

Mundos Entrelaçados

PERSPECTIVAS DE SI
E DO OUTRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
Reitor: Prof. Dr. José Geraldo Ticianeli

INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA
Diretora: Ise de Goreth

CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elias Rocha Gonçalves

Professor/Pesquisador da SEEDUC/RJ.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

ORGANIZADORES

Gisele Cristina de Boucherville

Carlos Alberto Marinho Cirino

Maria Leônia Chaves de Resende

Mundos Entrelaçados

PERSPECTIVAS DE SI
E DO OUTRO

autografia

Rio de Janeiro, 2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(EDOC BRASIL, BELO HORIZONTE/MG)

M965 Mundos entrelaçados: perspectivas de si e do outro / Organizadores Gisele Cristina de Boucherville, Carlos Alberto Marinho Cirino, Maria Leônia Chaves de Resende. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022.
328 p. : 15,5 x 23 cm

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-518-3694-1

1. Sociologia. 2. Multiculturalismo. I. Boucherville, Gisele Cristina de. II. Cirino, Carlos Alberto Marinho. III. Resende, Maria Leônia Chaves de.

CDD 301

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Mundos entrelaçados: perspectivas de si e do outro

BOUCHERVILLE, Gisele Cristina de (org.)

CIRINO, Carlos Alberto Marinho (org.)

RESENDE, Maria Leônia Chaves de (org.)

Os organizadores agradecem a generosidade do curador do artista Jaider Esbell (em memória) pela cessão de sua obra para a Capa dessa edição.

ISBN: 978-85-518-3694-1

1ª edição, fevereiro de 2022.

ARTE DE CAPA: Jaider Esbell

Obra: A conversa das entidades intergalácticas para decidir o futuro universal da humanidade, 2021. Acrílica sobre tela 112 x 232 cm. © Espólio de Jaider Esbell | Galeria Jaider Esbell de Arte Indígena ContemporâneaFoto: Filipe Berndt

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Mayrink Veiga, 6 – 10º andar, Centro

RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050

www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	11
ORGANIZADORES	13
AUTORES	15

PARTE I – AQUELES QUE FALAM DE SI

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CANADÁ E PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO DA UNIVERSIDADE LAKEHEAD E DA UNIVERSIDADE DE LINCOLN	25
<i>Jerry-Lynn Orr</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE: EM BUSCA DA AUTODETERMINAÇÃO	45
<i>Edson Machado de Brito Kayapó</i>	
WAYAKA YEK - A ORIGEM DA SABEDORIA E CONHECIMENTO	59
<i>Dilson Domenté Ingarikó</i>	
O CURRÍCULO ESCOLAR: UM INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA CULTURAL E/OU DE DOMINAÇÃO PELO ESTADO?	66
<i>Pierlangela Nascimento da Cunha</i>	
A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS PELA MANUTENÇÃO E GARANTIA DAS POLÍTICAS DE SAÚDE INDÍGENAS – RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE	89
<i>Sarlene Moreira da Silva</i>	
VISÃO AMPLIADA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL BILÍNGUE NA AMÉRICA LATINA	117
<i>Soraya Katia Yrigoyen Fajardo</i>	

PARTE II – AQUELES QUE FALAM DO OUTRO

CLASSIFICAÇÃO E DIFERENÇA EM DOIS JESUÍTAS AMERICANOS DO SÉCULO XVIII: PEDRO JOSÉ MÁRQUEZ E FRANCISCO JAVIER CLAVIJERO	139
---	-----

Alfredo Nava Sánchez

DIDÁTICA: A PRÁTICA CONFRONTA A TEORIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM ALUNOS INDÍGENAS	159
---	-----

Gisele Cristina de Boucherville

REFUGIADOS INDÍGENAS E EROÇÃO CULTURAL: POSSIBILIDADES E LIMITES DO DIREITO INTERNACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS E DO DIREITO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS NA PROTEÇÃO DE EXPRESSÕES CULTURAIS INDÍGENAS RELACIONADAS À TERRA TRADICIONAL E À LÍNGUA NATIVA	176
---	-----

Rickson Rios Figueira

HISTÓRIA, LUTA E RESISTÊNCIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS – DE 1500 AO MARCO TEMPORAL	217
---	-----

Michel Justamand

OS WAPICHANA DO RIO BRANCO: O LEGADO ETNOGRÁFICO DOS MONGES BENEDITINOS	238
--	-----

Carlos Alberto Marinho Cirino

ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS EM CONTEXTO DE MULTILINGUISMO: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM RORAIMA	258
---	-----

Ananda Machado

O (RE)ENCANTAMENTO DO PENSAMENTO DOMESTICADO: POR UMA PEDAGOGIA “SELVAGEM” NA EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS	267
--	-----

Giovani José da Silva

DIREITOS EDUCACIONAIS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL	293
---	-----

Ivan Cláudio Pereira Siqueira

NARRATIVAS PLURAIS: PELA DECOLONIZAÇÃO DA HISTÓRIA DE MINAS GERAIS INDÍGENA	301
--	-----

Maria Leônia Chaves de Resende

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Mundos Entrelaçados: perspectivas de si e do outro* é uma obra que teve por propósito reunir um coletivo de professores, pesquisadores, indigenistas, lideranças e ativistas indígenas e não-indígenas, que estão comprometidos com a história, culturas e saberes dos povos indígenas. É resultado de um encontro dialógico que promoveu uma interlocução aberta e estimulante entre os participantes do II Seminário Internacional de Educação Interculturalidade Bilingue, organizado pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima, em consórcio com universidades brasileiras – Universidade Federal de São João del-Rei, Universidade Federal do Amazonas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal do Amapá, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, com a cooperação de instituições do exterior, particularmente University Lakehead – CA e Instituto Internacional de Derecho y Sociedad-IIDS - PE.

Nas últimas décadas, como resultado das conquistas da Constituição de 1988, houve a expansão e democratização do acesso ao ensino superior e dos programas de pós-graduação no Brasil, através de políticas públicas de inclusão e de promoção de leis, como a de 11.645/2008 que incorporou o ensino de história e culturas das populações indígenas e afrodescendentes. Decorreu daí a formação uma nova linha de investigação historiográfica no âmbito acadêmico,

reconhecida como história indígena e/ou etno-história, que colocou em xeque as versões oficiais, então marcadas pelo apagamento da atuação dos povos indígenas na história. Nesse processo, uma marcante e profícua linha de estudos revisitou as dinâmicas regionais de contato e demonstrou que, ao colocar os indígenas como protagonista, a história é mesmo “outra”, revelando o esbulho e expropriação territoriais, entre guerras sistêmicas associadas à escravização e à evangelização, práticas reiteradas durante séculos e que, na atualidade, imprimiram uma marcante resistência indígena para reexistir, com a luta pela retomada de suas terras e de seus horizontes culturais. Esses estudos histórico-antropológicos, resultado de pesquisas posicionadas e implicadas, com viés decolonizador, juntaram-se à voz potente dos indígenas no entendimento do seu agenciamento. Todo esse processo levou também os próprios indígenas à produção de uma narrativa êmica, própria, autóctone, em que historiadores indígenas assumiram a construção de suas narrativas, dentro de suas cosmovisões e mundividências.

Nessa conjunção intercultural, essa coletânea é composta por ensaios de diversos autores, indígenas e não-indígenas, que falam de “si” e/ou dos “outros”, partindo da interpretação do mundo com seus diversos olhares. A análise e a observação são marcadas por uma perspectiva do lugar no qual o sujeito se encontra para falar de si e para falar do outro, tomando em conta as diferentes hermenêuticas e epistemologias, enfim, as diversas manifestações culturais, religiosas, linguísticas e os modos plurais de expressão e da produção de conhecimento.

A primeira parte da coletânea, “aqueles que falam de si”, é composta por capítulos de autoria exclusiva de indígenas. Os autores relatam sobre seu mundo, suas visões e características, que delineiam um ser que resguarda suas tradições, ancestralidades e sua conexão com a natureza. Também apresentam suas dificuldades e desafios no encontro com a sociedade em geral. A construção do processo da escrita desses autores vai muito além das palavras que foram escritas

por eles, entoa sua vivência, a memória de seu povo, sua formação, identidade e história. A segunda parte, “aqueles que falam do outro”, reúne contribuições de professores universitários que trabalham com a temática indígena sob diversas perspectivas. Nesta parte, os autores falam de suas experiências, estudos e pesquisas “sobre e com” os povos indígenas. Por sua vez, o ato de falar de si ou falar do outro não é um processo solitário, dicotômico, mas um processo relacional.

Ao final, esse diálogo tecido entre indígenas e não-indígenas coloca em cheque a versão da história ímpar e universal, ao confrontar uma versão europeizante e ocidental. Essa colaboração procura dar visibilidade às memórias e ao pensamento ameríndio, nas suas formas de experienciar relações humanas e não-humanas, o que implica a decolonização não só do discurso construído pelas narrativas oficiais, mas também dos métodos, abrindo-se para a construção de uma história plural, dialógica e interativa em uma ecologia de saberes, entre as vozes indígenas e ocidentais críticas. Foi um caminho construído conjuntamente para que a academia pudesse dialogar com as vozes indígenas e com aqueles que lutam para que elas sejam ouvidas. Cada texto traz uma luta, um apelo e uma resistência ao apagamento da memória das ancestralidades, que deve ser lembrada, e levada às nossas universidades e às nossas escolas.

Dessa forma, entendemos que essa obra se constitui como uma oportunidade de encontro entre “aqueles que falam de si com aqueles que falam do outro”, para oferecer uma visão histórica e antropológica abrangente sobre os povos indígenas. Expressa o que se tem falado, vivido e pesquisado sobre a temática indígena no Brasil, Canadá e Peru, em perspectivas que vão do singular ao plural, nos diferentes espaços e temporalidades. Este livro pretende aproximar o passado histórico dos povos indígenas e de nossa sociedade tradicional ao presente vívido, apresentando aos demais leitores o entendimento de que somos todos humanos, indígenas e não-indígenas. Portanto, sua leitura é um convite ao mergulho profundo. Os autores cravaram

nesta coletânea seus variados pensamentos e estudos que dentro de suas percepções desenham, como na pintura de Jaider Esbell, tomada como capa deste livro, o mapeamento dos encantos e desencantos do se fazer humano.

O livro reuniu diversos pensadores que comungam o mesmo desejo de que o futuro possa ser um lugar auspicioso e de interação respeitosa, em que não somente o conhecimento formal é levado em conta, mas principalmente as vivências e saberes tradicionais desenvolvidas nas interações com o espaço, com a natureza, com o tempo, com outros sujeitos e suas crenças. Por isso, este é um livro vivo, pois tudo nele emana um convite ao leitor para sair de seu próprio universo e adentrar a realidade do outro. Que o livro possa falar a toda a gente que quer abrir-se aos “outros”.

Não podemos deixar de registrar que esse encontro celebrou a vida do Prof. Marcos Braga (*In Memoriam*) que teve uma participação pioneira e seminal nas atividades do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e na defesa dos direitos dos povos indígenas. Todo nosso reconhecimento à contribuição dos artistas indígenas que generosamente permitiram a exposição dos seus trabalhos para compor a galeria do SIEIB e também a capa desta edição. Em particular, à família de Jaider Esbell, a quem fazemos nosso especial tributo. Sua arte tão sensível atravessou “mundos” e seguirá pulsando em cada um de nós!

Gisele Cristina de Boucherville
Carlos Alberto Marinho Cirino
Maria Leônia Chaves de Resende

PREFÁCIO

Em um capítulo inédito em Constituições Nacionais, a Carta Magna, em dois artigos, cuidadosamente escritos, os artigos 231 e 232 sancionam, de um lado, o reconhecimento da organização social, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas do Brasil e, de outro lado, assegura a eles, a proteção de suas terras, sempre sob ameaça.

Esta positivação contrasta com as teorias da integração dessas “hordas selvagens” como os definia um projeto paralelo de Constituição para “elas” em 1890, até mesmo para fossem “elas” objeto de “civilização e de catequese”. Estas comunidades possuem, desde tempos longínquos, uma cultura que lhes é própria, uma alteridade que lhes dá sentido. E a cultura desses povos se confunde e se irmana com a terra, expressão de uma natureza holística.

O respeito a estes povos comunitários, reconhecidos como detentores de direitos coletivos, se completa com o art. 242 da Lei Maior que dispõe sobre o ensino da História do Brasil *que levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro*. Tais comandos escoaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394/96, artigos 78 e 79 e na Lei n. 11.645/2008 e nas Diretrizes Nacional Curriculares da Educação *Escolar* Indígena da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Esse conjunto normativo guarda, de um lado o reconhecimento e o respeito à cultura e à educação indígenas e, de outro lado, à dinâmica intercultural que atravessa a realidade desses povos pela presença

de culturas outras desde a colonização. Os termos postos na legislação pressupõem uma crítica à colonização e às sequelas dos desenhos colonizadores findo o pacto colonial.

Desse modo, esse livro, por seu conteúdo, é caudatário desses dois movimentos: a desconstrução das discriminações, preconceitos e estigmas de longa data inculcados por políticas equivocadas da integração, e a construção efetiva de uma sociedade que reconhece o outro como igual e diverso. Ambos os movimentos são necessários e a negação do primeiro não significa, imediatamente, a positivação real do segundo. E é na mediação entre um e outro processo que esse livro merece ter lugar como edição, como ferramenta de leitura nos cursos de formação docente e nas instituições de ensino superior.

Carlos Roberto Jamil Cury

ORGANIZADORES

GISELE CRISTINA DE BOUCHERVILLE

Instituição: Universidade Federal de Roraima/ Instituto Insikiran/ Departamento de Gestão Territorial Indígena

É doutora em Educação pela PUC-Minas, com ênfase em didática, mestre em Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007), focando em espaços de aprendizagem e espaço turístico, graduada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2005). Atualmente trabalha no curso de Gestão Territorial Indígena, no Instituto de Educação Superior Indígena – Insikiran, da Universidade Federal de Roraima. Participa do *Projeto Akka* – Programa Institucional do Instituto Insikiran no Enfrentamento e Combate ao Novo Corona vírus – Covid-19 no Contexto dos Estudantes Indígenas da UFRR e das Comunidades Indígenas de Roraima. Desde 2010, vem trabalhando na educação a distância e na implantação de polos de educação a distância para a inclusão dos povos indígenas na Educação Superior. É membro do grupo de extensão Segurança alimentar dos povos indígenas. É membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso Gestão Territorial Indígena, para a elaboração de um novo Plano Pedagógico Curricular que atenda às necessidades dos alunos indígenas. É líder do grupo de pesquisa Conversa Educativa.

CARLOS ALBERTO MARINHO CIRINO

Instituição: Universidade Federal de Roraima/ Instituto de Antropologia-INAN/ Departamento de Antropologia.

Bacharel em Ciências Contábeis (UNIFOR), licenciado em Ciências Sociais (UFC), Bacharel em Direito (Faculdade Atual), Mestre em Sociologia do Desenvolvimento (UFC) e Doutor em Ciências Sociais - Antropologia (PUC/SP). É professor titular do Curso de Bacharelado em Antropologia da UFRR e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia

Social/PPGANTS/UFRR. Coordenador do Projeto *Capacitação Comunidade Waimiri Atoari*. Atua na área de Etnologia Indígena e Perícia Antropológica. Entre artigos, capítulos e organização de livros, publicou, pela Editora da UFRR, as obras: *A Boa Nova na língua indígena: contornos da evangelização dos Wapischana no século XX*, *Perícia Antropológica: teoria crítica, prática forense e o controle da BR 174 pelos Waimiri Atoari* e *Litígio na demarcação da terra indígena Anaro/RR: o espectro do paradigma do índio integrado*.

MARIA LEÔNIA CHAVES DE RESENDE

Instituição: Universidade Federal de São João del-Rei

A área de atuação é o mundo atlântico ibero-americano (Portugal e Brasil/ América colonial), com ênfase em história social e cultural. A linha de pesquisa a que se dedica é, principalmente, história indígena e assuntos correlacionados: viagens e viajantes, expedições e bandeirantismo, catequese e conversão, inquisição, conquista e colonização bem como discussões em torno de religiosidade, mestiçagem, identidade e etnicidade – objetos de investigação durante sua formação acadêmica. Mestre e doutora em História Social da Cultura pela UNICAMP, com estágio doutoral no Institute of Latin American Studies (LLILAS)/Universidade do Texas (Austin- EUA). Realizou o primeiro pós-doutoramento na Universidade Nova de Lisboa (2007) e novamente, na mesma universidade, pelo *Programa Europeu Marie Curie Actions – International Fellowships* (2015-2016). Foi pesquisadora produtividade do CNPq e da FAPEMIG. Atualmente é professora titular de História na Universidade Federal de São João del-Rei. Coordena a especialização em EAD “Mundos Nativos: saberes, culturas e história dos Povos Indígenas”.

AUTORES

ALFREDO NAVA SÁNCHEZ

Instituição: Universidade Federal de São João del-Rei

Professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São João del-Rei (DECIS-UFSJ). Possui doutorado em História por El Colegio de Mexico (COLMEX) (2013). Pós-doutor em Antropologia pela Escuela Nacional de Estudios Superiores da UNAM-Morelia (2014) e em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2018). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Latino-Americana, e em Antropologia, com ênfase em Teoria e História da Antropologia.

Publicação: SÁNCHEZ, A. N. La invención del mundo prehispánico en Nueva España o de cómo los indios se convirtieron en una ‘civilización’. *Latinoamérica*, v. 2, p. 12-15, 2016.

ANANDA MACHADO

Instituição: Universidade Federal de Roraima

Pós Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Estudos de Literatura (PPGEL-UFF); Pós doutora pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia Social (PPGAS-UFRJ); Doutora em História Social (PPGHIS-UFRJ/UFRR), Professora efetiva no Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL/UFRR) e do Profhistória UFRR; efetiva desde 2009 do Curso de Gestão Territorial Indígena no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), possui Mestrado em Memória Social pela Universidade do Rio de Janeiro (PPGMS/UNIRIO), graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade do Rio de Janeiro (CCLA/UNIRIO). Com especialização em Educação Indígena pela Universidade Federal

Fluminense (UFF); especialização em Democracia, República e Movimentos Sociais (UFMG). Coordenadora do Programa de Valorização das Línguas e Culturas Indígenas em Roraima (PRAE/UFRR) e do Laboratório de Estudos e Ensino de Línguas e Literaturas Indígenas (LEELLI/PPGL/UFRR); Líder do grupo de pesquisa Literaturas Indígenas, Africanas e Caribenhas (CNPQ). Tem experiência na área de línguas indígenas, literaturas indígenas, história indígena, história oral, biografia, memória, Arte Educação, Formação de Professores Indígenas, com ênfase em educação patrimonial, atuando principalmente nos seguintes temas: elaboração de materiais didáticos, artes cênicas, narrativas e dramaturgias em línguas indígenas, antropologia, história e patrimônio.

CARLOS ALBERTO MARINHO CIRINO

Instituição: Universidade Federal de Roraima

Bacharel em Ciências Contábeis (UNIFOR), licenciado em Ciências Sociais (UFC), Bacharel em Direito (Faculdade Atual), Mestre em Sociologia do Desenvolvimento (UFC) e Doutor em Ciências Sociais - Antropologia (PUC/SP). É professor titular do Curso de Bacharelado em Antropologia da UFRR e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/PPGANTS/UFRR. Coordenador do Projeto “Capacitação Comunidade Waimiri Atroari”. Atua na área de Etnologia Indígena e Perícia Antropológica. Entre artigos, capítulos e organização de livros, publicou, pela Editora da UFRR, as obras: *A Boa Nova na língua indígena: contornos da evangelização dos Wapishana no século XX*, *Perícia Antropológica: teoria crítica, prática forense e o controle da BR 174 pelos Waimiri Atroari* e *Litígio na demarcação da terra indígena Anaro/RR: o espectro do paradigma do índio integrado*.

DILSON DOMENTE INGARIKÓ

Instituição: Adjunto da Secretaria do Índio do Estado de Roraima.

É formado no curso de Magistério Parcelado Indígena pela antiga Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista - Roraima (1999), possui graduação em Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências da Natureza pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (2008) e cursa a graduação em Direito pela Universidade Federal de Roraima. Atuou junto à prof.^a Dr.^a. Maria Odileiz Souza Cruz no desenvolvimento da primeira fonologia e gramática da língua indígena da sua etnia Ingarikó - Kapon,

objeto de tese de doutorado da mesma realizada na Vrije Universiteit Amsterdam - Holanda (1998 - 2002). Foi um dos fundadores do Conselho Indígena Ingarikó - COPING e presidente eleito do mesmo pelo período de dois mandatos (2013 - 2015). Foi membro suplente da Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI da Comissão Nacional de Política Indigenista - Ministério da Justiça, participando das reuniões ordinárias e extraordinárias no período de 2006 a 2012. Fez parte do colegiado da Federação de Reocupação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Foi eleito vereador por duas vezes pelo município do Uiramutã - RR, em 2004 e 2008. Foi nomeado secretário da Secretaria Estadual do índio de Roraima - SEI RR em 2016 até 2018. Atualmente é professor da Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima, tendo atuado como professor na aldeia Manalai, na região do Uiramutã, e como gestor da Escola Estadual Sales Ingarikó. Tem experiência na área de Pedagogia, Linguística e Direito, com ênfase em Direito Indígena. Atualmente é adjunto da secretaria do Índio do Estado de Roraima.

EDSON MACHADO DE BRITO KAYAPÓ

Instituição: Instituto Federal da Bahia

Doutor pelo programa pós-graduado em Educação: História, Política, Sociedade, na PUC-SP, com pesquisa financiada pelo CNPq e CAPES (2012), sob orientação da professora doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt. É mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com financiamento do CNPq (2008), sob orientação da doutora Heloísa Cruz. É Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), com pós-graduação lato sensu (especialização) em História e Historiografia da Amazônia, pela Universidade Federal do Amapá (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA), atuando na docência em licenciaturas, cursos técnicos e Pós-graduação lato sensu, além de orientar TCCs e monografias. Exerce ainda as funções de docente e orientador de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia.

GISELE CRISTINA DE BOUCHERVILLE

Instituição: Universidade Federal de Roraima

É doutora em Educação pela PUC-Minas, com ênfase em didática, mestre em Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007), focando em

espaços de aprendizagem e espaço turístico, graduada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2005). Atualmente trabalha no curso de Gestão Territorial Indígena, no Instituto de Educação Superior Indígena – Insikiran, da Universidade Federal de Roraima. Participa do Projeto Akka – Programa Institucional do Instituto Insikiran no Enfrentamento e Combate ao Novo Corona vírus – Covid-19 no Contexto dos Estudantes Indígenas da UFRR e das Comunidades Indígenas de Roraima. Desde 2010, vem trabalhando na educação a distância e na implantação de polos de educação a distância para a inclusão dos povos indígenas na Educação Superior. É membro do grupo de extensão Segurança alimentar dos povos indígenas. É membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso Gestão Territorial Indígena, para a elaboração de um novo Plano Pedagógico Curricular que atenda às necessidades dos alunos indígenas. É líder do grupo de pesquisa Conversa Educativa.

GIOVANI JOSÉ DA SILVA

Instituição: Universidade Federal do Amapá

Possui graduação (licenciatura) e mestrado em História pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1995; 2004), especialização em Antropologia: Teorias e Métodos pela UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso, 2001), doutorado em História pela UFG (Universidade Federal de Goiás, 2009). Foi professor adjunto da UFMS (2009-2013) e atualmente, desde 2013, é professor adjunto da Unifap (Universidade Federal do Amapá), atuando nos Cursos de História, Direito, Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia e no ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História). Na Unifap é acadêmico do curso de Licenciatura em Teatro, desde 2018. Foi pesquisador colaborador pleno do DAN (Departamento de Antropologia) e docente colaborador do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Terras e Povos Indígenas, da UnB (Universidade de Brasília), onde realizou estágio pós-doutoral em Antropologia (2012-2013), supervisionado pelo Prof. Dr. Stephen Grant Baines. Realizou, entre 2016 e 2017, segundo pós-doutorado (em História) na UFF (Universidade Federal Fluminense), sob a supervisão da Prof. Dra. Maria Regina Celestino de Almeida. Na Universidade Federal do Amapá (Unifap) desenvolve pesquisas sobre História Indígena e do Indigenismo, além de lecionar disciplinas voltadas ao Ensino e à Aprendizagem de História. Conviveu entre indígenas Kadiwéu da Aldeia

Bodoquena entre 1997 e 2004, como professor de Educação Básica, tendo recebido um nome em língua Kadiwéu (Oyatogoteloco, “a luz que brilha longe”) e o Prêmio Professor Nota 10 – 2001

IVAN CLÁUDIO PEREIRA SIQUEIRA

Instituição: FFLCH/USP

Doutor em Letras pela FFLCH/USP. Especialista em Música e História da Arte pela Berklee College of Music - EUA. Graduado em Letras pela UNESP (Português e Inglês). Membro do Conselho Nacional de Educação (2015-2020). Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2016-2018). Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2018-2020). Presidente interino do CNE (Jul/Ago 2020). Representante brasileiro no Mercosul Educacional (2016-2021). Conselheiro no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2019-2020). Áreas de atuação: Ciência da Informação, Educação, Língua Inglesa, Cultura Afro-Brasileira & Artes (Música, Literatura, HQ), Professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Professor Visitante na Kyoto University of Foreign Studies (Japão), 2014-2015.

JERRY-LYNN ORR

Instituição: Lakehead University

Jerri-Lynn é o especialista em currículo indígena na Lakehead University. Ela é Cree/Metis e originalmente de Winnipeg, onde recebeu seu Aboriginal Languages (Diploma)/Bacharel em Artes (Geografia)/Bacharel em Educação através de um programa conjunto com a University of Winnipeg e Red River College, e mais recentemente, um Master de Educação em Educação para a Mudança: Especialização em Educação Indígena da Lakehead University.

Ela trabalhou na Lakehead University por sete anos e chegou a esta posição do Escritório de Iniciativas Indígenas como a ex-coordenadora do Programa do Ano de Transição Indígena. Ela tem ampla experiência no desenvolvimento de currículos com foco em Maneiras Indígenas de Saber e ser, lecionou no ensino médio, educação de adultos e pós-ensino médio e teve a oportunidade de ministrar diversos workshops dentro e fora da comunidade universitária. Seus interesses de pesquisa incluem educação indígena, programas de acesso para estudantes indígenas e abordagens de pesquisa indígenas.

MARIA LEÔNIA CHAVES DE RESENDE

Instituição: Universidade Federal de São João del-Rei

A área de atuação é o mundo atlântico ibero-americano (Portugal e Brasil/ América colonial), com ênfase em história social e cultural. A linha de pesquisa a que se dedica é, principalmente, história indígena e assuntos correlacionados: viagens e viajantes, expedições e bandeirantismo, catequese e conversão, inquisição, conquista e colonização bem como discussões em torno de religiosidade, mestiçagem, identidade e etnicidade – objetos de investigação durante sua formação acadêmica. Mestre e doutora em História Social da Cultura pela UNICAMP, com estágio doutoral no Institute of Latin American Studies (LLILAS)/Universidade do Texas (Austin- EUA). Realizou o primeiro pós-doutoramento na Universidade Nova de Lisboa (2007) e novamente, na mesma universidade, pelo Programa Europeu Marie Curie Actions – International Fellowships (2015-2016). Foi pesquisadora produtividade do CNPq e da FAPEMIG. Atualmente é professora titular de História na Universidade Federal de São João del-Rei. Coordena a especialização em EAD “Mundos Nativos: saberes, culturas e história dos Povos Indígenas”.

MICHEL JUSTAMAND

Instituição: Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/Guarulhos

Doutor em Ciências Sociais/Antropologia pela PUC/SP (2007); Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA, da UFAM; Professor Associado II, do Departamento de História da Arte – DHA, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-EFLCH, da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP. Desenvolve pesquisas e publicações em Arte Rupestre (especialmente as pinturas/registros/ vestígios rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara-PNSC, no Piauí/ Brasil).

PIERLANGELA NASCIMENTO DA CUNHA

Instituição: Instituto Federal de Roraima

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR. Mestrado. Grupo de estudos e pesquisa sobre o Ensino Técnico e Tecnológico, povos indígenas, interculturalidade e gênero -IFRR.

Publicação: VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar R. (Orgs.). Escola indígena, identidade étnica e autonomia. Para manter um projeto político-pedagógico, precisa autonomia; para ter autonomia, precisamos terra. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 2003.

RICKSON RIOS FIGUEIRA

Instituição: Universidade Federal de Roraima

Professor de Direito e de Cooperação Internacional e Povos Indígenas no Curso de Gestão Territorial Indígena, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor pelo Programa de Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Direito pela Universidade Gama Filho e diplomado em Derecho, Empresa y Justicia, pela Universidad de Valencia (Espanha). Pós-graduado em História Contemporânea (UFF). Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Uni-Rio). Pesquisador do Observatório de Políticas Migratórias da América Latina do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM-UFRJ), do Núcleo Amazônico de Pesquisa em Relações Internacionais (NAPRI-UFRR) e do Grupo de Pesquisa em Política Global e Povos Indígenas (UFGD).

SORAYA KATIA YRIGOYEN FAJARDO

Instituição: Presidente do IID (Instituto Intenacional de Derecho y Sociedad)

Socióloga (PUCP), Doctora en antropología social (Universidad Complutense de Madrid), estudios de derecho (UNMSM), estudios en derechos humanos en el Centro de DH de Estrasburgo. Docente del curso de Globalización en la UPC y de las Diplomaturas de Estudio Internacional en Derechos de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (PUCPIIDS) y de la Maestría de Ciencias Sociales (PUCP), en el curso: "Género, cultura y sociedad". Experta en globalización, género, derechos indígenas e interculturalidad.

SARLENE MOREIRA DA SILVA

Instituição: Universidade Federal de Roraima

Graduada e Mestre em Administração PUC/SP (2012). Linha de pesquisa Gestão Integrada as Organizações, Ex- Bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships

Program - IFP). Especialista em Gestão em Saúde, ENSP/FIOCRUZ. Ex-conselheira Estadual e Nacional de Saúde, organizações indígenas, CIR e COIAB, CES/RR, CNS/MS. Coordenadora adjunta da 6ª Conferência Nacional de Saúde Indígena 6ª CNSI/SESAI/MS. Conselheira Distrital Suplente dos DSEI'S LRR/Yanomami. Docente no Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena/INSIKIRAN/UFRR, área de atuação, Política, Planejamento, Financiamento e Gestão em Saúde, Medicina Tradicional Indígena e Controle Social e Gestão Participativa. Coordenadora do programa de capacitação de profissionais de saúde na rede do SUS, Hospital HGR e Hospital da Criança Santo Antonio. Objetivo II e X do IAEPÍ- Saúde Indígena e Interculturalidade. Possui amplo conhecimento nacional e internacional voltado a questões socioculturais, ambientais e saúde dos povos indígenas.

