discursos dos discentes certo tom de surpresa e admiração quando mencionam os indígenas usando camisas de times e os “shortinhos” de futebol, maquinando e operando câmeras digitais, computadores, celulares e outros “instrumentos de última geração”, estudando em universidades, fazendo cursos de aperfeiçoamento e capacitação à distância, acompanhando novidades do mundo pela Internet, por televisores, sinais digitais e redes sociais em suas aldeias. Infelizmente, em nossos espaços escolares ainda permanece a imagem de um indígena relegado ao passado, a uma ancestralidade, um índio amorfo, isolado culturalmente e fadado à extinção devido ao apego aos “antigos costumes ancestrais”. Todavia, ainda continuamos a considerar a cultura e trajetória dos nativos como destoantes dos modelos nacionais e contemporâneos, o que sugere uma suposta incapacidade de sobrevivência deles no mundo colonial e/ou nacional. Ao procedermos com reflexões em torno dos conceitos citados, não tivemos a pretensão de mapear todas as abordagens historiográficas sobre o tema, mas frisamos a necessidade de se estudar e ensinar história problematizando as múltiplas relações entre os indígenas e o Estado, nas diferentes temporalidades. Acreditamos que o professor precisa focar os processos de autoidentificação e territorialização entre as culturas e povos nativos em seus procedimentos.

4.1.2 - Poder e desigualdades: assimetria nas relações interétnicas

Retomando os conceitos apreendidos em nosso último estudo para a abordagem dos mecanismos de poder e das desigualdades nas relações interétnicas, faremos agora o resgate das interpretações dos conceitos de etnocentrismo, aculturação, assimilação, integração e preconceito. Na atualidade, ainda relegamos as culturas e as histórias dos indígenas a um papel destoante dos modelos nacionais, frisando a sua incapacidade de sobrevivência no mundo contemporâneo. Assim, hierarquizamos as culturas e tratamos o diferente como inferior, empregando unicamente nosso repertório cultural nesta análise. Por fim, o índio precisa cotidianamente enfrentar e se desvencilhar de tal “pecha” atribuída à sua identidade, se quiser valorizar sua cultura, história e assegurar seus direitos.

Atualmente, os povos indígenas brasileiros se empenham para a emergência de uma nova consciência de cidadania e de participação social e política, com o objetivo de assegurar seus direitos e autonomia – como vimos no capítulo anterior, preconizados na Constituição Brasileira (1988) e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Na unidade anterior, sinalizamos que devemos estudar e ensinar história problematizando as diferentes relações entre os indígenas e o Estado, nas múltiplas temporalidades. Entretanto, o docente também deve mapear as permanências de discursos e práticas de segregação e preconceitos que incidem sobre os povos indígenas. Por exemplo, no cotidiano escolar e nos meios de comunicação ainda recaem sobre as trajetórias de indígenas preconceitos, que precisam ser combatidos, frisando sua incapacidade, ingratidão, insolência, preguiça e “rusticidade”. Ademais, projeta-se sobre o índio a recorrente imagem de sua dificuldade de inserção e de sobrevivência na sociedade nacional contemporânea. Deste modo, a necessidade de consulta prévia aos povos indígenas para a execução de projetos governamentais que incidem sobre seus territórios (oleodutos, vias terrestres, hidrelétricas, mineração, etc.) também nos fornece instrumento para a abordagem das políticas e projetos indígenas na modernidade, assim como nos permite abordar as relações de poder e as desigualdades cotidianas no que tange às questões étnicas. Em sua atuação como docente, o estudioso deve interpretar as assimetrias nas relações interétnicas com o intuito de

defender os direitos humanos e promover a cidadania. Pontuamos algumas questões para mapearmos possíveis causas das desigualdades dessas relações:

- Qual o tratamento concedido a um indivíduo que se identifica como indígena?
- Quais os significados da presença de indígenas nas Instituições de Ensino Superior (doravante IES) e de ensino básico?
- Qual papel do indígena e dos seus saberes na formação e no espaço acadêmico?
- Que políticas públicas foram elaboradas ou são necessárias para esse público alvo?
- Em que medida um indígena consegue se inserir e se adaptar ao mercado de trabalho?
- Quais as realidades sociais e econômicas dos indígenas residentes em áreas urbanas?
- Como analisamos os casos de não-adaptação do indígena à sociedade nacional?

Desta maneira, partindo da identificação desses problemas, estruturamos um quadro que aborda uma determinada “Situação cotidiana vivenciada pelo indígena” na contemporaneidade, seguida da interpretação “etnocêntrica” que configura uma assimetria de relação interétnica, apresentando em seguida sendas para “Valorização do saber e cultura nativa”. Confira o quadro, cotejando as três colunas da tabela:

Quadro 1 - Algumas situações problema e abordagens das desigualdades interétnicas

Situação cotidiana vivenciada pelo indígena	Análise etnocêntrica	Valorização do saber e cultura nativa
Busca de atendimento médico em Unidade Básica de Saúde	Tratamento desrespeitoso para com o indígena, não procurando contextualizar a medicina e suas práticas aos seus saberes e cultura	Valorizar a identidade e cultura indígena promovendo um atendimento especializado; Emprego da flora e das terapias nativas como aliadas nos tratamentos médicos;

Situação cotidiana vivenciada pelo indígena	Análise etnocêntrica	Valorização do saber e cultura nativa
Morador em área urbana	Endossar a concepção do isolamento indígena em florestas inóspitas e em reservas territoriais	Compreender os dilemas de um indivíduo apartado de sua cultura e território ancestrais;
Estudante em IES	Reforçar o estereótipo da incapacidade e inferioridade intelectual nativa	Valorizar as experiências e saberes indígenas como medidas de inclusão e de promoção da diversidade nas instituições de ensino;
Profissional formado em IES	Considerar o indígena incapaz, insolente ou impossibilitado de desenvolvimento pleno de suas atribuições profissionais	Aproveitar os saberes e culturas do profissional para aprimoramento das metodologias e cotidiano do grupo de trabalho, com respeito à diversidade e promoção da igualdade;
Emprego de mídias e novas tecnologias	Desejar concernir a cultura indígena no passado, em uma "pureza original", geralmente associada ao primitivo e ao rudimentar	Incentivar o acesso aos bens de consumo e as novas tecnologias de informação e de comunicação como alternativa para fortalecimento da identidade política e cultural de um grupo;

Diante do exposto, podemos afirmar que os grupos étnicos, em seus fundamentos teóricos, relacionam-se ao contato cultural e as mobilidades dos indivíduos. A noção de etnicidade possui ancoragem na concepção de grupo, com certa unidade efetiva e com seu caráter construído processualmente. As especificidades das organizações étnicas e das identidades vinculam-se aos contrastes de suas manifestações culturais. Nesta seção, vamos refletir sobre a construção da noção de etnicidade com o intuito de problematizar as relações de poder e as desigualdades nas relações interétnicas.

Nos estudos do antropólogo Fredrik Barth verificamos que as fronteiras étnicas e as questões sociais não podem ser analisadas em um esquema simplista de isolamento social e geográfico, tampouco no relacionamento hostil entre os agrupamentos. As interações e ações sociais são suportes para interpretarmos as interdependências das etnias e os seus contatos (BARTH, 2000, p. 26-28). Nestes argumentos, a noção de grupos étnicos torna-se mais dinâmica e flexível, pois se confere atenção especial às múltiplas metamorfoses das identidades socioculturais vivenciadas pelos indígenas em contato com outras etnias e agrupamentos. Desta forma, evidenciamos que um determinado grupo social, mesmo adotando elementos culturais de outrem, pode se identificar e ser identificado enquanto pertencente à um conjunto distinto. Para a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, a cultura não pode ser empregada para definir grupos étnicos e determinar as relações de contato, mas constitui um importante fator para o reconhecimento de outras pessoas e de si mesmo, ou seja, na determinação dos limites de identificação com o outro (CUNHA, 1987, p. 99).

Nas teorias de Barth, os agrupamentos são enfocados como organizações sociais, que acionam as identidades étnicas para categorizar “os outros”, formando um grupo e sua identificação. Portanto, as fronteiras étnicas delineiam os grupos e não o seu conteúdo cultural. Para Barth, os pesquisadores e professores devem debruçar-se sobre as fronteiras sociais, pois um grupo mantém sua identidade quando seus membros interagem com outros, determinando a existência de critérios para seu pertencimento (BARTH, 2000, p. 31-34). Segundo Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fernart, tais processos de identificação são organizacionais porque não derivam unicamente da psicologia dos indivíduos, mas da constituição de espaços cênicos e das operações externas que os atores realizam entre si (POUTIGNAT; STREIFF-FENART; 1998, p. 111-112). Ainda segundo o antropólogo Barth, a característica organizacional das relações interétnicas refere-se a um conjunto sistemático de regras que governam os encontros sociais. Todavia, a concordância das pessoas envolvidas no contato para códigos e valores não precisa se estender para além daquilo que é relevante para a situação social na qual interagem. As identificações grupais implicam em determinadas atribuições e sanções para os indivíduos nelas inseridos e seus parceiros (BARTH, 2000, p. 35-37).

Em resumo, ao observarmos a análise de grupos étnicos enquanto tipos organizacionais, nos quais as sociedades acionavam determinadas diferenças culturais para fabricar e refabricar sua individualidade, deparamo-nos com um cotidiano no qual se desenrolavam processos de interações sociais permanentes. Nesses processos de convívio social mapeamos a ocorrência de inúmeros conflitos, de violências físicas e discursivas e de múltiplas negociações. Assim, devemos em nosso cotidiano docente explorar as possibilidades de desconstruir e reconfigurar os conceitos de culturas e identidades indígenas, problematizando as relações de poder, preconceitos e desigualdades em contatos interétnicos presentes em nossos conteúdos disciplinares, materiais, técnicas e práticas de ensino.

Como vimos, os recentes estudos do IBGE sinalizam um crescimento demográfico da população indígena no Brasil, de 1,1% do ano 2000 a 2010. O levantamento populacional identificou 817 mil índios no país.¹ Os dados apresentados pelo IBGE apontam um avanço demográfico desta população relacionado, especialmente, ao processo de “retomada de tradições”, ou seja, de uma “reconfiguração da identidade”, no qual indígenas e seus descendentes reassumem as histórias que os identificam. Neste sentido, o professor deve abordar em seu cotidiano esses processos de retomada da identidade indígena na sociedade brasileira contemporânea, que configuram uma “positivação” do ser índio, que ocorre por intermédio das conquistas efetivadas pelos movimentos sociais e políticas afirmativas e de reparação, pelas novas delimitações territoriais, e pela difusão de projetos de escolarização e educação etc. Conforme destacamos neste texto, nas relações interétnicas verificamos um ambiente permeado por negociações e conflitos, mas não podemos concordar com posturas e interpretações que hierarquizem e discriminem grupos. Devemos em nosso cotidiano abordar as “diversas formas de ser índio”, mostrando que suas culturas são dinâmicas e em constante transformação. Acreditamos, portanto, que estimular o respeito às diferenças, no intuito de evitar discriminações de qualquer natureza é tarefa do docente.

1. Confira: O documento produzido pelo IBGE acerca da população indígena brasileira pode ser acessado no link www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf e a página, no link www.ibge.gov.br/indigenas/index.htm. Acesso em: 02/09/2014, 16:42h.

4.2 - Da perspectiva indígena: um olhar sobre a aprendizagem, produção e transmissão cultural

4.2.1 - Processos próprios de aprendizagem: um olhar a partir das lideranças indígenas

Já que agora conhecemos alguns conceitos e referências básicas para o estudo dos indígenas, analisaremos neste tópico os processos próprios de aprendizagem dessas sociedades, avaliando a oralidade como recurso de transmissão, produção e reprodução cultural. Abordaremos os mecanismos de constituição de uma memória oral nessas sociedades, assim como sua organização social e perspectivas político-culturais, tendo como norteador a análise do papel das lideranças indígenas. Lindomar Terena, um dos importantes líderes da reserva Buriti, terra indígena localizada no Mato Grosso do Sul, quando representou o grupo APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil) à convite da ONU, relatou assassinatos de lideranças, e denunciou o interesse daqueles que queriam enfraquecer o movimento de retomada de terras ancestrais e sua demarcação pelos índios. Na introdução do seu discurso, o índio Terena contextualizou os conflitos de terra no Mato Grosso do Sul:

“No meu Estado (MS), pelo menos 20 lideranças indígenas foram assassinadas na última década; outros 350 assassinatos no mesmo período resultam do processo de confinamento de nossos povos em pequenos territórios”. Segundo ele, entre as comunidades kaiowá e guarani, a falta de terras já provocou cerca 690 suicídios, “sendo que em 2013 foram 73 casos, o maior número já registrado em 1 ano, dos quais 70% eram jovens”, alertou.²

A prática de ataque e assassinato das lideranças indígenas foi muito empregada pelos conquistadores no “período colonial” e no “Imperial” como estratégia de desarticular e exterminar suas culturas. Essas sociedades não

2. KEMPFER, Ângela. “Na ONU, índio sul-mato-grossense denuncia ao mundo 20 assassinatos em 10 anos”. (21/05/2014, 16:06 h.). Texto adaptado de Campo Grande News. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/na-onu-indio-sul-mato-grossense-denuncia-ao-mundo-20-assassinatos-em-10-anos>. Acesso em: 02/09/2014, 16:41h.

eram e não são unidas sob o governo de uma autoridade soberana, tampouco com delimitações políticas apuradas e precisas. As aldeias figuram como unidades políticas que deveriam ser zeladas pelos seus membros e especialmente pelo seu porta-voz, o “cacique”.