PARTE 1

Aqueles que falaram de si



EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CANADÁ E PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO DA UNIVERSIDADE LAKEHEAD E DA UNIVERSIDADE DE LINCOLN¹

Jerry-Lynn Orr

Para refletir sobre nosso rumo ou perspectiva de vida é importante que possamos nos conhecer primeiro e qual a razão de estarmos aqui. — Richard Wagemese

INTRODUÇÃO

Meu nome é Jerri-Lynn Orr e venho de Thunder Bay, Ontário, Canadá. É com grande satisfação que estou aqui com vocês. Em agradecimento pelo convite compartilho, através do PowerPoint que exibirei, minha experiência acadêmica e o trabalho que realizo na Universidade de Lakehead. Antes de começarmos, eu gostaria de reconhecer o orgulho que tenho da minha origem. Ontário é um dos territórios tradicionais da Primeira Nação de Fort William, signatários do tratado superior de Robinson de 1850.

Vale destacar que me orgulho e me responsabilizo pela terra em que trabalho e vivo. Meu objetivo é fazer com que as pessoas entendam sua importância para o nosso povo e nossa conexão com ela. As pessoas estão deixando de reconhecer seu real valor, tratando a terra como mera mercadoria.

1. Retirado da palestra dada no II Seminário Internacional de Educação Intercultural e Bilíngue, online, de 8 a 11/11/2021

A terra não precisa de nós; nós é que precisamos dela, por isso a verdadeira história coletiva do Canadá deve ser divulgada. Esse é meu trabalho e é assim que me conecto ao meu território e a minhas origens.

A roda medicinal é usada de diferentes maneiras pelos indígenas no Canadá, nos Estados Unidos e em todo o mundo. É nela que circulamos durante toda a nossa vida pelos quatro pontos cardeais (norte, sul, leste e oeste) em busca de sabedoria.

Eu sempre procurei usá-la como um modelo de referência para que outros instrutores e professores pudessem aplicá-la no aprendizado de seus futuros alunos, já que isso realmente ajuda a explorar quem somos individualmente. Em nossas funções, ela também nos ajuda a adquirir um senso de identidade mais profundo, como aconteceu com as pessoas com as quais tive o privilégio de trabalhar e falar. Algo que sempre ouvi e ainda ouço de outros detentores de conhecimento em nossa área é sobre a necessidade de sermos autoconscientes, de termos entendimento de quem somos e de onde viemos.

Por isso eu vou utilizar a roda medicinal como um marco. Falarei sobre quem sou e como começamos no ponto cardinal Leste, lugar onde o sol nasce e onde um novo dia começa. Esta seção da roda de medicina representa o físico e o início de algo novo. Para refletir sobre nosso rumo ou perspectiva de vida é importante que possamos nos entender primeiro e porque estamos aqui. E quero começar com uma citação de Richard Wagamese, que diz, *“Tudo o que somos é história. Desde o momento em que nascemos até o momento em que continuamos em nossa jornada espiritual, estamos envolvidos na criação da história do nosso tempo aqui. É tudo o que abandonamos. Não somos as coisas que acumulamos. Não somos as coisas que consideramos importantes. Nós somos história. Todos nós. O que importa, então, é a criação da melhor história possível enquanto estamos aqui; você, eu, nós, juntos. Quando podemos fazer isso e temos tempo para compartilhar essas histórias uns com os outros, ficamos maiores por dentro, nos vemos, reconhecemos nosso parentesco mudamos o mundo, uma história de cada vez...”*

Carregamos dentro de nós histórias de quem somos e de nossos ancestrais e é por aí que começo. Como disse Richard, o que importa é criar a melhor história possível, por isso eu quero compartilhar com vocês minha história, que começa com minha mãe; o nome dela era Monique Mary L’Hirondelle.

MINHA HISTÓRIA

Então, sou de Chester e minha família é da Nação Bigstone Cree, oriunda do norte de Alberta, no Canadá, o assentamento do Rio Vermelho, atualmente Winnipeg, Manitoba, Canadá. Minha mãe cresceu em lugares de Alberta cercada pela abundância do rio, da paz e das pradarias altas.

Minha mãe não cresceu com os pais; foi criada e viveu com sua avó até os 12 anos. Estudava em uma escola residencial indígena. Por causa de sua experiência em escolas residenciais, ela saiu de casa muito jovem, deixou Alberta e foi lecionar em Ontário quando tinha 18 anos; foi lá que conheceu meu pai.

Minha mãe só tinha a mim e a minha irmã. Ela era alcoólatra e isso realmente afetou nossas vidas. Com a separação de meus pais, passamos a viver com nossa mãe por um tempo, mas fomos levados a um abrigo porque ela não tinha saúde para nos criar. Quando ela melhorava, nos levava para casa. Esse vai e vem impactou minha vida. Abandonei o ensino médio aos 16 anos para trabalhar, já que achava que tendo um emprego poderia ter uma vida melhor.

Fui trabalhar em uma cafeteria aqui no Canadá chamada TIM Hortons. Era meu primeiro emprego e eu estava ganhando \$6 por hora e achava que com esse dinheiro já poderia ter uma vida boa, mas na verdade não era bem assim. Consegui ter minha casa própria em 1997, no mesmo ano em que conheci meu marido; com ele tive lindos filhos. Então, esta é uma das últimas fotos que eu tenho da minha mãe antes dela falecer e então este é o meu momento, onde ela estava... mulheres jovens, jovens adultos. Eu tive três filhos e os criei, mesmo com minha triste experiência de ter crescido ora em um orfanato, ora em uma casa com uma mãe alcoólatra.

Eu não queria que mais ninguém criasse meus próprios filhos, então meu primeiro impulso foi o de largar o ensino médio. Eu deixei a escola na 10ª série para me comprometer com a criação dos filhos. Logo em seguida vi que precisava dar um rumo à minha vida; eu voltei para a escola e consegui ingressar na 12ª série. Meus filhos ainda eram bebês, mas eu sabia que precisava estudar para melhorar nossa vida.

Acredito que o criador me levou a viver a vida que vivi para que eu pudesse estar aqui sentada com todos vocês e realizar este trabalho. Assim, eu posso retribuir à minha comunidade, ao meu povo, a fim de que saibam que a mudança é possível, mesmo que seja de forma pequena.

CONTEXTO E PROGRAMAS INCLUSIVOS

Em seguida, vamos para a autoavaliação. De onde vim, o ponto cardeal Sul representa o aspecto mental do seu ser, onde refletimos sobre onde estivemos. Antes de assumir o meu trabalho como especialista em currículos indígenas para a universidade, eu exercia outra função como coordenadora do programa de transição indígena, uma função imperativa e cuja experiência me ajudou a conquistar o cargo que hoje exerço.

Eu só queria começar com uma citação sobre pertencimento, sobre a importância do lugar de origem, de força, coragem e propósito, todos cultivados em tempos de transição. Você vai ver por que isso é importante, principalmente para que alguns estudantes indígenas acreditem na sua capacidade de fazer.

Então, como mencionei, eu era a coordenadora de um dos programas de acesso, mas este recentemente mudou para o programa de Transição Indígena. Atualmente há três programas diferentes que ajudam na transição dos estudantes indígenas.

Esses programas são específicos para estudantes indígenas que podem não ter a graduação necessária para ingresso em uma

universidade ou para estudantes que estejam fora da escola há dois ou mais anos e já tenham 21 anos.

No Canadá, college/ escola superior e universidade são instituições de ensino superior com objetivos diversos. Enquanto as universidades buscam a formação de base acadêmica, os colleges visam a parte prática, eis que objetivam a preparação de profissionais para o mercado de trabalho.

Para ingressar em uma universidade no Canadá, você tem que ter completado o ensino médio e ter crédito acadêmico dentro de uma média específica. Mas muitos dos nossos alunos, estudantes indígenas que vêm através do programa de acesso, só têm créditos para ingressar em escolas superiores, não conseguindo, assim, acesso direto a uma universidade; por isso foram criados programas ajudar a preencher essa lacuna.

Como mencionei, há três tendências diferentes na transição dos programas destinados aos estudantes de ascendência indígena. Há o Programa de Ano de Transição Indígena, que é o acesso geral aos programas de ciências sociais e humanas, possibilitando aos estudantes, que completam com sucesso um curso com carga horária de oito meses, o ingresso em programas de graduação como trabalho social, educação, aprendizagem indígena, sociologia, psicologia, estudos femininos, recreação, comissão, cinesiologia e muito mais.

Há um programa de acesso à enfermagem indígena, criado, mais ou menos no final dos anos 1980, para que em oito meses de curso o estudante indígena possa ingressar na escola de enfermagem da Universidade de Lincoln.

E o programa mais recente, implementado no ano passado, é o de acesso à vara nativa e criado para possibilitar o ingresso dos alunos indígenas nas áreas de ciência, engenharia, tecnologia e matemática, atendendo a seus anseios profissionais.

Em resumo, nota-se que um programa central é criado com o objetivo de permitir o acesso de estudantes de origem indígena a outros

programas e a diversas áreas de estudo, através de faculdades de ciências, estudos ambientais, gestão de recursos naturais, ciências de saúde e comportamentais.

O programa é um preparatório de oito meses projetado para fornecer aos alunos as habilidades acadêmicas necessárias para uma bem-sucedida conclusão de graduação. Portanto, não é um programa de acesso para estudantes que não cumprem os requisitos gerais de admissão para participar e estudar em um ambiente cultural ambientalmente amigável.

No programa de acesso geral que eu costumava coordenar, os alunos faziam matérias de ciências matemáticas indígenas e aprenderiam em inglês no processo de transição para universidades.

Durante essa transição ajudamos os alunos a explorar suas habilidades, a fazer estudo de gestão do tempo, autorresponsabilidade, aprendizagem, interdependência e a pesquisar. Por vezes notamos que alguns de nossos alunos não estavam alcançando todo seu potencial e tinham dificuldade de pedir ajuda. Assim, todo esse apoio extra foi muito importante para o seu sucesso.

Atividades em que os alunos estejam engajados e trabalhando juntos e em real colaboração levam-nos a conversar e compartilhar ideias. É muito importante que o programa busque proporcionar um senso de comunidade e conexão para que os estudantes indígenas possam se ver em sua cultura.

Estou acostumada a fazer grandes atividades aqui em Thunder Bay. Aqui temos o teatro Magnus para onde costumamos levar os alunos para assistir peças de teatro indígenas. O teatro sempre esteve ligado a algum de nossos cursos como o de inglês e essa abertura possibilitou aos estudantes a possibilidade de adentrar na comunidade, se conhecendo e aprendendo com os atores e atrizes.

É a hora de você ser convidado a subir no palco, tirar uma foto com os artistas e participar de debates, com perguntas e respostas. Foi uma experiência incrível para muitos de nossos alunos.

Uma outra forma que encontramos para tentar construir um senso de conexão com a comunidade e a cultura, foi a de fazer uma semana de orientação para recepcionar os novos alunos e acolhê-los, certificando-nos de que eles teriam tudo o que precisavam nos seus carros, nos seus livros, que saberiam onde seriam as aulas e onde encontrariam seus instrutores. Para continuar essa acolhida, tem havido muita colaboração dentro dos departamentos internos e do centro estudantil da universidade, bem como com ajuda financeira de outras faculdades, o que também possibilita financiar a matrícula dos alunos.

No Canadá, os estudantes pertencentes às Primeiras Nações, ou seja, os descendentes dos habitantes originais do Canadá, têm seu estudo financiado; porém nem todos os indígenas conseguem o benefício. Para os que têm direito, ajudamos no processo de documentação e na obtenção dos históricos escolares necessários.

Para os que não conseguem financiamento ajudamos no processo de busca de empréstimo estudantil, no preenchimento de formulários e nas informações úteis para conseguir ajuda financeira para pagar a sua escola.

Para avaliação de nossos alunos nesse processo de adaptação fazíamos avaliações individuais.

Os grupos não eram tão grande. Tínhamos cerca de 1525 alunos por ano, daí era possível se avaliar um por um mensalmente, possibilitando a cada um falar de suas experiências e da necessidade de apoios extras para obter sucesso.

E quando descobrimos que os alunos estavam tendo alguma dificuldade, nos encontrávamos mais vezes a cada duas semanas, e às vezes até semanalmente, para garantir que eles permanecessem no caminho certo.

Quando os alunos sentiam que estavam ficando para trás, a estratégia de ensino era pedir que eles fizessem uma lista de metas. Tínhamos que ter certeza de que eles estavam seguindo em frente. Nós os

aconselhávamos a pedir apoio do Serviço Estudantil Indígena e que se envolvessem no início do ano letivo.

Além disso, havia reuniões mensais com todos os instrutores vinculados ao programa para garantir que todos estivessem. É importante que possamos conversar e traçar estratégias para orientar os alunos e garantir que tenham sucesso no trabalho que estão fazendo.

Também oferecíamos períodos de estudo onde se disponibilizavam tutores para auxiliar nas matérias em que os alunos estavam em dificuldade.

Certo dia fomos a um lugar aqui em Thunder Bay chamado Shelter House, um abrigo para pessoas em vulnerabilidade social, sendo a maioria composta de indígenas. Lá preparamos almoço para os abrigados. Foi uma experiência muito enriquecedora, que serviu grande conexão com a comunidade, com outros indígenas e sua realidade, além de possibilitar conhecer um pouco de outro tipo de apoio, além daquele que já realizamos para todos os estudantes indígenas do campus.

Há também muitos apoios culturais disponíveis para os idosos, onde os alunos vão a seu encontro para utilizar seus conhecimentos de medicina ou apenas para conversar com eles. Eles estão disponíveis para apoio acadêmico, tais como tutoria e apoio pessoal para ter um conselheiro estudantil indígena.

Para ajudar os alunos, havia várias cerimônias no campus e no Leste. Tentamos fazer o nosso melhor, a fim de proporcionar aos alunos um ambiente familiar e comunitário. Sempre pedíamos a opinião dos nossos alunos, para que eles pudessem mudar e adaptar o programa às suas necessidades. Apesar de acadêmicos e especialistas, nosso objetivo é atender aos anseios de nossos alunos e eu, como coordenadora do programa de transição indígena, tinha a obrigação de assegurar que estávamos ouvindo nossos alunos, localizando-os onde estivessem, atendendo suas necessidades.

Sempre comemoramos o sucesso de nossos alunos, seja ele pequeno ou grande, mas sempre demonstrando apoio recíproco.

Estive envolvida em alguns projetos de pesquisa e muito me orgulhoso do trabalho que se originou deles e das pessoas que conheci ao longo do caminho. Tive o privilégio e a oportunidade de fazer parte de um estudo narrativo de relações de longo prazo. Dessa pesquisa veio o livro **As Mulheres Guerreiras**. Seis pesquisadoras, de Eskasoni, Nova Escócia na costa leste que tiveram o privilégio de trabalhar com a Irmã Dorothy e ainda com Florence Paynter durante este processo ao longo de sete anos. O livro conta nossa jornada através do ensino pós-secundário, sobre como conquistamos nossos diplomas na área educacional e sobre nossas experiências na universidade. Uma das protagonistas nas pesquisas para elaboração deste livro, Dra. Marion, foi minha mentora na universidade e grande amiga. Ainda cabe ressaltar o trabalho de pesquisa da Dra. Janice Huber e da Dra. Mary Young, esta que deixou saudades, eis que já fez sua passagem para o mundo espiritual. Ela me mostrou como era ser pesquisadora. Na época eu nada entendia, mas agora entendo o valor desse trabalho. Eu me sinto muito abençoada e privilegiada por ser parte disso. Agradeço a essas mulheres maravilhosas que me ensinaram ao longo do caminho. Quando tiverem oportunidade, leiam o livro.

No verão de 2019 tive o privilégio de participar de um projeto de pesquisa denominado Instituto Indígena de Verão, na Universidade de Nipissing, em North Bay, Ontario. É um programa de quatro semanas, onde o Escritório de Iniciativas Indígenas oferece atividades de apoio acadêmico, pessoal e cultural aos alunos indígenas inscritos, em colaboração e adesão de uma universidade. Nesse ano a minha, a nossa universidade, foi a contemplada.

Esse projeto é bem semelhante ao programa de Transição Indígena, mas em um período menor e somente durante os meses de verão. Pesquisadores foram contratados com o objetivo de elaborar um estudo para examinar o sucesso e bem-estar dos estudantes indígenas participantes do programa. McGregor também participou do trabalho comigo.

A pesquisa foi desenvolvida com aprovação e ética obtidas a partir da oferta de instituições. Cabe ressaltar que dos dezessete alunos matriculados no Instituto Indígena de Verão, quatorze concordaram em participar do estudo. O estudo foi focado na medição do bem-estar dos alunos e no desenvolvimento de indicadores de sucesso, com antes e depois do programa de verão, estendendo-se para os próximos dois anos. Procuramos respostas para descobrir os impactos a curto e longo prazo do Instituto Indígena de Verão sobre os estudantes indígenas, como esses alunos definiam o sucesso nas instituições de ensino superior, quais seriam esses indicadores de sucesso, quais fatores influenciariam a retenção e a evasão e qual o impacto dos mentores sobre os estudantes indígenas.

Foi um ótimo estudo de longo prazo, onde eu e McGregor atuamos como os principais pesquisadores. Foi gratificante ouvir as contribuições dos alunos, ver a mudança e constatar o crescimento que eles tiveram ao longo desses dois anos.

Completei meu Mestrado em Educação aqui mesmo em Lakehead e na Universidade Lincoln, onde temos um mestrado em Educação chamado “Educação para a Mudança”, com especialização em educação indígena.

O foco desse mestrado em educação foi o de fazer evoluir a graduação para inclusão do estudo da educação indígena em fundamentos históricos, filosóficos, socioculturais e políticos indígenas e pesquisas, protocolos e práticas indígenas, que se concentrem em aspectos educacionais da política de colonização e descolonização, honrando os saberes e relações indígenas com a terra, explorando abordagens indígenas para o bem-estar e revitalizando visões e línguas tradicionais de mundo. Essa especialização foi uma das maiores razões que me levou a cursar o mestrado. Me formei em maio de 2020 e escrevi uma tese que se chamava Apoio e Sucesso de Estudantes Indígenas e Acesso aos Programas destinados a eles nas Universidades Canadenses.

O recente relatório do Canadá sobre o ensino pós-secundário indígena informou que 10% dos povos indígenas terão um diploma universitário, em comparação com 26% dos não-indígenas. Contudo, no Norte, os números indicam que a educação é fundamental para o futuro emprego e renda dos povos indígenas. Para abordar essas questões, algumas instituições de ensino e o governo canadense criaram programas de acesso às instituições pós-secundárias em todo o Canadá, objetivando auxiliar os educadores, fornecendo apoio acadêmico, cultural e pessoal para alcançar o sucesso dos estudantes indígenas nesses programas.

A metodologia utilizada foi a mensagem indígena nativa como uma referência baseada no desejo. Métodos que utilizavam conversação, estudantes sendo entrevistados por educadores. E então quatro temas emergiram do estudo: o primeiro tema foi a construção e manutenção de relações com os estudantes. O segundo foi a resposta aos estudantes, ao seu eu físico, emocional, espiritual e intelectual. O terceiro tema era a capacitação e empoderamento dos alunos, assegurando-lhes que tinham tudo o que precisavam para alcançar o sucesso à sua própria maneira e, por último, o quarto tema: avaliação do sucesso dos estudantes e dos programas de acesso, com ênfase no que esse sucesso significaria para os estudantes e não apenas para nós, como universidade. Entendo este tema como um dos mais importantes do estudo. Cabe destacar que todos os resultados das pesquisas refletiram os múltiplos papéis dos educadores nos programas de acesso, práticas sábias que alimentaram minha análise de dados.

Assim, as práticas educativas e os educadores suprimiram relações estudantis e os programas de acesso através de práticas locais e culturalmente receptivas que se esforçavam por equilibrar as necessidades com os requisitos universitários. Conclusões e recomendações decorrentes dos estudos também contribuíram para a perspectiva dos educadores sobre a nacionalidade e o sucesso dos estudantes indígenas e dos programas de acesso no Canadá.

Apreendi muito com esta pesquisa, eis que realmente ajudou a formar o meu novo papel aqui em Lakehead, uma especialista em programa curricular indígena, como mencionado no início da apresentação. Como Coordenadora do Programa de Transição Indígena, pude compreender a importância de acompanhar como os docentes estão trabalhando a grade curricular indígena com seus alunos. Quando me graduei em 2011 quase não havia conteúdo indígena nas grades curriculares das faculdades. Por esse avanço, sinto-me muito privilegiada e honrada por fazer esse trabalho e por exercer este papel aqui nesta terra.

Quando falamos da Universidade de Lincoln, há um pressuposto de conteúdo indígena sobre o qual falarei um pouco. Mostrarei o que diz respeito à relevância, reciprocidade e responsabilidade de executar este tipo de trabalho e como podemos usá-lo como base para implementação de conteúdos indígenas em nosso trabalho, visando um bom curso.

FALANDO UM POUCO SOBRE INDIGENIZAÇÃO

Indigenização com compromisso de criar um ambiente de ensino e aprendizagem que se concentre na reconciliação com povos e comunidades indígenas, valorizando e respeitando as diferentes formas de conhecimento, onde a definição e divulgação precisem ser revistas, eis que a indigenização está entrelaçada com os conceitos de descolonização e reconciliação.

Através desses três processos poderosos, somos forçados a reavaliar as histórias, muitas vezes desconfortáveis, do nosso país. Quando assim o fazemos não podemos voltar e nem fugir da nossa história.

APRENDIZAGEM TRANSFORMACIONAL

Através desse processo de aprendizagem transformadora, você estará em uma posição melhor para entender e reconhecer a cultura indígena e sua forma de encarar o mundo. Isso é muito importante, pois é

uma evolução para todos os estudantes e todos os envolvidos no processo educacional, sob os aspectos físico, espiritual, emocional e intelectual. Não somos apenas portadores de conhecimento; há muito mais a conquistar como seremos humanos e sempre tempos que nos lembrar disso. É por isso que a educação indígena não é apenas boa para os estudantes indígenas, é boa para todos os alunos, professores e instrutores. Aprendendo a implementá-la, aprendemos, também, a mudar a maneira como vemos o mundo.

Então, qual é a exigência de conteúdo indígena em Lincoln? Em maio de 2014, assumimos o compromisso de que, no ano letivo de 2016 e 2017, todas as unidades acadêmicas teriam um calendário para todos os seus programas de graduação que exigissem um diploma, ou pelo menos 1,5 crédito total equivalente ao curso contendo pelo menos 50% de conteúdo indígena ou até 18 horas. Há muitos professores que ainda fazem isso e nesse momento só tenho a honrar e agradecer ao esforço de todos os envolvidos no processo educacional.

Mudanças estão acontecendo lentamente e as pessoas estão descobrindo a importância de entender uma demanda por conteúdo indígena, formas indígenas de conhecer e ser.

PEDAGOGIA INDÍGENA E EPISTEMOLOGIAS

Compartilho um pouco com vocês sobre como conteúdos e abordagens indígenas devem ser informados por uma compreensão das epistemologias indígenas (como o conhecimento pode ser conhecido) e pedagogias (como o conhecimento pode ser ensinado), tudo através de uma estrutura que possibilite aos docentes uma boa implementação em seus cursos.

Portanto, a pedagogia indígena é uma epistemologia relacional, pessoal e holística, baseada na compreensão intergeracional, sua experiência e seu lugar. Embora haja uma grande diversidade entre os povos indígenas, existem algumas semelhanças e visões do mundo e forma de ser indígenas. Como resultado do princípio epistemológico

do holismo, as pedagogias indígenas focam no desenvolvimento do ser humano como uma pessoa inteira, personalidades físicas, emocionais, espirituais e intelectuais interligadas com a terra, comunidades familiares e nações; essa estrutura deve ser compartilhada com o corpo docente.

Dar a largada para a indigenização é um processo delicado. Há muito medo de se implementar conteúdos indígenas, porque as pessoas não querem ser desrespeitosas e têm medo de fazer a coisa errada e eu compreendo isso perfeitamente; todavia, nos cabe fornecer informações aos professores para que deem o primeiro passo nessa viagem. Erros acontecerão e servirão como aprendizado. É necessário seguir em frente e essa é uma abordagem que sempre procuro fazer.

Como indígena e criada no sistema educacional colonial, tenho que aprender a cada dia, tomando medidas para descolonizar minha prática de ensino. Ao implementar conteúdos indígenas, vocês podem usar uma estrutura, como a abaixo, que ajuda a orientá-los a criar oportunidades de aprendizagem significativas e transformadoras para os alunos. O quadro holístico indígena, elaborado pela Dra. Michelle Pidgeon ilustra os valores e formas indígenas de ser e segue o que Barnhart chama de os Quatro Rs (Respeito, Relevância, Reciprocidade e Responsabilidade).

A primeira estrela representa o respeito ao conhecimento indígena, a segunda arte se refere às relações responsáveis, a terceira é a nossa reciprocidade e a quarta é a relevância. Este quadro holístico indígena criado por fornece princípios orientadores para garantir que as instituições pós-secundárias se tornem locais acessíveis, inclusivos, seguros e bem-sucedidos para estudantes indígenas. O esquema fornece princípios orientadores para garantir que as instituições de ensino superior se tornem acessíveis, com lugares seguros e acolhedores para estudantes indígenas. E assim, quando falamos sobre esse quadro holístico na perspectiva do respeito, abrange e compreende a prática e os protocolos comunitários. Portanto, presta homenagem

ao conhecimento e aos modos de ser indígenas e considera de forma reflexiva e não crítica o que está sendo visto e ouvido, de modo que seja realmente uma compreensão do lugar.

Há muitas nações indígenas no Canadá com diversidades de conhecimento e de maneiras de ser, mas, como já mencionado anteriormente, com muitas semelhanças. É importante conhecer nosso espaço e lugar. A área em que vivo era habitada pelos povos das primeiras nações, daí vale entender quais são os protocolos e práticas da comunidade, e a qual terra eu pertencço. Significa conhecer a história dos códigos, a fim de garantir que estamos compartilhando nossas histórias e tradições corretamente. Nosso contato com as comunidades deve sempre ser pautado no respeito.

O próximo passo é a responsabilidade. Esse quadro holístico é inclusivo entre os estudantes, a instituição e as comunidades indígenas, mas também reconhece suas próprias conexões com diversas comunidades. Busca-se continuamente desenvolver e sustentar relações confiáveis com as comunidades indígenas. É importante ser visto na comunidade porque as pessoas apoiam e representam a instituição. Significa compreender o impacto potencial dos motivos e intenções sobre si mesmo na Comunidade.

Para honrar a integridade dos povos e das comunidades indígenas e não ser desrespeitada no meu trabalho com os indígenas tenho a responsabilidade de sempre questionar qual o meu papel, sobre como estou realizando minha função e qual meu real propósito.

Uma das maiores motivações de trabalho é a de garantir que as pessoas entendam a história real do Canadá e o que aconteceu nessas escolas residenciais indígenas. Impedir que estereótipos, racismo e opressão de outrora não se perpetuem na sociedade atual.

Felizmente, muitas de nossas crianças saem hoje das escolas primárias e secundárias com conhecimento de sua história. Tudo isso veio melhorando com o passar dos anos. Quando eu era estudante do ensino fundamental e médio, não cheguei a aprender muito sobre isso.

Somente quando fui para a universidade consegui aprender sobre os povos indígenas. No serviço estudantil da faculdade aprendi muito sobre mim e sobre minha cultura. Lá também conheci a Dra. Mary Young. Sou muito grata por esse espaço e isso também serviu para me mostrar como é importante fazer seu trabalho da melhor maneira.

A relevância é a garantia de que os serviços curriculares e programas atendam às necessidades identificadas pelos estudantes e comunidades indígenas. Por isso estamos sempre conversando ou sempre pedindo a vocês para saber quais as necessidades dos alunos, as necessidades da comunidade e o que precisamos fazer para atendê-los. Essa conversa sempre tem que ser aberta, para que programas e serviços sejam sempre relevantes para a Comunidade e para os estudantes indígenas. Envolve, como eu disse, as comunidades indígenas e a concepção do currículo acadêmico, bem como o serviço aos alunos de toda a instituição, tudo a fim de garantir que o conhecimento indígena seja valorizado e que o currículo ofereça resultados e avaliações culturalmente adequados e que crie um envolvimento significativo da comunidade.

A próxima é, naturalmente, a reciprocidade dos artistas, de modo que isso mostre conhecimento escrito durante todo o processo educacional e que a equipe crie aprendizado mental interdepartamental e planejamento sucessório entre os colegas para garantir práticas e conhecimentos.

A aprendizagem e os corpos, o princípio da reciprocidade, significa que indígenas e não indígenas são processos de aprendizagem dentro de um ambiente educacional. Envolve estabelecer relações recíprocas e confiáveis entre os povos indígenas locais e os funcionários da escola. Se você recebeu ensinamentos ou conhecimentos, é importante, então, retribuir e compartilhar com os outros. Engajar-se no aprendizado intergeracional. O resultado é que todos os envolvidos dentro da instituição, incluindo as comunidades indígenas mais amplas, ganham experiência e compartilham conhecimento entre todos os participantes no processo educacional.

Esse quadro é muito utilizado e compartilhado com o corpo docente. Você conhece a implementação de conteúdos indígenas e formas de conhecer e estar em seus cursos curriculares. Eu ajudo o corpo docente fornecendo conselhos e serviços de apoio. Professores e funcionários me ajudam a criar ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes indígenas se sintam seguros e sejam capazes de fornecer informações para garantir que a grade curricular esteja de acordo com as visões de mundo indígenas. Exerço essa função há apenas 1 ano meio, daí necessito aprender continuamente para ter certeza de que estou fazendo o melhor trabalho possível para nossa comunidade e povos indígenas.

Eu costumo dizer que a educação é agridoce porque com ela tenho uma relação complicada. Ao mesmo tempo em que me afastou um pouco da família, tive em retribuição um maior conhecimento da minha história.

Na próxima seção vou falar sobre o ponto cardeal Oeste, o lugar para onde estou indo. Na Roda da Medicina Sagrada a direção cardeal do Oeste é o lugar do pôr-do-sol. Aqui há uma sensação de conclusão e uma compreensão definitiva de nossa própria mortalidade. Assim, o Oeste representa o mundo espiritual, o que significa que a morte não é necessariamente ruim, já que representa o fim de um ciclo, mas o início de outro. Nesse sentido podemos usar o Oeste para falar sobre nosso futuro. Como estou indo bem, continuarei a trabalhar no programa curricular indígena. Posição privilegiada que me possibilitará a companhia de professores, alunos e comunidade para me ajudar a fazer as mudanças que estiverem ao meu alcance. Quero continuar com a pesquisa indígena como forma de retribuição à comunidade. De uma forma respeitosa e responsável eu quero aprender a minha língua materna. Em nossa comunidade, dizem que a língua nos conecta à terra e por acreditar nessa importância continuo lutando para aprender e de alguma forma retribuir à minha comunidade.

Quando prontos para seguir para a próxima direção, temos o Norte, que nos dá a qualidade da sabedoria. O conhecimento vem dos estudos e a sabedoria está ligada à nossa memória. Eu sou mãe, esposa, filha, amiga e professora. Sou responsável por minha família, mas também em continuar a minha jornada de aprendizagem para que eu possa ser uma pessoa melhor, tanto para minha família quanto para mim.

Pela minha comunidade eu quero continuar fazendo meu trabalho da melhor maneira possível, sem prejudicar o outro, mas se por acaso eu vier a ferir alguém, ainda que sem intenção, tenho que lutar para aprender com esse erro. Somos passíveis de errar, mas o mais importante é a lição que tiramos dos erros cometidos.

Ajude-nos a permanecer no caminho certo. Também quero seguir protocolos quando trabalhar com anciãos detentores de conhecimentos e membros da comunidade. O melhor que poderei fazer são perguntas caso eu não tenha certeza ou realmente não saiba. Quero criar um espaço para que os estudantes indígenas tenham voz, para que sintam que esta universidade é um lugar para eles. Estes são apenas alguns dos meus deveres e responsabilidades.

Quero dizer vamos para o Centro e sou questionada sobre quais ferramentas necessito para me ajudar como professora ou educadora. Minhas ferramentas são educação, a experiência de meus mentores, minha comunidade e minha família, terra, água, acesso a anciãos detentores de conhecimento e livros.

Sou muito grata por tudo que já conquistei, mas preciso de acesso ao desenvolvimento profissional para continuar a minha jornada de aprendizagem, preciso ser inserida na comunidade e ligada a meus parceiros. Preciso criar uma comunidade com pessoas que são como eu e fazem o mesmo trabalho ou ainda um semelhante, a fim de trocarmos experiências práticas.

Eu preciso ter uma sala de aprendizado para continuar meu trabalho de uma maneira mais eficiente. Estarei sempre aberta a ideias e opiniões, mesmo divergentes. Tudo isso preciso continuar.

Estou realmente ansiosa para esta jornada e para aprender mais à medida que vocês seguem junto. Portanto, estes são alguns recursos que eu gostaria de compartilhar com vocês e aconselho que tomem um pouco do seu tempo para dar uma olhada e navegar através de alguns deles.

Lugares diferentes para começar a aprender a escolher, a partir do contexto canadense, com algumas dessas coisas que estamos fazendo e tentando mudar por aqui. Então eu digo a vocês o que sempre falo aos professores: familiarizem-se com as políticas de educação indígena agora eis que há uma ligação com a estrutura original da política de ensino e formação pós-secundária.

Quem foi criado aqui em Ontário também se familiarizou com os apelos à ação e aos princípios da Verdade e reconciliação, da Comissão da Verdade e Reconciliação, que no ano de 2015 apresentou o resumo executivo das conclusões contidas em seu relatório final de vários volumes, incluindo 94 “chamadas à ação” (ou recomendações) para uma maior reconciliação entre canadenses e povos indígenas.

Peço para lê-los para ver se há algum que em que possam se comprometer pessoalmente, mesmo que sintam o contrário. Pequenas ações já indicam mudanças.

Eu sempre encorajo as pessoas a se familiarizarem com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Para que os povos indígenas sobrevivam e prosperem, encorajo todos a lerem, entenderem e colocarem em prática os princípios ali contidos.

Então, antes de fechar esta apresentação, eu também gostaria de compartilhar algumas. Se desejar mais informações e para saber mais sobre os nossos programas de conteúdos indígenas existem aqui alguns links que podem ser consultados.

Vocês têm a chance de mudar, não importa onde estejam é importante para todos nós compartilhar as histórias de onde viemos, onde nós estivemos e para onde vamos, já que estamos todos nesta terra para um propósito que o Criador nos deu e alguns inspiram outros a viver bem e trilhar um bom caminho.

Assim, só queria encerrar com esta bela citação que diz que as histórias importam, muitas histórias importam, histórias foram usadas para despojar e difamar, mas as histórias também podem ser usadas para dar poder e humanizar, histórias podem destruir a dignidade das pessoas, mas as histórias também podem reparar essa dignidade destruída.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE: EM BUSCA DA AUTODETERMINAÇÃO¹

Edson Machado de Brito Kayapó

INTRODUÇÃO

O que está acontecendo nesse momento é muito tão importante, no sentido de que esse é um momento de resistência. É um momento de violência com os povos indígenas. Um momento de crise mundial de saúde pública, crise socioambiental; uma crise de valores econômicos que diretamente incide sobre a vida dos povos indígenas.

Debater sobre essas questões é colaborar para a montagem dessa resistência tão necessária. Resistência de línguas, de modos de organização sociopolítica, organização e resistência das nossas memórias históricas. É uma conjuntura de negacionismo, inclusive de negacionismo com relação aos direitos dos povos indígenas, mas numa coletividade muito bem construída.

Certamente faremos uma frente de resistência com esse estado de coisas. Temos percebido, historicamente, que a regra tem sido a violação dos direitos dos povos indígenas, o genocídio, o ecocídio, o epistemicídio, isso tem sido a regra.

1. Retirado da palestra dada no II Seminário Internacional de Educação Intercultural e Bilíngue, online, de 8 a 11/11/2021

CONTEXTO HISTÓRICO

Como nos diz Boaventura Santos, o epistemicídio é a destruição das formas de organização e de pensamento de determinados grupos. Essa submissão acontece a partir da vinda, chegada de outra força de outros grupos sociais que vem de fora para impor, implantar seu jeito de ser e pensar dentre desses espaços e dessas sociedades locais.

Os povos indígenas têm sido vítimas, em grande medida, historicamente desse processo, e essa violência demonstrada vem aparecendo e aparece historicamente em várias situações e, particularmente no campo da educação, e da educação escolar.

A escola historicamente tem sido, para os povos indígenas, uma agência do genocídio e do epistemicídio por onde ela é implantada.

Antes, porém, é necessário dizer que a desumanização dos povos indígenas acontece já há mais de 500 anos. Quando os portugueses, na verdade os primeiros europeus, chegaram no continente americano, havia um consenso entre essas pessoas, os colonizadores, de que os povos indígenas não tinham alma.

Somente a partir de 1537, com uma bula Papal, assinada pelo Papa Paulo III, é que os povos indígenas foram reconhecidos como pessoas e grupos de pessoas com alma. Vejam bem que essa declaração de vida humana dos povos indígenas se deu num momento, num contexto histórico, de reforma religiosa na Europa. Suspeito que esse documento assinado pelo Papa Paulo III tem muito mais a ver com uma disputa política, ideológica e religiosa do que propriamente uma bondade, digamos assim, dos católicos daqueles tempos.

Nesse contexto temos uma situação já recortada no caso brasileiro, no caso da chegada dos portugueses aqui no Brasil, que tem a ver com a chegada dos primeiros grupos de jesuítas.

Os jesuítas, liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, diziam que os indígenas não tinham fé, que os povos indígenas tinham no máximo uma credulidade. A credulidade no entendimento do jesuíta

é uma vagabundagem da fé, e a credulidade indígena tinha vínculo com as forças satânicas.

As cartas jesuíticas foram divulgadas e hoje podemos achá-las em PDF nas redes sociais, qualquer pessoa pode ter acesso e verificar. Além da questão da credulidade indígena, Manoel da Nóbrega dizia que os povos indígenas eram herdeiros de Cã, o filho maldito de Noé. Aquele que embebedou o Noé da arca do velho testamento, e que nesse processo de embebedamento Noé se expôs ao tirar a roupa na frente de todas as pessoas. A prova de que os povos indígenas têm vínculo com Cã é que os indígenas gostam de andar nus ou gostam da nudez, dizia o Manoel da Nóbrega.

Os líderes espirituais dos povos indígenas eram vinculados a uma força que é, ou são, os emissários dos demônios ou do demônio por excelência, era isso que falavam os jesuítas sobre os nossos antepassados.

Pouco tempo depois, ainda no século XVI, no início da segunda metade do século XVI, um alto funcionário da coroa portuguesa, o Sr. Pero de Magalhães Gândavo, que transitou muito no Brasil, na costa litorânea aqui no Nordeste, particularmente na Bahia observou que os povos indígenas não falavam com as letras: “f”, “l” e “r”, a partir dessa observação, ele escreveu e lançou um livro chamado *Tratado da Terra Brasil*.

Nesse livro ele dizia que os povos indígenas não falam as letras “f”, “l” e “r” porque são povos que não tem fé, lei e nem rei, são povos desordeiros, povos anarquistas no sentido pejorativo da palavra, povos que não temem ninguém, que não respeitam lei nenhuma e, portanto, são povos inferiores, grupos inferiores.

Da mesma forma os jesuítas pensavam, que essa inferioridade cultural, espiritual dos povos indígenas deveria ser curada pela catequese, pelo batismo e pela adoção da doutrina cristã.

No século XVIII, pra dar um salto no tempo e lembrar alguns momentos da história, da trajetória do Brasil colônia e do Brasil pós

colônia, mas enfim, particularmente no século XVIII, a coroa portuguesa, o rei de Portugal Dom José I decidiu transformar os povos indígenas em cidadãos.

Para isso foi enviado o senhor Marquês de Pombal para o Brasil. O Marquês de Pombal trouxe um “presente” que foi o diretório dos índios, também conhecido como “A Doutrina do Índio Cidadão”.

O Diretório dos Índios tem 94 artigos e o documento está publicado em PDF nas redes sociais. Esse documento estabelece entre outras coisas que todo indígena terá sobrenome português e que todos os indígenas deverão obrigatoriamente falar a língua portuguesa, não caberá mais, estão proibidas, suspensas as línguas originárias, e, particularmente o *nheengatu*, que era a língua oficial pelo Brasil colônia.

Também trata que, todos os indígenas deverão morar em vilas, em casas compartimentadas, não mais em formato de oca e que os aldeamentos, os espaços em vilas onde os indígenas convivem receberão tranquilamente colonizadores, pessoas não indígenas, para se casar com os indígenas.

Este documento citado, esta proposta de transformação dos indígenas em cidadãos, na verdade, mais uma vez, foi uma política genocida, é uma política epistemicida, e do ponto de vista educacional, o diretório dos índios estabelecia que os indígenas deveriam receber uma formação para o trabalho, considerando inclusive aqui em nossa análise que vivíamos no século XVIII num momento já de acelerado desenvolvimento do modo de produção capitalista.

A escola formaria indígenas para o mundo do trabalho: carpinteiros, pedreiros, marceneiros, lavadeiras, cozinheiras. Trabalhos manuais para produzir o sustento da família, mas também para produzir um excedente que seria comercializado nas outras cidades e vilas.

O que se diferente dos jesuítas, que fizeram, do ponto de vista educacional, um modelo de educação que se resumia na catequese; agora com o Diretório dos Índios, com a política do Marquês de Pombal, a

educação se voltará para o mundo do trabalho e para a preparação do indígena que será guardião das fronteiras nacionais. Guardião do território nacional nos espaços de fronteira.

Essas políticas foram extremamente violentas e tudo indicava, ou deveria indicar que, com a independência do Brasil, haveria mudanças significativas na estrutura social brasileira e particularmente em relação aos povos indígenas.

No entanto, o que assistimos foi que no momento pós independência, a independência do 7 de setembro de 1822, vamos assistir uma sociedade reproduzida em relação ao que existia antes, ou seja, uma sociedade pautada no latifúndio, na escravidão e na reprodução das desigualdades sociais e concentração de riquezas nas mãos de poucas pessoas, dos homens endinheirados.

Os povos indígenas não aparecerão na primeira constituição brasileira datada de 1824. Aconteceu todo debate nesse período anterior a outorga da constituição. Houve um debate dentro da proposta de uma perspectiva constitucionalista. Só que o que aconteceu no final das contas é que o D. Pedro I, nosso primeiro governante, deu um golpe de estado, suspendeu a constituinte e outorgou uma constituição extremamente autoritária.

Essa primeira constituição brasileira, portanto, não fazia qualquer referência aos nossos povos. Do ponto de vista legal, os povos indígenas já estavam transformados em órfãos por uma carta régia que anulou o diretório dos índios de tal maneira que a independência do Brasil em nada mudou a situação de opressão, de violência contra os povos indígenas.

Manteve-se a política genocida, manteve-se a política epistemicida e manteve-se um silenciamento dos nossos povos dentro dos espaços legais, dentro dos espaços jurídicos.

Do ponto de vista científico, nesse mesmo momento, vamos assistir aos grandes pensadores e intelectuais brasileiros justificando um suposto extermínio dos povos indígenas.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro tinha como um dos mais célebres membros o Sr. Francisco Varnhagen, que dizia que a extinção dos povos indígenas aconteceria por conta da incapacidade dos nossos povos acompanharem o progresso nacional.

O fatal desfecho seria o extermínio e chegou-se a declarar que o último indígena no Brasil viveria até o ano 2000, aqui estamos, aqui estivemos e sempre estaremos. Bom deixar isso bastante claro.

No final do século XIX, com a abolição da escravatura, vai acontecer aquele fenômeno da imigração, dos imigrantes europeus chegando em grande quantidade no Brasil, especialmente italianos.

Esses imigrantes europeus, uma parcela grande, significativa deles, vai se organizar no sul do Brasil, e vão se organizar inclusive em forma de colônia no sul do Brasil.

Esse processo de montagem das colônias agrícolas dos imigrantes europeus pressupôs uma violência contra os povos indígenas. É importante deixar isso bastante evidente porque os imigrantes infelizmente fizeram esse desfavor entre tantos outros favores que fizeram para a sociedade brasileira; como a organização dos sindicatos, das forças sindicais, das primeiras greves no Brasil, muitos desses imigrantes que se organizaram no sul do Brasil tomaram terras indígenas. Desapropriaram os indígenas para criar suas colônias.

Esse momento de desapropriação inclusive pressupôs o assassinato, a execução de centenas e milhares dos nossos povos. Diante de toda essa violência que ocorria no final do século XIX e início do século XX, o Estado Brasileiro foi pressionado pelas forças dos Direitos Humanos Internacionais.

CONTEXTO MODERNO

Pressionado em favor da proteção dos povos indígenas, pela integridade física dos povos indígenas, e diante dessas pressões o Estado Brasileiro respondeu com a criação do primeiro organismo oficial de política indigenista que foi Serviço de Proteção ao Índio – SPI, criado em 1910.

O SPI veio com a ideia da tutela e implantou a política da tutela entre os povos indígenas. Considerou-se que os povos indígenas eram relativamente capazes, que eles não tinham condições de responder por seus atos. Cabia ao Estado Brasileiro tutelar esses povos, e a tutela seria feita particularmente pelo SPI.

Do ponto de vista educacional vamos assistir uma situação que o SPI vai criar as primeiras escolas no sentido moderno da palavra nas comunidades indígenas. Prédios escolares, contratação de professores leigos, uma boa parte deles leigos, um currículo específico e quase sempre o currículo das escolas nos tempos da SBI eram o mesmo currículo das escolas rurais, que não fazia nenhum diálogo nas tradições, com as línguas, memórias e histórias dos nossos povos, de tal maneira que houve uma violência sem limite realizada pelo SPI, e essa violência foi denunciada na década de 1960, que foi o momento que inclusive o SPI foi extinto.

Foi produzido o relatório Figueiredo, denunciando a violência, a execução de indígenas, a tortura de indígenas e tanta violência praticada contra nossos povos pelo SPI, um organismo que deveria proteger e estava violentando os nossos povos.

Na década de 60, e, portanto, em 1967, o SPI foi extinto e no lugar do SPI veio a FUNAI.

A FUNAI substituiu o SPI no auge da ditadura militar, sendo que os primeiros presidentes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), eram generais linha dura da ditadura militar.

A FUNAI levou adiante, levou a cabo, a mesma política da tutela dos povos indígenas e a mesma política de não respeito aos saberes e as línguas dos indígenas dentro das escolas nas aldeias.

Essa violência foi tão escancarada que ela está, por exemplo, descrita, não tão detalhadamente, mas descrita, no relatório final da comissão nacional da verdade, algumas pessoas lembraram inclusive do movimento indígena sobre a necessidade de investigar a violência praticada contra os povos indígenas, e num período bem curto de

tempo foram feitos alguns levantamentos em oito povos diferentes. Nessa pesquisa identificou-se a execução de aproximadamente 10.000 (dez mil) indígenas durante esse tempo do autoritarismo, além da criação de casas de reformatórios em algumas comunidades indígenas que na verdade eram espaços de execução, de tortura e de muita violência praticada contra os nossos povos.

Esse massacre todo durante esse período autoritário está registrado no relatório final da Comissão Nacional da Verdade e no Relatório Figueiredo que estão disponibilizados também pela internet. Vamos assistir durante a ditadura militar uma expropriação dos territórios indígenas, uma violência muito grande.

Os grandes projetos construídos pelo governo autoritário, particularmente na Amazônia, pressupuseram a expulsão dos povos indígenas de seus territórios, continuaram sendo praticadas as guerras bacteriológicas contra os povos indígenas.

Essas guerras já vinham acontecendo desde muito tempo, à medida que os indígenas recebiam de presente e brindes como cobertores, roupas e alimentos contaminados e desde o início do processo colonial isso aconteceu e se reproduziu inclusive nos tempos da ditadura militar, e o resultado disso foi a extinção de aldeias inteiras, de povos inteiros e muitos conhecimentos e línguas que se perderam nesse processo todo de violência, inclusive a fragilidade das tradições dos povos indígenas em relação a suas cosmologias e aos seus saberes milenarmente construídos.

A partir disso, vamos assistir, do ponto de vista histórico, que a partir do final, especialmente da segunda metade da década de 1970, junto com o processo de reabertura política do Brasil, a democratização do país; o movimento indígena vai aparecer com bastante força.

Em colaboração com os demais movimentos sociais, como Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outras organizações políticas brasileiras, os povos indígenas se organizaram, as lideranças dos vários povos se sentaram para dialogar e montaram a primeira

grande organização indígena sistematizada, que foi a união das nações indígenas.

Com a criação desse movimento unificado houve uma pressão do movimento indígena para que os nossos povos e os nossos representantes participassem da constituinte. Tivemos a participação de lideranças, inclusive há o registro clássico da fala do Ailton Krenak, nossa grande liderança, falando sobre os direitos dos povos indígenas e o resultado disso foi a conquista de direitos fundamentais que estão estabelecidos em vários artigos e principalmente nos artigos 231 e 232, que falam do direito ao pertencimento, direito às nossas línguas, direitos às nossas memórias históricas, direito a uma educação diferenciada, direito aos nossos territórios originários, enfim, direitos que para nós foram fundamentais para que pudéssemos inclusive fazer as retomadas territoriais e linguísticas, retomada de nossos saberes e nossas cosmologias.

Do ponto de vista educacional, a partir da constituição de 1988, o movimento indígena se debruçou na formulação e no estabelecimento de uma educação diferenciada, partindo do princípio de que a educação colonizadora não servia e não serve para nossos povos.

Se essa educação serve para algum grupo, para alguma sociedade tudo bem, mas estava muito evidente que essa educação colonizadora não servia para os povos indígenas, pois essa educação não dialoga com as nossas realidades, não dialoga com os nossos saberes e não dialoga com nossas línguas.

CONTEXTO ATUAL

Surgem os projetos de uma educação intercultural, bilingue, diferenciada, específica, comunitária sustentável, que está amparada tanto na constituição brasileira quanto na lei de diretrizes e bases criada em 1996, especialmente nos artigos 78 e 79, assim como em vários outros instrumentos específicos que tratam da educação escolar indígena diferenciada.

Instrumentos jurídicos tanto nacionais quanto internacionais que pautam essa nossa demanda. Essa educação diferenciada, ela propõe e pressupõe que as nossas línguas, as nossas cosmologias, nossas memórias históricas e os nossos saberes milenarmente construídos têm que estar dentro do currículo dialogando com outros conhecimentos e saberes não indígenas.

Portanto, a primeira língua no processo de aprendizado dentro das escolas indígenas deve ser a língua materna e depois uma segunda língua, que pode ser inclusive a língua portuguesa, mas, o que hoje estamos pautando e tentando estabelecer do ponto de vista efetivo, é que a escola indígena deixe de ser uma agência da opressão como historicamente foi e passe agora a ser uma aliada na reconstrução de tudo que foi destruído em termos de línguas e saberes dos nossos povos.

É uma transformação radical, não é uma transformação simples, eu mesmo me pego em muitos momentos pensando na seguinte situação: “Como é possível uma agência que historicamente foi genocida e epistemicida se transformar de uma hora para outra numa grande aliada?”

Mas, nós temos apostado nisso? O movimento indígena tem apostado nisso? E eu particularmente tenho apostado nessa possibilidade? Inclusive, eu trabalho com formação de professores indígenas numa licenciatura intercultural e indígena. Trabalho em uma Universidade, Universidade Federal do Sul da Bahia, num programa de pós-graduação e ensino em relações étnicas e raciais, onde oriento vários mestrandos indígenas que estão pautando esses debates sobre a educação escolar indígena, ou a temática indígena na escola não indígena. É um debate muito necessário que temos feito hoje, para mim está muito evidente que é possível, é necessário e possível transformarmos a educação numa agência de fortalecimento de retomada dos nossos saberes, das nossas memórias, das nossas cosmologias e línguas e obviamente dos nossos territórios.

Esta educação escolar e indígena diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária, sustentável e específica, ela deve ser protagonizada pelos povos indígenas. Quem tem que pensar e construir essa escola do ponto de vista curricular é a comunidade indígena. É, portanto, uma educação protagonizada.

A escola indígena, os professores das escolas indígenas devem ser, têm que ser, professores indígenas. Pessoas que conheçam a realidade do povo, que dominem a língua do povo e que dominem todas as cosmologias do povo de onde a escola está situada. É necessário que o Estado brasileiro dialogue e arque com todos os ônus da efetivação dessa escola, e quando eu penso em arcar com ônus, entre outras coisas, eu penso na construção, em primeiro lugar na verdade, no reconhecimento da categoria escola indígena e reconhecimento da categoria de professor indígena; construção de escolas no formato que a comunidade demanda e que os professores sejam contratados a partir de concursos específicos, para professores indígenas.

O Estado tem que ficar muito atento a essas questões, assim como tem que estar muito atento e arcar com os custos da produção de um material didático diferenciado, bilíngue, intercultural e aí quando dizemos assim sobre uma escola intercultural, o que estamos pensando é que essa escola tem que dialogar com os saberes, com outros saberes.

Não estamos propondo uma escola que vai virar as costas para a ciência e tudo que foi produzido historicamente nas Academias e Escolas; o que estamos dizendo é que o diálogo com esses conhecimentos irá continuar, no entanto é fundamental que agora os saberes indígenas, a língua indígena esteja ali como esteio central dentro das escolas indígenas, dialogando com a ciência e com os saberes.

Pensamos que este modelo de escola que estamos buscando efetivar, vai colaborar de maneira fundamental com nossos projetos societários, vai colaborar de maneira fundamental com a gestão dos nossos territórios, assim como vai colaborar de maneira fundamental

com a organização, projeção e execução dos nossos projetos de auto-determinação.

Eu penso que a sociedade brasileira tem muito a colaborar nesse sentido, pressionando o Estado, estabelecendo os diálogos no formato que estamos fazendo aqui, por exemplo, e pressionando o Estado para que ele cumpra a legislação vigente em relação à educação escolar indígena intercultural, bilíngue, diferencial, específica, comunitária.

Mas, infelizmente, o que temos assistido especialmente nos últimos anos, nesses anos de governo autoritário, o que temos assistido é um negacionismo, inclusive em relação aos direitos dos nossos povos, e particularmente em relação à educação diferenciada.

O que temos visto é o Estado promovendo política de fragilidade da educação diferenciada, a medida, por exemplo, que corta recursos específicos para as escolas indígenas.

A partir do momento em que o Estado brasileiro está falando uma outra língua, no sentido de não mais reconhecer que as nossas escolas devem seguir, ser organizadas e pautadas no seu caráter diferenciado. Quando nós falamos de uma escola diferenciada, o que nós dizemos é que, a escola do povo Kayapó, do povo Mebêngôkre (Kayapó), que é o meu povo, não será a mesma que servirá de exemplo para o povo Pataxó. Por quê? Porque a escola Kaiapó segue uma realidade linguística específica, e o povo Kaiapó vive em uma especificidade geográfica por exemplo. São realidades absolutamente diferentes que pressupõem uma organização diferente do ponto de vista curricular e educacional.

Todo povo tem a sua forma de organização histórica, cada povo tem o seu espaço territorial específico, cada povo tem seu modo de conceber o mundo e todas as coisas, cada povo tem sua forma de organizar politicamente e isso deve ser respeitado pela escola implantada em nossas comunidades, e, portanto, não existe uma única fórmula educacional que vá servir para todos os povos.

Aliás, educação não tem fórmula, cada povo indígena tem que construir sua escola a partir da realidade de cada povo, cada aldeia a partir de suas realidades. Eu diria que estamos vivendo, portanto, num momento muito difícil, que é esse momento de negacionismo.

Além das escolas indígenas estarem fragilizadas por falta de recursos humanos e financeiros, temos a formação continuada, que está extremamente fragilizada, durante outros tempos passados, foi criado e funcionou muito bem um projeto chamado “Saberes Indígenas na Escola Vinculados ao Ministério da Educação”, que era o principal projeto de formação continuada das professoras indígenas.

Esse projeto está à beira da falência, assim como estão à beira da falência outros projetos dentro das universidades como o PAT (Planos Anuais de Trabalho). Havia um PAT específico para estudantes indígenas e pessoas vinculadas a temática indígena e esses PAT’s estão prestes a serem extintos.

Vivemos sim uma situação complicada, muito difícil, mas que cabe a nós, povos indígenas, lideranças indígenas, instituições de ensino superior, pesquisadores e a sociedade brasileira abraçarem essa causa, porque afinal de contas, os povos indígenas são povos originários.

Cabe a cada um de nós brasileiros olharmos no espelho e vermos o reflexo no espelho do rosto indígena, no sentido em que coloca o Viveiros de Castro quando diz que no Brasil todo mundo é indígena com exceção de quem não é. E quem não é, é quem não quer ser. Porque uma parcela muito grande da sociedade brasileira, prefere rastrear seu histórico e ancestralidade europeia, procurando o seu jeito francês, os seus herdeiros europeus, espanhóis, alemães e de outros povos e países e nações europeias, e as pessoas pouco se debruçam para tentar rastrear a sua ancestralidade indígena dessa terra originária.

Nós convocamos a sociedade brasileira para que esteja conosco nessa batalha, nessa luta de implantação da educação diferenciada e fortalecimento dos povos indígenas. Porque afinal de contas, nesse

momento de crise mundial em que vivemos, certamente os povos indígenas têm muito a colaborar na reconstrução de tudo que foi destruído em nome do progresso.

É necessário pensarmos nessa situação de um diálogo intercultural, inclusive para reconstruirmos a sociedade que está em ruínas, a sociedade brasileira, assim como pensarmos mesmo na necessidade de respeito as diversidades e as diferenças sociolinguísticas dos povos indígenas. Afinal de contas são pessoas e grupos humanos, de carne e osso, que vivem num tempo contemporâneo.

Quero deixar meu último recado para todas as pessoas que é de que a temática indígena, além de estar presente nas comunidades indígenas deve, também, estar presente nas comunidades indígenas, mas deve, também, estar presentes nas escolas não indígenas, num diálogo pautado na Lei 11.645 de 2008, que fala da obrigatoriedade do ensino e história afro-brasileira e indígena nas escolas nacionais.

Que os povos indígenas saiam do congelamento e da prisão no passado em que estão condenados, e que os povos indígenas então passem a estar presentes nas salas de aulas, nas aulas, nos currículos escolares, e que os povos indígenas deixem de ser folclores narrados apenas no 19 de abril.

Que nossas histórias, memórias e saberes estejam presentes no dia a dia da sala de aula e que protagonizado inclusive por nossas lideranças, por pessoas que podem, devem ir, pessoas indígenas que podem e devem ir nas escolas para colaborar nesse debate, e o diálogo com a literatura indígena que é um espaço privilegiado para que a sociedade brasileira saiba quem são os povos indígenas, quantos são, onde estão, como vivem, onde vivem. É necessário que conheçamos um pouco da realidade do país que vivemos e do país que somos originários.

WAYAKA YEK - A ORIGEM DA SABEDORIA E CONHECIMENTO ¹

Dilson Damente Ingarikó²

CONTEXTO PESSOAL

Sou formado no curso de Magistério Parcelado Indígena pela antiga Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista - Roraima (1999), com graduação em Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências da Natureza pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (2008) e curso a graduação em Direito pela Universidade Federal de Roraima.

Atuo junto à Prof^a Dr^a Maria Odileiz Souza Cruz no desenvolvimento da primeira fonologia e gramática da língua indígena da etnia *Ingarikó - Kapon*, objeto de tese de doutorado da mesma, realizada na *Vrije Universiteit* Amsterdam - Holanda (1998 - 2002).

Fui um dos fundadores do Conselho Indígena *Ingarikó* - COPING e presidente eleito do mesmo pelo período de dois mandatos (2013 - 2015). Fui membro suplente da Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI - Ministério da Justiça, participando das reuniões ordinárias e extraordinárias no período de 2006 a 2012.

Fiz parte do colegiado da Federação de Reocupação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Fui eleito vereador por duas vezes pelo

1. Retirado da palestra dada no II Seminário Internacional de Educação Intercultural e Bilingue, online, de 8 a 11/11/2021
2. Texto revisado por Ananda Machado

município do Uiramutã - RR, em 2004 e 2008. Fui secretário da Secretaria Estadual do índio de Roraima - SEI RR, de 2016 até 2018.

Atualmente sou professor da Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima, atuando como professor na comunidade *Manalai*, na região das Serras, *Uiramutã*, e como gestor da Escola Estadual Sales Ingaricó, com experiência na área de Pedagogia, Linguística e Direito, com ênfase em Direito Indígena. Atualmente sou adjunto da Secretaria do Índio do Estado de Roraima, sigo então aqui, professor Dilson, com a palavra.

INTRODUÇÃO

Fico muito grato em sempre contribuir com o processo de fortalecimento de ensino superior indígena, com meu conhecimento indígena e também o meu conhecimento político voltado à construção de políticas organizacionais e indígenas.

Desde já, lembrando todo o processo de fortalecimento da formação superior indígena liderado pelo professor Marcos Braga; que lutou tanto por esse espaço tão importante dentro da Universidade Federal de Roraima, ampliando cada vez mais o ensino superior indígena.

E esse II Seminário Internacional de Educação Intercultural Bilíngue traz essa identidade de fortalecer o uso de línguas indígenas e também oferece oportunidades de aprendizagem de outras línguas, considerando que estamos territorialmente limitados por diversas fronteiras.

Há fronteiras entre os territórios indígenas com diversas línguas: *Wai Vai*, *Wapichana*, *Ingarikó*, *Taurepang*, *Yanomami*, *Ye'kwana* e outras línguas indígenas. Além disso, há os limites territoriais nacionais e internacionais como o da Venezuela, com linguagem espanhola, da República Cooperativa da Guiana, com a língua inglesa, e do Brasil, com a língua portuguesa, e assim convivemos com várias línguas.

Considero esse contexto importante e observo como temos essa territorialização, nos permitindo ou quase nos obrigando a aprender

essas línguas, para que sirvam na comunicação e não como elementos de exclusão e de destruição.