Na contemporaneidade, o líder indígena possui a capacidade de mediar os debates e demandas de seu povo, instaurando um campo possível para as negociações com outros grupos e órgãos político-sociais. O líder também possui importantes atribuições no ensinamento de seu povo, no contato com ancestrais, nos domínios de práticas de cura, no ensinamento de cantos e valores indígenas às crianças da aldeia. Em reportagem da *Revista Fórum*, no ano de 2011, a jornalista Adriana Delorenzo diagnosticou que nos últimos oito anos, foram 250 assassinatos de caciques e líderes indígenas Kaiowá-Guarani e também foram mortos 13 professores indígenas.³ Dados de 2013 da Comissão Pastoral da Terra, publicados pelo Conselho Indigenista Missionário, indicam o alto índice de violência que incide sobre as lideranças indígenas, com 34 ocorrências de ameaças de morte, 26 tentativas de assassinato e 4 mortes.⁴ Neste mesmo ano, em entrevista ao Blog do Felipe Milanez, *Carta Capital*, Marta Azevedo, antiga presidente da FUNAI (2013), sinalizou a ocorrência de sete lideranças Guaranis assassinadas por conflitos de terras durante a sua gestão.⁵ As violências e crimes contra essas lideranças desencadeiam inúmeras instabilidades e perdas para os povos indígenas. Esses ataques e atentados podem ser classificados como atitudes genocidas e “etnocidas”, porque desejam eliminar o líder ou professor do grupo, ou seja, uma importante referência política e cultural.

3. DELORENZO, Adriana. “Expedição vai cobrar justiça aos assassinatos de líderes Kaiowá-Guarani”. Matéria publicada em 28 de dezembro de 2011, 21:52h. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blogdascidades/2011/12/28/expedicao-vai-cobrar-justica-aos-assassinatos-de-lideres-kaiowa-guarani/> Acesso em: 03/09/2014, 12:00 h.

4. Acesse os dados do Conselho Indigenista Missionário, disponíveis em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=7481>. Acesso em: 02/09/2014, 13:30 h.

5. MILANEZ, Felipe. “Última presidente da Funai, Marta Azevedo deixou o cargo em junho de 2013 por problemas de saúde, enquanto adversários e ruralistas diziam que ela estava sendo derrubada”. Matéria publicada em 01 de outubro de 2013, 16:29h. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-milanez/na-minha-gestao-foram-sete-liderancas-guarani-assassinadas-870.html>. Acesso em: 03/09/2014, 12:30 h.

O antropólogo Pierre Clastres analisou a concepção tradicional que caracteriza as “sociedades primitivas” como “sociedades sem Estado”, destacando exatamente a sua incompletude e o seu estado embrionário, sua a-historicidade (CLASTRES, 2004, p. 150). Por muitas vezes, associou-se a ausência de escrita entre as sociedades indígenas com a impossibilidade de configurar uma História, como vimos no capítulo I. Com efeito, essa visão confere às comunidades indígenas e à sua história um viés etnocêntrico e etapista. O direcionamento do citado estudioso investiga a lógica das relações de poder nas sociedades aborígenes. Conforme definiu Clastres, as sociedades indígenas são “*sociedades sem Estado*”, cujo corpo não se encontra separado do poder político. Estas sociedades, na visão do antropólogo, não possuem órgãos separados do poder; as decisões de mando não se desvinculam da comunidade, sob a forma de órgãos diretivos, não se configura isolamento de uma esfera política do corpo social. Deste modo, nos primórdios da colonização do Novo Mundo se argumentou que os povos do continente não possuíam “*fé, lei ou Rei*”. Clastres avaliou a estranheza dos etnólogos em observar as sociedades indígenas como uma conformação organizacional na qual as lideranças eram desprovidas de todo poder, ou seja, apartadas de qualquer vínculo com o ambiente político (CLASTRES, 2004, p. 146-147). Entretanto, segundo o estudioso, não significa que as chefias não detinham poderes, e tampouco não possuíam funções nas “organizações” dos indígenas, pois portavam determinados atributos. Os chefes encarnavam o papel de servidores de suas comunidades, assumindo a vontade dessas em se configurarem como uma “totalidade una”; ou seja, afirmando sua especificidade, autonomia e independência em relação a outros grupos. O líder fala em nome de sua coletividade, promove, reforça e desfaz alianças (CLASTRES, 2004, p. 147-148).

Para Júlio César Mellatti, os diferentes modos de transmissão das chefias poderiam ser concedidos através de clãs, linhagem paterna, materna ou ação guerreira. Os chefes indicavam quando era necessário mudar a aldeia para um determinado espaço, conduziam os índios à guerra, velavam pelas tradições rituais da comunidade, recebiam os enviados das aldeias circunvizinhas. Em suma, ao longo de toda a história dos povos indígenas, os líderes regulavam as relações entre os índios, entre a aldeia e entre outras etnias.

(MELLATTI, 1994, p. 110-111). Mellatti argumenta que algumas aldeias possuíam um conselho composto por indivíduos mais velhos que determinavam as atribuições das chefias e suas operações (MELLATTI, 1994, p. 112-114). No período anterior à conquista colonial, os filhos das chefias possuíam maiores chances de galgar o posto de liderança de sua comunidade. Contudo, o exercício do cargo dependeria dos processos de constituição das unidades domésticas, das virtudes dos indivíduos e dos consórcios matrimoniais. A liderança de uma aldeia deveria ser conquistada, não decorrendo de uma mera atribuição; portanto, era necessário possuir forte entendimento guerreiro e boa oratória, estabelecer diálogos com os antepassados e possuir laços estáveis de parentelas, ou seja, amplas relações de clientela (FAUSTO, 2000, p. 77).

Os povos indígenas possuem diferente percepção do poder em suas sociedades, porque as chefias não representam um poder coercitivo e dirigente. Deste modo, a liderança nunca toma decisões em seu nome para impor sua vontade, porque suas estratégias, alianças e poderes decisórios representam os interesses das aldeias. A comunidade conferia prestígio – “não confundindo este aspecto com poder” – ao seu líder quando afirmava sua unidade em relação às outras coletividades; possuindo confiança nas qualidades daquele que se colocava a serviço da resolução de problemas de sua vida cotidiana. O ponto de vista do líder em situações decisórias prevalece quando ele tiver de representar o interesse de sua comunidade. Para Clastres, na liderança deste grupo não se estrutura uma relação “comando/obediência”, pois o discurso empregado para sua manutenção se associa à sua indivisibilidade. A chefia nas “sociedades primitivas” constitui um “lugar suposto”, aparente de poder, que se exerce em um único sentido na manutenção do caráter indiviso do grupo e no impedimento de instalação da desigualdade. Ainda segundo Clastres, esta sociedade é indivisa, caracterizada por uma vida comunitária na qual não há distinção entre dominantes e dominados, estruturação material hierárquica e de qualquer órgão separado do poder (CLASTRES, 2004, p. 149-151). A liderança indígena é um importante elemento na conservação e difusão da memória, história e identidade de um povo.

4.2.2 - Mecanismos de transmissão e produção/reprodução cultural

Os procedimentos de aprendizagem entre os indígenas foram um dos principais temas de debates entre historiadores e antropólogos, dedicados ao estudo da chamada “a memória étnica nas sociedades sem escrita”.⁶ Vamos enumerar algumas das principais características desta memória e seus processos de transmissão, produção/reprodução cultural:

- a oralidade torna-se um dos principais recursos de ensino e aprendizagem;
- a presença de uma memória oral, na qual a narrativa histórica é pensada e repetida por “palavra por palavra”;
- os cantos são empregados para memorização de histórias dos antepassados, histórias de conflitos e aprendizados dos nomes e sons de animais e plantas;
- a fala e elementos materiais (artesanatos, cestarias, cerâmicas, tecelagens e elementos gráficos ou desenhos) também são importantes mecanismos de transmissão nessas sociedades;
- as lideranças e os mais velhos da aldeia desempenham importantes papéis no ensino e difusão de suas histórias;
- as histórias resgatam as antigas pessoas da aldeia e os antepassados;
- a história do povo se confunde com o mito, tendo como principal ponto de referência e convergência “os primórdios da aldeia” e “a construção de uma tradição”;
- estrutura-se a narrativa do grupo ressaltando o prestígio de alguns clãs, estabelecendo também uma “idade coletiva do agrupamento”;
- atribui à transmissão e à produção um “corolário de saber técnico”. Por exemplo: algumas histórias e cantos são de conhecimento secreto de seus entoadores;

Enfim, o recurso à memória refere-se, muitas vezes, à transmissão de conhecimentos considerados secretos, sendo manipulados pelas lideranças, pelos que detém o poder do canto, das curas e o contato com os antepassados.

6. Um breve apanhado bibliográfico desta discussão foi elaborado por Jacques Le Goff, na obra *História e Memória*. O estudo foi importante norteamento para elaboração desses tópicos sobre a memória e sua transmissão nas sociedades indígenas. (LE GOFF, 2003:423-426).

Desta forma, estamos diante de uma memória e conhecimentos que estão calcados no aprendizado pela repetição, pela memorização e por remeterem a uma tradição, ou ainda, a um período imemorial (o tempo dos ancestrais). Para melhor compreendermos esses processos de memórias e aprendizados dos povos indígenas, vamos analisar exertos do texto publicado por Ibã em seu Blog. Ibã é um estudioso da cultura de seu povo, os índios autodenominados huni kuin (os kaxinawa), no estado do Acre. Vejamos o texto publicado:

1 - Um blog indígena

Meu nome é ibã, na primeira língua; na segunda língua Isaias Sales; nasci em 1964, terra indígena Alto Rio Jordão;

temos 29 anos de trabalho nesses conhecimentos e a gente tava registrando essas histórias do huni kuin não é surgida agora, não é agora que a gente vai mostrar, já há muito tempo que a gente vinha com o nosso processo, esse conhecimento que eu tô registrando pesquisei junto com meu pai romão sales tuin kaxinawa; eu pratiquei já o conhecimento, quando eu saí com 19 anos, eu me desloquei pra cidade pra formar professor; aí eu comecei estudando, de 1983 até 2000; aí eu terminei o magistério e os professores me deram tarefa: - ibã, agora você vai pesquisar seus conhecimentos, você já terminou seu magistério, agora você vai aprofundando mais os seus conhecimentos;

mas ao mesmo tempo, eu tinha escrito pouco do meu conhecimento; eu voltei e comecei a perguntar pro meu pai: - pai, agora não é só no oral, agora eu tô aprendendo a ler e a escrever e eu quero registrar, escrever, não quero mais esquecer, na oralidade, quem tem cabeça boa, ele vai aprender, quem tem cabeça meio ruim é muito difícil ele aprender oralmente;

aí eu fiquei então nessa, nunca mais vai esquecer, nunca mais vai perder dentro do meu coração, dentro do meu pensamento tava pensando; então eu comecei a perguntar de novo, ele vai me dar agora resposta certinha;

nesses cantos da ayahuaska tem três tipos de música que nós cantamos: chamava a luz, yube txanima; chamava dau tibuya, ver as mirações, e kayatibu, marear com a força; três partes que nós cantamos na cerimônia do espírito da floresta ele me ensinou essas três passagens diferentes.

[...]

em 2000, terminando o meu magistério, já entreguei 52 músicas, escritas, eu não estava acompanhando mais meu pai só na oralidade, meu pai me ensinava som, eu já acompanhava na escrita, cantando na escrita, praticando na escrita;

aí fiquei cada vez mais olhando, então olhando por outro lado, esse conhecimento ficava de longe, pra nós o povo jovem huni kuin, nós não fala mais nossa língua direito, nós não sabe contar nossos mitos, nós não sabe cantar as nossas músicas tradicionais importantes, a gente ficava já muito longe;

[...]

ao mesmo tempo eu tô com meus alunos, com meus sobrinhos, com o acelino, que fez os desenhos do primeiro livro que eu fiz, ilustrando a história da ayahuaska, que escrevi na língua portuguesa; e já tendo livro da minha pesquisa, tenho que dar continuidade; agora eu olhando essas cantorias, essas frases; essa frase eu quero transmitir, transformar com desenho essa fala do espírito do floresta;

[...]

então isso que eu comecei junto com os meus alunos, ensinando meus alunos: - testa pra nós, desenhar...aí começamos desenho: a jibóia, desenho dos pássaros que nós falamos, não é desenho que nós inventamos não, desenho que tá explicando na música, aí surgiu esse desenho de cantoria;

em 2002 pra 2003 eu começava a juntar os alunos, que a maioria já tá me acompanhando bem nesse trabalho, e comecei a mandar desenhar, principalmente comecei a mandar a desenhar o meu filho, bane: - bane, experimenta esse desenho como eu tô falando... quando eu falo ele vai me acompanhando com todos esses desenhos;

[...]

nós fizemos mais assim entender a palavra que a gente fala, cada palavra fala muita coisa quando você está explicando, uma palavra já é muitas coisas: como japó, vem ligado com anta, anta ligado com veado, veado ligado com porquinho, porquinho ligado com tatu, tatu ligado com jibóia, jibóia ligada com água, água ligada com céu, céu ligado com a terra...

essa música que chama nai mǎpu yubekã: nesse pedaço já tem muita palavra, cada pedacinho remendado; nai é o céu, mǎpu é o pássaro, yube é a jibóia; então diz assim, nai mǎpu yubekã, todos esses três remendados juntos, que nós fala; então nessa música tem vários animais da floresta que nós fala dentro da música;

[...]

essa busca de conhecimento é meu interesse, não é interesse de ninguém por trás de mim, é interesse meu que é minha tarefa, essa que eu tô cuidando pra não parar esse movimento importante que a gente tem;

hoje agora é hora, temos terra demarcada, não temos mais correria; hoje temos tranquilidade, por que nós recebemos um pedacinho de terra e agora é hora de nós organizar o nosso conhecimento e nossa cultura, importante registrar o que tem do nosso conhecimento, é isso que eu proponho, é essa minha vontade, esse o meu gosto de fazer o trabalho com muito prazer e ainda buscando mais conhecimento;

Postado por corisco, Jun. de 2011.

Nota: Optamos por manter a estrutura dos parágrafos e gramatical do texto publicado pelo autor. Selecionamos apenas algumas partes da publicação, portanto, os colchetes com reticências revelam supressões de partes do material. Texto disponível em: <http://nixi-pae.blogspot.com.br/> Acesso em: 07/09/2014, às 23:11 h.

Como tivemos a oportunidade de ler acima, o professor indígena Ibã deseja retirar a história do seu povo da oralidade e proceder com o registro escrito, produzindo livros, desenhos e gravando músicas e vídeos. Ele anseia coletar e imortalizar pela escrita os cantos ensinados e memorizados pelo seu pai e os mais velhos da sua aldeia. Segundo os indígenas, os cantos foram repassados ao seu povo pelos espíritos da floresta. Os huni kuin entoam sua música e elaboram desenhos com consumo do ayahuaska. O ayahuaska é uma bebida produzida a partir de plantas da Amazônia e é empregado em rituais e na medicina dos povos da floresta.

Os desenhos produzidos pelos indígenas huni kuin expostos na Biblioteca da Floresta (Rio Branco, Acre) tratam do significado das músicas do cipó. Em todos os desenhos podemos observar a presença da jibóia como mencionou Ibã em seu texto (box 1). Para Aracy Lopes da Silva, o ritual é o momento da inserção da humanidade no universo mais amplo, local de confluência e da presença concomitante do sobrenatural, da natureza e dos humanos. (SILVA, 1998, p. 76) Sendo as cosmologias, arcabouços de mitos e ritos, produtos e meios de reflexão de um povo a respeito de sua vida e sociedade, argumentamos que alguns indígenas através do consumo de ayahuaska buscavam confrontar suas memórias e histórias por meio da visita de seus ancestrais. O ritual e o consumo da bebida, que promove o diálogo com outros mundos, é uma forma de vivenciar e aprender as memórias e cultura de seu povo. Para concluir, nos procedimentos de registro escrito e iconográfico dos cantos deste povo podemos sinalizar o confronto de diferentes realidades cósmicas, ou seja, a sua humanidade e as forças da natureza, e os diálogos com seus antepassados, para possivelmente realocar as peças de sua cosmologia, que é estilhaçada pelo avanço dos homens brancos sobre os seus territórios. Ademais, a terra para os indígenas representa muito mais que um simples meio de subsistência, porque expressa o suporte da vida material e o elemento norteador de práticas sócio-culturais, tais como a difusão de seus saberes e suas crenças.

4.3 - Os caminhos da educação entre os indígenas

4.3.1 - Educação indígena e Educação nativa

Nesta unidade abordaremos fundamentos e políticas para a educação indígena e continuaremos a tratar dos saberes nativos. Nos anos de 1990, a historiografia investiu em uma abordagem da oposição entre a educação indígena ou nativa e a educação escolar indígena, ou seja, aquela que é proposta pela sociedade nacional. Estudiosos enfocaram esse binômio com o objetivo de discutir as propostas governamentais sobre o assunto. Contudo, as propostas legais e curriculares, assim como as abordagens acadêmicas, abandonaram essa oposição e buscaram o diálogo entre as duas formas de educação. Deste modo, as políticas públicas para a educação indígena aproximam-se cada vez mais da educação nativa, valorizando a diversidade étnica e sociolinguística dos povos brasileiros. A escola nas aldeias tem como função a promoção e o fortalecimento da cultura indígena, sendo um importante ponto de encontro para reflexão e formação das crianças e de toda a comunidade.

A CFB (1988) assegurou os direitos dos povos indígenas, no intuito de preservar sua cultura, suas línguas e suas tradições. O artigo 210 da Constituição assegura a educação escolar aos indígenas, concedendo especial destaque aos seus métodos próprios de aprendizagem e ao uso de sua língua materna (CFB. 1988, art. 210). Vimos ainda que a Lei N° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional (doravante LDB), estipulou uma base nacional comum a ser implementada em todo sistema de ensino, e propõe uma parte diversificada na qual constam aspectos e características regionais e locais da sociedade, da cultura e clientela (LDB. Art. 26.). No artigo 79 da LDB, em seus parágrafos 1 e 2, observamos que a União apoiará “técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Desta forma, a Lei N° 9.394/96 estabeleceu normas específicas para a oferta da educação escolar dos povos indígenas, seguindo norteamientos das discussões “Diretrizes para

a Política Nacional de Educação Escolares Indígena”, elaboradas pelo MEC em 1994, assim como portarias para elaborações de planos operacionais e educacionais nos municípios e estados. No ano de 1998 traçou-se um perfil tipológico das Escolas indígenas pelos “Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – RCNEIs” seguindo de uma resolução acerca das normas do estabelecimento da educação indígena.

A resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (RESOLUÇÃO CEB) (1999) concedeu às escolas indígenas normas e ordenamentos jurídicos próprios, afixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, valorizando as culturas indígenas e suas diversidades étnicas. Neste instrumento legal, as escolas indígenas devem funcionar em áreas habitadas por sua população, servindo exclusivamente à educação de índios, empregando sua língua materna e possuindo uma organização escolar própria (RESOLUÇÃO CEB Nº 3, 10/11/1999). O Art. 3º do texto da Resolução analisa a organização de escola indígena e seus modelos de gestão, propondo uma ligação estreita entre a instituição e a comunidade. Dessa forma, a escola valorizará:

- 1) suas estruturas sociais; 2) suas práticas sócio-culturais e religiosas;
- 3) suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; 4) suas atividades econômicas; 5) a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; 6) o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena. (RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de nov. de 1999. Seção 1, p. 19.)

Nesse sentido, as escolas indígenas seguem os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a educação no Brasil, mas possuem certa flexibilidade para organização de suas atividades escolares e parte diversificada do currículo, visando atender as suas demandas e atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas. O projeto político pedagógico da escola possui conteúdos curriculares indígenas e referem-se aos modos próprios de constituição dos seus saberes e culturas, refletindo a complexidade de sua realidade sociolinguística. Em estudo de especialização em Gestão de Políticas Públicas,

com ênfase em gênero e relações étnicorraciais, pela UFOP, a indigenista Geralda Chaves Soares (2012) estudou o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena da aldeia Cinta Vermelha Jundiba, no município de Araçuaí, Vale do Rio Jequitinhonha (Minas Gerais). A proposta pedagógica foi elaborada pela aldeia, formada pelas etnias Pataxó e Pankararu, para embasar as suas práticas educativas, e, portanto, servindo de norteamento para professores e para toda comunidade escolar. Consultemos alguns tópicos do projeto político pedagógico da escola:

2 - Trecho do Projeto Político Pedagógico de uma Escola Indígena

Atitudes pedagógicas importantes na escola:

- Orientar a formação de um indígena integrado ao viver de seu povo; que conheça suas diferenças e as valorize diante de outro grupo;
 - Considerar que não seja uma educação etnocêntrica, que enfoque o mundo como lugar habitado por muitos povos, com histórias e culturas diferentes. Um ambiente que ajude as crianças e jovens a se sentirem parte de uma construção social e identitária na qual desempenham papel muito especial;
 - Não desconhecer os desafios colocados para os povos indígenas, pelos sistemas políticos sociais, como o capitalismo; ajudando a entender as diferenças entre o projeto do capitalismo e suas consequências; e o Projeto de Vida Indígena;
 - Despertar no jovem e na criança a vontade de aprender e saber sempre mais sobre seu povo, a natureza e sua relação com meio ambiente;
 - Educar para a independência e autonomia das pessoas;
 - Proporcionar momentos de lazer e de partilha entre alunos, famílias e professores (Cf. SOARES, 2012, p. 28).
-

Em seus projetos político-pedagógicos e procedimentos didáticos, os indígenas apresentam a proposta de um “diálogo intercultural”, inserindo sua tradição em múltiplas dinâmicas culturais. A escola tem como função a promoção e o fortalecimento da sua cultura, difundindo novas concepções e aprendizados da relação da comunidade com seu território, que passa a ser vislumbrado como uma conquista política, e campo ideal na preservação e resgate dos valores de um povo. Desta forma, a escola nas aldeias figura como importante conquista dos indigenistas e dos movimentos sociais,

ensinando às novas gerações seus direitos de cidadão, e reforçando sua identidade e conhecimentos tradicionais. Dentre as principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) que visam garantir a oferta de educação escolar indígena, destacamos: a) formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena); b) formação de Professores Indígenas em Nível Superior (as chamadas “licenciaturas interculturais”); c) ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), além de implantar o ensino médio em terras indígenas; d) Produção de material didático (livros, cartilhas, cartazes, vídeos, CDs, DVDs) em línguas indígenas, bilíngues e no português; e) apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino; f) articulação com a Funai nos cursos de formação de professores e de lideranças indígenas para conhecimento de seus direitos e programas de apoio e financiamento; g) suporte financeiro e ampliação das escolas indígenas.⁷

Os caciques, os mais velhos da aldeia e os professores indígenas são os responsáveis pela história e pela coleta de experiências das memórias e trajetórias individuais e familiares da comunidade. Os índios anseiam a sua valorização cultural e de tradições no emprego de métodos de ensino e aprendizagem que resgatem sua relação com o ambiente, o vínculo da comunidade com sua terra e seus antepassados e o emprego da medicina tradicional. Os professores indígenas consolidam informações com o auxílio de recursos áudio-visuais, empregando a Internet, novas tecnologias, assim como realizam a gerência e gestão das suas práticas de ensino. Por meio da capacitação e formação de professores indígenas, as comunidades conseguem organizar seu currículo escolar conforme as demandas apresentadas pelos alunos, seus pais e lideranças das aldeias. Neste sentido, a comunidade participa de forma efetiva da educação de seus integrantes, colaborando no processo de construção curricular e socializando seus conhecimentos e projetos de futuro. Na escola indígena promove-se o intercâmbio e o aprendizado da

7. Para o acesso na íntegra dessas políticas públicas para a educação dos povos indígenas, acessemos o site do MEC-SECADI, em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao-indigena&Itemid=635 (MEC-SECADI. Acesso em: 09/09/2014, às 08:43 h.).

língua e da história de sua cultura, ensinam-se artesanato, pintura, músicas, danças, culinária, etc. Os professores indígenas constroem seus próprios manuais e recursos didáticos, estudam a história da colonização e dos povos indígenas que aqui habitavam na época, e ensinam os principais conteúdos legais sobre os seus direitos (saúde, educação, território, língua, etc.). As constantes reuniões e debates na escola proporcionam uma série de iniciativas relacionadas com a orientação e formação dos jovens, incentivando a participação e integração da comunidade na vida da aldeia. Assim, toda a comunidade constrói e acompanha os processos de confecção do projeto político pedagógico e práticas didáticas da sua Escola.