A ORIGEM DA SABEDORIA E CONHECIMENTO NA COSMOLOGIA DO POVO *INGARIKÓ*

Hoje, vou falar sobre a origem da sabedoria e conhecimento na cosmologia, aliás, da cosmovisão *Ingarikó*. Muitos de nós já conhecemos a história de *Wazaká*. Esse nome *Wazaká* foi aportuguesado, por não conseguirem pronunciar o nome que é *Wayaka yek*, eles pronunciaram como *Wazaka*. A palavra *Wazaka* não tem significado, o que tem significado é *Wayaka yek*. *Wayaka yek* entretanto é uma bananeira com diversas frutas, com seus galhos, suas folhas, suas raízes; tudo. Dentro dessa árvore era contida uma diversidade de frutas.

Mas o que significou essa árvore *Wayaka yek* naquele tempo e por que ela foi cortada? Quais foram as intenções? Quem cortou e por que cortaram? Essas perguntas é que nós vamos tentar entender nesse processo do aprendizado das populações indígenas, ou da sabedoria indígena.

Wayaka yek é a origem do conhecimento e sabedoria na cosmovisão *Ingarikó*, justificando como e porque surge a diversidade da natureza no mundo. Naquela época, nossos ancestrais tinham sua família, que tinha dois filhos chamados de *Makunaimë*, irmão mais velho, e o irmão mais novo *Insikiran*.

Esses dois irmãos tinham poderes chamados de *Anikek* e *Insikiran*. Essa história é, também, um pouco da história do povo *Macuxi*. Para o povo *Macuxi*, *Insikiran* e *Anikek* são os filhos de *Makunaimë*. Cada povo se diversifica, é contado de várias formas. Na cosmovisão *Ingarikó*, *Insikiran* e *Anikek* são os poderes que *Makunaimë*.

O *Anikek* é uma força que tinha o poder de aprender, mediar e executar aquilo que aprendia. *Anikek* estava presente quando transformava o ser vivo em alguma coisa inanimada. Esses poderes aconteciam. E por que esses poderes aconteciam? Era uma forma de defesa.

Quando percebiam que estavam sendo violentados e outros grupos estavam perseguindo o seu conhecimento e queriam tomar seu conhecimento, então, os inimigos eram transformados em pedra ou em um animal, ou alguma coisa inanimada. Eles viviam desses poderes.

E o que tem a ver os poderes com o *Wayaka yek*? *Wayaka yek* é uma árvore que tinha uma diversidade de frutas, porém essa árvore tinha umas raízes em diversos lugares, não era uma coisa localizada. Ela tinha várias raízes por terras no mundo inteiro e os seus galhos representavam tudo o que tinham no mundo.

As raízes eram em vários lugares, e essas frutas representavam essa diversidade numa árvore, e, quando ela foi cortada por dois irmãos: *Makunaimë* e *Insikiran*, o *Insikiran* tinha o interesse em distribuir a diversidade de frutas, ou seja, essas frutas eram sabedorias e essas sabedorias, elas eram misturadas de bondade e maldade; tanto é que a árvore tinha uma diversidade de frutas venenosas e também as que poderiam ser comidas. E as que não podiam ser comidas, fazendo tratamentos, poderiam ficar sem veneno.

Já *Makunaimë* queria manter essa árvore de forma integral sempre naquele local e não poderia ser cortada. A intenção dele era de que o poder de conhecimento e sabedoria prevalecesse sob a responsabilidade de uma pessoa, ou alguém, uma liderança ou poder de natureza, para que ninguém participasse ou violasse aquela existência.

Makunaimë e *Insikiran* naquele momento decidiram cortar a árvore. Uma parte de *Makunaimë* e outra de *Insikiran*, para dividir as frutas e as plantas no mundo inteiro. Os dois irmãos ao cortar *Wayaka yek*, apostaram, sendo que do lado de *Makunaimë* estava duro, porque ele queria que a árvore permanecesse em um local só. E esse poder tinha que se manter na mão de uma pessoa. E do lado do *Insikiran* a árvore estava mole, porque ele queria que essa planta se multiplicasse em diversos lugares do mundo, ou seja, a sabedoria tinha que se espalhar no mundo inteiro.

E onde estava o homem? E esse *Insikiran* e *Makunaimë* eram o que? Eram indígenas, eram animais, eram pessoas, falavam inglês, falavam que língua? Não sabemos! Se falavam *Macuxi*, se falavam *Ingarikó*, se falavam o português, espanhol, inglês, ninguém sabe, não importa.

Pra nós indígenas, de quem sabe da sabedoria do *Makunaimë* e do *Insikiran*, da sua mãe a forma de cuidar da natureza, a forma de usar, a forma de denominar as coisas era para todos, independente de qualquer espécie que tivesse ali, era para todos!

E como é que o homem adquiriu conhecimento? Nós, muitos de nós, cientificamente quando estudamos os macacos ou qualquer bicho, achamos que nós que somos humanos. Ao contrário, na cosmovisão *Ingarikó*, os humanos são animais, porque são eles que nos ensinaram comer, plantar, colher e escolher as frutas e as sementes que o homem poderia comer.

Porque o homem, durante a derrubada da árvore, quando eles decidiram que cada ser vivo teria que gritar o nome do que poderia comer, onde esse animal poderia viver e o homem poderia viver. O que quisessem teriam que gritar, e esse grito deu origem a todos os tipos de plantas na terra, independente de onde estivessem, essa foi a mensagem do *Insikiran* e do *Makunaimë*.

E todos os animais gritaram, todos! Desde o grande até o pequenininho, onça e formiguinha gritaram. É por isso que a sucuri, o caititu, o peixe e todos os animais têm seus territórios e o homem não tem território.

Nós, seres humanos, não temos território, nós é que aprendemos o local onde os animais vivem. Quando descobrimos que ali vive uma sucuri, o homem não vai morar lá, ou vai fazer uma coisa para tirar os animais dali para poder construir uma coisa. Assim vamos eliminando tudo que é da natureza. Vamos para a parte da morte da terra, que é a consequência disso.

Por essas raízes existirem, por essas sementes existirem, em vários lugares do mundo, qualquer semente que morrer lá na Europa, lá na

Austrália, lá no Polo Sul, Polo Norte, por mais que seja uma fruta existente no frio, no calor, todas as plantas onde se concentraram, qualquer morte dessas sementes mata um pedaço dessa árvore no Monte Roraima. Qualquer sementinha que for morrer em qualquer lugar do mundo mata um pedaço de *Wayaka yek*.

Se morrer uma sucuri lá no Amazonas, morre também um pedaço dela lá no Monte Roraima, e se chegar um tempo que todos os animais morrerem, o mundo responderá com fogo ou com dilúvio.

Nascerá um fogo e nascerá a água, mas não será a água fria, será água quente. Assim Roraima ou *Roroimë* buscará derramar seu choro e esse choro matará a terra e essa morte da terra tem um significado.

Significará a morte de todos nós, não só dos animais. É por isso que *Roroimë* tem o tronco da árvore *Wayaka yek*, e é a raiz de toda floresta que existe no mundo e que está ligado com todos os animais.

Os animais dependem do fruto dessa árvore, porque nós não vivemos independentes das frutas. Por mais que nós humanos plantemos, ela é alimentada através de mama daquela árvore que está lá e foi derubada para beneficiar todo mundo.

Esse respeito que precisamos continuar com a nossa sabedoria e conhecimento, porque a cura acontece através delas. Tanto é que hoje, os *Ingarikó*, sabem curar quando falta o avião ou helicóptero para salvar umas picadas de cobras. Existem pessoas que sabem curar até que chegue o avião, e quando o avião chega, a pessoa já está curada, é só tomar um sorinho e já vai embora.

Isso é muito bom porque essa sabedoria e conhecimento de cura existe. Por que essa cura existe? Porque aprendemos através da própria movimentação e crescimento das plantas.

E quem tem que conhecer esses processos somos nós humanos. As pessoas que não conhecem esse valor é que matam diariamente qualquer flor, qualquer planta, achando que isso não tem importância nenhuma.

A raiz que cortamos é a mesma veia que cortamos. Quando cortamos nossa veia sai sangue, choramos e ficamos cegos e quando sai todo nosso sangue a gente morre! A mesma coisa com o ouro, com o diamante, com a água, pois são o sangue que fortalece a terra, essa é a cosmovisão do povo *Ingarikó* com relação a árvore chamada *Wayaka yek*. Mas não podemos dar um significado para *Wazaká*, não tem significado na língua que vocês falaram.

SOBRE A LÍNGUA E SEUS SIGNIFICADOS

Para finalizar, é preciso lembrar que perdemos o significado das palavras. Monte Roraima, por exemplo, o que significa Roraima? Não é Rorãima, não é Roráima, nenhum dos dois está certo. O nome mesmo verdadeiro é *Roroimë*. *Roroimë* na língua indígena *ingarikó* é azulado ou verde, bonito. Esse é o significado. Quando falamos em Rorãima, o que significa esse Roraima? Não tem significado nenhum.

Outro nome Caburai, o que significa o nome Caburai? Não existe na língua indígena Caburai. É *kaburai*, que significa a queda da água que cai do céu, esse é o nome, esse seria o verdadeiro significado. *Garã-Garã* não tem significado, Cachoeira do *Garã-Garã*, o correto é Cachoeira dos Espíritos da Natureza é o significado, agora quando se diz *Garã-Garã* não tem significado nenhum.

E os indígenas acabam aceitando os nomes denominados pelas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Por eles não saberem pronunciar, acabam se tornando nomes sem sentido, isso também ao invés de ser intercultural fica monocultural.

O CURRÍCULO ESCOLAR: UM INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA CULTURAL E/OU DE DOMINAÇÃO PELO ESTADO?

Pierlangela Nascimento da Cunha¹

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola reflete a intencionalidade de quem participa de sua construção e suas perspectivas de futuro para aqueles envolvidos no processo educacional, isso ocorre porque “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível” (VEIGA, 2004, p. 14). Assim, é importante salientar que o PPP é um dos principais elementos que norteiam o processo educacional de uma escola.

Deste modo, a garantia que a legislação vigente dá aos povos indígenas destes elaborarem seus próprios PPPs é importante e significativa, mesmo tendo algumas interpretações equivocadas [...], pois o Estado brasileiro desde a Constituição de 1988 garantiu os processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases-LDB/96, nos Artigos. 78 e 79, também assegurou as comunidades indígenas à valorização de suas ciências e os currículos específicos, incluindo os chamados conteúdos culturais.

1. Graduada em Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciência Sociais – UFRR. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM orientada pela Prof^a Dr^a Simone Eneida Baçal de Oliveira. Endereço eletrônico: pierlangelacunha@hotmail.com

O próprio Estado reconhece que há muitos problemas a serem superados, isso está explícito no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs), lançado em 2002, pelo MEC através da Secretaria de Educação Básica em que se reconhece que os entraves para a implementação das propostas pedagógicas das escolas indígenas “esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas de sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação” (2002, p. 12).

Para orientar a reconstrução dos PPP das escolas indígenas o Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica (CEB) publicou a Resolução nº 003, de 10 de novembro de 1999, no Art 5º:

A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: 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. (MEC, 1999, p. 486).

Dessa forma, também o estado de Roraima ao criar seu Sistema Estadual de Ensino, através da Lei Complementar nº 041 / 01, em seu artigo 62, inciso IV reafirma que as escolas indígenas terão incumbência de elaborar suas “propostas pedagógicas”. Todavia, o que se averigua é que a legislação mencionada garante a formulação do Projeto Político-Pedagógico próprio, por escola ou por povo, porém por muito tempo na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete não houve nenhum incentivo e nem apoio técnico e financeiro por parte da União e do Estado para contribuir na construção do seu PPP.

O apoio a que me refiro no parágrafo anterior diz respeito ao acompanhamento pedagógico da escola por parte dos órgãos governamentais que ofertam a educação escolar em parceria com a própria comunidade, o investimento na formação específica dos professores indígenas e nas condições de infraestrutura adequada ao contexto local e de elaboração de material pedagógico específico feito pelos próprios indígenas. Enfim, por muitos anos percebeu-se que há falta de um investimento para que os projetos políticos-pedagógicos das escolas indígenas, na perspectiva de reconhecimento da pluralidade cultural e étnica sejam elaborados, reelaborados e colocados em prática.

Por isso, é importante frisar que a reconstrução dos PPPs das escolas indígenas dos povos Wapichana, Taurepang e Macuxi foi trabalhada de forma mais contínua em 2006 através da OPIRR em parceria com o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena/UFRR, nas regiões do Baixo Cotingo, São Marcos e algumas escolas da Serra da Lua. [...]

Dessa forma, é nesse contexto que o PPP da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete vem sendo reconstruído, por isso minhas averiguações sobre as práticas pedagógicas perpassam pela análise dos sete elementos básicos constitutivos da organização do trabalho pedagógico apontados por Veiga (2004) que são: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Ao fazer a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete foi possível identificar que não há um PPP escrito e sistematizado e que esteja na prática orientando a organização do trabalho pedagógico da escola, porém este já vem sendo discutido há alguns anos e algumas mudanças propostas já estão sendo colocadas na prática.

Já tem vários anos, só que até agora a gente ainda não organizou o PPP (LC –professora, 35 anos).

Na realidade, o currículo e o PPP ainda não foram concluídos, a gente estamos trabalhando em cima do que a gente ainda tentamos, tentando melhorar, mais ainda não tem nada aprovado (ZS – professor, 41 anos).

Assim, sua reconstrução e sistematização vêm sendo feita desde 2008 e é incentivada principalmente pelos professores indígenas que cursaram ou estão cursando a Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima como, por exemplo, a professora indígena Kátia Maria Leocádio da Silva que fez seu trabalho de conclusão de curso sobre a temática. Para isso, contou com a assessoria do professor Luiz Otávio Pinheiro da Cunha do Instituto Insikiran que contribuiu com as discussões e reflexões sobre a reconstrução de um PPP que atendesse aos interesses da comunidade. Dessa forma, esse processo de reconstrução e sistematização inicia-se a partir da preocupação dos professores e que posteriormente foi levado para ser discutido com os demais membros da comunidade.

Foi feito um diagnóstico de modo geral com a comunidade, as lideranças, os alunos, todo mundo junto, né? A gente realizou um diagnóstico em forma de seminário onde todos colocaram os problemas, as situações da comunidade pra depois elaborar, fazer um, tirar somente a síntese do que ocorre na comunidade, os problemas sociais e tudo mais, dessa forma que a gente fez. (LC-professora,35 anos).

[...]

Com isso, a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete passa efetivamente para a realização do diagnóstico e as reflexões sobre a formação dos alunos a partir da identificação dos problemas através das oficinas realizadas sob a coordenação da Professora Kátia Maria Leocádio da Silva, conforme suas análises os principais problemas detectados foram:

Falta de merenda adequada para atender os alunos, falta de estrutura para atender a demanda da escola, falta de acompanhamento dos pais, falta de acompanhamento da própria comunidade em garantir a qualidade de ensino de seu povo, a escola tem que ter um documento que oriente ou que estabeleça objetivos e metas ou um instrumento que oriente as ações e planejamento. (SILVA, 2012, p. 26).

Observa-se que os problemas identificados pelos responsáveis pelos alunos e demais comunitários têm relação com as estruturas administrativas e não pedagógicas. Quanto à necessidade de ser ter o PPP sistematizado para balizar o processo educativo de tal modo a dar uma formalização nas ações, é uma proposta dos professores que atuam diretamente nas questões pedagógicas.

Quanto às finalidades, foi possível averiguar que as elencadas relacionam-se principalmente com o fortalecimento da cultura Wapichana:

Fortalecer a cultura e as tradições indígenas; capacitar os alunos para a vida e o mercado de trabalho na sua própria comunidade; aprender a ser bons cidadãos buscando mais conhecimentos no mundo envolvente que proporcione a revitalização da cultura; valorizar os anciões da comunidade porque são sabedores de vários conhecimentos; valorizar a dança, pintura e bebida; fortalecer a fala da língua Wapichana; fazer o ritual da chuva; manter a tradição de trabalhar o ajuri, procurando melhorias para a comunidade; criar espaços para a exposição da língua originária; proporcionar uma merenda de qualidade; formalizar o regimento e fazer o cumprir. (SILVA, 2012, p. 27).

Nota-se que os objetivos propostos vão além dos problemas identificados e que os mesmos estão relacionados com finalidade cultural voltados para a revitalização e o fortalecimento de alguns elementos culturais Wapichana. Porém, não deixam de mencionar que é

necessário ter outros conhecimentos. Assim, a importância de trabalhar esses elementos na escola está presente em quase todas as falas:

Isso pra gente é um ganho satisfatório porquê de repente você não saber de onde você é, como foi sua origem você fica ai esquecido como se fosse ninguém né, é isso dentro da comunidade para nossos alunos o nosso maior desejo que todos tenham essa consciência pra que se identifique em qualquer lugar que chegar, você tá se identificando a partir do momento que você fala a sua língua você já tá se identificando você pertence a um grupo indígena (R.C.F – Professor 36 anos).

É importante pra não esquecer da cultura indígena, trabalha sempre por dentro da escola (RCS – aluno, 17 anos).

Pra mim, é um valor que a gente tem essa cultura a língua é uma passagem assim diferenciada do que o português porque eu acho que cada um deve ter a sua língua [...]ai eu acho importante pra mim essa língua Wapichana dentro da escola. (CMC – Liderança, 92 anos)

Considero que a retórica Wapichana, mesmo com o passar dos anos, atua na defesa explícita sobre a importância da presença desses elementos culturais na escola como uma forma de marcar e fortalecer a cultura Wapichana e a sua diferença enquanto povo, porém possibilitando ao aluno também a oportunidade de prosseguir seus estudos fora da comunidade sem perder sua identidade.

Além disso, outro elemento fundamental da organização do trabalho pedagógico é a estrutura organizacional. Para Veiga,

A escola, de forma geral, dispõe de duas estruturas: as administrativas e as pedagógicas. As primeiras as primeiras, asseguram praticamente, a locação e a gestão dos recursos humanos, físicos e financeiros.

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, as interações políticas, as questões de ensino aprendizagem e às de currículo (2004, p. 25).

Assim sendo, quanto à estrutura administrativa há uma precarização da mesma conforme apontado no diagnóstico, porém ainda não há uma discussão mais profunda sobre quais as mudanças nas estruturas administrativas precisam ser feitas. A meu ver, isso ocorre devido essa estrutura ainda ser controlada pelo gestor da escola e haver uma dependência da SEED/RR.

Um dos avanços observados nessa estrutura é quanto à decisão sobre os recursos humanos, mais especificamente, sobre que funcionários podem atuar na escola, isso é definido em reuniões comunitárias quando estes se apresentam e expõem seus motivos para querer trabalhar na escola. Assim, a decisão final é da comunidade, sendo que o gestor deve acatar a mesma. Além disso, a comunidade também dá o aval para que os profissionais possam fazer a formação tanto no Magistério quanto na Licenciatura Intercultural. Quanto aos cursos de formação permanente são definidos pelos próprios professores a sua participação, porém desde que o gestor também dê o consentimento para o mesmo. É possível observar que há ainda cargos que são ocupados através das relações de amizade ou parentesco.

Quanto aos recursos físicos e financeiros estes estão centralizados no gestor, porém com a criação da Associação de Pais e Mestres estes passaram a ter mais autonomia para definir que tipos de materiais didáticos e permanentes serão comprados para a escola, conforme as necessidades levantadas em reuniões. Foi possível averiguar que ainda não dá para enxergar novas formas na organização das estruturas administrativas visando levar a escola na direção que se pretende.

Contrária a essa perspectiva, estão surgindo mudanças nas estruturas pedagógicas, pois anteriormente a discussão sobre a reconstrução do PPP e sua sistematização, a partir da implantação das séries finais do ensino fundamental, os professores começaram a inserir diversas práticas pedagógicas na escola, principalmente relacionadas à cultura Wapichana que, a meu ver, são as que mais efetivamente passaram por um processo de reflexão e de mudanças ao longo dos últimos anos.

É importante frisar que primeiramente vou focar nas práticas pedagógicas relacionadas com a cultura Wapichana, pois foi através de sua análise que foi possível perceber as mudanças que vêm ocorrendo na estrutura pedagógica e principalmente no currículo da escola, devido à inter-relação das mesmas.

A inserção de elementos da cultura Wapichana deu início às transformações no processo de ensinar e aprender. Com isso, novas práticas pedagógicas foram sendo implantadas na escola a partir de 1993. Inicialmente os elementos culturais foram trabalhados nas aulas de Educação Artística.

Eu comecei a trabalhar com arte indígena na escola de 5ª a 8ª série, assim o tempo passou, eu sozinho, eu dei conta disso. Na primeira oportunidade que nós tivemos só ensinar o artesanato, as tranças de artesanato, tipiti, peneira, abano e darruana. (ZSC- Professor -41 anos).

Nessas aulas, os conhecimentos eram ministrados através da oralidade e da observação. Assim o professor demonstrava e explicava passo a passo como se fazíamos utensílios descritos acima e os alunos observavam e repetiam seus movimentos, de modo que aprendiam fazendo, repetindo o que lhes era ensinado.

Além disso, ao mesmo tempo, foi inserido o ensino da língua Wapichana que também era e continua sendo até os dias atuais trabalhada como uma disciplina e sob a responsabilidade do professor de língua indígena. Com isso, não havia uma interação com os outros professores e nem com outras disciplinas. Inicialmente se trabalhava somente a alfabetização sendo que esta era da mesma forma para todas as séries, pois como estava sendo introduzida pela primeira vez na escola havia diferença entre os alunos quanto à fala, porém não quanto à escrita. Todos foram considerados no mesmo nível assim devendo ser alfabetizados.

Ao longo dos anos, essas práticas foram ganhando uma nova dimensão dentro das atividades desenvolvidas pela escola, foram redimensionadas

ganhando um caráter mais coletivo, sendo levadas para o contexto mais amplo da escola, ou seja, saindo da fragmentação das disciplinas. Dessa forma, as iniciativas de práticas pedagógicas que envolvessem a escola e a comunidade começaram na década de 1990 com a participação dos demais membros da comunidade na comemoração do dia 19 de abril. Os professores indígenas começaram a pesquisar com os mais velhos da comunidade sobre os elementos tradicionais da cultura Wapichana para assim preparar os alunos para as apresentações do dia.

Foi necessário reavivar suas memórias para contribuir com esse momento, pois conforme vimos anteriormente, essas pessoas são de uma geração que não vivenciaram essas práticas tradicionais devido ao processo de contato que seus pais tiveram e, conseqüentemente, isso causou uma dormência cultural² refletindo na formação dos mesmos.

Minha mãe dizia assim “meu filho, assim que eu assistir parichara que era encontro com os parentes um do outro, com muquinho com caxiri e dançavam o dia tudinho. Alguém ficava bebo, depois levantava e dançava de novo, era muito bonito naquele tempo, vinha de longe soprando aqueles bambus, soprando, indicando que já estavam chegando os outros dançadores pra nos encontrar” (ES- liderança-54 anos).

Nota-se que isso estava na memória de duas gerações anteriores à dos alunos, mas para ainda não havia uma clareza sobre o significado dessas práticas culturais:

Eu primeiro também não estava nem aí não, eu via aquele só no dia 19 botava uma palha assim sem, só para tá lá ganha nota na escola, então, ai acabou pronto, depois disso assim não, que eu fui passar a perceber assim que cada coisa que pertence a um povo tem uma importância né,

2. Quando elementos da cultura tradicional são repassados de geração a geração sem, no entanto, serem praticados, ou seja, estão vivas nas memórias, mas permanecem em estado de dormência no cotidiano da comunidade.

pra cada povo, no caso ai a dança do parichara, tanto ela serve como pra como ritual de agradecimento, pra chamar chuva, pra trazer as caças mais pra perto, forma de oração (LC –professora- 35 anos).

Assim, nessa primeira atividade desenvolvida a partir da escola com a comunidade teve a dança do parichara, dramatizações sobre o cotidiano familiar utilizando os utensílios tradicionais, a apresentação com arco e flecha, a luta corporal, entre outras, e para degustar teve o pajuaru e a damorida que são bebida e comida tradicional.

Essas atividades foram definidas pelos professores em conjunto com a comunidade, cada um assumiu suas tarefas, sendo que foram organizados encontros para confeccionar as vestimentas dos alunos que ainda não sabiam fazê-las. Também foi solicitado que os pais fizessem os trajes de seus filhos. Assim, era uma forma de haver uma maior participação destes nessas atividades.

Além disso, foi definido que era necessário que os alunos aprendessem a cantar e dançar o parichara que ficou sob a responsabilidade da professora da língua Wapichana e de outros membros da comunidade. A alimentação também foi feita coletivamente, de forma que as famílias contribuíram com animais conseguidos da caça e da pesca. Deste modo, o ensino-aprendizagem que antes era somente feito na escola perpassou para outros espaços sociais, uma vez que ocorreu tanto na escola como na família.

Essa iniciativa, mais que um ato simbólico, foi um ato histórico, pois foi ela que permitiu a interação entre a escola e a comunidade e que, a meu ver, possibilitou aos professores perceberem como outros espaços e as mudanças nas suas práticas pedagógicas poderiam contribuir muito mais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Marcou-se uma diferença na forma de os professores trabalharem os conteúdos, pois os conhecimentos considerados científicos permaneceram sendo trabalhados através das disciplinas e os relacionados à cultura Wapichana, através de oficinas pedagógicas.

Quando começou as oficinas mesmo para todas as séries aí foi dividido em grupos aí teve as oficinas de artesanato, leitura a de biojoias e outras oficinas. (Z.S.C-professor- 41 anos).

Mudou muita coisa, primeiro era só aquele tempinho [...] da arte, primeiro era só aquele, era só uma hora. Era só uma hora ali assim, hoje não. A gente realiza oficinas né, dia de oficina é todos os professores, eles sendo de arte ou não vai ter que tá [...] administrado uma oficina, como a gente aqui na escola o jornalismo, é pintura né, é desenho, é [...] artesanato né, produção de remédios tradicionais, aí agora esse início de ano (2013) aqui não trabalhou ainda não, a gente vai começar agora no final de ano pra se preparar pro intercultural, ai então assim, embora a gente fez um acordo cada professor trabalha uma, um tipo de oficina, tem o artesanato que tem as biojoias, de confecção de peneiras, ai fica dois, três professor organizando né, ai no meu caso é a dança (LC- professora -35 anos).

É importante destacar que essas oficinas geralmente são realizadas apenas em um dia da semana e são coordenadas pelos professores, porém dependendo do tipo de atividade estes convidam pessoas da comunidade para ensinar seus conhecimentos para os alunos e para os mesmos. Os professores definem as atividades que serão desenvolvidas nas oficinas e os alunos definem de qual querem participar. Essas atividades, conforme se pode perceber, são elencadas pelos professores de acordo com seus conhecimentos e que consideram importantes para o aprendizado dos alunos.

Diante disso, a maioria está voltada para se trabalhar alguns elementos da cultura Wapichana e algumas delas, como a de confecção de utensílios e aquelas que reforçam o aprendizado da língua e do parichara, são as que permanecem por mais tempo ao longo desses anos.

É possível compreender que o ensino-aprendizagem da língua Wapichana, que era uma das maiores preocupações dos professores e das lideranças, ganha ênfase nos trabalhos desenvolvidos na escola. Isso ganha bastante evidência na fala dos professores, alunos,

lideranças e responsáveis por alunos, porém, ainda se continua a colocar a responsabilidade maior sob os professores de língua indígena, mesmo estes reconhecendo que a língua poderia ser ensinada na família ou em outros espaços sociais.

Destaco que é necessário um estudo mais aprofundado sobre como ocorre o ensino-aprendizagem da língua Wapichana em outros espaços sociais da comunidade para que este possa contribuir com a elaboração do currículo e do PPP, pois é possível perceber que ainda há muitas crianças falantes da língua Wapichana, mas, com o passar do tempo, estas vão deixando de se comunicar em Wapichana, pois sentem vergonha de se expressar na língua na frente dos demais alunos e dos professores.

Assim sendo, foi possível averiguar que há uma descontinuidade e mudanças bruscas na realização de algumas dessas oficinas, seja por decisão dos próprios professores ou dos gestores. Assim, ao longo do ano letivo, não há uma continuidade das atividades. O sentido pedagógico que se quer dar às mesmas acaba sendo prejudicado, pois ao final do ano não é possível realizar um acompanhamento ou uma avaliação mais criteriosa sobre o ensino-aprendizagem dessas oficinas.

Além disso, foram inseridos como práticas pedagógicas os trabalhos comunitários que são realizados na roça escolar, na fazenda, nos limites da terra indígena, na limpeza da escola e da comunidade.

É a gente vê questão assim dos trabalhos comunitários né? Que os alunos também eles, não toda vez, mas principalmente uma ou duas vezes no mês que a gente leva os alunos pra trabalhar junto com a comunidade, questão de construção de casa, é trabalho na roça, trabalho na fazenda assim trabalhar como o povo costuma dizer em ajuri (LC – professora – 35 anos).

Os professores convidam para participar do parichara, das danças, campina, coivara, plantação, arrancar mandioca, a gente limpando aqui o centro (TCS –aluna-16 anos).

Eu participo mais da roça escolar e as aulas de arte indígena: trançar peneira, darruana, fazer anéis de coquinho e brincos da cultura indígena (RSC- aluno- 17 anos).

Os professores foram, então, ampliando os espaços para a realização das atividades pedagógicas para além das salas de aulas, ao mesmo tempo em que inseriam novas práticas pedagógicas na escola a partir da vivência comunitária.

Como forma de socializar esse trabalho entre a escola e a comunidade são realizados, durante o ano, alguns eventos. O principal deles é o Intercultural³ quando se convergem todas as atividades, além disso, são convidadas outras comunidades para também apresentarem os trabalhos desenvolvidos em suas escolas. Esse intercâmbio tem contribuindo muito para fomentar a participação dos alunos nessas atividades, apesar destas ganharem um tom de competitividade já que os que mais se destacam ganham premiações.

Quanto aos conhecimentos científicos, estes continuam sendo trabalhados de forma disciplinar, porém atualmente tem se feito novas experiências quanto à organização do tempo e à metodologia visando à melhoria do ensino-aprendizagem dos mesmos.

Quanto ao tempo, percebeu-se que a fragmentação em disciplinas, o período de 50 minutos e o espaçamento de dias entre as aulas para se trabalhar os conteúdos causavam descontinuidade na aprendizagem dos alunos. Com isso, fez-se uma nova organização dos dias para se trabalhar do 6º ano do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio. Assim, a disciplina de Geografia e de língua materna, por exemplo, são trabalhadas em 12 dias consecutivos.

Nós estamos trabalhando não todos os dias, como é dividido os tempos em 12 dias, nós estamos trabalhando, a gente fez os meninos ir para os

3. Evento realizado anualmente durante o mês de setembro na comunidade do Canuanim com a participação de outras comunidades como Tabalascada e Malacacheta.

igarapés pra fazer os trabalhos de campo, de pesquisa de campo e agora estamos desenvolvendo ele em sala de aula. (ZSC- professor – 41 anos). Então o professor de língua materna tem às quatro horas pra ficar com aquela turma, parece que são 12 dias mais ou menos com aquela turma fazendo trabalho segundo os professores que na reunião foi falado que assim melhorou muito né? Que primeiro era só uma hora ali, aquele pouquinho ai chegava e passava e só noutra semana. (LC-professora- 35 anos).