4.3. 2 - Os índios, sua formação escolar e saberes nativos

Neste tópico aprofundaremos as discussões sobre os saberes nativos e os seus processos e procedimentos de formação escolar. Em nossa abordagem concederemos atenção especial às políticas públicas de formação de professores indígenas. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), possui também como principal ação a formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (o chamado magistério indígena). Os cursos têm em média quatro a cinco anos de duração, sendo compostos de etapas intensivas de encontros presenciais e as etapas de reflexão, ou seja, a realização de estudos e aplicação nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização das etapas dos cursos. A formação presencial dos indígenas transcorre em reunião dos cursistas, geralmente em um mês, em atividades propostas de formação de centros de ensino. Neste sentido, as atividades de pesquisa, ensino e aprendizagem são organizadas em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, na chamada “pedagogia da alternância”⁸

Desta forma, a formação de professores indígenas em nível superior, também chamadas de licenciaturas interculturais, tem como objetivo ampliar oferta de quatro séries finais do ensino fundamental na aldeia, assim como

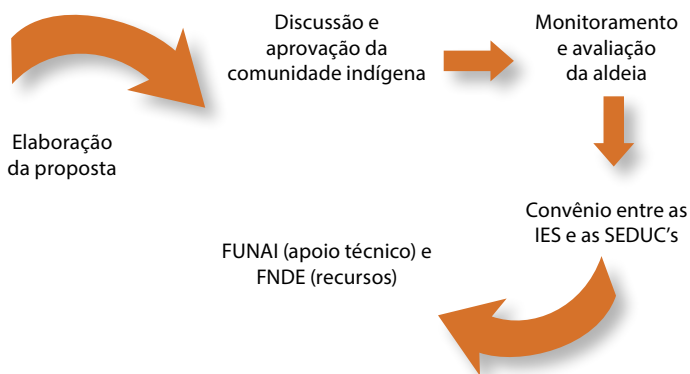
8. Acesse as propostas e políticas públicas empregadas pelo SECADI-MEC em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao-indigena&Itemid=635. Acesso em: 10 de setembro de 2014, 12:10 h.

implantar gradativamente o ensino médio. Algumas aldeias possuem apenas as séries de alfabetização e os quatro anos iniciais do ensino fundamental. Em muitas comunidades as classes são multisseriadas, porque não há um grande número de crianças para formação de turmas específicas; por exemplo, em uma única sala o professor ministrará simultaneamente aulas para estudantes de diferentes séries. Em alguns casos, no sexto ano as crianças indígenas têm que ser transferidas para outras escolas, uma vez que muitas aldeias não possuem professores para oferta das muitas disciplinas da base curricular comum e diversificada dos ensinos fundamental (6º ao 9º ano) e médio.

Em suma, o MEC configurou um projeto de apoio à produção de materiais didáticos e aos projetos político-pedagógicos para estruturação das escolas indígenas. Desde meados de 2005, o MEC estruturou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena, com objetivo de apoiar o ensino, pesquisa e extensão entre as comunidades, promovendo uma valorização do estudo de temas relevantes, tais como: as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade das terras e as culturas dos povos indígenas no Brasil. Confira o modelo de gestão da formação de professores indígenas no organograma que segue:

Organograma 1

Modelo de gestão da educação indígena



As comunidades indígenas participam de todo o processo de aprovação das propostas, execução das atividades de ensino e de pesquisa, assim como no monitoramento e na avaliação dos cursos. Alguns convênios são estabe-

lecidos entre as instituições de Ensino Superior e as Secretarias de Educação para garantia e articulação da oferta da educação básica intercultural indígena. A FUNAI é importante parceira no processo, oferecendo apoio técnico às propostas e o FNDE é responsável pela descentralização dos recursos, administração e efetivação de convênios. Ademais, o programa de educação e formação de professores indígenas é uma importante política pública na valorização da diversidade e equidade na educação, assim como na promoção de acesso dos índios à educação básica e ao ensino superior.⁹

No tocante à formação de professores indígenas, a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, estabelece que se oriente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Esse texto legal destaca a importância da formação em serviço desses professores, ou seja, o aprendizado transcorre concomitantemente com os processos de sua escolarização. Neste sentido, os procedimentos de formação e atuação docente embasam-se na constituição de currículos e conteúdos programáticos próprios, envolvendo saberes, valores e habilidades de sua etnia, portanto, promovendo metodologias de ensino mais eficientes e produzindo seus próprios materiais e recursos didáticos (Art. 6º; Art. 7º; Art. 8º. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.). O programa governamental de educação indígena apresentou bons resultados, conforme dados retirados do sítio do MEC:

Desde a criação do programa foram oferecidas 420 [vagas] em 2005, 452 em 2006, 150 em 2007, 414 em 2008, e 985 em 2009. Atualmente são 1.564 professores indígenas em formação nas 23 Licenciaturas Interculturais criadas em 20 IES (Instituições de Ensino Superior). Formaram-se: 186 alunos em 2005, 39 em 2008 e 90 em 2009.¹⁰

9. Acesse o texto detalhado do “Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena”, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 11 de setembro de 2014, 09:00h.

10. “Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) - Educação Indígena”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 11 de setembro de 2014, 09:00h.).

Enfim, as licenciaturas interculturais também são mecanismos de inserção do indígena nas Instituições de Ensino Superior e na área de produção acadêmica e tecnológica. Os índios começam a elaborar estudos acadêmicos sobre os seus saberes e suas práticas culturais. Ademais, os conhecimentos e as experiências histórico-culturais de cada povo contribuem para a formação de seus procedimentos de ensino e aprendizagem, com vistas à melhoria da qualidade de vida. Em suas atividades, os indígenas promovem reflexões sobre os seus direitos, a luta por territórios tradicionais e elaboram pautas para o movimento social. A produção do material didático também abrange a temática da preservação ambiental dos ecossistemas, o uso e manejo adequado dos recursos naturais, norteamientos para o “bem viver” nas comunidades. As apostilas também abordam os saberes e modos de curar dos indígenas, suas práticas terapêuticas e seus cantos, assim como ensinam determinados preceitos comunitários para promoção da saúde.

Os currículos, as metodologias de ensino e os recursos didáticos devem legitimar os saberes tradicionais indígenas, assim como proporcionar interfaces com outros saberes. As práticas pedagógicas e de formação se voltam assim para os saberes locais, educação, saúde, gestão territorial, práticas e produções artesanais, da arte, direitos e deveres de um povo, entre outros. Nesse projeto de construção de materiais didáticos e pedagógicos, equipes interdisciplinares, geralmente compostas por antropólogos, historiadores, cientistas sociais, pedagogos e linguistas, promovem a coleta de múltiplos relatos orais. Esse trabalho objetiva a preservação de uma tradição, configurada como um patrimônio imaterial, ao mesmo tempo que promove um resgate da cultura e da identidade indígena. O projeto de construção de materiais didáticos bilíngues e na língua indígena é um trabalho pioneiro e arrojado, reunindo renomado grupo de linguistas e contando com a participação ativa das comunidades e dos falantes de sua língua. Esse plano de trabalho promove a valorização e a preservação das línguas nativas, para evitar seu desaparecimento e promover sua difusão e aprendizado. Os indígenas têm empregado novas mídias, as redes sociais

e os portais eletrônicos para registro de sua cultura, práticas de ensino/aprendizagem, comunicação entre as aldeias, formação e capacitação universitária, luta pelos seus direitos e mobilização de grupos. Na atualidade, as novas tecnologias de informação e de comunicação são importantes experiências e potencialidades para a formação docente indígena, bem como para a divulgação da sua história e culturas.

4.4 - Uma abordagem pela diversidade: a prática docente e os índios de Minas Gerais

4.4.1 - Os índios no ensino de História

Os estudos sobre os povos indígenas deste livro visam promover junto aos professores da rede pública do ensino básico uma formação continuada que valorize a diversidade – abordando os temas de história e culturas indígenas e relações étnico-raciais – e o respeito aos direitos humanos. Nesta parte do capítulo abordaremos alguns aspectos da história e cultura dos povos indígenas no ensino de História. Empregaremos como estratégia analítica o mapeamento de diferentes abordagens do tema no cotidiano escolar, identificando seus problemas conceituais e analíticos, promovendo a estruturação das propostas de atuação pedagógica na temática da história indígena e do indigenismo no Brasil. Desde a aprovação e publicação da Lei N° 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade de ensino da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* na educação básica, muitos textos e grupos de pesquisa têm se dedicado a pensar a formação de professores indígenas e não-indígenas, assim como a produção de material didático para suas escolas. Neste sentido, esse decreto modifica a lei 10.639/2003, que estabelecia a inclusão obrigatória da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* no currículo oficial da rede de Ensino Básico, sendo, portanto, um aprimoramento da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O texto da Lei N° 11.645/2008 estabelece:

3 - Sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 de set. de 2014.

Nas propostas curriculares e governamentais, observamos que o ensino de História é considerado um importante elemento na construção identitária dos alunos. Destarte, esta unidade é uma reflexão acerca das práticas de ensino no cotidiano escolar, sob o viés das abordagens étnico-sociais nestes espaços. As instituições de ensino não devem se afastar das discussões acerca da diversidade étnica, cultural e de gênero, pois sua realidade e cotidiano têm a presença de discentes e docentes de diferentes pertencimentos e origens étnico-raciais, idades e posicionamentos afetivo-sexuais. Os processos educativos, assim como a história, não são caracterizados pela unidade, sob a “forma monolítica”, mas, sobretudo pela riqueza de seus diferentes registros, gostos, costumes, expressões e interesses individuais (GOMES, 2002, p. 275-276). De acordo com a *Lei*

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do ano de 1996, a instituição escolar deve fomentar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB. Artigo 2º e 35. BRASIL, 1999, p. 46-47). Neste sentido, as práticas educativas seriam mediadoras da construção de identidades “responsáveis e solidárias”, promovendo a compreensão e configuração do eu e do outro (LDB. Artigo 2º e 35. BRASIL, 1999, p. 286).

A disciplina História nos textos legais é considerada um instrumento essencial na compreensão do significado das linguagens das ciências e das realidades sociais, visando à estruturação de um cidadão consciente de seu papel em uma realidade social. É na verificação das similitudes e disparidades entre os agentes sociais e históricos nas diversas temporalidades, na interpretação da identidade do outro, de um ou mais grupos, que os estudantes reconhecem as diferenças entre culturas. Neste processo de desvendamento e reflexão acerca desta diversidade, constrói-se um sujeito que reformula constantemente sua identidade (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1999, p. 290). Segundo Magalhães, a construção da identidade, discente e docente relaciona-se com a apropriação, a compreensão dos resultados e significados das disciplinas adquiridas no contexto escolar e seu confronto com a realidade familiar e comunitária (MAGALHÃES, 2003, p. 173). Desta maneira, no cotidiano escolar os alunos são estimulados a refletir criticamente sobre a disciplina estudada, interpretando as transformações e permanências nas vivências culturais de uma coletividade em seus diversos períodos históricos. Para tanto, destacaremos alguns norteamentos dos conteúdos disciplinares:

- Evocar a história dos nossos povos indígenas como incentivo e estratégia no respeito às diferenças culturais no mundo contemporâneo;
- Analisar a importância da disciplina em sua formação cidadã;
- Familiarizar-se com a existência de diversas correntes históricas, salientando como os indígenas foram estudados nestas perspectivas;

- Contextualizar diferentes processos socioeconômicos e de conflitos, apropriações e modificações culturais nas histórias dos índios;
- Observar algumas práticas político-sociais e culturais nativas, analisando o seu papel de “agente histórico”, e avaliando seus modos de vida, conflitos, estratégias e modificações culturais após os embates dos processos de conquista colonial e dos contatos com a sociedade nacional;
- Analisar e conceituar cidadania e participação política;
- Interpretar algumas lutas dos movimentos indígenas na atualidade e suas conquistas no decorrer de suas atividades.