Quanto à metodologia, os professores do 2º ao 5º ano estão trabalhando por nível de conhecimento num projeto denominado “Canoa do Saber”. Primeiramente, eles identificaram quais os níveis de conhecimento dos alunos na língua portuguesa e na matemática. Com isso, dividiram as turmas conforme o nível de conhecimento dos alunos, sendo utilizado como critério o nível de alfabetização na língua portuguesa e nas quatro operações da matemática. Já os professores do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, estão buscando desenvolver seu trabalho pedagógico por área de conhecimento, tendo por base temas contextualizados desenvolvidos principalmente através de pesquisas de campo. Além disso, passaram a definir os conteúdos a partir da realidade local sem, no entanto, deixar de trabalhar outros conhecimentos.

Em relação a essas novas experiências, não foi possível analisar as mudanças mais recentes, pois ainda está muito incipiente, não há ainda uma clareza por parte dos professores sobre os resultados das mesmas no ensino-aprendizagem, isso porque eles estão trabalhando dessa forma há aproximadamente dois anos. Porém, o que se pode averiguar é que por parte de alguns alunos há reclamações sobre a repetição de temas nas pesquisas de um ano para outro e de passar muito tempo com o mesmo professor tratando sobre o conteúdo.

Diante disso, há alguns aspectos que devem ser analisados em relação às novas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual

Indígena Luiz Cadete, pois serão fundamentais, a meu ver, para a reconstrução do PPP da escola. Os entrevistados consideram importante a inserção da cultura Wapichana na escola, uma vez que foi através desse trabalho que se pode revitalizar alguns elementos tradicionais e buscar pelo fortalecimento da mesma, porém fazem observações significativas sobre as mudanças ocorridas.

Em relação às novas práticas pedagógicas estes consideram que são importantes para o fortalecimento das tradições Wapichana, porém destacam que há uma descontinuidade, uma vez que o modelo de oficinas não possibilita o desenvolvimento de um trabalho contínuo em que o ensino-aprendizagem possa ser percebido com mais clareza, avaliado e repensado. Com isso, muitas oficinas repetem constantemente as mesmas atividades sem dar prosseguimento a partir do que os alunos já sabem ou aprenderam. Seus resultados estão mais voltados para serem apresentados em dias de eventos quando são socializados e mostrados como elementos culturais do povo Wapichana para marcar a diferença dos outros povos. No entanto, com um olhar mais atento, pouco se percebe seu resultado no cotidiano dos alunos.

Contrário a isso, os trabalhos comunitários são os que mais têm impacto na vida desses alunos fora da escola, pois estão relacionados com o seu cotidiano familiar e comunitário, ou seja, muitas dessas atividades são realizadas também em outros momentos e espaços. Dessa forma, algumas atividades que tem uma divisão por sexo como fazer pajuaru, farinha, goma entre outros, algumas alunas aprenderam na escola e depois puderam pôr em prática em casa. Quanto aos alunos, estes apreciam realizar a visita e limpeza anual dos limites da terra indígena e fazer a caça e a pesca para os eventos da escola e da comunidade.

Há um caminho já percorrido onde se podem perceber as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores da Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, contudo é necessária uma melhor organização

administrativa e pedagógica que possibilite um planejamento coletivo, visando ampliar os objetivos propostos.

Outro elemento muito importante nesse processo de reconstrução do PPP e que possibilitou a implantação dessas práticas pedagógicas foi a reorganização do tempo escolar no que diz respeito aos dias específicos para a realização dessas atividades. Mesmo não se mudando a quantidade de 200 dias letivos e a carga horária de 50 minutos exigidos por lei, o calendário garantiu dias específicos para as práticas pedagógicas que tem relação com a cultura Wapichana. Dessa forma, as oficinas eram realizadas nas sextas-feiras durante todo o dia, porém com possibilidade de troca, caso houvesse alguma outra atividade que fosse mais importante a ser realizada na comunidade. Além disso, as reuniões comunitárias e as comemorações de algumas datas festivas, já incorporadas no calendário escolar há muitos anos como o dia das mães, dos pais, das crianças, entre outros se ocorrerem durante a semana ou até mesmo no final de semana são considerados dias letivos.

Assim, também os feriados foram modificados conforme a importância destes para a comunidade como, por exemplo, o feriado de Carnaval não é considerado um período festivo na comunidade de modo que as aulas acontecem normalmente, porém os feriados da Igreja Católica continuam a serem respeitados como, por exemplo, a Semana Santa, quando não há aula durante a semana toda mesmo.

Vale salientar que os dias de reuniões comunitárias e de professores e de lideranças são considerados dias letivos, quando os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio apresentam relatórios das atividades desenvolvidas.

Dessa forma, há que considerar que houve uma reorganização do tempo escolar mesmo tendo limitações de dias letivos e carga horária a serem cumpridos. Alguns aspectos precisam ser revistos como a definição de oficinas que proporcionem conhecimentos mais significativos para os alunos, a quantidade de dias para a realização das oficinas, o espaço de tempo entre uma e outra, pois foram

esses os aspectos que geraram uma descontinuidade na aprendizagem e desmotivação nos alunos.

Além disso, é preciso que as atividades de acompanhamento e avaliação sejam definidas pelos professores de forma coletiva para que o aluno não venha a fazer atividades repetitivas como o mesmo objetivo e para que estes também não solicitem apenas um tipo como, por exemplo, os relatórios. É preciso que os professores estejam mais atentos para o processo ensino-aprendizagem dos alunos nos espaços fora da sala de aula, sejam nas oficinas, nas pesquisas de campo e nas atividades comunitárias, pois estes têm gerado avanços em relação aos objetivos almejados pela comunidade para a escola.

O processo de decisão da escola ainda hoje continua centralizado no gestor quanto se trata das questões administrativas e nos professores quando se trata das questões pedagógicas. Porém, houve mudanças no processo de definição do gestor, com a realização de eleição a cada dois anos, sendo que os presentes na reunião comunitária elegem o mesmo. Além disso, os professores também são avaliados nessas reuniões e recebem o aval conforme o desenvolvimento do seu trabalho e seu comportamento na comunidade para permanecer ou não na escola.

Isso, a meu ver, tem contribuído para melhorar as relações de trabalho, porque a abertura desses espaços coletivos de diálogo e de deliberações tem fortalecido as decisões que estão proporcionando mudanças na escola. Isso também deve ser feito para chamar a atenção dos responsáveis pelos alunos quanto a sua responsabilidade na escola e com os mesmos, pois não se pode apenas fazer parte do processo decisório também é preciso que se assuma a responsabilidade de acompanhar e, dentro de suas possibilidades, fazer acontecer suas decisões.

O elemento que, a meu ver, tem mais sido negligenciado no processo de reconstrução do PPP e das práticas pedagógicas é a avaliação, considerando que esta “busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações,

suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas” (VEIGA, 2004, p. 31). Dessa forma, o critério que mais vem sendo utilizado para a avaliação dos alunos nessas novas práticas pedagógicas é a participação e não a aprendizagem. Considero que ainda falta clareza sobre o que é essa participação, ou seja, seu conceito e como esta pode ser avaliada, pois os professores avaliam a participação apenas pela presença física durante a realização da atividade.

Um dos principais elementos levantados pelos entrevistados está relacionado com essa participação. Eles consideram importante a inserção da cultura na escola para o fortalecimento destes enquanto povo, porém na prática o que se vê é o pouco envolvimento da maioria das pessoas. Dessa forma, pude observar:

- Que entre os professores há aqueles que se destacam quando se trata de novas práticas pedagógicas. Apresentam criatividade e iniciativa e, com isso, conseguem envolver os alunos que escolhem ficar nas atividades propostas por estes. Geralmente são os professores que participam ativamente das reuniões do movimento de professores indígenas e que fizeram ou fazem o curso de Licenciatura Intercultural e há os professores que cumprem o que foi definido em reunião, porém não apresentam motivação aos alunos.
- Quanto aos alunos, a vergonha, a timidez e falta de diálogo e motivação têm sido os principais motivos destes não quererem participar das práticas pedagógicas relacionadas à cultura Wapichana, pois antes de realizarem as atividades não é feito um trabalho prévio e sistemático sobre a cultura e a identidade Wapichana.
- Quanto aos responsáveis pelos alunos o que se percebe é que estes apesar de serem convidados a participar dessas atividades são pouco motivados a participar ativamente das mesmas, ou seja, não lhes são atribuídas responsabilidades.

- Quanto às lideranças, estas apoiam as novas práticas pedagógicas e as mudanças que tenham como objetivo fortalecer a cultura Wapichana, porém centralizam isso somente na escola, não proporcionando outros espaços comunitários onde isso possa ser feito.

Considero importante destacar que as reuniões e encontros sobre a temática foram geradas propostas para o PPP, porém há vários fatores para que este ainda não tenha um esboço claro e objetivo. Há uma falta de clareza de como se atingir os objetivos definidos para a escola, pois a atual estrutura administrativa e pedagógica do sistema de ensino dificulta a implantação de mudanças.

As mudanças vêm se sucedendo ao longo de cada ano, pois novas práticas pedagógicas são implantadas, novas metodologias são experimentadas, novos conhecimentos são inseridos e outros são suprimidos. Contudo, ainda não está bem claro como atingir os objetivos propostos dentro de uma perspectiva pedagógica de um espaço formal de educação. Isso porque esses elementos eram ensinados em outros espaços sociais da comunidade e quando vêm para serem trabalhados na escola acabam tendo que se adequar às formalidades da escola.

Por isso, um PPP que atenda às perspectivas da comunidade, principalmente no que diz respeito à revitalização e fortalecimento da cultura Wapichana vai mais além de que inserir alguns elementos dessa cultura. Deve passar pelo debate sobre o padrão de escola que se tem atualmente com horários e dias letivos fixos, calendários, disciplinas com conteúdos pré-definidos e com cargas horárias a serem cumpridas, ou seja, regras definidas por um sistema de ensino do qual a escola faz parte, sendo que “a escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 2004, p. 17). Porém, é importante entender que podem ocorrer mudanças possíveis, inclusive nos valores neoliberais difundidos pela escola, pois:

Em entrevista realizada dada à TV Educativa (28/5/1998), o professor Milton Santos afirmou que estamos vivendo um rico momento na medida em que está se aproximando a possibilidade de alteração dialética social, ou seja, a inviabilidade social do neoliberalismo acabará sendo o elemento dialético disparador e provocador de sua revisão (RESENDE, 1998, p.39).

Dessa forma, o PPP de uma escola indígena tem questões mais abrangentes para discutir do que apenas inserção ou exclusão de conteúdos e como estes podem ser trabalhados. Tem muito mais a ver com as rupturas e mudanças possíveis no sistema educacional. Assim, é importante que se discuta o próprio conceito do que é educação escolar para assim poder ter mais clareza sobre o tipo de formação que é possível na escola, ou seja, seus limites e suas possibilidades para que se possa nortear a reconstrução da escola indígena com objetivos, definidos por cada povo, possíveis de serem alcançados através da mesma.

Isso é importante para não gerar uma expectativa de que a escola com sua atual estrutura administrativa e pedagógica possa alcançar determinados objetivos e, além disso, não colocar toda a responsabilidade de fortalecimento cultural na mesma, pois as famílias têm que assumir seu papel, bem como outros espaços sociais têm que ser utilizados com essa finalidade. Muitos desses elementos culturais deveriam *a priori* fazer parte do cotidiano familiar e comunitário dos alunos.

Ao tratar a cultura como algo estático, a escola perde a oportunidade de fortalecer a identidade do aluno, fazendo com que ele perceba as mudanças ocorridas na cultura do seu povo. Assim, tratar a cultura como algo dinâmico será fundamental para que se possa construir um PPP que atenda às perspectivas de um currículo específico e diferenciado. Destarte, a meu ver, um dos maiores desafios identificados é equilibrar a formação do aluno para que ele possa permanecer na comunidade e se reconheça como Wapichana, pois a

vergonha e a falta de interesse são as principais causas da pouca participação nas atividades relacionadas à cultura Wapichana.

Há uma separação entre conhecimentos científicos que são trabalhados em sala de aula através das disciplinas e conhecimentos culturais que são trabalhados na prática. Essa relação precisa ser melhor estudada e sistematizada pedagogicamente para dar um sentido no processo ensino-aprendizagem dos alunos dentro e fora de sala de aula.

Assim, a própria comunidade, além da escola deve assumir essa responsabilidade e fazer essa construção de forma coletiva, pois segundo Resende:

[...] a escola precisa ir além do discurso democrático, o que significa, entre outros aspectos, respeitar a concretude de sua comunidade, do efetivo exercício da democracia, por meio do qual todos - além de serem convidados a participar de um projeto comum vendo respeitados seus limites, reconhecidas suas riquezas e desenvolvidas suas potencialidades - tenham o seu tempo de amadurecimento epistemológico e tornem-se capazes de traçar seu próprio percurso reflexivo (2003, p. 43).

Deste modo, haverá mais subsídios para se construir um sistema de ensino capaz de atender às especificidades das escolas indígenas sem que estas tenham que abrir mão de seus currículos próprios que os fortaleça enquanto povo, sem desconsiderar suas relações com outros povos e sociedades e seus conhecimentos.

Para garantir isto são necessárias medidas concretas tanto por parte da escola e comunidade, quanto no âmbito do sistema de ensino por meio de assessoria técnica e financiamento que dê suporte às iniciativas de planejamento da educação escolar.

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete vivencia seu PPP na prática, mas ainda não o sistematizou por meio de documento oficial, reconhecido pelo sistema estadual de ensino. Por meio da oralidade, os próprios indígenas, os descrevem e os colocam em prática no cotidiano

escolar, porém, considero que seja necessário que este seja sistematizado, rediscutido e reelaborado. Pois, segundo Gadotti (2004, p. 16), “o projeto pedagógico da escola sempre é um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

Todavia, garantir a reconstrução do mesmo, a meu ver, também tem sido um grande desafio por falta de apoio técnico e financeiro do órgão coordenador (MEC) e do órgão executor (SEED/RR) da educação escolar indígena.

Dessa forma, estes órgãos não têm garantido as mínimas condições necessárias para reconstruir o PPP e pô-lo também em prática. Não há respeito e reconhecimento da diferença, mas sim uma concepção distorcida de que dar autonomia para as escolas indígenas elaborarem seus PPPs isentaria o sistema de ensino e o MEC de apoiar técnica e financeiramente as escolas indígenas para essa construção, dificultando a implantação das mudanças propostas no PPP, uma vez que não há um acompanhamento destes e sim apenas cobranças para que os mesmos se adequem às normas já estabelecidas pelo CEE/RR.

É importante que todos os envolvidos no processo educacional desenvolvido através da escola possam ter clareza sobre as suas mudanças e os desafios provocados por elas, pois:

[...] a implantação de um novo projeto político-pedagógico enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que de nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos “de cima”. Contudo, o pensamento e a prática dos “de cima” não se modificarão enquanto não existir pressão dos “de baixo” (GADOTTI, 2004, p. 20).

Portanto, as mudanças propostas e implantadas na Escola Tuxaua Luís Cadete dependerão muitos mais da atuação dos envolvidos diretamente no processo escolar, para que os órgãos responsáveis pela educação escolar indígena possam efetivamente garantir uma escola que possibilite o fortalecimento do povo Wapichana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de edições Técnicas, 2008. 464 p.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 445-465, 2008. Legislação Federal e Marginália.

GADOTTI, Moacir. *Projeto político-pedagógico da escola cidadã*. GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs). In: Autonomia da escola: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Resolução n. 3, de 14 de dezembro de 1999. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 485-488, 2008. Legislação Federal e Marginália.

MEC. Secretaria Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002. 348 p.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. *A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et tal (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998. p. 33-48.

SILVA, Kátia Maria Leocádio da. A reconstrução o projeto político-pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete: relato de experiência como coordenadora pedagógica. 2012. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural- área de habilitação em Comunicação e Artes) – Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica: projeto político-pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004. p.13 a 33.

A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS PELA MANUTENÇÃO E GARANTIA DAS POLÍTICAS DE SAÚDE INDÍGENAS – RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Sarlene Moreira da Silva

INTRODUÇÃO

Refletir a política de saúde indígena no Brasil, o diálogo intercultural de aprendizagem é de fundamental importância, indissociável na história de luta dos povos indígenas, que se pautou nos últimos cinquenta anos nas três principais bandeiras de luta, território, saúde e educação definida na primeira Assembleia dos Povos Indígenas do Estado de Roraima realizada ano de 1977 na região Surumu, Terra Indígena Raposa Serra do Sol. No campo histórico da construção das políticas públicas de saúde indígena, é importante reafirmar que essa demanda é uma conquista dos povos indígenas implementada pelo governo brasileiro, em que os povos indígenas são os protagonistas. E não uma política de assistência do governo para os povos indígenas como se deu com a criação da Fundação Nacional do Indígena - FUNAI. Há décadas os povos indígenas do Brasil, com o apoio de seus aliados e parceiros, vêm discutindo as políticas a serem implementadas para assegurar-lhes vida e saúde. Muitas foram neste tempo as mobilizações do movimento indígena e das organizações que atuam no campo da saúde, com o objetivo de exigir que o Estado brasileiro estruture políticas que possibilitem a atenção diferenciada aos povos indígenas (CIMI, 2013, p. 05).

Os primeiros cuidados de saúde partiram das missões religiosas, posteriormente, na década de 50, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, o atendimento médico passou a ser da competência da agência governamental, que tinha como objetivo integrar o índio a sociedade nacional, no entanto, a saúde indígena continuou desorganizada e esporádica. O SPI não possuía estrutura organizada e sistemática que garantisse a assistência à saúde as populações na base, restringindo-se as ações emergenciais ou inseridas em processo de pacificação. Houve ainda experiência pioneira de Noel Nutels que se propôs inicialmente controlar a tuberculose em áreas indígenas através dos Serviços de Unidades Sanitárias Aéreo transportado/ SUSA ligado ao Ministério da Saúde, atendia basicamente às situações de surtos epidêmicos advindos de isolamento. Na prática ampliou o espectro das ações de saúde diferenciada (COSTA, 1986). Tinha como objetivo levar as ações básicas de saúde às populações indígenas e rurais em áreas de difícil acesso. As ações eram voltadas para a vacinação, atendimento odontológico, controle de tuberculose e outras doenças transmissíveis.

Em 1967, com a extinção do SPI, foi criada a Fundação Nacional do Índio/FUNAI, que se baseou modelo de atenção do SUSA, criando as equipes volantes de saúde/EVS. Essas equipes realizavam atendimentos esporádicos nas comunidades indígenas de sua área de atuação, prestando assistência médica, aplicando vacinas e supervisionando. Após a crise da FUNAI na década de 70 a instituição teve dificuldades de organização de serviços no que diz respeito à saúde indígena e não pode contemplar a grande diversidade e dispersão geográfica das comunidades indígenas. Uma vez que não tinha suprimentos e capacidade administrativa de recursos humanos e financeiros, o que causou precariedade da estrutura básica de saúde, falta de planejamento das ações e organização de um sistema de informações em saúde adequada, além da falta de investimento na qualificação de seus funcionários para atuarem junto às comunidades indígenas

étnica e culturalmente diferenciadas. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, reconhecendo o sistema das organizações socioculturais dos povos indígenas e assegurando a capacidade civil plena, estabeleceu a competência privativa da união para legislar e tratar sobre a questão indígena. Em 13 de outubro de 1991 a resolução n.11 do Conselho Nacional de Saúde/CNS, criou a Comissão Intersetorial de Saúde do Índio/CISI, tendo como principal atribuição assessorar o CNS na elaboração de princípios e diretrizes de políticas governamentais no campo da saúde indígena. Inicialmente sem representação indígena, os membros da CISI reformularam sua composição e com a saída espontânea de representantes do CNS, abriram 4 das 11 vagas para a representação das organizações indígenas. Em sentido oposto ao processo de construção da política de atenção básica a saúde indígena no âmbito do SUS em 19 de março de 1994, o decreto presidencial n.1.1141/94 constitui uma comissão intersectorial de saúde - CIS com a participação de vários ministérios relacionados com a questão indígena sob a coordenação da FUNAI desenvolvendo a coordenação das ações de saúde a FUNAI.

As reivindicações de uma política de saúde que contemplasse o anseio das populações indígena no país por meio direto dos ministérios da saúde, foram registradas nas 1ª e 2ª conferências Nacionais de Saúde Indígena em (1986 e 1993) e consagradas na 8ª Conferência Nacional de Saúde. Criando o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena-SASISus, por meio da lei 9.836 de 23/9/1999, embasado nas leis n. 8.080 e 8.142, na medida provisória n.1911-08, de 29/7/1999 (FUNASA, 2002). Contemplando um modelo diferenciado organizacional dos serviços de saúde para as áreas indígenas que ocorrem via distritalização, Distritos Sanitários Especiais Indígena - DSEIs, um subsistema articulado com o SUS. Como resultado destes encontros houve a elaboração de um documento com as diretrizes sobre atenção diferenciada à saúde aprovadas na I Conferência Nacional de Proteção à Saúde Indígena em 1986, e a proposição do

modelo assistencial baseado nos Distritos Sanitários Especiais Indígenas, aprovado na IX Conferência Nacional de Saúde realizada em 1992 e na II Conferência Nacional de Saúde dos Povos Indígenas em 1993 (CIMI, 2013, p.05).

A Lei Arouca determinou que fosse estruturado o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena tendo como base os Distritos Sanitários Especiais Indígenas. Através do decreto 6.878 de 18 de junho de 2009, foi definido que o novo modelo assegurará que os DSEIs serão unidades gestoras com autonomia administrativa e financeira. Essas determinações são fundamentais para que a nova política tenha um rumo seguro, ou seja, que as ações e serviços sejam efetivamente executados a partir das realidades e necessidades de cada região e povo (CIMI, 2013, p.22).

As mudanças referentes a responsabilidades a respeito da saúde indígena iniciam com a instituição do Sistema Único de Saúde - SUS. Logo após a publicação das leis n. 8.080 e 8.142/ 1990, o decreto presidencial n. 23 de fevereiro de 1991, transferiu para o ministério da saúde a responsabilidade pela coordenação das ações de saúde destinadas aos povos indígenas. Foi então criada, no ministério da saúde, a coordenação de saúde do índio COSAI, subordinada ao departamento de operações – DEOPE, da fundação Nacional de Saúde, com a atribuição de implementar o novo modelo de atenção à saúde indígena. Nesse período a resolução n. 11 do Conselho Nacional de Saúde - CNS criou a comissão Intersetorial de Saúde do Índio – CISI, com quatro das onze vagas para representantes das organizações indígenas (CISI/CNS, 2006, p.13).

A gestão da saúde indígena passou a ser da responsabilidade da FUNASA por intermédio do departamento de atenção à saúde indígena - DESAI, junto à secretaria de assistência à saúde SAS, e teve como atribuições, estabelecer diretrizes e normas para a operacionalização da política nacional de saúde dos povos indígenas, promover a articulação intersetorial e intrasetorial com as outras instâncias do SUS,

coordenar as execuções das ações de saúde, implantar e coordenar o sistema de informação e exercer a responsabilidade sanitária sobre as terras indígenas do país. Esse modelo funcionou via distritalização, sendo o primeiro criado.

A base do modelo proposto são os DSEIs, criados os através da portaria 852/1999, caracterizado por uma base territorial definida por critérios étnicos, geográficos, epidemiológicos e de acesso aos serviços; controle social exercido através dos Conselhos Distritais de Saúde Indígena, paritários e de caráter deliberativo, reunidos no Núcleos Interinstitucionais de Saúde Indígena – NISI em cada estado da federação; existência de uma rede de serviços com suprimento regular de insumos, meios de transporte e de comunicação; assistência diferenciada baseada na construção de estruturas especializadas no atendimento a indígenas, as Casas do Índio, com ênfase no atendimento à saúde; autonomia gestora, administrativa, orçamentária e financeira; responsabilidade federal com ação complementar por estado, município e ONGs; níveis gerenciais nacional, regional e distrital; comando único técnico e/ou executivo com gerente designado pelo Conselho Distrital (MAGALHÃES, 2006, p. 125). Prevendo que todos os Distritos tenham assegurado o saneamento básico (água potável para o banho, para beber e para as demais necessidades de higiene e limpeza, tratamento de esgoto e coleta de lixo, entre outros); prevendo que em cada Distrito estejam estruturados e funcionando os conselhos para o controle social (locais e distritais) (CIMI, 2013, p.23). Cada distrito deve estar organizado em uma rede de serviços de saúde dentro de seu território, integrada e hierarquizada, com complexidade crescente e articulada com a rede do SUS.

O primeiro distrito sanitário especial indígena foi o DSEI Yanomami e Yekuana, criado pelo decreto n. 23 de 1991 servindo como projeto-piloto do modelo de “distritalização diferenciada” prevista, em resposta ao clamor desencadeado pela situação de genocídio e calamidade sanitária que vivia o Povo Yanomami em consequência da

invasão devastadora de garimpeiros em seu território, apoiados pelos políticos do estado de Roraima. Este distrito foi pioneiro na aplicação dos critérios demográficos, geográficos e culturais na definição do modelo de gestão, contando com financiamento próprio e recursos humanos capacitados para atuação em contexto intercultural (CIMI, 2013, p. 09). Posteriormente, em 1993 e 1994, por iniciativa do movimento indígena e com a aprovação, foram criados os Distritos Sanitários Indígenas do Leste de Roraima e do Xingu, foram criados os DSEIS Leste e Xavante. A Política Nacional Atenção à Saúde Indígena é oficializada pelo Ministério da Saúde através da portaria n. 254 em 31 de janeiro de 2002. O propósito da política era garantir aos povos indígenas o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do SUS, contemplando a sua diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, analítico a partir de pesquisas documentais impressos como, livros, artigos, relatórios e teses, sites sobretudo, documentos legais como decretos e resoluções do ministério da saúde. As fontes de informação foram as revisões de literatura sobre o tema, bem como produções bibliográficas sobre as categorias saúde indígena, construtos centrais do estudo. Realizando levantamento de artigos científicos publicados e disponíveis nas bases de dados bibliográficos. O método da observação participante contribuiu para que as informações fossem construídas, a observação se deu em encontros, reuniões ordinárias da subcomissão de comunicação e informação e da comissão organizadora, reunião da comissão Intersectorial de saúde indígena CISI - CNS, reuniões ordinárias do Conselho Nacional de Saúde bem como do Fórum de Presidentes de Controle Social Indígena-FPCONDISI, com participação dos representantes, gestores usuários, trabalhadores e convidados considerados relevantes para contribuir com a realização da conferência, como

secretários(as) e presidentes de CONDISI do todo país. Na pesquisa qualitativa os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam.

3. CRIAÇÃO DA SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA - SESAI

Após 11 anos de gestão da saúde indígena pela Fundação Nacional da Saúde -FUNASA, os problemas continuaram em razão do agravamento dos problemas recorrentes de má gestão, autoritarismo, uso político e corrupção nas coordenações regionais e instâncias centrais da Funasa. Essas problemáticas foram discutidas nas conferências distritais e posteriormente apresentada a proposta de criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) na IV Conferência Nacional de Saúde Indígena realizada em 2006, é importante ressaltar que no de 1993 os povos indígenas já reivindicavam a criação de uma secretaria para a gestão da saúde indígena. Somente em agosto de 2008, depois das constantes manifestações realizadas pelo movimento indígena contra a Funasa, e das inúmeras denúncias de corrupção e de descaso na execução das ações e serviços nas áreas indígenas que vinha gerando avassaladora mortalidade infantil e alastramento de doenças, o ministro da saúde resolveu ouvir as reclamações e propostas dos povos indígenas. Neste mesmo período, o Tribunal de Contas da União (TCU) desenvolveu uma auditoria sobre a Funasa, com ênfase nas questões relativas à gestão da política de saúde indígena. Concomitante a isso, a justiça do trabalho determinou que o governo federal fosse o responsável e, portanto, o gestor da política de saúde, e que a terceirização era uma prática ilegal (CIMI, 2013, p. 13). Devido à pressão constituiu-se um Grupo de Trabalho com a participação de lideranças indígenas (portarias 3.034/2008 e 3.035/2008 – GAB/MS), cujo objetivo foi o de discutir e apresentar propostas, ações e medidas a serem implantadas no âmbito do Ministério da Saúde, o que corroborou para a aprovação da lei nº. 12.314/2010 em consonância com o

decreto n.º 7.336/2010 transferindo a responsabilidade da gestão da FUNASA para a Secretaria Especial de Saúde Indígena/SESAI.

A SESAI tem como atribuição: planejar, coordenar, supervisionar, monitorar e avaliar a implementação da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, observados os princípios e as diretrizes do SUS, coordenar o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena para a promoção, a proteção e a recuperação da saúde dos povos indígenas, e a sua integração ao SUS, planejar, coordenar, supervisionar, monitorar e avaliar as ações referentes ao saneamento e às edificações de saúde indígena, orientar o desenvolvimento das ações de atenção integral à saúde indígena e de educação em saúde segundo as peculiaridades, o perfil epidemiológico e a condição sanitária de cada Distrito Sanitário Especial Indígena, em consonância com as políticas e os programas do SUS, às práticas de saúde e às medicinas tradicionais indígenas, e a sua integração com as instâncias assistenciais do SUS na região e nos Municípios que compõem cada Distrito Sanitário Especial Indígena, planejar, coordenar, supervisionar, monitorar e avaliar as ações de atenção integral à saúde no âmbito do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena e sua integração com o SUS, promover ações para o fortalecimento da participação social dos povos indígenas no SUS, incentivar a articulação e a integração com os setores governamentais e não governamentais que possuam interface com a atenção à saúde indígena, promover e apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em saúde indígena e identificar, organizar e disseminar conhecimentos referentes à saúde indígena (Decreto, 9.795/2019). É composto pelo Departamento de Atenção à Saúde Indígena e o departamento de Determinantes Ambientais da Saúde Indígena competindo as mesmas, planejar, coordenar, supervisionar, monitorar e avaliar as atividades de atenção integral à saúde dos povos indígenas, assim como sua integração com o SUS e planejar, coordenar, supervisionar, monitorar e avaliar as ações referentes a saneamento e a edificações de saúde indígena e dentre outras atribuições (Decreto, 9.795/2019).

A autonomia administrativa e financeira dos DSEIs foi a principal razão da luta pela criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena em substituição ao modelo autoritário e burocrático implementado até então pela Funasa. Esta autonomia não pode se resumir a meros procedimentos administrativos na realização de despesas, enquanto as decisões políticas ficam centralizadas nas instâncias centrais da SESAI em Brasília, mas deve promover a democratização da saúde e o fortalecimento do protagonismo e do poder de decisão dos povos indígenas em suas comunidades e regiões (CIMI, 2013, p.16).

4. O INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E A DIALOGIA SOCIAL NO CAMPO DA SAÚDE

A criação do Instituto Insikiran de formação superior indígena –INSKIRAN/UFRR, nesses 20 anos, passa pela luta dos povos indígenas de Roraima, professores e apoiadores que contribuíram diretamente para a sua construção e inserção dos povos indígenas ao ensino superior garantindo uma política pública de forma equitativa. A educação diferenciada foi um dos eixos definido na I Assembleia Estadual dos Povos Indígena de Roraima em 1977 na região Surumu Terra Indígena Raposa Serra do Sol-TI.RSS, onde as lideranças colocaram em pauta a formação de professores indígenas para atenderem as comunidades indígenas contemplando a realidade local e a especificidades cultural dos povos indígenas.

Para BRAGA (2017, p.20), a educação escolar torna-se uma das bandeiras da luta dos povos indígenas no diálogo com os governantes, sobretudo, na esfera federal. Para Ferreira (2001, p. 101) “pelo que vimos, o direito à educação diferenciada e específica tem sido uma das principais bandeiras do movimento indígena, dentro dos ideais da autodeterminação”. E, com isso, vão surgindo as experiências de formação diferenciada para indígenas no país, principalmente através das organizações.

Ainda conforme o autor, a luta do movimento indígena está centrada em três eixos, se assim podemos afirmar, a partir de suas assembleias políticas, que são: TERRITÓRIO, EDUCACAO E SAUDE, ou seja, a retomada pelos territórios tradicionais que foram expropriados historicamente, os processos de escolarização e a assistência à saúde. Nesse caso específico, a problemática em discussão e a temática da educação escolar indígena em nível superior voltada para a formação de professores. As políticas indígenas (território, educação e saúde) constituem-se em resultados da conquista da luta desse movimento, isso está bem claro na fala da senhora Martilza de Lima, vice coordenadora da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR), a saber: Com essas conquistas nos campos do território e da educação os povos indígenas buscam agora a formação escolarização dos indígenas nas diversas áreas para garantir a autonomia das comunidades. Uma formação que atenda às necessidades das escolas indígenas, com a melhoria da saúde do seu povo e a gestão territorial das terras indígenas, surgindo assim os cursos específicos em nível superior. A experiência do Insikiran, com a criação de três cursos específicos (Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena, Gestão em Saúde Coletiva Indígena), mostra a força do movimento indígena em Roraima na conquista dos seus direitos, *locus* de emancipação e cidadania e também da complexidade na concepção *moriniana* (BRAGA, 2017).

Conforme REPETTO (2008, p. 14) o I Seminário de Educação Indígena de Roraima marcou a discussão da formação profissional em nível médio para estudantes indígenas e no II Seminário no ano 2000 ocorrido na comunidade Canauani - Cantá que teve como tema: A Formação em nível superior, as organizações indígenas reivindicaram à UFRR o ingresso dos indígenas na universidade.

A UFRR criou o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, transformando-o em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena no ano de 2009, conforme Resolução no 009/2009-CUni, visando desenvolver e articular com lideranças, professores, comunidades e organizações

indígenas de Roraima e a sociedade em geral, a formação profissional dos indígenas, de modo específico, diferenciado e intercultural. A criação do Insikiran veio a atender a uma das demandas dos povos e comunidades indígenas de Roraima que reivindicaram o acesso ao ensino superior por meio da Carta de Canaúanim, elaborada em 2001, na Assembleia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), e a UFRR respondeu ao compromisso social da instituição e politicamente a luta dos indígenas de Roraima. A UFRR foi pioneira entre as universidades federais a ministrar um curso de graduação específico para os indígenas, bem como a primeira no país a garantir, no ensino superior, a formação de profissionais indígenas para gerir seus territórios (BRAGA, 2017).

Foi nesse contexto que se deu a criação do núcleo Insikiran, posteriormente transformado em instituto, uma conquista dos povos indígenas, inicialmente com o curso de Gestão Licenciatura Intercultural indígena, Gestão Territorial Indígena, na formação de gestores indígenas e por último o curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena voltado a formação de gestores indígenas para atuarem no Subsistema de Atenção à Saúde Indígena SASI/Sus.

Para BRAGA (2017, p. 125) a criação do Insikiran é resultado das lutas dos movimentos indígenas de Roraima e setores da sociedade civil que historicamente apoiam os povos indígenas, pela ampliação da oferta da educação escolar no contexto das comunidades indígenas e melhoria da qualidade do ensino em suas escolas. Ainda conforme o autor, o Insikiran além de ser uma unidade acadêmica e administrativa da UFRR, ultrapassa as fronteiras universitárias e assume a sua função social e política de apoio ao movimento indígena, já que é resultado da luta histórica desses povos (BRAGA, 2017).

5. O CURSO DE GESTÃO EM SAÚDE COLETIVA INDÍGENA

A criação do curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena foi implementada ano de 2013 e também surge da demanda dos povos indígenas no campo de atuação da saúde indígena, sendo o pioneiro no

país na formação de gestores indígenas para atuam em contexto intercultural. A saúde é um dos pilares do movimento indígena na construção e efetivação de uma Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena para atender a demanda de gestão e sanitária que se ampliou no país. O curso abrange um campo de ações e saberes voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde das populações, respeitando suas diversidades, entendendo saúde como um processo que envolve questões epidemiológicas, socioeconômicas, ambientais, demográficas e culturais. Sua criação é um esforço acumulado de estudos e discussões sobre sua viabilidade que têm sido feitas em diversas universidades públicas brasileiras, onde destacamos o papel desempenhado pela UnB, UFBA, UFRJ, USP, UFRGS, UFAC entre outras. Muitos desses cursos só foram possíveis pela criação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (PPP-GSCI, 2013).

Surge com intuito de formar profissionais de saúde para contribuir na construção e melhoria da gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena SASI/Sus e Sistema Único de Saúde – SUS. Reúne conhecimentos necessários às transformações das práticas em saúde e formar profissionais que se tornem agentes transformadores do perfil sanitário e da consolidação de práticas mais adequadas às necessidades de saúde da população indígena. Traz a perspectiva de dialogar com os saberes indígenas no processo de saúde e doença, bem como na execução das ações e gerência dos serviços de saúde; levando-se em consideração o tripé da universidade como: o ensino, a pesquisa e a extensão na construção de novos conhecimentos (PPP-GSCI, 2013).

5.1 O PERFIL DOS EGRESSOS

A população indígena reivindica espaço para formação de um novo profissional comprometido ética e politicamente com a valorização e a defesa da vida, a preservação do meio ambiente e a cidadania no atendimento às necessidades sociais em saúde e fortalecimento

do SUS e do subsistema de saúde indígena. Dessa forma, o perfil do egresso do curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena terá formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício de atividades do campo da saúde coletiva em todos os níveis de gestão e de atenção à saúde, atuando em promoção da saúde e na melhoria da qualidade da vida humana, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural, política e econômica do seu meio (PPP-GSCI, 2013).

5.2 ÁREA DE ATUAÇÃO

Poderão atuar das diversas instâncias do SASI/SUS nas áreas-fins, Polos-Bases, Postos de Saúde; áreas meio, Distritos Sanitários Especiais Indígenas unidades gestoras, CONDISI, Secretarias Municipais e estaduais de Saúde, coordenações de saúde indígenas dos hospitais, média e alta complexidade; área central, Secretaria Especial de Saúde indígena/SESAI/MS; nas áreas de gerência e gestão dos serviços no planejamento, execução, gestão e avaliação das políticas de saúde indígena do SUS, Secretarias de Saúde, órgãos de políticas indigenistas; além de formulação de políticas públicas em atenção à saúde dos povos indígenas nas instituições governamentais e sociedade civil organizada que atuam nas comunidades atuando nas três áreas de conhecimentos (PPP, GSCI).

Essas três áreas estão contempladas nas diretrizes curriculares nacional do curso de saúde coletiva, para o exercício profissional que articule conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas ao egresso, a formação se desdobrará nos seguintes núcleos de conhecimentos: a) Política, Planejamento e Gestão em Saúde; b) Atenção à Saúde e; c) Educação e Saúde.

O curso tem desenvolvido diversos projetos de pesquisa e extensão nas mais diversas áreas nas linhas de conhecimento do território, educação e saúde, contribuindo para o aperfeiçoamento do conhecimento do acadêmico e fortalecendo a sociedade e as comunidades

indígenas. O projeto de extensão intitulado: *Interculturalidade e saúde indígena: Oficina de capacitação para profissionais da saúde no hospital geral de Roraima foi premiado em 2020 no 14^a Congresso Internacional da Rede Unida: “Saúde é Vida em Resistência: traçando caminhos com o SUS”*, realizado na cidade de Niterói - Rio Janeiro como uma experiência inovadora no SUS. Ressalta-se que o curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena é aprovado com nota máxima pelo ministério da educação-MEC.

O acesso e formação de indígenas no ensino superior em diversas áreas como direito, medicina, administração, entre outros, também foi discutida na III Reunião Ampliada do Conselho Indígena de Roraima – CIR – realizado em 2003, visando atender a demanda das comunidades indígenas onde foi firmada parceria com faculdade privada UNICEN/CATHEDRAL, contemplando três organizações, o Conselho Indígena de Roraima-CIR, Organização dos Professores Indígenas de Roraima- OPIRR e a Organização das mulheres indígenas-OMIRR ofertando 01 bolsa de estudos para cada uma, por meio do qual os indígenas se formaram e atuam em diversas áreas de conhecimento, entre ele a autora desse relato.

6. LUTA DOS POVOS INDÍGENA PELA MANUTENÇÃO E GARANTIA DAS POLÍTICAS DE SAÚDE INDÍGENA RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Este breve relato trata da autora professora indígena da etnia macuxi do curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena na formação de Gestores em Saúde Coletiva Indígena no instituto INSIKIRAN de formação superior indígena da Universidade Federal de Roraima-UFRR, *pesquisadora nas áreas de Política, Planejamento, Financiamento e Gestão em Saúde, Medicina Tradicional Indígena e Controle Social e Gestão Participativa*, enquanto conselheira nacional de saúde (titular) representando Organização Indígena da Coordenação das Organizações da Amazônia Brasileira – COIAB no Conselho Nacional de

Saúde – CNS no ano de 2018. Propondo, deliberando e discutindo políticas públicas no que diz respeito a saúde dos povos indígenas no SASI/SUS, vivenciou diversos conhecimentos nos espaços de discussões de comissões do CNS e ministério da saúde em nível local, regional, estadual e nacional, contribuindo com proposições que concerniram para melhor efetividade da gestão da saúde indígena.

O Conselho Nacional de Saúde – CNS é o maior espaço de articulação e fortalecimento do controle social do país pela defesa de um Sistema Único de Saúde – SUS universal e de qualidade para a população, tendo por finalidade atuar na formulação e controle da execução da Política Nacional de Saúde, nos aspectos econômicos e financeiros, nas estratégias e na promoção do processo de controle social em toda a sua amplitude, no âmbito dos setores público e privado. É composto por 48 membros titulares, sendo, 50% representantes de entidades e dos movimentos sociais de usuários do SUS, e 50% membros representantes de entidades de profissionais de saúde, incluída a comunidade científica da área de saúde, entidades de prestadores de serviços de saúde, entidades empresariais com atividade na área de saúde, bem como de representantes do governo, Conselho Nacional de Secretários de Saúde – CONASS e Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde – CONASEMS.

As reuniões ocorrem mensalmente com diversas pautas, não só da saúde como de outros assuntos relevantes (radar) para a sociedade. Elaboram e aprovam moções, recomendações de resoluções e deliberações. As participações se dão em diversos eventos do Ministério da Saúde e outros espaços, onde atuamos como membros de Grupos de Trabalhos – GTs, comissões, fóruns, congressos, seminários, conferências entre outros eventos políticos e científicos. Os principais foram: 1ª Conferência Nacional de Saúde de Vigilância em Saúde, 13º Congresso Internacional da Rede Unida, 21º, Plenário Nacional dos Conselhos de Saúde e Movimentos populares; 12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, Seminário de Ética em Pesquisa com Povos

Indígenas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP, Seminário: O impacto da Emenda 95 – EC/95 na saúde indígena organizados pela CISI, participação em GT de revisão da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, reuniões do Fórum dos Presidentes de Condisi-FPCONDISI, reuniões da Comissão Organizadora da 6ª Conferência Nacional de Saúde Indígena e participação nas etapas locais da 6ª CNSI na Terra Indígena São Marcos, Terra Indígena Serra da Lua e Terra Indígena Yanomami e etapas distritais do DSEI-LRR, Yanomami e DSEI Colíder – Mato Grosso.

O CNS conta com dezoito comissões intersetoriais, que acompanham e fiscalizam as ações e serviços do SUS. As comissões têm como objetivo assessorar o plenário do CNS na formulação de estratégias e no controle da execução de políticas públicas de saúde, reiterando os princípios do SUS e do controle social. Cada comissão é composta por até 36 membros, entre titulares e suplentes, indicados pelo CNS, com representações de gestores(as), trabalhadores(as) e usuários(as) do SUS. Entre elas está a Comissão Intersetorial de Saúde Indígena – CISI – que assessora o CNS nas deliberações sobre as políticas públicas relacionadas a saúde dos povos indígenas, geralmente coordenada por indígena eleito no fórum dos usuários, referendado e aprovado no plenário. No mandato de 2016 a 2018, a COIAB fez parte de seis comissões, a saber: Comissão Intersetorial de Orçamento e Financiamento – COFIN, Comissão Intersetorial de Promoção, Proteção e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, Comissão Intersetorial de Saúde Bucal-CISB, Comissão Intersetorial de Recursos Humanos e Relações de Trabalho e da Comissão Intersetorial de saúde da mulher – CISMU.

O papel do conselheiro(a) indígena perpassa outros espaços como a Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI-MS instituída pelo decreto 7.336/2010 para gerir via os Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEIs ao todo 34, com a participação em reuniões do Fórum dos Presidentes - FPCONDISI maior espaço de controle social

de saúde indígena do país, extinguido pelo decreto nº 9.759/2019, uma perda para o controle social indígena. Os conselheiros são membros organizadores no planejamento e construção da 6ª Conferência Nacional de Saúde Indígena convocada pela portaria nº 1.730 de 13 de junho de 2018, traz como tema: “Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena PNASPI, Vida e Saúde nas comunidades indígenas”, prorrogada por três vezes consecutiva e prevista para ocorrer de 01 a 04 de julho de 2020.

Um dos principais objetivos da 6ª CNSI é a atualização da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI), que subsidiará as novas políticas diretrizes e efetivar as particularidades étnicas e culturais no modelo de atenção à saúde dos povos indígenas. Nesta conferência os eixos norteadores foram: I. Articulação dos sistemas tradicionais indígenas de saúde; II. Modelo de atenção e organização dos serviços de saúde; III. Recursos humanos e gestão de pessoal em contexto intercultural; IV. Infraestrutura e Saneamento; V. Financiamento; VI. Determinantes Sociais de Saúde; e VII. Controle Social e Gestão Participativa. Foram realizadas de agosto a dezembro de 2018 (302) etapas locais e (34) etapas distritais reunindo (7.88 delegados) do qual (2 mil delegados) participarão da etapa nacional que deveria ocorrer nos dias 27 e 31 de maio de 2019. Ao todo elaboradas (2.380) propostas consolidadas em (300) proposições que serão analisadas e discutidas em 20 grupos de trabalho, formados por representantes de usuários (50%), de trabalhadores (25%) e de gestores (25%) e servirão de diretrizes para a formulação da nossa nova PNASPI.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO EIXO – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL ENTRE DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS

A dialogia intercultural vivenciada no campo da saúde pública brasileira, perpassando desde de participação nas instâncias de controle social local até a nacional saúde no país concerniu para que tivéssemos alguns avanços para o curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, a primeira

foi a participação dos estudantes indígenas do curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena no 13º Congresso Internacional da Rede Unida, que teve como tema: “Faz escuro, mas cantamos: redes em reexistência nos encontros das águas”, que ocorreu entre os dias 30 de maio e 02 de janeiro de 2018, na Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus (AM) e contou com a participação de 29 estudantes e uma professora do curso. Na oportunidade fizeram moção de repúdio ao governo brasileiro Federal, Fundação Nacional do Índio e ao Ministério da Educação, repudiando burocratização, o atraso e as suspensões de pagamento, bem como o anúncio de corte e redução para apenas 800 bolsas anuais do Programa Bolsa Permanência. Na integra o texto da carta.

A Emenda Constitucional do Teto de Gastos (EC 95), que limita os investimentos públicos saúde, educação pelos próximos 20 anos; O mais recente ataque do Governo Federal aos direitos dos povos indígenas e quilombolas, que para beneficiar empresários do setor privado do transporte de cargas e o mercado internacional do petróleo - cancelou os investimentos públicos em diversas áreas, como nos programas de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS); O aprofundamento do processo de sucateamento das ações da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para demarcação, fiscalização das terras indígenas e proteção aos povos indígenas em situação de isolamento voluntário; A burocratização, o atraso e as suspensões de pagamento, bem como o anúncio de corte e redução para apenas 800 bolsas anuais do Programa Bolsa Permanência, a principal política de assistência estudantil do Ministério da Educação para estudantes indígenas e quilombolas na educação superior. Manifestamos nosso mais profundo repúdio ao Governo Federal e ao Ministério da Educação, exigindo a revogação dos atos administrativos que reduzem os investimentos do Estado brasileiro nas políticas públicas que envolvem os povos indígenas, quilombolas e demais populações tradicionais. Exigimos a destinação dos recursos da União para a regularização fundiária das terras indígenas e, sobretudo, a proteção dos povos indígenas em situação de isolamento voluntário.

Exigimos ainda revogação de quaisquer atos administrativos do Ministério da Educação que visem reduzir os recursos do Programa Bolsa Permanência. (Carta dos estudantes do curso de gestão em saúde coletiva indígena, 13º Congresso Internacional da Rede Unida, AM, 2018).

Essa carta foi apresentada ao pleno do Conselho Nacional de Saúde em sua 306ª, trecentésima sexta reunião ordinária, realizada nos dias 06 e 07 de junho de 2018, reconhecendo o relevante protagonismo das populações indígena e quilombola em defesa de seus direitos, bem como reforçando os motivos expostos na “Moção de Repúdio ao Governo Federal e ao Ministério da Educação: contra o sucateamento da FUNAI e os cortes nas bolsas de apoio a permanência de estudantes indígenas e quilombolas na educação superior” aprovada por representantes das populações indígena e quilombola durante o 13º Congresso Internacional da Rede Unida. Outro importante ganho que os estudantes tiveram foi a moção de recomendação abaixo:

O Conselho Nacional de Saúde, conforme as suas atribuições conferidas pela Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990 e pela lei 8.142, recomendou por meio da resolução nº 023 de 07 de junho de 2018, ao Ministério da saúde, aos presidentes dos Conselhos distritais de saúde indígena (FPCONDISI): que a categoria dos gestores em saúde coletiva indígena seja reconhecida e inserida nos polos bases, nas unidades gestoras- (DSEIS), na Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e nos serviços do SUS nos municípios e estados, para desempenho de funções em que suas práticas e saberes possam ser exercidas e contribuam com a superação das desigualdades de acesso à saúde pela população indígena.

Essa recomendação também foi aprovada pelo fórum de presidentes (FPCONDISI/SESAI) em sua 25ª reunião ordinária realizada em Brasília a 8 de junho de 2018, e representou um ganho para o reconhecimento da categoria profissional. Propostas para o reconhecimento da carreira, bem como a contratação desses profissionais também foram discutidas e aprovadas na realização das etapas locais e distritais

da 6ª Conferência Nacional de Saúde Indígena, Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas – PNASPI, Vida e Saúde nas comunidades indígenas dos DSEIS Leste e Yanomami/Yekuana, a saber: proposta I: Incluir nos planos de trabalho das entidades conveniada a contratação de profissionais com formação em Gestão em Saúde Coletiva Indígena para atuar no Âmbito do DSEI Leste de Roraima; proposta II: Reconhecer e integrar na classificação Brasileira de Ocupação (CBO) a categoria de profissão do gestor em saúde coletiva indígenas, promovendo a contratação desses profissionais para atuarem nas diversas instâncias do (SASI/SUS) observando as atenções primária, média e alta complexidade. Proposta do DSEI/Y: Reconhecer a categoria profissional do gestor em saúde coletiva indígena, para atuar nos polos bases, coordenações indígenas das unidades média e alta complexidade, CASAI's e Ministério da Saúde contratados pela conveniada.

E quanto aos pontos negativos de desmonte do SUS e desestruturação da saúde indígena, tivemos como uma das maiores perdas que a sociedade teve no âmbito da saúde foi a aprovação da emenda constitucional 95/2016, que congelou os recursos até 2036, afetando diretamente o investimento na saúde da população brasileira. Segundo (WEILLER, 2019, p. 233) no cenário de congelamento do piso de aplicação em saúde, o SUS já perdeu R\$ 8,5 bilhões em 2019, como resultado da diferença entre R\$ 127 bilhões – 15% da RCL (receita corrente líquida) prevista para 2019 (mínimo obrigatório caso não vigorasse a EC 95) – e o valor orçamentário disponível para 2019, de R\$ 118,5 bilhões (dotação da LOA, Lei Orçamentária Anual, subtraindo-se os valores contingenciados). Quanto ao recurso para a saúde indígena, também houve impacto de decréscimo, conforme um estudo e análise de dados do orçamento realizado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), os gastos com a saúde indígena executados em 2020 representam queda de 13% em relação ao de 2019. O valor pago em 2020 foi de R\$ 1,166 bilhões, é consideravelmente menor que o executado em 2019, que chegou à marca dos R\$ 1,339 bilhões.

Em 2018 várias ameaças ocorreram na tentativa de acabar com o SUS com a proposta de criação do sistema nacional de saúde, como não conseguiram, tentaram enfraquecer o sistema desmontando diversas políticas de saúde, como o fim do bloco de financiamento pela portaria 3.336/2018, a alteração da Política Nacional de Atenção Básica- PNAB, a saúde mental, fim da farmácia popular, retirada da CONEP do CNS, dentre outras políticas e desestruturação que vem ocorrendo até os dias atuais. O Conselho Nacional de Saúde teve um papel fundamental para a sua continuidade e garantia das políticas de saúde. Em 2019 houve o enxugamento nas instituições com extinção de conselhos a publicação do decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, acabando com o Fórum de Presidentes dos Conselhos Distritais de Saúde Indígena (FPCONDISI) instituído no ano 2006 para atuar em caráter consultivo e propositivo, e em consonância com as demais instâncias *decisórias do SUS, enfraquecendo e calando a voz dos povos indígenas na participação social e democrática* no controle social nacional indígena e no âmbito da educação escolar indígena a exclusão do assento da representatividade dos povos indígenas no Conselho Nacional de Educação- CNE. Na saúde indígena houve a tentativa de acabar com a Secretaria Especial de Saúde indígena, o ministro propôs a fusão da gestão da saúde indígena à secretaria de atenção básica no ministério da saúde, uma demanda antiga de municipalizar a saúde indígena. Momento em que os povos indígenas se mobilizaram nos meses abril e maio de 2019 em todo país, o que fez com que o governo retrocedesse em sua decisão. Em Roraima as manifestações aconteceram, em frente à assembleia legislativa do Estado de Roraima. Como não conseguiu instituiu o decreto nº 9.795, de 17 de maio de 2019 com intuito de enfraquecer o subsistema, alterando pontos estratégicos do funcionamento da SESAI, restringindo a sua competência, extinguiu o Departamento de Gestão da Saúde indígena e o Departamento de Saneamento e Edificações, comprometendo a continuidade do realizado na administração da saúde dos povos indígenas. O decreto elimina formalmente a

prática a gestão democrática e participativa dos povos indígenas no âmbito da gestão, alterando a competência da SESAI de promover o fortalecimento do controle social no SASI/SUS, para promover ações para o fortalecimento da participação social dos povos indígenas no SUS. *Incluindo a “integração” do subsistema ao SUS, que aparece repetidas vezes no texto do decreto. A política integracionista desconsidera as especificidades da saúde indígena de atendimento diferenciado à população indígena que envolve as questões culturais, epidemiológicas, territorial e social, bem como a medicina tradicional indígena.*

O ministro Mandetta, alegou no (CNS) que era necessário combater a corrupção do subsistema de saúde indígena, anunciando uma proposta de municipalização das ações de atenção básica à saúde e de saneamento básico em aldeias indígenas. Para quem conhece e já trabalhou na gestão do SUS municipal, é claro que há muito tempo os municípios estão sobrecarregados com gastos em saúde superando em muito o piso do gasto. Ainda, com a fala do ministro, não se reconhece que há especificidades da saúde indígena que levaram à execução desse modelo centralizado no Ministério da Saúde. Porém, o governo federal atribui mais uma função aos municípios em vez de se responsabilizar por uma de suas competências constitucionais. Neste sentido, uma nova estrutura foi anunciada em vários foros, que extinguiu a SESAI do Ministério da Saúde. Com uma grande mobilização das comunidades indígenas e reações dos outros gestores do SUS, o governo federal teve que voltar atrás. Obviamente, ao considerar a necessidade de redução dos gastos em saúde (EC-95), o Ministério da Saúde tenta, a qualquer custo, reduzir seu papel na Saúde Indígena, onerando ainda mais os Estados e municípios e tornando inviável a execução das ações pelo ministério, que já estão reduzidas com o congelamento e transformação do Programa Mais Médicos (WEILLER, 2019 p.236). O Programa Mais Médicos – reconhecemos que com o novo governo aquele programa foi substituído pelo Programa Médicos pelo Brasil. Quem vem de forma controversa, este

último vem para reforçar alguns dos principais inimigos no campo da saúde coletiva: hegemonia da categoria médica, introdução de elementos privatizantes na assistência e na gestão, apagamento da participação social, agencialização da administração pública e flexibilização das leis trabalhistas (WEILLER, 2019, p. 234).

Abaixo o registro do acampamento Terra Livre, agora vai ou racha, no qual os povos indígenas reivindicaram contra a extinção da FUNAI, a municipalização da saúde indígena, extinção da SECADI e CNPI, transferência da demarcação das terras indígenas para o mapa, transferência da FUNAI para o ministério das mulheres, o incitamento de violência do presidente a população contra os povos indígenas, paralisação das demarcações, tese do Marco temporal a ganância do agronegócio em detrimento das terras indígenas, a mineração em terras indígenas PL 1.610/96, PEC/2015, decreto 9.759/2019 de extinção dos conselhos, hidrelétricas em terras indígenas, arrendamento das terras indígenas e outros atos que vão contra os direitos dos povos indígenas.



Outro ponto a considerar nessa análise é a desigualdade social de acesso aos serviços de saúde que se escancarou nas comunidades periféricas da Amazônia brasileira, devido à escassez de serviços de saúde. Os povos indígenas que vivem em contexto urbano foram afetados com a invisibilidade provocada pela subnotificação e exclusão de assistência ofertada pela SESAI/MS, com a ausência de insumos básicos como leitos hospitalares, fornecimento de oxigênio, plano de imunização nacional de vacinação e da realização de testes rápidos. A PNASPI e o SASI/SUS preconizam o especificamente o atendimento aos indígenas que vivem em comunidades nos territórios abrangido pelos DSEIS e que estão cadastrados no sistema de atenção à saúde indígena-SIASI, corroborando para a desigualdade de acesso aos serviços de saúde. Os povos indígenas que vivem em diferentes contextos em situação de vulnerabilidade social, não menos expostos a situação de risco e contaminação pelo COVID-19, ficaram de fora do plano de contingência desenvolvido pela SESAI.

A proposta lei 1.142/2020 de medidas urgente de apoio aos povos indígenas em razão do novo coronavírus (Covid-19) posteriormente transformada na lei nº 14.021, 7 de julho de 2020, previu a necessidade de fortalecer a atenção especial à saúde indígena sobretudo para que fosse aperfeiçoada também a assistência aos povos indígenas, consideramos os problemas envolvendo o sistema de atendimento da saúde indígena e garantias de direitos básicos, como a alimentação. O projeto foi aprovado em sua parcialidade sendo vetados direitos fundamentais como a) acesso universal a água potável; b) oferta emergencial de leitos hospitalares e de unidade de terapia intensiva (UTI); c) aquisição ou disponibilização de ventiladores e de máquinas de oxigenação sanguínea; alimentação, “§ 1º a União assegurará a distribuição de cestas básicas, sementes e ferramentas agrícolas diretamente às famílias indígenas, quilombolas, de pescadores artesanais e dos demais povos e comunidades tradicionais, conforme a necessidade dos assistidos”. O atendimento aos povos indígenas continuou sob

a responsabilidades dos municípios e Estados, podendo ser atendido pela SESAI apenas o que não tivessem acesso ao SUS, no entanto resalta-se que o preconceito e a discriminação continuam nesses estabelecimentos, pois a sociedade não indígena incluindo os profissionais de saúde não tem entendimento de que os povos indígenas atualmente não vivem só em comunidades, bem como em todos os contextos. É que é importante garantir ao atendimento específico e diferenciado independentemente de onde estejam, o acesso à saúde não pode estar limitado pela localidade onde vivem, pois, a vida é mais importante, é preciso urgente o aperfeiçoamento da PNASPI para que contemple todas as populações indígenas. Pois conforme a ONU, todos os indígenas *“têm direito sem discriminação a todos os direitos humanos reconhecidos e que possuem direitos coletivos que são indispensáveis para sua existência, bem-estar e desenvolvimento integral como povos; sendo iguais aos demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a considerar-se a si mesmos diferentes e a serem respeitados como tais”*. Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas – 2007.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário o aperfeiçoamento da Política Nacional de atenção à Saúde Indígena-PNASPI e Subsistema de atenção à Saúde Indígena SASI/Sus para garantir o atendimento integral e diferenciado a todos os povos indígenas, e que o Estado brasileiro possa de fato reconhecê-lo e fazer valer todos os seus direitos independentemente da localidade onde estejam vivendo. A crise sanitária causada pela variante P.1 SAR-CoV-2 ocorrida na cidade de Manaus, vitimando várias vidas, principalmente as dos povos indígenas, foi um exemplo que é preciso fortalecer a política de saúde no SUS e SASI/SUS no país. A situação desses povos atingidos pela pandemia e que não tiveram escolhas é fundamental reflexão para que possamos fortalecer o SUS e a construção de políticas emergenciais e de longo prazo para maior

controle de patologias da covid-19, garantindo os direitos humanos e a saúde a todos de forma equânime. Os conselheiros de saúde têm contribuído na luta pela garantia da democracia e de uma saúde universal, equânime para a população desde a reforma sanitária que criou o maior sistema de saúde do mundo o SUS, os municípios os estados que são responsáveis pela gestão e os conselheiros pela fiscalização devem exercer de fato a sua função, acompanhando a execução dos recursos, promovendo a formação e o diálogo, garantindo resolutividade e um atendimento digno a sociedade. Dessa forma, espera-se que a atuação dos conselheiros se dê de forma contínua e efetiva na formulação, controle e execução da Política Nacional de Saúde, nos aspectos econômicos e financeiros, nas estratégias e na promoção do processo de controle social em toda a sua amplitude, no âmbito dos setores público e privado. O acompanhamento da atuação do setor privado da área da saúde, na aprovação de parâmetros nacionais quanto à política de recursos humanos para a saúde, no fortalecimento da participação e o controle social no SUS. No estabelecimento de diretrizes gerais e fiscalização, acompanhamento e monitoramento no âmbito da saúde pública brasileira, em especial a saúde dos povos indígena no país, lei 9.836.99 e 8.142.90, no que diz respeito a saúde indígena específica e diferenciada para os povos indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA. Marcos Antonio de Freitas Tese. **Insikiran**: Da Política Indígena a Institucionalização da Educação Superior. Manaus – Amazonas, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Relatório Resumido SESAI, Semana epidemiológica-36/2021**. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Moção de Reconhecimento n. 012 de 07 de junho de 2018**. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação n. 023 de 07 de junho de 2018**. Brasília, DF.