Em suma, a disciplina História atua como principal intermediadora dos estudos da diversidade cultural e étnica, promovendo a identidade individual e coletiva dos educandos. Assim, devemos pautar nossas propostas de plano de estudos e trabalho em sala de aula empregando especialmente alguns descritores dos textos legais e projetos políticos pedagógicos. Com isso, espera-se que:

1. o educando tenha (re)construído conhecimentos ligados à interpretação de fontes documentais de naturezas diversas, reconhecendo o papel de suas diferentes linguagens;
2. relativize as concepções temporais, espaciais e étnicas;
3. realize operações diacrônicas nos textos analisados, percebendo datações, durações e descontinuidades no tempo histórico;
4. compare e conecte as problemáticas atuais com outras temporalidades e processos históricos;
5. analise imagens, gráficos e tabelas observando sua produção e contexto. (PCN. Ensino Médio.)

Com base nesses descritores, nós, professores, construímos nossas metodologias e ferramentas para abordagem do tema da história e cultura indígena. Sendo assim, no ambiente escolar, como tratamos as questões étnicas e de história indígena em determinadas etapas do ano letivo e na preparação de nossos conteúdos didáticos?

Ressaltar a marcante presença do negro e do indígena na formação da cultura e da nação brasileira é um artifício muito recorrente na elaboração

discursiva dos nossos alunos. De modo geral, os estudantes conferem a essa influência caráter de simples acessório que concede, à nossa identidade nacional, irreverência, sensualidade e cores. As culturas africanas, afro-brasileiras e aborígenes são, neste contexto, interpretadas como um simples elemento inserido em um “protótipo ideal”, em uma “concepção de cultura”, que possui sua matriz nas sociedades consideradas “civilizadas”. Os projetos desenvolvidos e as práticas docentes recaem na rememoração e constatação da violência e exclusão sofrida pelos negros e indígenas, não concedendo contornos precisos à memória destes agentes históricos (PAIVA, 2012).

Desta forma, a prática docente deve incidir em uma história que aborde o cotidiano, enfocando as estratégias de resistência e inserção dos negros e índios nas sociedades coloniais e na nacional. Quando da solução e resposta para as principais inquietações e curiosidades dos educandos, o professor deve proporcionar na abordagem de seus conteúdos o estabelecimento de conexões entre a situação histórica do indígena na sociedade brasileira contemporânea e a sua realidade no passado histórico. Podemos evidenciar que no discurso dos discentes o negro e o índio são interpretados como excluídos da sociedade e passíveis de inúmeras violências que perdurariam em nossa tessitura social desde os tempos coloniais. Ademais, a nossa atuação docente no curso presencial “Educação para a Diversidade” (no ano de 2014), ofertado pela PROGED-UFOP (Programa de Educação para a Diversidade – Universidade Federal de Ouro Preto, coordenado pela Professora Dr^a. Keila Deslandes), permitiu o mapeamento da realidade de ensino e pesquisa na sala de aula nas localidades de Santa Bárbara, Sete Lagoas e Conselheiro Lafaiete (municípios de Minas Gerais). Confira a tabela com o diagnóstico de algumas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, seguidos de nossos apontamentos críticos e algumas sugestões para os desenvolvimentos de planos de ação. Vamos fazer algumas anotações?

Quadro 2

Procedimentos Pedagógicos e proposta de ação:

Abordagens corriqueiras no cotidiano escolar	Algumas críticas a essa metodologia	Estratégias pedagógicas e propostas de ação
"Vestir", adornar e pintar alunos como indígenas (especialmente nas séries iniciais de alfabetização e educação infantil);	Nesta atividade investe-se em uma imagem caricata do indígena, na qual os alunos se "fantasiam" com corpos pintados, saiotas de palha, penachos de cartolina, penas de aves domésticas e emissão de sons aleatórios com a boca. Os índios são retratados nesta prática como primitivos, inferiores a outras etnias e bárbaros. Essa ação pedagógica reforça os padrões culturais e de consumo do mundo ocidental ("homem branco", auto-declarado "civilizado").	O professor precisa estudar os grafismos indígenas e suas linguagens nestas sociedades. Assim, quando o docente empregar desenhos e pinturas corporais poderá promover a compreensão dos diferentes signos e significados das pinturas e artes nativas.
Celebrações no dia 19 de abril;	Esta temática não deve ser trabalhada apenas no dia "19 de abril", porque os temas de diversidade étnico-cultural, preconceitos e racismo devem ser tratados de maneira pedagógica pela escola. Desta forma, a história e culturas dos povos indígenas devem ser integradas a toda a grade curricular e projeto político pedagógico da instituição.	Empregar a Lei Nº 11.645/2008 e abordar a temática em todo o currículo escolar, no cotidiano institucional e das práticas didáticas. Evocar a história dos nossos povos indígenas como incentivo ao aluno no aprendizado e no respeito às diferenças culturais no mundo contemporâneo.

Abordagens corriqueiras no cotidiano escolar	Algumas críticas a essa metodologia	Estratégias pedagógicas e propostas de ação
Tratar das influências dos indígenas na culinária, na língua e nas danças em feiras de ciências e datas comemorativas;	Os professores não podem avaliar unicamente as influências dos índios na construção de nossa linguagem, culinária e artes, uma vez que tais aspectos realçam e promovem o estudo destas manifestações culturais pelo viés do “exotismo”.	Os nossos indígenas se empenham para emergência de uma nova consciência de cidadania e de participação social e política, com o objetivo de assegurar seus direitos e autonomia.
Valorização da tradição Tupi, dos radicais e palavras da língua geral no português do Brasil; Difundir uma imagem única do ser índio;	Precisamos destituir do imaginário escolar a ideia de que o português é a única língua falada em nosso território, assim como deixarmos de tratar a língua e cultura nativa como extravagante, pitoresca e pensada como uma unidade composta, ou mesmo meras variantes da língua Tupi, da família Tupi-guarani, ou do “nhengatu” (“língua geral”).	Os pesquisadores do Museu do Índio sinalizam uma realidade linguística muito variada e complexa, composta pela presença de dois grandes troncos linguísticos, 40 famílias e mais de 10 línguas isoladas. Precisamos divulgar e valorizar a diversidade étnica das populações indígenas do Brasil em nossa atuação docente.
Empregar imagens, pinturas e gravuras do índio no passado para tratamento da temática em sala de aula;	Os professores devem problematizar o uso e a inserção das imagens de Debret, Rugendas, Spix, Martius, dentre outros viajantes estrangeiros, que percorreram o Brasil no século XIX, nos nossos manuais didáticos.	Precisamos compreender o discurso e suas estruturas na elaboração das pinturas históricas acerca dos indígenas e sua cultura, problematizando a constituição desta imagem aos estudantes e sua difusão nos manuais didáticos.

Abordagens corriqueiras no cotidiano escolar	Algumas críticas a essa metodologia	Estratégias pedagógicas e propostas de ação
Empregar imagens, pinturas e gravuras do índio no passado para tratamento da temática em sala de aula;	Ademais, as imagens propagam determinadas representações dos índios no imaginário escolar e nas práticas educativas. Muitas pinturas e imagens de época apontavam as deformações corporais dos indígenas, no intuito de ressaltar o seu aspecto degradante, bestial e animalesco. Inegavelmente, os indígenas eram retratados empunhando artefatos de guerra (arco, flechas e tacapes), em cenas de conflito e antropofagia, com intuito de transmitir uma imagem de seres “desfigurados”, “degenerados” e “deformados”.	Para tanto, podemos empregar reportagens de jornais, revistas e internet para avaliar as vivências e experiências dos índios na contemporaneidade. Empregar vídeos, fotografias, livros didáticos, histórias, blog, perfis e Fan pages de redes sociais elaborados pelos próprios índios em sala de aula.
Investir no binarismo índios isolados e índios assimilados;	Nos projetos que valorizam a cultura indígena como integrante de nosso arcabouço cultural, ora aciona-se uma tradição para reafirmação de um modelo cultural, considerado civilizado e ideal, ora cunha-se um modelo de “cultura mestiça”.	Problematizar em sala de aula o incremento da população indígena no Brasil embasado nos resultados do último Censo. Estudar a população indígena residente nas áreas urbanas e nas demarcações territoriais. Além disso, facilitar o acesso dos indígenas às novas tecnologias e às ferramentas de ensino a distância.

Abordagens corriqueiras no cotidiano escolar	Algumas críticas a essa metodologia	Estratégias pedagógicas e propostas de ação
Estudar os processos de conquista pelo viés da “vitimização” dos nativos, ou seja, avaliando suas sociedades como fadadas ao desaparecimento e a desagregação cultural;	Os projetos desenvolvidos nas escolas e as práticas docentes recaem na rememoração e constatação da violência e exclusão sofrida pelos negros e indígenas, não concedendo contornos precisos à memória destes agentes históricos.	Estudar a participação política de lideranças indígenas nas negociações dos interesses de seus povos ao longo do tempo. Analisar os direitos e conquistas adquiridos pelo movimento social, pelos indígenas e pelos indigenistas. Enfim, abordar o indígena como sujeito de sua história.

Embasados em nossa tabela comparativa, avaliamos que o docente precisa desconstruir preconceitos, perspectivas historiográficas e discursos depreciadores tão arraigados em nosso imaginário educacional e estudantil sobre o tema. Nossa proposta objetiva a promoção de ações docentes que extrapolem uma “sensibilização” da comunidade escolar; conclusão típica das ações e projetos propostos pelos professores, que geralmente têm como culminância as feiras de ciências e dias de execução dos trabalhos desenvolvidos à comunidade escolar: com apresentação de danças, teatro, culinária, cartazes, leituras de textos etc. Essas atividades desenvolvem capacidades de expressão múltiplas e são de uma grande necessidade para os processos educativos, mas antes reforçam o indesejável estereótipo de exótico cunhado ao índio. No nosso entender, devemos intervir nos conteúdos trabalhados em sala de aula por meio do desenvolvimento de textos de suporte para formação, assim como sugestão de atividades para os alunos. Na elaboração dessas lições práticas e planos de aulas inspire-se em nosso quadro nº 2.

4.4.2 - Os índios em Minas Gerais

A partir deste momento vamos analisar dados mais recentes sobre a população indígena de Minas Gerais. Os processos de resgate de uma identidade e cultura indígena neste estado e no Brasil contribuíram para o aumento dessa população no censo de 2010. Assim, em nossos estudos

também analisaremos as populações que ainda não tiveram seu território demarcado e protegido pela lei, ou ainda, suas identidades étnicas confirmadas. Como estudamos, os resultados do Censo de 2010 indicam que a população indígena cresceu cinco vezes e meia entre as estimativas das pesquisas de 1955 e 2010, com um aumento anual de 1,1%. Esse levantamento populacional identificou 817 mil índios no Brasil, distribuídos por um pouco mais de 220 etnias, que se comunicam por mais de 180 idiomas distintos e ocupando 688 reservas. Na atualidade, os indígenas perfazem aproximadamente 0,4% dos cidadãos brasileiros. Os recenseadores conseguiram atingir uma área geográfica muito maior do território nacional, mas os estudos de etno-história e antropológicos sinalizam um incremento populacional em virtude de requerimentos de confirmação de identidades indígenas. No estado de Minas Gerais, podemos avaliar o resgate da identidade e cultura nativa pelos povos araná e mucuriñ (MPF/MG., 2011). Esse processo é designado pela historiografia como “etnogênese”. Desta forma, alguns grupos retomaram suas identidades e costumes tradicionais, geralmente ocultados por uma estratégia de sobrevivência, por violências políticas e econômicas. Desde o século XVIII, muitos indígenas em Minas Gerais foram despojados de suas terras, empregados como mão de obra em unidades domésticas e produtivas, sujeitos às epidemias e a conflitos armados.