BRASIL. Câmara dos deputados **lei nº 14.021 de 07 de julho de 2020**. Brasília, DF. 2020.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Proposta de lei nº 1.142/2020 de 27 de março de 2020**. Brasília, DF. 2020

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Descumprimento de preceito fundamental 709**, de 05 de agosto de 2020. Brasília, DF. 2020

BRASIL: DOU Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U. de: 08 de julho de 2020. **Lei nº 14.021**, de 7 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019**. Brasília - DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto n. 9.795, de 17 de maio de 2019**. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. Brasília: Ministério da Saúde; Fundação Nacional de Saúde. 2002.

BRASIL. Portal da Saúde. **Secretária Especial de Saúde Indígena: Conheça o DSEI**. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/sesai>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

CARVALHO. Fábio Almeida; Fernandes, Maria Luiza; Repetto, Maxim. (Org) **Projeto Político pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena/ Núcleo Insikiran/UFRR**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **A Política de Atenção à Saúde Indígena no Brasil. Breve recuperação histórica sobre a política de assistência à saúde nas comunidades indígenas**. CIMI Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Edição Revisada. Outubro de 2013.

CIMI. Conselho Indigenista missionário. Combate ao Racismo Ambiental. **Saúde indígena: descontinuidade da política de atenção coloca os povos indígenas em mobilização. 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/12/20/saude-indigena-descontinuidade-da-politica-de-atencao-coloca-os-povos-indigenas-em-mobilizacao/>. Em 12/11/2021.

CIMI. Conselho Indigenista missionário. **APIB: Nota de Repúdio contra o desmonte do Subsistema de Saúde Indígena e da Sesai e pela exoneração de Silvia Waiãpi. 11 de julho de 2019**. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/07/11/apib-nota-de-repudio-contr-o-desmonte-do-subsistema-de-saude-indigena-e-da-sesai-e-pela-exoneracao-de-silvia-waiapi/>. Em 12/11/2021.

FELLOWS. M; Paye V; Ane ALENCAR. A; NICÁCIO. M; CASTRO. I; EMÍLIA. M; Paulo MOUTINHO; C.P; **Não são números, são vidas! A ameaça da covid-19 aos povos indígenas da Amazônia brasileira**. Instituto de Pesquisa Ambiental da

Amazônia (IPAM); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Manaus-AM, 2020.

FERREIRA, Benevides Luciana; Portilho Cordon. A. J; Nascimento, Flor Nascimento. **A criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena**. Tempus – Ver. Actas de Saúde Coletiva. 2013.

INESC. Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Um país sufocado. Balanço geral da união 2020**. Disponível em: https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/04/BGU_Completo-V04.pdf. Acesso em 12/11/2021.

MINISTÉRIO da Saúde. Secretária Especial de Saúde Indígena. **Distritos Sanitário Especiais Indígenas**. 2013. Disponível em: <https://saudeindigena.saude.gov.br/>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. FUNASA. **Política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. SESAI. Documento orientador da 6ª CNSI. **Política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

STEFANO, Daniela; Mendonça, L Maria. **Direitos Humanos No Brasil 2019 Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. 1 ed. São Paulo. Outras expressões 2019. Disponível em: <http://cebes.org.br/2019/12/o-desmonte-do-sus-em-tempos-de-bolsonaro/>. Acesso em 12/11/2021.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Saúde, Coordenadoria Geral de Vigilância em Saúde. **Plano de Contingência do Estado de Roraima para o enfrentamento da doença pelo Coronavírus (Covid-19) 2020**.

SARAIVA, Leira. **A Situação dos Povos Indígenas no Enfrentamento à Pandemia do Novo Coronavírus – um olhar sobre o orçamento**. Instituto de Estudos Socioeconômicos - INESC. 09/07/2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/externas/56a-legislatura/enfrentamento-pandemia-covid-19/apresentacoes-em-eventos/Leila.pdf>. Acesso em 12/11/2021.

VISÃO AMPLIADA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL BILÍNGUE NA AMÉRICA LATINA

Soraya Katia Yrigoyen Fajardo¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi o trabalho apresentado no II Seminário Internacional de Educação Intercultural Bilíngue organizado pela universidade de Roraima com o propósito de celebrar os 20 anos de criação do Instituto de Educação Superior Intercultural Bilingue Insikiran. O presente trabalho basicamente incita reflexões acerca da Educação Superior Intercultural Bilíngue na América Latina. Nas últimas três décadas, foram desenvolvidas diferentes forma de acesso ao pelos Povos Indígenas ao ensino superior, como as chamadas Universidades Interculturais ou Indígenas. E, nas décadas passadas, houve importantes reflexões em torno dos limites e possibilidades da educação superior para indígenas. Atualmente, cabe se questionar criticamente sobre os limites e possibilidades da Educação Superior Intercultural, se reajustar e pensar nas novas demandas e no futuro da Educação Superior Intercultural Bilíngue para os Povos Originários, em especial ante as mudanças produzidas pela invasão de terceiros e/ou imposição de atividades extrativistas em territórios indígenas, além dos impactos como as do cenário atual produzidos pela pandemia.

1. Doctora em Sociología y Ciencias Políticas, docente da disciplina de Comunicação Intercultural do curso de Tradução e Interpretação Profissional da Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). E-mail: sorayayrigoyenfajardo@gmail.com

1. A MODO DE INTRODUÇÃO: QUEM SÃO OS SUJEITOS DOS QUAIS CONSTRUÍRAM AS PROPOSTAS DAS UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS OU INDÍGENAS? SÃO OS POVOS ORIGINÁRIOS DA AMÉRICA LATINA.

No mundo, segundo os números da ONU, existem 5.000 Povos Originários dos quais se somam aproximadamente 370 milhões de pessoas. O aporte dos Povos Originários para o mundo com os seus saberes ancestrais e conhecimentos é muito grande e importante, e isso considerando apenas, por exemplo, o aspecto linguístico. Os Povos Originários falam mais de 4.000 línguas originárias das 6.700 línguas que existem no mundo todo. Ou seja, dos 7.000 000,000 bilhões de pessoas que existem no mundo, apenas 5% (370 milhões de pessoas) são falantes de línguas originárias.

Os números na América Latina são proporcionalmente similares. Existem 862 Povos Originários, aproximadamente 45 000, 000 pessoas e falam 420 línguas (UNICEF, 2009).

Quadro N° 1: Sobre a quantidade de Povos Originários por país na América Latina

Cuadro II.4
América Latina (17 países): cantidad de pueblos indígenas, 2014
(En números)

País	Pueblos indígenas
Argentina	32
Bolivia (Estado Plurinacional de)	39
Brasil	305
Chile	9
Colombia	102
Costa Rica	8
Ecuador	34
El Salvador	3
Guatemala*	24
Honduras	7
México	78
Nicaragua	9
Panamá	8
Paraguay	24
Perú	85
Uruguay	2
Venezuela (República Bolivariana de)	57
Total	826

Fonte: CEPAL, 2017, p. 140

Os países com maior a população indígena, segundo a CEPAL, são México, Peru, Bolívia e Guatemala. Os dados não mudam muito

segundo as últimas cifras do Censo estimadas em 2017, também feitas pela CEPAL e pela FILAC (ver quadro de número 2).

Na América Latina, também há os Povos Indígenas em Isolamento Voluntario e Contado Inicial (PIAVCI), dos quais se encontram em sete países: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Peru, Paraguai e Venezuela. Esses Povos Originários que, por determinação própria decidiram não entrar em contato, devem ser protegidos pelo Estado, assim como deve ser respeitada a sua vontade de não entrar em contato com o entorno. Também existem Povos Originários, que pela redução da sua população, e por causa de políticas integracionistas ou de assimilação, estão em condições de vulnerabilidade e se encontram em perigo de extinção não só fisicamente, como também cultural e linguisticamente. Além disso, os últimos censos mostram que os indígenas migraram para a cidade e existe um acréscimo importante de indígenas nas cidades. A cidade é um cenário diferente do qual se vive atualmente muitos indígenas e é um lugar onde as possibilidades de reprodução da sua cultura e língua são menores. Por isso, os indígenas costumam deixar sua cultura, como também o seu estilo de vida e se assimilam a cultura hegemônica perdendo também a sua língua.

Os povos Originários contribuem com uma grande diversidade linguística e cultural no mundo. E nos brindam com um modelo de desenvolvimento e estilo de vida sustentável, do qual reflete sobre a visão deles sobre o que seria “viver bem”. Também têm saberes ancestrais e outros conhecimentos dos quais cada vez são mais úteis para ampliar as possibilidades de sobrevivência do ser humano diante dos desastres naturais que estão sendo trazidos pela mudança climática e pelo modelo econômico consumista e extrativista. Ademais, atualmente, alguns Povos Originários estão em perigo de extinção e em condições de vulnerabilidade devido aos impactos de três décadas de políticas neoliberais do qual lhes garantiu demarcação territorial, deterioração territorial e/ou destruição dos seus territórios, invasão de terceiros nos seus territórios, escassez de alimentos. Isso aconteceu em todos os países

latino-americanos. As atuais condições e problemáticas que sofrem os Povos Originários tem que ser um elemento importante a se considerar quando queremos discutir e refletir sobre a Educação Superior Bilingue Intercultural na América Latina, em especial a situação dos indígenas de alguns Povos Originários que em sua maioria vivem nas cidades. Porque não importa somente compreender os avanços da educação superior ao que se refere ao seu acesso, cobertura com igualdade de gênero, de acordo com o número de integrantes de um Povo Originário, mas também, fundamentalmente, entender a respeito do papel que cumpre a educação superior como sendo a solução dos problemas da vida real, do seu papel quanto pesquisa e inovação para contribuir com a solução das problemáticas das sociedades dos Povos Indígenas.

Quadro N° 2: População que se autoidentifica como Indígena na América Latina



Fonte: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)/Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe (FILAC), “Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/47), Santiago, 2020.

2. CONTEXTO DO QUAL SE DÃO AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E INICIATIVAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAIS BILÍNGUES PARA OS POVOS INDÍGENAS

Entre Políticas Neoliberais e Direitos Coletivos

Como se sabe, as políticas neoliberais se deram primeiro como um experimento no Chile, durante a ditadura de Pinochet nos anos de 1970 (Klein, 2012), mas logo essas políticas, com algumas nuances, se expandiram ao mundo anglo-saxão durante os anos de 1980. Nos Estados Unidos, o neoliberalismo foi impulsionado por Reagan e na Inglaterra, por Thatcher. Na América Latina, depois da experiência do Chile, chegou o novo neoliberalismo sob o Decálogo, ou as Dez Regras do Consenso de Washington (1989), que praticamente foi imposta pelos organismos internacionais financeiros, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como mecanismo para que os países latino-americanos pudessem seguir obtendo créditos e apoio técnico internacional, porque tinham dificuldades para pagar os endividamentos que tinham adquirido nas décadas passadas. Sociólogos, historiadores e jornalistas começaram a chamar esta expansão de neoliberalismo mundial, a globalização, conceito polissêmico, mas ligado a traços prestigiosos dado que se supunha que a sociedade mais globalizada estaria na etapa final civilizatória.

Dado esse contexto, governos de diversos países latino-americanos com diferentes marcas de políticas de direita, esquerda ou centro aplicaram por convicção e/ou pressão (abrumados pelos interesses dos endividamentos e pela necessidade de créditos das ditas entidades financeiras internacionais), as dez regras ou políticas econômicas nos seus países. Diferentes países da América Latina haviam aplicado, décadas antes, a política econômica da industrialização pela substituição de importações da qual implicava na proteção dos seus mercados, já que desenvolveram indústrias importantes, como a indústria automotriz, no caso da Argentina. Contudo,

o neoliberalismo promulgava o contrário: abrir os mercados. Por isso, uma das principais regras do Consenso de Washington foi promover “O livre comércio” através dos tratados de livre-comércio, dos quais implicaram a diminuição de tributos e a priorização da abertura das fronteiras para que ingressassem produtos vindos de fora, não importando se esses produtos, por serem mais baratos que aqueles produzidos no país, pudessem destruir a industrialização interna obtida nas décadas anteriores. Outra regra do Consenso de Washington foi a promoção do “Investimento Estrangeiro Direto”, do qual implicava em receber benefícios tributários para que as empresas estrangeiras investissem nos países latino-americanos. Além disso, outra regra era a promoção da “segurança jurídica”, que determinava que os Estados deveriam receber segurança jurídica das empresas investidoras. Por exemplo, no caso das empresas dedicadas às indústrias extrativistas, a segurança jurídica que o Estado recebeu fez com que houvesse a demarcação territorial dos Povos Indígenas, já que nas suas terras estão as chamadas “riquezas naturais”, tais como o petróleo, o gás, o ouro, a madeira, ou com que projetassem grandes obras de infraestrutura, os chamados “Projetos de Desenvolvimento” nesses territórios, como construções de pontes, estradas, hidroelétricas entre outros. Por causa do que a segurança jurídica determinou, a maioria dos casos foi a de demarcação territorial dos Povos Originários.

Do outro lado, ao mesmo tempo que se estabeleceram as Dez Regras do Consenso de Washington, os Povos Originários também tiveram uma conquista importante a nível internacional, porque quase todos os países latino-americanos se integraram à Convenção 169 no que diz respeito aos Direitos dos Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), dada justamente também em 1989. Esta Convenção é uma norma internacional vinculadora que obriga os Estados a garantir os direitos coletivos dos Povos Indígenas, entre eles o direito à Educação e a

sua própria língua, incorporando seus saberes e as suas próprias práticas de como aprender. Ao mesmo tempo, desde o enfoque da Convenção 169, os Povos Originários já não são mais objetos dessas políticas, mas sim os sujeitos delas, porque toda medida que o Estado tome que seja suscetível de afetá-los, o Estado deveria consultá-los, incluindo sobre como deveria ser a Educação Superior para os mesmos.

Nas três décadas de políticas neoliberais, os Povos Originários da América Latina passaram por invasões, demarcações territoriais, perdas e contaminação de territórios, morte das suas autoridades indígenas defensora das suas florestas, água ou outros, sob a constante pressão das concepções que nunca lhes foram consultadas feitas pelos Estados nos seus territórios. Isso atraiu os chamados “Conflitos Socioambientais”, em que os Povos Originários, tendo garantido seus direitos coletivos mediante os instrumentos internacionais, tais como a Convenção 169 da OIT (C169 OIT) e posteriormente mais outros dois que foram se desenvolvendo ao longo dessas três décadas, como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNU DPI, 2007) e a Declaração dos Estados Americanos sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DOEA-DPI, 2016), reclamam porque foram colocados em posição de vulnerabilidade.

Quadro N° 3: Conflitos relacionados a Projetos extrativos nos setores de Mineração, Hidrocarboretos em territórios habitados por Povos Indígenas



Fonte: CEPAL, 2017, p. 194

Esses marcos normativos internacionais são sumamente relevantes a respeito dos direitos coletivos dos Povos Originários frente as concepções que não foram consultadas pelos Estados a terceiros sobre os territórios dos Povos Originários. Dado que toda medida que poderia afetá-los, o Estado deveria ter feito uma consulta prévia, livre e informada. Povos como o Povo Kichwa de Sarayaku é um exemplo de como o Estado equatoriano não deveria ter concedido os seus territórios à companhia petrolífera: Companhia General de Combustible (CGC) sem uma consulta prévia, livre e

informada, porque ganharam uma sentença a seu favor perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Dado que é nestes territórios onde se desenvolve a cultura e a língua dos Povos Originários, se eles o perdem ou se o destroem, definitivamente isso afeta de maneira grave a existência desses Povos, e logo, também tem um grande impacto na cultura e na língua do Povo Originário em questão. Se um Povo Originário tem que migrar por causa da invasão e/ou destruição do seu território e vai para a cidade onde não falam a sua língua, onde não praticam as suas práticas culturais, o mais provável é que a sua língua e a sua cultura também sejam perdidas. E a Educação Superior Intercultural Bilingue não pode se desvencilhar dessas problemáticas e impactos que atualmente vivem os Povos Originários. Ela deve ter como missão investigar e propor soluções a respeito disso.

Os marcos normativos internacionais mencionados nos parágrafos anteriores também planteiam os direitos coletivos dos Povos Originários com a Educação, o que é sumamente importante ter isso em conta quando se plantea os currículos visíveis e ocultos de ensino em todos os níveis de ensino dos Povos Originários, incluindo os da Educação Superior. Esses marcos normativos dão a pauta para que então se possa plantear aprendizagens, competências e conteúdos que deveriam aprender os Povos Originários a respeito dos seus direitos coletivos. Por exemplo, os profissionais indígenas não só devem saber exercer a sua profissão, como também precisam ter desenvolvido habilidades e competências para defender seus territórios, sua cultura, língua e que se sintam orgulhosos de si mesmos, assim como também devem saber ativar os mecanismos de defesa amparados nos mais importantes instrumentos internacionais (C169 OIT, 1989 DNU DPI, 2007, DOEADPI, 2016) sobre os seus direitos coletivos. Por outro lado, os Povos Originários têm outros desafios e problemáticas, como a contaminação, a desflorestamento dos seus territórios e contaminação por metais pesados, pelos vazamentos de petróleo, pelo uso do mercúrio, pelo desmatamento ilegal, muitas crianças e adultos estão se contaminando, assim como está acontecendo com as suas águas,

ar, plantas e animais. É por isso que se faz necessário novos conhecimentos e profissionais indígenas que contribuam para a solução dessas novas problemáticas que estão vivenciando os Povos Originários.

Como chegamos na criação de Universidades Interculturais ou Indígenas

No atual contexto existe uma situação conflitiva. De um lado, os Estados latino-americanos aplicam políticas econômicas neoliberais das quais muitas afetam diretamente os Povos Originários. E do outro, os mesmos Estados se comprometeram a respeitar os direitos indígenas. Os Povos Originários lutam contra entidades do Estado por seus direitos indígenas. Entretanto, como explicita Yrigoyen, R. (2011), que estuda os modelos constitucionais na América Latina, estamos em uma situação diferente daquela do passado, quando se criaram os estados-nação latino-americanos durante o século XIX, em que predominava o modelo constitucional liberal-assimilacionista, do qual era monista cultural e linguisticamente (cultura hegemônica ocidental e a língua espanhola). Sob esse modelo, liderado pelos criollos, a escola foi criada fundamentalmente para instruir uma elite, e ela era monolíngue e estavam excluídos da mesma os Povos Originários. Desde o Congresso de Pátzcuaro em 1940 e com os movimentos indigenistas da América Latina se emitiram políticas sobre o campo da educação por toda essa região através do Instituto Indigenista Interamericano. Pela primeira vez foi planteado a criação de escolas rurais bilingues como entidades importantíssimas para integrar os indígenas ao Estado e ao mercado, do qual constituiu um *mito civilizatório*, segundo Montoya (1990). Os Estados latino-americanos, com diferentes nuances, se esforçaram para criar, nas zonas rurais (onde estavam os indígenas), as escolas de educação primária bilíngues com ensino na língua indígena da região, mas não para reconhecer e fortalecer a língua e a cultura originária, mas só como um mecanismo para facilitar a aprendizagem do espanhol. Além disso, devido ao sucesso dessa política, não seria necessário planificar a aprendizagem de níveis educacionais superiores ao primário

nas línguas originárias, porque se esperava que o indígena, ao estar na escola e aprender o espanhol, se integraria ao Estado e deixaria a sua própria língua. Por esse fator, o bilinguismo na educação fica marcada apenas no nível da educação primária, nunca tendo sido planteado para a educação superior nem muito menos para a Universidade.

Desde os anos de 1980, as teorias multiculturalistas com o reconhecimento da diversidade cultural, assim como a internalização dos Direitos Indígenas durante os anos de 1990 com a Convenção 169 da OIT, os modelos constitucionais dos países latino-americanos, iniciam um processo que Yrigoyen R. (2011) denomina como “horizonte pluralista”. Isso devido ao fato de que se flexibiliza o modelo constitucional monista dos Estados e mudam os modelos constitucionais declarando muitos países latino-americanos, com diversas fórmulas, como Estados Pluriculturais. No fim da década passada, dois países avançaram e se declararam plurinacionais, como é o caso do Equador e da Bolívia. Obviamente essas mudanças não foram gratuitas, mas foram fruto das lutas dos Povos Originários. O importante é que isso teve um impacto direto nas políticas educativas e por isso coincidem com o surgimento e a criação das universidades, instituições, sejam interculturais ou indígenas, onde o olhar dos Povos Indígenas está direcionado para os seus direitos sobre a livre determinação e, portanto, também para que respeitem o cumprimento dos seus outros direitos, tais como o da Educação na sua língua e em todos os níveis educacionais, incluso na Educação Superior. A demanda da profissionalização dos docentes indígenas das escolas primárias por parte do Estado nas décadas passadas obrigou aos Povos Originários a buscar a profissionalização dos indígenas no campo da educação, fator do qual consolidou a procura e o acesso à educação superior por esses Povos, fazendo com que a demanda de Educação Superior e de profissionalização partisse deles. Contudo, a visão dos Povos Indígenas a respeito da Educação Superior se projeta em campos do conhecimento que vão além da docência, desde as suas próprias epistemologias e com as suas línguas. De fato, a efetividade de tal demanda contribuiria para a autonomia dos

Povos Originários, a interlocução e a um *exercício de posições institucionais mais equitativas* (Paladino et al., 2016) frente ao Estado, assim como estaria diante de novas necessidades de gestão a respeito dos seus territórios (defesa em relação a invasão e destruição dos seus territórios por terceiros) por parte do Estado, o que implicaria políticas mais equitativas.

Segundo o CEPAL (2017), em relação as demandas indígenas no que diz respeito a educação superior também influenciaram na brecha da escolarização indígena quanto ao resto da população, da qual claramente se nota uma grande diferença de acesso à educação superior por parte dos Povos Indígenas.

Quadro N° 4: Promédio de anos de estudo da população de entre 15 e 29 anos, segundo sua condição étnica, sexo e grupo de idade

Cuadro IV.11
América Latina (7 países): promedio de años de estudios de la población de entre 15 y 29 años, por condición étnica, sexo y grupo de edad, alrededor de 2010
(En años)

País y año	Grupos de edad	Población indígena			Población no indígena		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Costa Rica, 2011	De 15 a 19 años	7,40	7,61	7,50	8,46	8,88	8,67
	De 20 a 29 años	8,09	8,43	8,26	9,61	10,25	9,93
Ecuador, 2010	De 15 a 19 años	7,83	7,55	7,69	8,82	9,11	8,96
	De 20 a 29 años	7,81	6,96	7,37	9,97	10,40	10,19
México, 2010	De 15 a 19 años	8,44	8,62	8,53	9,11	9,41	9,26
	De 20 a 29 años	9,19	9,07	9,12	10,68	10,86	10,77
Nicaragua, 2005	De 15 a 19 años	5,77	6,22	5,99	6,15	6,94	6,55
	De 20 a 29 años	5,91	6,20	6,06	6,52	7,23	6,88
Panamá, 2010	De 15 a 19 años	7,07	6,61	6,84	9,13	9,69	9,41
	De 20 a 29 años	7,17	5,95	6,56	10,53	11,66	11,09
Perú, 2007	De 15 a 19 años	9,01	8,69	8,86	9,38	9,37	9,37
	De 20 a 29 años	10,07	9,04	9,55	10,85	10,66	10,76
Venezuela (República Bolivariana de), 2011	De 15 a 19 años	6,55	7,22	6,88	8,86	9,52	9,19
	De 20 a 29 años	6,51	7,34	6,92	9,87	11,14	10,51

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, sobre la base de procesamientos especiales de los microdatos censales.

Fonte: CEPAL, 2017, p. 388

3. AVANÇOS QUANTO EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL BILÍNGUE

No final do século XX e início do século XXI, em diversos países latino-americanos e com diversas nuances, foram criadas as Universidades Interculturais ou Indígenas. Uma demanda que foi estabelecida pelos próprios indígenas no que tange ao ingresso no ensino superior. Segundo a CEPAL (2017), estas são as Universidades Interculturais ou Indígenas que foram criadas:

Quadro N° 5: Universidades Interculturais ou Indígenas na América Latina

Cuadro IV.18
América Latina: universidades interculturales e indígenas, 2017

Pais	Instituciones
Argentina	Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Universidad Indígena Intercultural Apiaguaiki Tüpa
	Universidad Indígena de Bolivia Quechua Casimiro Huanca
	Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari
	Universidad Pública de El Alto
Brasil	Centro Amazónico de Formación Indígena
Colombia	Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella
	Universidad Autónoma Indígena Intercultural
Ecuador	Pluriversidad Amawtay Wasi
Guatemala	Universidad Maya Mayab´ Nimatijob´al
México	Universidad Veracruzana Intercultural
	Universidad Autónoma Indígena de México
	Universidad Intercultural de Chiapas
	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
	Universidad Maya
	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
	Universidad Intercultural del Estado de México
Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
	Bluefields Indian & Caribbean University
Perú	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
Venezuela (República Bolivariana de)	Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca
Regional	Universidad Indígena Intercultural (creada en el marco del trabajo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe)

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL.

Fonte: CEPAL, 2018, 413

Existem mais algumas que não estão consignadas, mas que são analisadas e mencionadas por autores como Mato, da UNESCO

(2018), Didou (2014) e López (2017). Os estudos desses autores são importantes porque classificam diferentes experiências da Educação Superior para os Povos Indígenas na América Latina, mas há uma ampla bibliografia a respeito desse assunto. A partir de pontos de vistas diferentes, os autores mencionados assinalam que efetivamente desde o final do século passado e o início deste, foram geradas diversas experiências na área da Educação Superior Intercultural e Bilingue para os Povos Originários. Segundo Mato (2018), o acesso ao ensino superior por parte dos indígenas se deu com o marco de diversas experiências, tais como:

a) Bolsa de estudos a indivíduos que são membros dos Povos Indígenas para as universidades convencionais. Bolsas de estudos dadas mediante a políticas de Ações afirmativas para indivíduos indígenas que se profissionalizaram em universidades convencionais. Segato, citada por Paladino et al. (2016) faz muitas críticas a este tipo de acesso à educação superior, porque considera que os indígenas adentram nas suas profissões individualmente, sem nenhum compromisso coletivo com os seus Povos. Por esse fator, sinaliza que se produzem dois tipos de amnésia: *a amnésia da origem, e a amnésia da luta e os debates que possibilitaram seu ingresso a universidade. Desta forma se produz uma inclusão, mas uma inclusão despolitizada.*

b) Criação de Programas de aprimoramento a partir de uma perspectiva intercultural em colaboração com os Povos Originários para a avaliação de atividades curriculares em universidades convencionais. É introduzida a perspectiva intercultural apenas no aspecto da universidade convencional ou de um programa específico.

c) Experiências com diferentes modalidades de colaboração intercultural da qual se articulam objetivos de aprimoramento da qualidade de vida dos Povos com a criação de conhecimento e formação de

profissionais que respondem às necessidades das comunidades indígenas. Esse projeto, segundo Mato, se refere concretamente aos casos de formação de docentes Interculturais Bilingües. O autor aponta alguns exemplos, como: Formação de Professores Indígenas da Universidade de Mato Grosso e do programa de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima (Brasil). Na Colômbia, há a licenciatura em Etnoeducação, da Universidade de Cauca, e outras como a do Centro de Estudos pedagógicos de Avanzada (CEPA), da Universidad del Pacífico, que oferece o curso de Qualificação Docente em Etnoeducação Afro-colombiana. No Peru, tem a experiência da Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Existe o programa de Técnicos Superiores de Justiça Comunitária da Faculdade de Direito e Ciências Políticas da Universidad Mayor de San Andrés e o Programa Acadêmico Cotopaxi de formação em Educação Intercultural Bilingüe da Universidad Politécnica Salesiana, do Equador.

d) Projetos de extensão social universitária, com a finalidade de melhorar a qualidade de vida e/ou dos Povos Originários sob a perspectiva do *Viver bem*.

e) Colaboração Intercultural, Organizações Indígenas com parcerias orientadas a responder às necessidades, demandas e propostas de formação na educação superior de comunidades de povos indígenas e afrodescendentes e suas organizações. Segundo Mato (2014), exemplos desta modalidade são: Organização Indígena de Antioquia e seu Instituto de Educação Indígena e seu Instituto de Educação Indígena em parceria com a Universidad Pontificia Bolivariana e a Universidad de Antioquia, com seus Programas: de licenciatura de Etnoeducação, Escola de Governo e Administração Indígena e Licenciatura em Pedagogia da Mãe Terra. No caso do Peru: a Formação de Professores Bilingües da Amazonia Peruana (FORMABIAP), que é uma parceria entre o Instituto Superior Pedagógico de “Loreto” e

a Confederação Nacional Indígena, Associação Interétnica de Desenvolvimento da Floresta Peruana (AIDSESEP). E o programa de Formação de Técnicos enfermeiros da AIDSESEP com o Instituto Técnico Superior de Atalaya.

Segundo Mato (2018), com o qual coincidem também, à grosso modo, López (2017) e Didou (2014), isso foi **criado, por parte dos Estados de Universidades Interculturais**, com a finalidade de atender aos Povos Originários, mas também estão abertas a estudantes não indígenas. Um exemplo que o autor dá é a criação da Rede de Universidades Interculturais por parte do Estado Mexicano desde a Coordenação Geral de Educação Intercultural Bilingue da Secretaria da Educação Pública do México. E foram **criados Universidades Interculturais ou Indígenas por causa da demanda dos Povos Indígenas**, tais como a Universidad Indígena Kawsay do Estado Plurinacional da Bolívia e a Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

Existe uma grande diversidade de experiências e o importante seria compreender a profundidade disso e quais impactos tiveram nos Povos Indígenas. Mesmo que já se tenha se passado quase duas décadas, ainda faltam estudos mais atuais e profundos a respeito dessa temática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL BILÍNGUE

A Universidade tem como missão não somente formar profissionais para uma sociedade, mas também articular as problemáticas de uma sociedade para oferecer soluções, por isso tem como ponto central a pesquisa, a inovação e a extensão universitária. O grande desafio que tem as universidades interculturais e indígenas também está relacionado com o dito papel que cumprem as universidades na sociedade. Nesse sentido, as Universidades Interculturais ou Indígenas, apesar da sua diversidade, têm o grande desafio de se articular com os Povos Originários, para que se possa identificar soluções às problemáticas mais urgentes que estão vivendo os Povos Originários atualmente nos seus territórios.