Em uma matéria do MPF avaliamos que os índios pataxó há há hãe, residentes na unidade federativa há mais de 40 anos, também lutam pela demarcação de seu território e obtenção de direitos à saúde e educação indígena.¹¹ A população autodeclarada indígena de Minas Gerais no censo de 2010 totaliza 31.112 habitantes. A participação relativa no número total da população da unidade federativa refere-se a apenas 0,2%, representando 3,8% da população identificada por indígena na esfera nacional (IBGE, 2010, p. 11-12). A indigenista Geralda Chaves Soares (2010, p. 183) traçou um panorama da população em terras indígenas de Minas Gerais, avaliando a presença de aproximadamente 12.000 indivíduos. A estudiosa aponta que

11. MPF/MG. pede demarcação urgente de terras para as etnias araná, mucuriñ e pataxó há há hãe. (30/06/2011) Disponível em: http://noticias.pgr.mpf.gov.br/noticias/noticias-do-site/copy_of_indios-e-minorias/mpf-mg-pede-demarcacao-urgente-de-terras-para-as-etnias-arana-mucurin-e-pataxo-ha-ha-hae Acesso em: 29/09/2014, 09:00h.

essa estimativa pode atingir cifras maiores, em virtude da dificuldade em contabilizar os povos ainda não reconhecidos pelos órgãos oficiais e os habitantes em áreas urbanas. Observemos os dados populacionais coletados por Soares, que envolvem populações em terras indígenas reconhecidas e também sinalizam povos que ainda esperam um reconhecimento étnico e chancela territorial:

Quadro 3 - População indígena em Minas Gerais

Etnia	Município	População
Krenak	Resplendor	200
Maxakali	Santa Helena de Minas (Água Boa), Ladainha (Aldeia Verde), Teófilo Otoni (Cachoeirinha);	1.500 308 68
Aranã	Água Boa, Malacacheta, Capelinha e Araçuaí	X
Pataxó	Carmésia	360
Pankararu	Coronel Murta	20
Pankararu/Pataxó	Araçuaí	30
Xukuru/Kariri	Caldas	150
Xacriabá	São João das Missões	8.000
Caxixó	Pompeu e Martinho Campos	554
Mocuriñ	Campanário	100
Puri	Araponga, Guidoal e Ubá	X

Fonte: (Soares, 2010, p.193-230) *(X – Sem reconhecimento oficial).

Em estudos recentes, o Instituto Sócio-ambiental (2014) registra a presença de onze terras indígenas em Minas Gerais, sendo a terra dos krenak de Sete Salões, aranã e dos Cinta Vermelha Jundiba (pataxó e pankararu) em processos de identificação. Os kaxixó, também designados por alguns antropólogos e autodenominados por caxixó, tiveram seu estudo antropológico realizado e sua identidade confirmada, mas a sua terra ainda não está demarcada e registrada.

O projeto “De Olho nas Terras Indígenas”, do Sistema de Informação de Áreas Protegidas (SisArp), desenvolvido pelo Programa de Monitoramento do Instituto Sócio-ambiental (ISA), é um painel de monitoramento das Terras Indígenas no Brasil, diagnosticando problemas ambientais e sociais enfrentados pela comunidade e colaborando para configuração de políticas públicas para esses povos.

Quadro 4 - Terras indígenas em Minas Gerais (2014)

Terra indígena	Situação jurídica atual	Jurisdição legal	Hab.	Área Oficial	Área ISA
Aranã	Em identificação.	Domínio Mata Atlântica	-*	-	-
Cinta Vermelha de Jundiba	Em identificação.	Outros	-*	-	-
Fazenda Guarani	Homologada. Reg CRI e SPU.	Domínio Mata Atlântica	279	3.270 ha.	3.429 ha.
Kaxixó	Identificada/ aprovada/ FUNAI. Sujeita a contestação.	Outros	93	5.411 ha.	5.655 ha.
Krenak	Homologada. Reg CRI e SPU.	Domínio Mata Atlântica	319	4.039 ha.	3.954 ha.
Krenak de Sete Salões	Em identificação.	Domínio Mata Atlântica	-*	-	-
Maxakali	Homologada. Reg CRI e SPU.	Domínio Mata Atlântica	1500	5.305 ha.	5.231 ha.
Pankararu de Araçuaí	Dominial indígena.	Domínio Mata Atlântica	258	-	-
Riachão/Luiza do Vale	Dominial indígena. CRI e SPU.	Domínio Mata Atlântica	3	9.709 ha.	9.978 ha.

Terra indígena	Situação jurídica atual	Jurisdição legal	Hab.	Área Oficial	Área ISA
Xakriabá	Homologada. Reg CRI e SPU.	Domínio Mata Atlântica	5438	46.415 ha.	46.989 ha.
Xakriabá Rancharia	Homologada. Reg CRI e SPU.	Domínio Mata Atlântica	896	6.798 ha.	6.841 ha.

Fonte: Informações do Sistema de Informação de Áreas Protegidas (SisArp), Programa de Monitoramento do ISA. Disponível em: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/pesquisa/uf/MG>. Acesso em: 21/09/2014/, 20:30h. * (– populações que ainda não possuem reconhecimento oficial).

De acordo com os dados do Instituto Sócio-ambiental (2014), Minas Gerais possui 8786 índios residindo em terras indígenas. Os dados do último censo revelam um decréscimo significativo da população urbana indígena nesse estado, mas um incremento dela nas áreas rurais.

Por exemplo, São João das Missões é um dos municípios brasileiros com as maiores proporções de população indígena (5º colocado), tendo 67,7% da sua população nesta categoria. Esta cidade também apresenta significativo percentual de índios no total de sua população rural 81,2% (IBGE, 2010, p. 14).

Vejamos alguns dados populacionais do Censo de 2010 para algumas cidades do Estado de Minas Gerais:

Quadro 5 - Municípios com maiores populações indígenas - Minas Gerais - 2010

Minas Gerais	N.A.
São João das Missões	7.936
Belo Horizonte	3.477
Uberlândia	926
Contagem	810
Santa Helena de Minas	758
Ribeirão das Neves	677
Juiz de Fora	639

Minas Gerais	N.A.
Montes Claros	625
Bertópolis	505
Betim	498

Fonte: (IBGE, 2010, p. 23).

Ao avaliarmos os dados censitários, verificamos um pequeno percentual demográfico da população indígena no montante da unidade federativa. Todavia, não devemos analisar a pequena representatividade numérica desta categoria, mas compreender os fenômenos de resgate da identidade indígena em nosso território e os dilemas enfrentados para assegurar seus direitos, cidadanias e propriedades. No quadro avaliamos que as cidades de São João das Missões, Santa Helena de Minas e Bertópolis possuem um expressivo número de indígenas em conjunto populacional em virtude da presença de terras e reservas indígenas. Ademais, os estudos populacionais de 2010 revelam um incremento da população nativa nas áreas urbanas, especialmente na região metropolitana de Belo Horizonte, na capital e nas cidades de Contagem, Ribeirão das Neves e Betim. A presença de indígenas em grandes centros urbanos e polos regionais, tais como Juiz de Fora, Montes Claros e Uberlândia, também é reveladora de um êxodo da população rural para as diferentes áreas urbanas. Algumas pessoas estranham quando se deparam com esses dados, pois apontam informações sobre a presença indígena na região metropolitana de Belo Horizonte. Tal fato decorre principalmente da avaliação do índio como um ser e uma expressão cultural relegados a um espaço-tempo descolado de nossa realidade. Os índios são relacionados a um passado e a uma realidade distantes, a um tempo imemorial e a uma cultura inadequada, destoante do mundo contemporâneo.

Em suma, os povos indígenas de Minas Gerais e suas demarcações territoriais estão dispostos na região leste e nordeste do seu território, sendo caracterizados pela região de Mata Atlântica e as áreas de transição deste bioma com cerrado (clima semi-árido). Dentre esses povos, destacamos a presença da etnia pataxó, xakriabá e krenak que possuem uma antiga história de contato com a sociedade nacional. Para concluir nossa breve discussão,

sinalizamos que o estado possui um número crescente de indivíduos e grupos resgatando sua identidade indígena. Na matéria do MPF, empregada em nosso texto, destacamos a presença dos araná e mucuriñ, mas na Zona da Mata Mineira as comunidades rurais localizadas nas proximidades da Serra do Brigadeiro (antiga Serra dos Arrepiados) retomam seus vínculos e identidades com os índios puri e Coroado. Essas etnias foram consideradas extintas da região desde meados do século XIX pelas políticas de aldeamento e violenta ação dos fazendeiros e posseiros. Conforme os dados do Censo de 2010 e do ISA (2014), o incremento da população indígena e o aparecimento dos chamados “povos emergentes” revelam os atuais desafios enfrentados na luta dos direitos e territórios em Minas Gerais.

4.5 - Contribuições dos povos indígenas à cultura e ciência

4.5.1 - Entre o conhecimento científico e o conhecimento indígena: desconstruindo oposições

Nosso foco incidirá na análise das contribuições dos indígenas às ciências e culturas do Brasil. Em um primeiro momento definiremos os conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais, elaborando uma análise comparativa entre esses saberes. Partiremos de concepções e práticas pedagógicas do nosso cotidiano escolar sobre os conhecimentos indígenas para desenvolvermos reflexões sobre questões étnicas no Brasil. Desejamos que os professores invistam na abordagem das culturas indígenas pelo viés da valorização de seus saberes, da dinamicidade e da historicidade de seus conceitos. No cotidiano escolar, quando tratam das contribuições dos povos indígenas à cultura e ciência do Brasil, os professores precisam desconstruir preconceitos e discursos depreciativos sobre esses saberes. Os docentes não podem avaliar unicamente as influências dos índios na construção de nossa língua, alimentação e produção artística. Essas abordagens realçam e promovem o estudo destas manifestações culturais pelo viés do “exotismo”, pela ideia de “hibridismo” ou “mestiçagem”, que anula as diferenças, ou ainda pela reafirmação de um “modelo ocidental”, considerado civilizado, moderno e racional.

Segundo antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2007), o valor do conhecimento científico e o conhecimento tradicional são incomensuráveis, mas essas diferenças não residem apenas em seus resultados, tendo suas raízes em suas concepções e representações. Conforme os argumentos da estudiosa, a ciência possui uma pretensão histórica de universalidade; propondo explicar de forma racional, objetiva e experimental uma realidade. Esse conhecimento hierarquiza e discrimina outros saberes, considerando-se a forma mais eficaz e verdadeira de interpretação do mundo. Para Hugh Lacey, “o conhecimento tradicional e indígena pode não estar em oposição ao conhecimento científico, mas sim aberto à interpretação como resultado das práticas de aquisição de conhecimento” (LACEY, 2012, p. 426). Ainda segundo o pesquisador, os valores culturais que diferem dos valores ocidentais, considerados hegemônicos, impactam positivamente sobre estratégias e abordagens da prática científica (LACEY, 2012, p. 426).

Nestes termos, destaca Lacey:

Os valores do progresso tecnológico e os valores associados à modernidade não são universalmente defendidos. Algumas pessoas os desafiam em virtude da devastação social e ecológica, que se entende ter sido difundida pela modernização em seu rasto; outros o fazem porque aqueles valores contribuem para minar os valores “tradicionais”, ou outros valores altamente estimados, e dimensões importantes do bem-estar humano que poderiam fornecer a base para formas alternativas de “desenvolvimento” (LACEY, 2012: p. 440).

Deste modo, o conhecimento indígena não precisa opor-se ao conhecimento científico, porque possui credenciais empíricas legítimas que independem do uso de metodologias e estratégias de pesquisa. Esse conjunto de saberes indígenas não se pauta nas classificações e nas subdivisões precisamente definidas, tal como acontece nas ciências ocidentais. Em nossas seções “Processos próprios de aprendizagem” (4.2.1) e “Educação indígena e Educação nativa” (4.3.1) avaliamos que a oralidade é um dos seus principais recursos de transmissão, produção e reprodução cultural, sendo a memória dos mais velhos da aldeia um dos principais fundamentos para organização social e embasamento de perspectivas políticas e culturais. Uma cartilha

bilíngue de autoria coletiva dos guarani foi elaborada partindo das iniciativas promovidas pela Comissão Pró-Índio de São Paulo (2010), tendo como tema as “Mudanças Climáticas e o Direito a Terra, Água e Território”. Neste belo material didático podemos apreender os fundamentos do conhecimento tradicional com relação ao seu espaço territorial e natureza, assim como as aproximações da ciência com os conhecimentos nativos. Vamos analisar algumas reflexões dos guarani sobre a natureza? Vejamos a citação:

4 - A visão dos guarani sobre o aquecimento global

Segundo os mais velhos, pela tradição guarani, os ciclos da natureza e os fenômenos naturais são processos naturais criados por *Nhanderu*, “Deus”, os quais o homem não tem direito de alterar ou interromper.

Hoje, o homem branco, ou seja, não indígena, criou novas tecnologias para facilitar a vida do ser humano, faz prédios e um monte de concreto em cima da terra. O progresso, junto com a ganância do homem, faz com que os próprios governantes dos países, que muitas vezes não ouvem e não consultam as comunidades tradicionais e indígenas, interferiram no ambiente, quando fazem novos empreendimentos como hidrelétricas, represas, rodovias, entre outras. Essas ações mudam as curvas dos rios, aumentam a erosão das encostas, entre outras consequências ambientais. Tudo isso não deveria acontecer porque tudo que está na Terra foi criado por *Nhanderu* e se tiver que mudar algo, que seja pela vontade do Criador. O homem ainda não se deu conta de que mesmo com toda a tecnologia a seu favor, ou seja, com toda a força e o poder, ainda assim não tem a sabedoria para entender as coisas criadas por *Nhanderu*. (POTY, et al. 2011, p. 08)

Esses saberes estão ligados às cosmologias e aos territórios dos povos nativos, portanto, envolvem conjuntos de rituais, cantos, mitos, danças, ancestrais, espíritos, fauna e flora. Segundo Manuela Carneiro da Cunha, o conhecimento tradicional é geralmente considerado como uma tradição imóvel e homogênea, como um acervo transmitido pelos antepassados e preservado sem mudanças. E essa interpretação ocorre quando esse conhecimento é comparado ao científico, mas é importante frisar que essa tradição se modifica constantemente conforme os interesses e histórias de seu povo, assim como cada etnia possui seu próprio repertório cosmológico e práticas culturais (CUNHA, 2007, p. 78). Enfim, para a difusão desses saberes é necessário manter suas práticas e ter grupos adeptos, ou seja, um dado repertório deve atender as aspirações culturais e as visões de mundo de um grupo.

4.5.1 - Aspectos das culturas indígenas no mundo contemporâneo

As relações dos indígenas com a natureza, as suas reflexões e as suas experiências sobre os ecossistemas embasam os caminhos para o bem viver de seu povo e projetos de futuro das suas aldeias. Esse repertório é a base da formação do nativo, sendo também a expressão de sua espiritualidade e o estabelecimento de vínculos de identidade com seu território.

Na atualidade, os avanços da biotecnologia e a facilidade no registro de patentes em âmbito internacional promoveram uma exploração massiva de espécies animais e vegetais brasileiras. Dentre as espécies que foram registradas por países estrangeiros – Japão, França, Estados Unidos e Alemanha – destacamos: o açaí, a copaíba, o veneno de serpentes (Jararaca), o jaborandi, o cupuaçu, a andiroba, a espinheira santa etc. Quando uma destas plantas ou suas substâncias são patenteadas internacionalmente, todos os brasileiros perdem os direitos de uso e de comércio destes recursos, tendo que pagar tributos por estes produtos (também chamados de *royalties*). Ademais, muitos outros produtos, tais como as ervas e as mezinhas da Amazônia Brasileira, recebem investidas constantes da biopirataria, sendo as comunidades tradicionais espoliadas, perdendo a chancela sobre seus saberes e sobre os possíveis recursos deles advindos. O Instituto Sócio-ambiental publicou matéria sobre os indígenas Karitiana (autodenominados Yjxa, RO) registrando as inúmeras notificações na imprensa e na internet sobre o comércio de amostras de DNA destas populações. Algumas amostras de sangue destas aldeias amazônicas tiveram seu processamento em laboratório e o material genético estava sendo comercializado livremente na internet.¹²

Em artigo publicado pela “Associação Civil Alternativa Terrazul”, Fernanda Kaigáng, diretora executiva do Núcleo de Advogados do Instituto Indígena Brasileiro da Propriedade Intelectual, discorreu sobre a Diversidade Biológica Brasileira e as práticas de biopirataria. Confira a seguir parte do debate elaborado pela liderança, que integrou a programação do Fórum Global da Sociedade Civil (2006):

12. Confira-se: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karitiana/389>. Acesso em: 26/09/2014, 12:00h.

Estamos profundamente preocupados com o Regime Internacional proposto. As Partes devem reconhecer e proteger os direitos dos Povos Indígenas aos seus conhecimentos tradicionais e recursos genéticos provenientes de nossos territórios, terras e águas tradicionalmente utilizados e ocupados pelos Povos Indígenas. Sem o reconhecimento explícito e proteção dos direitos dos Povos Indígenas, não pode haver respeito, garantia de preservação dos conhecimentos tradicionais para as gerações futuras, destacou.¹³

As reflexões de Fernanda Kaigáng são importantes para problematizarmos em que medida a cultura indígena é determinada ou influenciada pela expansão do consumo e voluntarismo cultural contemporâneo. Devemos nos interrogar: Como essas culturas e povos sofrem com as adaptações e impactos da cultura científica? Como podemos delimitar e especificar os vínculos entre cultura e poder? Atualmente, verificamos uma grande discussão na arena pública sobre a biopirataria, o comércio de espécies e genes da flora e fauna brasileira, mas nos esquecemos da dívida histórica com as comunidades e conhecimentos tradicionais explorados e espoliados desde o limiar de nossa história. Vejamos algumas das importantes reflexões da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha sobre o assunto:

Enquanto o Brasil protesta, com razão, contra a biopirataria, o acesso indevido a recursos genéticos e ao conhecimento tradicional, enquanto ele arregimenta as populações tradicionais para serem vigilantes contra os biopiratas, estas, por sua vez, depois de serem por cinco séculos desfavorecidas, não percebem grande diferença entre biopirataria por estrangeiros e o que consideram biopirataria genuinamente nacional. Estamos (mal-)habitados em nosso colonialismo interno a tratar os índios e seringueiros no Brasil como “nossos índios”, “nossos seringueiros”, sem nos darmos conta de que isso é um indício de que os consideramos como um patrimônio interno, comum a todos os brasileiros (exatamente aquilo contra o que protestávamos quando nossos recursos eram “patrimônio da humanidade”) (CUNHA, 2007, p. 83).

13. SALLABERRY, Daniele. “Entre ciência moderna e saber tradicional. Conhecimento Híbrido pode ser a solução para impasse entre ciência moderna e saber tradicional”. Publicado em: quinta-feira 30 de março de 2006) Disponível em: <http://www.terrazul.m2014.net/spip.php?article355>. Acesso em: 17/5/2014, 12:30h.

Desta forma, os saberes dos povos indígenas estão sujeitos a uma “biopirataria genuinamente nacional”, porque ainda são vilipendiados e inferiorizados por muitos brasileiros. Por vezes, esse conhecimento nativo é considerado apenas um apêndice ou acessório da cultura brasileira, sendo a ele também atribuído um caráter arcaico e vinculado a um passado distante. Algumas culturas indígenas são erroneamente designadas como “fósseis vivos” e “patrimônios”, como se fossem apenas legatárias de um conhecimento ancestral. A partir desta breve exposição sobre as relações entre os conhecimentos científicos e nativos, evidenciamos que não possuímos um sistema filosófico e de crítica literária genuinamente brasileiro, porque possuímos um corolário de pensamento construído através da assimilação de idéias estrangeiras. Segundo Leyla Perrone-Moisés, estas importações são operacionalizadas em função de nossas indagações e especificidades locais, ou seja, fortemente embasadas em espírito crítico e sem servilismos coloniais de qualquer espécie (PERRONE-MOISÉS: 2004, 232). Destarte, as sociedades indígenas também estão em constante contato inter-étnico e também incorporam valores estranhos à sua cultura. Logo, estas apropriações e (re)leituras são e foram realizadas a partir de inquietações e especificidades locais, portanto, os índios constroem constantemente sua própria cultura e conceitos. Devemos estabelecer uma relação dialética e dinâmica entre o conhecimento tradicional e o científico, valorizando as suas contribuições, mapeando seus intercâmbios e os benefícios de seus saberes.

Para o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002), por vezes os pesquisadores e professores se colocam na perspectiva de produtores do conhecimento, conferindo aos nativos o patamar de meros objetos de estudo. Viveiros de Castro nos instiga ainda a colocar fim nesta relação assimétrica entre o estudioso e o seu objeto, procurando entender o discurso do índio como detentor de sentido. Em sua opinião, torna-se necessário compreender as ideias nativas. Nas suas atividades, o professor emprega sua cultura para a análise da história dos índios, por vezes ampliando interpretações etnocêntricas criadas pela própria ciência. Desse modo, a problematização das experiências nativas é olvidada nas suas pesquisas e práticas de ensino. Precisamos observar os significados das vivências de seus sujeitos, observando o índio como ator, protagonista de sua história, e não como um mero

objeto de estudo. Ao abordarmos os conceitos e leituras do passado relativos à história indígena e às relações étnicas no Brasil, problematizamos a compreensão de nossa realidade sociocultural e histórica e, portanto, evidenciamos o tipo de escola e sociedade que almejamos. Ao ressaltarmos a história e a participação dos indígenas na constituição da cultura e saberes brasileiros, acreditamos que a nossa disciplina cumpre de fato um papel social.

Considerações finais

Chegamos ao final deste capítulo IV. Percorremos os caminhos analíticos para interpretarmos as dinâmicas “Entre dois mundos: os saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas a cultura brasileira”. Deste modo, perseguimos um objeto e tema em múltiplas fronteiras disciplinares, espaciais e culturais. E estabelecemos uma aproximação da História com a Antropologia proporcionando a abordagem da interação entre as diferentes culturas e etnias no contato colonial e nacional, assim como na avaliação da inserção dos índios nestes processos. Em virtude da natureza introdutória deste livro, tivemos que proceder com recortes temáticos e conceituais, tratando de questões teóricas complexas de forma bastante resumida. Enfim, procuramos problematizar as dicotomias entre os mundos das diferentes etnias indígenas e os princípios da sociedade nacional. Em nossas análises interpretamos as diversas transformações desencadeadas nesses contatos culturais, porque algumas incorporações e diálogos promoveram modificações na compreensão do poder, na organização produtiva e na identidade dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, os saberes, os fazeres, a educação e os conhecimentos nativos contribuíram decisivamente para a cultura brasileira, podendo também ser caminhos para o “bem viver”, “desenvolvimento responsável” e sustentabilidade.

Devemos em nossos procedimentos metodológicos e didáticos ressaltar a importância do conhecimento da realidade cultural das sociedades indígenas, para analisarmos suas produções materiais e representações sociais e culturais sem reducionismos e anacronismos. Por esses motivos, abordamos alguns processos próprios de aprendizagem das etnias; enfocamos a oralidade como recurso de transmissão, produção/reprodução cultural;

ressaltamos a importância da memória oral; discutimos brevemente alguns aspectos da organização social, perspectivas políticas e culturais; e avaliamos os princípios da educação nativa.

Desta forma, esperamos ter atingido nossos principais objetivos. Abordando alguns conceitos básicos, tais como: “tribos”, “comunidades”, “etnia”, “assimilação”, “civilização”, “integração”, “aculturação”; e “assimetria nas relações interétnicas” desejamos contribuir com ferramentas e instrumentos para elaboração de projetos pedagógicos e planos de ação no ensino de história. Analisamos algumas políticas públicas para a educação indígena no Brasil. Atualmente, os diferentes povos conhecem e estudam seus direitos legais, acionam a justiça para assegurar seus próprios interesses, criam espaços para intermediação, negociação e luta política diante do cenário de conflitos nas suas terras e ações genocidas e etnocidas. Acreditamos que os povos indígenas podem contribuir de forma efetiva para o aprimoramento dos saberes e ciências do mundo contemporâneo, apresentando dinâmicas possíveis para pensarmos nossa relação com os meios de produção material e com a natureza, assim como para problematizarmos as nossas identidades e vinculações políticas. Por fim, desejamos a todos uma ótima leitura. Viva e viaje na história dos povos indígenas! Esperamos que com a indicação destes caminhos, todos possam percorrer e transitar constantemente “entre esses dois mundos”!

Referências bibliográficas

Textos e matérias jornalísticas

DELORENZO, Adriana. “Expedição vai cobrar justiça aos assassinatos de líderes Kaiowá-Guarani”. Matéria publicada em 28 de dezembro de 2011, 21:52h. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blogdascidades/2011/12/28/expedicao-vai-cobrar-justica-aos-assassinatos-de-lideres-kaiowa-guarani/>. Acesso em: 03/09/2014, 12:00 h.

IBGE. Os indígenas no censo demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito cor e raça. Rio de Janeiro, IBGE, 2012. O documento

- produzido pelo IBGE acerca da população indígena brasileira pode ser acessado no link www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf e a página, no link www.ibge.gov.br/indigenas/index.htm.
- ISA. Informações do Sistema de Informação de Áreas Protegidas (SisArp), Programa de Monitoramento do ISA. Disponível em: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/pesquisa/uf/MG>. Acesso em: 21/09/2014/, 20:40h.
- KEMPFER, Ângela. “Na ONU, índio sul-mato-grossense denuncia ao mundo 20 assassinatos em 10 anos”. (21/05/2014, 16:06 h.). Texto adaptado de Campo Grande News, disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/na-onu-indio-sul-mato-grossense-denuncia-ao-mundo-20-assassinatos-em-10-anos>. Acesso em: 02/09/2014, 16:41h.
- MILANEZ, Felipe. “Última presidente da Funai, Marta Azevedo deixou o cargo em junho de 2013 por problemas de saúde, enquanto adversários e ruralistas diziam que ela estava sendo derrubada”. Matéria publicada em 01 de outubro de 2013, 16:29h. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-milanez/na-minha-gestao-foram-sete-liderancas-guarani-assassinadas-870.html>. Acesso em: 03/09/2014, 12:30 h.
- MPF./MG. pede demarcação urgente de terras para as etnias araná, muricuriñ e pataxó há há hãe. (30/06/2011) Disponível em: http://noticias.pgr.mpf.gov.br/noticias/noticias-do-site/copy_of_indios-e-minorias/mpf-mg-pede-demarcacao-urgente-de-terras-para-as-etnias-arana-mururin-e-pataxo-ha-ha-hae. Acesso em: 29/09/2014, 09:00h.
- SALLABERRY, Daniele. “Entre ciência moderna e saber tradicional. Conhecimento Híbrido pode ser a solução para impasse entre ciência moderna e saber tradicional”. Publicado em: quinta-feira 30 de março de 2006. Disponível em: <http://www.terrazul.m2014.net/spip.php?article355>. Acesso em: 17/5/2014, 12:30h.

Textos e leis da educação básica

- BRASIL, Artigo de Lei que institui a obrigatoriedade do Ensino da Cultura Afro-brasileira nas Instituições de Ensino: Lei Nº 10.639, 9 de janeiro de 2003.

- BRASIL, Artigo de Lei que inclui a obrigatoriedade do Ensino da Cultura e História Indígena nas Instituições de Ensino: Lei Nº 11.645, 10 de março de 2008.
- BRASIL, Ministério da educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 27/07/2012, às 11:12h.
- Políticas públicas para a educação dos povos indígenas – MEC-SECADI, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315:educacao-indigena&catid=282:educacao-indigena&Itemid=635 (MEC-SECADI. Acesso em: 09/09/2014, às 08:43 h.).
- “Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena”, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 11 de setembro de 2014, 09:00h.
- BRASIL, RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens, *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 25, n. 41, p.85-106, jan/jun 2009.

_____. *Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Arquivo Nacional, 2003.

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

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BOCCARA, Guillaume. Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo. In: Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Número 1 - 2001, mis en ligne le 8 février 2005, référence du 28 septembre 2007. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/document426.html>>.

BOCCARA, Guillaume. Antropologia diacrônica. Dinâmicas culturais, processos históricos, y poder político. In: BOCCARA, Guillaume & GALINDO, S. (eds.). *Lógica Mestiza en América*. Temuco, Ed. Universidad de La Frontera-Instituto de Estudios Indígenas, 2000, pp.11-59. Disponível em: <http://dilib.inist.fr/dps/see/SPIP/rubrique.php3?id_rubrique=4>. Acesso em: 09/04/2008.

BOCCARA, Guillaume. “El poder creador: tipos de poder y estrategias de sujecion en la frontera sur de Chile en la época colonial”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. BAC, mis en ligne le 14 février 2005, référence du 29 septembre 2007. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/document597.html>>.

BOCCARA, Guillaume. Mestizaje Salvaje, Trabalho y Resistencia em La Frontera Hispano Mapuche. In: PAIVA, Eduardo França & ANASTASIA, Carla Maria Junho (orgs.). *O Trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver – séculos XVI a XIX*. São Paulo: Annablume: PPGH/UFMG, 2002.

BOCCARA, Guillaume. Rethinking the Margins/Thinking from the Margins: Culture, Power, and Place on the Frontiers of the New World, *Identities: Global Studies in Culture and Power*. n. 10, 2003.

BOCCARA, Guillaume. Génesis y estructura de los complejos fronterizos euro-indígenas: Repensando los márgenes americanos a partir (y más allá) de la obra de Nathan Wachtel. In: *Memoria Americana*. jan./dez. 2005, no.13, p.21-52. Acesso em: 05 jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185137512005000100002&lng=pt&nrm=iso>.

CASTRO, Eduardo Viveiros. O nativo relativo. In: *Mana*. V.8 (1), p. 113-148, 2002.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência*. Pesquisas de Antropologia política. Prefácio de Bento Prado Júnior; Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.9-24.

_____. *Antropologia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, São Paulo, n. 75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.

DESLANDES, Keila; FIALHO, Nira; *Diversidade no ambiente escolar*: instrumentos para a criação de projetos de intervenção. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG., UFOP, 2010.

ELIAS, Nobert. *O Processo Civilizador*. Trad. Da versão Inglesa Rey Jungmann. Revisão, apresentação e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993: v. I e II.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. *História e Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana; *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, p. 128, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial e prática educativa: Duas formas de entender o mundo*, *Cronos: Revista de História*, Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo. n. 6, Pedro Leopoldo: dez. 2002.

GRUZINSKI, Serge. La Red Agujerada, Identidades Etnicas y Occidentalización en el Mexico Colonial (Siglos XVI - XIX), *América Indígena*. V. XLVI, n. 3, julho-set. p. 411-433, 1986.

_____. *A Colonização do Imaginário*. Sociedades indígenas e Ocidentalização no México Espanhol. Séculos XVI-XVIII. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HUNI KUÍ (professores). *Caminho da escola Huni Kuí*. Secretaria do Estado de Educação do Acre. Rio Branco: SEE, 2010, p. 63.

KULINA, Caino; KULINA, Agnaldo (orgs.) *Cartilha bilíngue: rrare iattana Cariha atti. Cariha atticca matemática attana*. 2. ed. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre. Educação Escolar Indígena, 2012.

LACEY, Hugh. Pluralismo metodológico, incomensurabilidade e o status científico do conhecimento tradicional. In: *Scientiæ Zúdia*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 425-53, 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Suzana Ferreira Borges; Bernardo Leitão; Irene Ferreira. Campinas: Editora Unicamp, 6 ed., 2012.

MAGALHÃES, Marcelo de S. “História e Cidadania: Porque ensinar história hoje?” In: ABREU, M. e SOIHET, R. (orgs.). *Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologia*. Rio de Janeiro. Casa da Palavra, 2003.

MELLATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Hucitec: 1994.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: Aracy Lopes da Silva & Luís Donisete Grupioni (org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Tupis, Tapuias e os Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo*. Tese apresentada para o concur-

so de Livre Docência, Área Antropologia, subárea História Indígena e do Indigenismo. IFCH- UNICAMP: Campinas, 2001.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais, *Mana*, n. 4 (1), p. 47-77, 1998.

_____. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PAIVA, Adriano Toledo Paiva. *Os indígenas e os processos de conquista dos sertões de Minas Gerais (1767-1813)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

_____. *História indígena na sala de aula*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PAULA, Aldir Santos de. *Dukû vadã kayanû. Ensinando Puyanáwa*. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Pós-estruturalismo e Desconstrução nas Américas. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). *Do positivismo a Desconstrução: Idéias Francesas na América*. São Paulo: Edusp, 2004.

POTY, Adriano Karai; Claudio Vera Mirim; Claudio Vera Popygua; Daniel Vera Rokaju; Isabel Yva Mirim; Jacira Martins Veríssimo; Marcos Mirim; Osmar Tupã Mirim; Ricardo Pires Karai Tataendy; Valdenice Yry Poty; *Kuaxia para mokoï ayu rupi gua nhande ára ovapaa régua. Mudanças climáticas e o povo Guarani*. Comissão Pró-Índio de São Paulo: São Paulo, 2011.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. *Gentios brasílicos: Índios coloniais em Minas Gerais setecentista*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 2003.

SHANENAWA (povo). *Ensinando Shanenawa. Shanenawahu Tapîmati*. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre, 2010.

SILVA, Aracy Lopes da. *Mitos e Cosmologias indígenas no Brasil: Breve introdução*. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Global. Brasília: MEC, 1998, p. 75-76.

SOARES, Geralda Chaves. *Na trilha guerreira dos Borun*. Belo Horizonte: Editora Universitária Izabela Hendrix, 2010.

_____. *Olhando o passado e construindo o bem viver na aldeia Cinta Vermelha Jundiba*. Monografia de conclusão de curso apresentada por Geralda Chaves Soares para obtenção do título de especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero, Raça e Etnia, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ouro Preto, 2012.

Caderno de imagens

Capítulo 1 - Arqueologia, Arte e História Indígena



Reconstituição de enterramento de “paleoíndio” do povo de Luzia. Museu de História Natural da UFMG, Belo Horizonte, M.G. Foto: Cristiano Lima Sales.



Peças de cerâmica Tupi-guarani. Acervo do Museu de História Natural da UFMG, Belo Horizonte, M.G. Foto: Cristiano Lima Sales.



Detalhe pintado em painel no Grande Abrigo, Santana do Riacho, M.G. Foto: Cristiano Lima Sales.



Machadinhas de pedra polida. Andrelândia, M.G. Foto: Cristiano Lima Sales.

Capítulo 2 - Encontros e desencontros: os povos indígenas no Novo Mundo colonial



Mulher Tupi de Albert Eckhout. Fonte: Coleção Etnográfica. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhagen, 1641.



Homem Tupi de Albert Eckhout. Fonte: Coleção Etnográfica. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhagen, 1641.



Mameluco conduzindo prisioneiros índios de Jean Baptiste Debret. Fonte: Fundação Biblioteca Nacional.

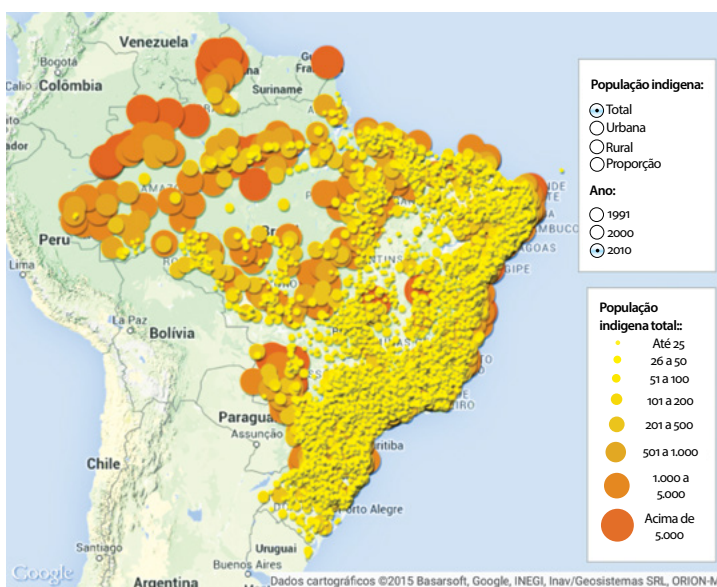


Canibalismo humano de Theodor de Bry. Fonte: *Theodor de Bry, America, Part 3, 1593/* Library of Congress, Washington, D.C/ Encyclopedia Britannica Online.

Capítulo 3 - Políticas Públicas e os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo



Deputado Mário Juruna. Fonte: Arquivo Câmara dos Deputados.



Distribuição total da população indígena no Brasil - Censo 2010. Fonte: Site do IBGE.



19 de Abril de 2012 - Dia de luta dos povos indígenas. Fonte: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).



Ailton Krenak. Fonte: Garapa Coletivo/Casa da Cultura Digital.

Capítulo 4 - Entre dois mundos: saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas a cultura brasileira



Desenhos do significado da música do cipó. Autor: Bane HuniKuín. Biblioteca da Floresta (Rio Branco, Acre). Foto: Adriano Toledo Paiva.



Tecelagem Kaxinawá. Utensílios para tecelagem e rede do povo Kaxinawá (autodenominados Hunikuín). Biblioteca dos Povos da Floresta. Rio Branco — Acre. Foto: Adriano Toledo Paiva.



Canoa esculpida artesanalmente em um único tronco, empregada pelos indígenas, seringueiros e ribeirinhos (povos da floresta) como transporte nos grandes rios da Amazônia. Biblioteca dos Povos da Floresta. Rio Branco — Acre. Foto: Adriano Toledo Paiva.



Cestaria Jamamadi. Cestos palha de arumã, tingida com tinta extraída de Jenipapo e da madeira do Pau Brasil usados para depositar alimentos. Etnia: Jamamadi. Aldeia: Goiaba. Município: Ramal do Monte/Boca do Acre — AM. Palácio do Governo de Rio Branco. Rio Branco — Acre. Foto: Adriano Toledo Paiva.

FINO TRACO



EDITORIA

FORMATO: 15,5cm x 22,5cm | 212 p.

TIPOLOGIAS: Minion Pro, Myriad Pro

PAPEL DA CAPA: Supremo 250g/m²

PAPEL DO MIOLO: Pólen Soft 80g/m²

PRODUTORA EDITORIAL: Lilian Lopes

CAPA & DIAGRAMAÇÃO: Peter de Andrade

REVISÃO DE TEXTOS: Márcia Coelho

PESQUISA ICONOGRÁFICA: Valquiria Ferreira