1. É necessário continuar com uma educação superior comprometida a seguir desenvolvendo os saberes ancestrais, epistemologias indígenas para encontrar soluções específicas de situações e problemáticas que estão vivendo os Povos Originários. Se não fossem universidades Interculturais ou indígenas, não priorizariam ditas problemáticas. Por isso que aí há uma responsabilidade e desafio para as instituições, e que deveriam procurar responder: Que tipo de profissionais nós precisamos, sejam indígenas ou não, que queiram trabalhar em cima das nossas problemáticas e necessidades? Que conhecimentos deveriam ter esses profissionais? Quais problemáticas têm os Povos Indígenas que deveriam ser priorizados e investigados? Quais problemas deveriam ser solucionados com prioridade? Essas respostas têm que ser dadas em função das necessidades e demandas dos Povos Originários, e por isso se faz muito necessário um vínculo estreito entre as universidades interculturais e indígenas e as organizações indígenas.

2. As Universidades Interculturais e Indígenas tem o objetivo de seguir incorporando as epistemologias, conhecimentos, saberes, línguas e formas de aprender dos Povos Originários para inclui-los nos planos curriculares das profissões das quais eles se formam. Existem experiências valiosas de Universidades Interculturais e Indígenas nesse sentido nessas últimas décadas. Por isso, seria muito importante os intercâmbios de experiências entre esse tipo de universidade.

3. As Universidades Interculturais ou Indígenas teriam que ir criando planos curriculares para suprir a demanda de novas ofertas profissionais para os indígenas, diferentes do campo da docência, porque os Povos Originários têm novas necessidades, tais como a reparação dos seus territórios destruídos, contaminados, procura de energias renováveis não contaminantes, assim como a defesa dos seus direitos frente a violação sistemática dos mesmos.

4. Para os indígenas, ainda é um desafio ter acesso ao ensino superior já que, devido a herança colonial e inequidades, os Povos Originários

sempre foram marginalizados e excluídos. Por isso, é necessário políticas que garantam o acesso ao ensino superior para os indígenas.

5. As universidades Interculturais e Indígenas têm como desafio nos seus programas curriculares incorporarem o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que fortaleçam a identidade cultural dos estudantes pertencentes aos Povos Originários, assim como fazerem com que tais estudantes sejam os autores e pesquisadores da sua própria cultura, língua e saberes. Tudo isso deverá contribuir para a descolonização, para a autoidentificação indígena e para o fortalecimento das suas línguas originárias e ao fomento de um diálogo intercultural.

6. É um desafio para as Universidades Interculturais e Indígenas desenvolverem centros para pesquisar as Línguas Originárias de todos ou de alguns Povos Originários pertencentes aos seus estudantes. É preciso inovar com as tecnologias computacionais linguísticas, programas para a aprendizagem e/ou documentação das línguas originárias, assim como desenvolver centros de tradução para que possam trocar conhecimentos com outras sociedades de outras culturas e línguas.

7. As universidades Interculturais e Indígenas não podem deixar de introduzir nos currículos das várias profissões que formam e onde há estudantes que sejam dos Povos Originários os Direitos Internacionais dos Povos Indígenas, assim como os seus principais instrumentos e mecanismos de defesa dos seus direitos. Efetivamente, isso também deveria ser ensinado não só em todas as universidades, sejam elas Interculturais ou Indígenas ou não, mas também em todas as sociedades em que existam Povos Indígenas.

8. As Universidades Interculturais ou Indígenas tem como desafio gerar espaços no seu trabalho de extensão social, desde a sociedade e o público em geral, para difundir as diferentes cosmovisões dos Povos Originários, o “viver bem” entre outros. Dado que na atualidade o modelo consumista está em crise e está acarretando na destruição do planeta e na mudança climática, se faz necessário ter outra compreensão e outras formas de relacionamento com a mãe terra, com o planeta e entre os seres humanos.

9. Atualmente, todas as Universidades Interculturais, sejam elas indígenas ou não, têm o grande desafio de fomentar a pesquisa, a inovação e o trabalho em equipe entre os seus estudantes, além de um grande diálogo de saberes entre os saberes ancestrais dos Povos Originários e os conhecimentos científicos.

10. As Universidades Interculturais e Indígenas têm o desafio de comunicar e difundir, para a comunidade acadêmica, científica e para o público em geral, fazendo uso das tecnologias da informação e da comunicação, a história e as problemáticas das quais atravessam atualmente os povos originários. É preciso valorizar e colocar à serviço da sociedade em geral os conhecimentos indígenas para que se possa contribuir para a diminuição das concepções racistas e discriminatórias dos Povos Originários.

REFERÊNCIAS

CEPAL/FILAC. Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/47). Santiago, 2020.

DIDOU, Sylvie. Coord. Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes. México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 2014.

MATO, Daniel (Coordinador).2018. Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad em américa Latina. UNESCO.IESALC-Universidad de Córdoba.

MONTOYA, Rodrigo. Por una Educación Bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo. Perú: CEPES/Mosca Azul Editores,1990.

PALADINO, Mariana et al. **Pueblos Indígenas y Educación Superior: Indagaciones y Experiencias en Argentina y Brasil. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad del Nordeste de Argentina. Año 7 Número 8. Argentina. 2016.**

Popolo, Fabiana. Editora. Los Pueblos Indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la Diversidad. Santiago: 2017.

YRIGOYEN, Raquel. El Horizonte del Constitucionalismo Pluralista: Del Multiculturalismo a la Descolonización. En: Rodríguez, César. Coord. El Derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del S. XXI, Siglo XXI Editores, 2011.



PARTE 2

Aqueles que falam do outro



CLASSIFICAÇÃO E DIFERENÇA EM DOIS JESUÍTAS AMERICANOS DO SÉCULO XVIII: PEDRO JOSÉ MÁRQUEZ E FRANCISCO JAVIER CLAVIJERO

Alfredo Nava Sánchez

INTRODUÇÃO

A propósito da comemoração dos quinhentos anos da chegada de Cristóvão Colombo no que depois seria conhecido como o continente americano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu, inclusive vários anos antes de 1992, uma série de conferências e encontros internacionais com historiadores e antropólogos para refletir acerca desta temática. Produto disso, o historiador mexicano Miguel León-Portilla em 1984 propôs a frase “O encontro de dois mundos” à comissão mexicana encarregada de preparar e participar dos eventos comemorativos. Segundo ele, delimitar desta forma a temática buscava “levar em conta em nível de igualdade a todos os participantes e permitir conotações que vão desde o choque, o encontro e a confrontação violentos, até a convergência, o diálogo e a aproximação.” Além do mais, visa oferecer uma “historiografia aberta” para aqueles que no presente pensam que “sua vida tem a ver com o que se relata nela”. Desde esta perspectiva “passado, presente e futuro se concebem como fluxo ininterrompido do existir” (LEÓN-PORTILLA, 1992, p.24-25).

A partir dessa base, se criou como argumento da comemoração um “mundo indígena” substancialmente diferente de outro

“ocidental”, dividido segundo uma fronteira ontológica e, portanto, em vários aspectos, também metafísica. Essa fronteira estava feita de cultura e de um dos seus produtos fundamentais, identidade. Seu caráter metafísico, por outra parte, se reforçava com a ideia de uma temporalidade praticamente inexistente. Passado, presente e futuro fariam parte de uma realidade de experiência que se manteria sempre a mesma e que possibilitaria, mais que a coincidência, a permanência no tempo dos elementos definidores e indeníveis dos “povos indígenas”.

Anos depois daquela comemoração de 1992, esse ponto de vista persiste nos dias de hoje. Sobrevive de forma peculiar, e com uma ampla abrangência no meio acadêmico, sob a perspectiva “decolonial” e sua explicação da dominação colonial de um Norte sobre um Sul Global, fundada na violência e coerção do primeiro sobre “mundos alternativos” gerados no segundo. Daí o conceito de “epistemicídio”, um dos mais importantes para esta perspectiva (BOAVENTURA, 2007). Literalmente, o assassinato de uma forma de conhecimento. Mas é na caracterização do Sul Global, mais especificamente nos grupos subalternos que o compõem, o elemento no qual a teoria decolonial se liga com um ponto de vista essencialista. Nos textos de Anibal Quijano, uma das referências fundacionais destes estudos, são precisamente os “povos indígenas” os que, através do racismo imposto pelos europeus no século XVI e que persistiria até o dia de hoje, teriam sido o alvo privilegiado desse apagamento de saberes. Dentro desta mesma teoria, outros trabalhos incluem também aos afrodescendentes como “grupo colonizado” sob essas condições. Em todo caso, são os critérios de raça e de etnicidade os elementos constituintes de um Sul Global que se sintetiza nas identidades, ambas ancestrais, indígena e “negra”. Paradoxalmente, são também tais elementos os motivos da sua opressão, pois é através deles que emergiria, por um lado, uma diferença “positiva” pela qual se expressariam formas de mundo alternativas ao ocidental, mais humanas e harmônicas com a natureza. Por

outro, desde este mundo ocidental e seus mecanismos de colonização, fundamentalmente o racismo instituído pelo capitalismo desde a colonização de América até nossos dias, seriam também o motivo de uma diferença “negativa” que justificaria sua opressão, exploração e, finalmente, apagamento (QUIJANO, 2019, p.260-264).

O anterior supõe a base não problematizada sobre a qual se apoia um tratamento do tema “indígena” que, por um lado, cria uma entidade homogênea que se impõe apesar da diversidade de grupos sociais que poderiam ser caracterizados sob esse termo. Por outro, estabelece uma constante temporal que explica a permanência dessa entidade independentemente das eventuais transformações implicadas no devir do tempo. A história entendida como mudança social contingente e arbitrária é deixada de lado em favor de uma essência transcendental.

Curiosamente esse tipo de configuração da diferença foi um dos alvos das críticas de intelectuais da “decolonialidade do século XX” como Frantz Fanon, que as definia como uma armadilha colonial pela qual uma distinção dicotômica, necessária e essencial impõe no colonizado uma identidade como reflexo negativo daquela pela qual o colonizador reconhece sua superioridade, também necessária e essencial. Ambos os lados representariam para Fanon um tipo de prisão: “o branco está preso da sua brancura e o preto da sua negrura. Para nós, quem adora os negros está tão ‘doente’ como quem os abomina [...] Tanto o preto é escravo da sua inferioridade, como o branco da sua superioridade” (FANON *apud* MAKARAN; GAUSENS, 2020, p.11).

A intenção deste trabalho não é tanto aprofundar nas críticas deste tipo de distinções identitárias como de entender as condições históricas que as fizeram possíveis. De forma particular se foca nas classificações sociais das quais deriva uma distinção racista. Em que momento pode ser pensada e aplicada uma distinção e uma classificação com essas características e com esses efeitos políticos? Contrário ao que essas posturas reclamam, a configuração de uma identidade baseada

em características raciais responde a uma emergência temporal e social concreta. Em outras palavras, às arbitrariedades da práxis social. Para centrar e ilustrar a análise proposta, se estuda parte da obra de dois jesuítas novohispanos do final do século XVIII, Francisco Xavier Clavijero e Pedro José Márquez.

A perspectiva geral de análise se apoia no pressuposto da arbitrariedade a partir da qual se configuram as narrativas que pretendem conhecer e explicar acontecimentos sociais. Neste sentido, destaca-se o papel que desde o século XIX tem tido a historiografia e outras disciplinas na construção dessas narrativas, apagando nelas quaisquer sinais da sua arbitrariedade, da fragmentação e das lutas políticas das quais derivam. A propósito disto, e como postura analítica reivindicada neste trabalho, resulta oportuno trazer as reflexões de Michel Trouillot acerca da ligação entre os acontecimentos e aquilo que se diz que aconteceu. Procurando ir além das opções positivistas (o acontecimento se expressa por si mesmo e independentemente do que se diz sobre ele) ou construtivistas (as narrativas produzem o acontecimento), propõe uma dependência necessária entre ambas as dimensões. O acontecimento em si mesmo – desde que ele acontece e nas suas posteriores interpretações – depende das suas narrativas, ao mesmo tempo que estas são afetadas pelas marcas e efeitos materiais das quais ele emergiu e cujos vestígios sobrevivem no tempo (TROUILLOT, 2016, p. 24-37).

Se sublinha, em consequência, a importância de delimitar o racismo a partir das condições históricas que o fizeram possível como conceito social, no sentido que Reinhardt Koselleck entendia esta fórmula. Em termos gerais, para ele uma palavra virava conceito quando passava a formar parte das argumentações públicas pelas quais se disputavam as explicações da realidade. Esta relevância social, paradoxalmente, impossibilitava sua definição unívoca (KOSELLECK, 2006, p.97-118). No caso do racismo, a presença e persistência do conceito e de uma linguagem própria no mundo das letras e dos discursos

sociais e políticos do século XIX expressava apenas o triunfo de um marco ao qual se ancoravam as discussões e os debates públicos. O problema é, portanto, entender também como isso aconteceu, como se impôs um solo comum que possibilitou um campo de comunicações e uma série de disputas dentro dele. Daí que, para além dos limites do racismo como conceito e como linguagem, seja necessário compreender de maneira particular os meios e as formas que o colocaram no mundo social.

Esta dimensão ampla do problema serve como marco para introduzir alguns dos elementos que serão analisados neste texto e que estão ligados particularmente com a dimensão visual e classificatória da discriminação racista. Sem dúvida alguma, ela está apoiada na ordem simbólica que faz parte do campo de consenso antes referido e pelo qual existe um “senso comum” para distinguir socialmente as pessoas apenas pelo olhar e suas circunstâncias (M’CHAREK, 2013). Um elemento importante dentro dessas relações é a configuração de um regime visual que impõe certos critérios de classificação pelos quais se produzem “identidades” e, portanto, “diferenças”. São as características fenotípicas das pessoas que servem de índice de legitimação de tal discriminação. Sem dúvida alguma, no passado existiram práticas e exibições classificatórias em torno da aparência corporal. No entanto, diferenças e ausências nos elementos que organizam essas distinções, assim como circunstâncias sociais e materiais particulares, impedem uma equivalência como as que hoje nomeamos como racistas.

Como mencionado antes, este trabalho tem como materiais de estudo as obras de dois jesuítas americanos do final do século XVIII, ambos nascidos na Nova Espanha, Francisco Xavier Clavigero e Pedro José Márquez. Ambos estabelecidos na Itália depois da expulsão da Companhia de Jesus dos territórios da monarquia hispana em 1767. Clavigero publicou em 1780 suas *Disertaciones* como parte da obra maior da *Historia Antigua de México*, enquanto o livrinho de Márquez, *Dos monumentos de arquitectura mexicana, Tajin y Xochicalco*, apareceu

em Roma em 1804. Um dos temas historiográficos recorrentes para analisar estas obras, particularmente a de Clavijero, tem sido o horizonte da “Disputa do Novo Mundo”, segundo o historiador italiano Antonello Gerbi nomeou a polêmica entre um grupo de jesuítas americanos com letrados europeus acerca da “Natureza” do continente americano (GERBI, 1996). Esses últimos – entre os que se encontravam Cornelius De Pauw, Buffon, William Robertson entre outros – argumentavam que aquela era consubstancialmente degenerada e, portanto, inferior a europeia. Os textos de Clavijero e Márquez foram parte das contestações a essas ideias.

Um dos problemas maiores dos trabalhos que adotam uma perspectiva linear acerca do “racismo”, inclusive daquelas que dizem rejeitá-la (BETHENCOURT, 2018, p.21), é considerar os efeitos das classificações sem considerar as condições de possibilidade dos critérios que as sustentam. Isto resulta essencial para entender os limites e particularidades, evidentemente de outras épocas e sociedades, mas sobretudo da nossa própria. Como de forma um tanto evidente supõe Francisco Bethencourt, o racismo e outras discriminações fazem parte das formas de dominação de um grupo dentro de uma sociedade (BETHENCOURT, 2018, p.22). No entanto, existe uma ampla diversidade nelas que faz impossível fazer um juízo único acerca de todas.

Depois de solucionar diversas confusões, disputas e controvérsias, o racismo se impôs como ideologia no mundo ocidental no século XIX, em paralelo com o processo de imposição do sistema capitalista sob a liderança do império britânico e a França revolucionária e depois napoleônica. Não emergiu de forma espontânea e sem uma base de conhecimentos e necessidades que lhe deram força e sentido para ser reivindicado pela aristocracia e a burguesia contrárias às ideias e coerções nobiliárias. Foi se impondo sobre a base de um liberalismo nascente e de instituições que serviram de fundamento social para propor formas de diferenciação alternativas às então vigentes.

HISTÓRIA NATURAL

Partindo disto, se analisam historicamente alguns dos elementos que serviram como fundamento da ideologia e prática racista, embora ainda não pudessem ser definidos como tal, pois se encontravam isolados como justificativas de uma interpretação da realidade que não se estendia às práticas sociais nem a um sistema de comunicação definido e ampliado. Esses elementos dizem respeito às classificações que serviam de critério para estabelecer e produzir uma verdade sobre o mundo – do presente, mas também do passado. Em termos gerais, essas representações do mundo estiveram compiladas nas obras que se reconheciam no conceito de história natural.

Contrário à concepção atual da história, na época este conceito referia-se à descrição dos “corpos naturais”. No final de contas, as particularidades da natureza se expressavam nas características dos seus produtos, seres humanos incluídos. Na tipologia empregada pela *Enciclopédia*, a história natural estava dividida em três partes, segundo se ressaltava o estudo da uniformidade da natureza, suas anomalias ou nos usos que dela faziam os humanos. Mas, além desta tentativa por uniformizar o campo de abrangência das atividades com este nome, seus âmbitos dificilmente podem ser fixados. Em qualquer caso, foi o mundo empírico que se colocou como eixo das reflexões de um campo de conhecimento no qual convergiam outras disciplinas com certo grau de autonomia (DURIS, 2013, p.889-890).

Não obstante, o estudo da história natural não se limitou a uma identificação e experiência das leis que supostamente organizavam a natureza. A partir delas se discutiu também uma hierarquia dos seus produtos. Com isso se fundou uma escala de defeitos e perfeições atrelada à demonstração daquelas normas. Isto gerou nestes textos uma implicação política ligada com a particularidade social dos grupos de letrados que os produziram. De acordo com os pressupostos teóricos da história natural como gênero filosófico da época, as particularidades das regiões da natureza eram o efeito das leis gerais

que as governavam, as quais, por sua vez, eram deduzidas das reflexões derivadas das observações empíricas efetuadas. Assim, como qualquer outro elemento da natureza, por exemplo as plantas ou os animais, a constituição das pessoas podia ser explicada através desses procedimentos.

A polêmica e disputa entre os jesuítas americanos Clavijero e Márquez contra os escritos dos europeus Buffon, Robertson e, particularmente, De Paw, tem a ver com uma desavença acerca do lugar no qual a natureza americana estaria dentro dessa hierarquia, mas não necessariamente nos critérios pelos quais ela foi instaurada. Na base que serve a uns e a outros, a experiência empírica e os testemunhos materiais dão conta da verdade das leis da natureza. Buscando demonstrar que a natureza americana se encontrava, pelo menos, no mesmo nível da europeia, tanto Clavijero quanto Márquez reivindicaram argumentos ancorados nessa mesma perspectiva, compartilhando, portanto, a linguagem básica da história natural. Era a lisura dos procedimentos epistemológicos nos quais os europeus baseavam essas hierarquias o que questionavam os jesuítas americanos, mas não os princípios sobre os que aqueles se apoiavam. Tratava-se mais de uma disputa pela autoridade moral que entre dois sistemas de conhecimento. Isso levando em conta que os jesuítas, em algumas ocasiões, elaboravam suas argumentações desde uma postura escolástica.

No começo das suas “Disertaciones” –um opúsculo acrescentado na sua *História Antigua de México*, dedicado explicitamente a contestar os europeus–, Clavijero escreve que a intenção última deles, mas particularmente de De Paw, era persuadir ao mundo de que na América a natureza degenerou tudo, “os elementos, as plantas, os animais e os homens” (CLAVIJERO, 2009 [1780], p. 597). Nessa imagem construída, segundo o jesuíta, equivocadamente por esses filósofos não existia distinção entre homens americanos e bestas, inclusive em algumas marcas de sua figura:

Os homens dificilmente se diferenciavam das bestas se não é pela figura; mas mesmo nesta se descobrem muitos sinais de sua degeneração: a cor marrom, a cabeça muito dura e armada com cabelos grossos, e todo o corpo completamente desprovido de pelos. Eles são grosseiros e fracos e estão sujeitos a muitas doenças bizarras, causadas por um clima insalubre (CLAVIJERO, 2009 [1780], p. 598).

Depois de elencar outras descrições que mostram a suposta degeneração americana, Clavijero reconhece as implicações hierárquicas, tanto das argumentações dos letrados europeus quanto as suas próprias contestações. Expressa que a intenção dele não é apresentar à América como superior ao “Mundo Antigo”, se não apenas demonstrar as consequências que podem ser derivadas dos argumentos dos letrados europeus. Não fica claro no texto quais seriam tais consequências, porém o jesuíta termina sua ideia com a seguinte frase: “Esses paralelos são odiosos, e elogiar apaixonadamente o próprio país em detrimento dos outros parece mais com meninos brigando do que homens discutindo” (CLAVIJERO, 2009 [1780], p.599).

Por sua parte, Pedro José Márquez, na descrição de dois monumentos dos antigos mexicanos, contrapõe à brutalidade dos americanos argumentada pelos filósofos europeus uma evidência da racionalidade e civilidade dos moradores do passado americano. Como Clavijero, Márquez começa seu texto criticando as comparações que pretendem colocar a umas nações sobre outras, as quais define como produto da ignorância. Contra isso, propõe que o verdadeiro filósofo é cosmopolita e tem a todos os homens por iguais “e sabe que qualquer língua, por mais exótica que possa parecer, em virtude da cultura pode ser tão aprendida como o grego, e qualquer que seja o povo, pelo trabalho da educação pode tornar-se como aquele que mais cria a si mesmo” (MÁRQUEZ, 1972 [1808], p.129).

Sobre essa ideia Márquez expõe que as nações que antigamente habitaram a Nova Espanha teriam que ser consideradas entre as

mais civilizadas do mundo, e que de não terem permanecido isoladas como aconteceu, estariam compartilhando a mesma sorte que algumas de Ásia e Europa. Como prova disso, submete o testemunho dos antigos conquistadores, que ainda observaram a ordem e organização das cidades antigas, além de outras práticas comerciais e religiosas. Como parte dessas provas coloca também os papéis preservados que contam a história dessas nações e aqueles que depois foram escritos pelos descendentes da nobreza antiga. Além do equilíbrio no governo, a implementação de normas para manter a ordem interna e a promoção do comércio e a custódia da propriedade, Márquez sublinha o estudo das coisas científicas, teóricas e práticas. A medição do tempo e sua complexidade expressadas nos calendários seriam outras fontes da ordem e sabedoria desses povos. Finalmente, o jesuíta sugere a análise da arquitetura como síntese contundente da razão dos americanos, comparável com a de outros povos celebrados neste quesito.

TEXTOS E IMAGENS

Os exemplos anteriores dão conta da importância que tinha a descrição das características dos povos e sua natureza na argumentação das perspectivas confrontadas nesta polêmica. Impulsionadas pela exigência epistemológica da construção do conhecimento a partir do que a experiência empírica permitia observar, as descrições viraram o núcleo duro da construção dos argumentos para esta filosofia já propriamente iluminista.

Em consonância com uma intervenção mais direta e consciente sobre a produtividade da natureza, entre o século XVII e XVIII, sobretudo nas monarquias inglesa e francesa, se funda uma epistemologia da experiência e da observação. Na sua base estava a tarefa de revelar os mecanismos de uma lógica da natureza que permitisse conhecê-la melhor para explorá-la também melhor. Em um dos tantos gestos da divisão do trabalho que isto representou, aos filósofos e letrados foi encomendado percorrer prática e teoricamente

esse espaço. A dimensão prática do seu estudo foi assentada como elemento essencial da configuração do conhecimento. O empirismo colocou-se como caminho confiável para aceder ao mundo e uma de suas “virtudes epistêmicas” foi observar e participar *in situ* daquilo que se estudava. Uma disciplina epistemológica específica foi gerada a partir disto, pois a ação mesma de observar é consubstancial a certa disposição física do observador e daquilo que coloca como pertinente de ser observado. Neste sentido, a ideia do recorte e do limite se impõe como uma forma de explicar as contingências históricas desta epistemologia.

Os letrados dentro da monarquia hispânica não eram alheios a essa perspectiva epistemológica nem ao lugar que partir dela teria a natureza como campo privilegiado de conhecimento. Nas ligações dessa epistemologia com a política, e com o objetivo de consolidar sua posição frente a seus rivais, coincidiam com seus colegas franceses e ingleses na necessidade de a coroa espanhola explorar mais e melhor os recursos dos territórios dominados. As famosas “Reformas borbónicas” durante a segunda metade do século XVIII tinham seu fundamento tanto nessa epistemologia quanto na urgência da monarquia hispânica de tomar medidas diante do crescimento territorial dos ingleses. Ironicamente, a necessidade de controle político que tais reformas implicaram representou também um argumento para justificar a expulsão dos jesuítas em 1767. (HAMNETT, 2017, cap.1)

Antes de passar propriamente para um estudo do papel social do “recorte”, da classificação e da divisão, é importante sublinhar o que isso gera e que podemos vincular com os produtos das descrições dos filósofos europeus, mas sobretudo dos dois autores aqui estudados. Partindo de que o meio de comunicação e circulação dessa polêmica aconteceu fundamentalmente através da escrita e da imagem – a partir de livros, vários deles ilustrados –, este trabalho defende que estas duas formas de “mostrar” a “natureza americana” nas obras de Clavijero e Márquez remetem invariavelmente a uma dimensão do visual

pela qual se elaboraram narrativas que tinham como objetivo discutir o caráter moral das classificações da natureza americana. No fundo, o ponto central da polêmica entre europeus e americanos não consistia tanto em discordar sobre os objetos e as formas que configuravam o âmbito do “natural” em um e outro continente, mas – como já foi dito antes – nas hierarquias morais às quais eles remetiam.

Por uma parte, a partir da comparação, a palavra escrita (de)monstra a superioridade dos americanos a través da sua constituição “natural”, materializada nas descrições e as avaliações morais dos corpos e do clima da região. Por outra, a imagem exhibe essa superioridade mediante a representação de prédios antigos, porém esconde os corpos e o contexto da sua situação. Aqui a natureza americana está ausente. Essa “mostração” – utilizando o conceito criado por Gottfried Boehm (BOEHM, 2015, p.30) – configurará tanto os critérios da discriminação da “figura” – como escreve Clavijero para referir a superfície corporal – quanto a ideia e a prática do “patrimônio”: o sistema dos objetos soltos que encontrará sua harmonia e sentido no discurso nacionalista do final do século XIX.

Em todo caso, o que interessa ressaltar é de que forma estas obras, em suas descrições e argumentos sobre a natureza, constroem representações que implicam em si mesmas uma classificação e divisão do existente. Em outras palavras, uma divisão específica que impõe uma exibição ou uma imagem do que deve ser lido ou visto. Trata-se de uma apresentação que na sua forma social de conhecimento parece estar além de qualquer arbitrariedade. No assunto da polêmica entre americanos e europeus essa distribuição do visual implicava um tipo de natureza pela qual podia ser compreendido de forma particular todo um continente e, de forma ainda mais determinante, um tipo de pessoas e animais.

Produtos dos limites impostos, estas formas orientavam, mais que um tipo de olhar, os objetos próprios deste. Sem tentar aprofundar no tema, pois não é o foco deste trabalho, haveria de se perguntar

quanto esses objetos foram o princípio de uma sensibilidade particular e diferenciada daquela promovida dentro de uma sociedade governada pela escolástica e a teologia. Entretanto, Jacques Rancière permite divisar as consequências políticas que as classificações e seus objetos têm numa dimensão política:

Política não é, em primeiro lugar, exercício do poder ou luta pelo poder. Seu âmbito não é definido, em primeiro lugar, pelas leis e instituições. A primeira questão política é saber que objetos e que sujeitos são visados por essas instituições e essas leis, que formas de relação definem propriamente uma comunidade política, que objetos essas relações visam, que sujeitos são aptos a designar esses objetos e a discuti-los. A política é a atividade que reconfigura os âmbitos sensíveis nos quais se definem objetos (RANCIÈRE, 2019, p.59).

LIMITES E CLASSIFICAÇÕES

Em seu livro *As palavras e as Coisas*, Michel Foucault analisou as contingências que ao longo de quase trezentos anos podiam ser identificadas nas formas epistemológicas ocidentais. Como ponto de referência para seu estudo escolheu uma citação de um conto de Jorge Luis Borges sobre uma esquisita classificação chinesa. Como isto, Foucault queria mostrar a contingência de todo sistema classificatório. No entanto, as *Palavras e as Coisas* é sobretudo um estudo de história das ideias, ou dos sistemas epistemológicos que as produzem, mas não dos processos sociais pelos quais tais ideias e sistemas emergem. Desde outra perspectiva, esses temas têm sido mais recorrentes dentro da antropologia, que com maior cuidado e profundidade tem analisado o lugar social do limite, a fronteira e outras formas de “separação”. No que diz respeito às classificações nas quais estavam ancoradas, um estudo mais detalhado das imagens descritivas de Clavijero e Márquez precisa de uma análise do que socialmente podem implicar as

divisões e os critérios que as determinam. Este último subitem está dedicado a essa análise através de algumas reflexões da antropóloga Mary Douglas.

O livro de Mary Douglas *Pureza e perigo* se propõe como um estudo sobre a pureza e a impureza nos sistemas religiosos. Mais explicitamente, acerca de como através da configuração de uma ordem e seus limites se proporciona unidade as experiências dentro da religião:

Neste livro tentei mostrar que rituais de pureza e impureza criam unidade na experiência. Longe de serem aberrações do projeto central da religião, são contribuições positivas para a expiação. Através deles os padrões simbólicos são executados e publicamente manifestados. Dentro desses padrões, elementos dispare são relacionados e a experiência dispar assume significado (DOUGLAS, 2010, p.13).

Para Douglas, as ideias de poluição têm duas dimensões sociais, uma instrumental e outra expressiva. A primeira refere um exercício de coerção social que buscar prevenir e salvar dos riscos da contaminação:

Assim encontramos suas legítimas pretensões apoiadas em crenças em poderes extraordinários que emanam de suas pessoas, das insígnias de seus cargos ou de palavras que eles podem proferir. Similarmente, a ordem a ordem ideal da sociedade é guardada por perigos que ameaçam os transgressores (DOUGLAS, 2010, p.13).

A dimensão expressiva dessas ideias estaria, segundo Douglas, na carga simbólica a partir da qual se vinculam com a vida social: “Logo, achamos que certos valores morais são mantidos e certas regras sociais são definidas por crenças em contágio perigoso, como quando se considera que o olhar ou o contato de um adúltero provocam doença em seus vizinhos ou filhos” (DOUGLAS, 2010, p. 14).

A partir disto é impossível não vincular a análise de Douglas com a definição de política de Rancière e, ao mesmo tempo, pensar na polêmica de nossos jesuítas ao redor de imposição de uma classificação que discriminava as potencialidades racionais e civilizatórias dos americanos. Evidentemente, o grau no qual se encontrava tal polêmica entre letrados americanos e europeus não atinge o nível da análise de Douglas, centrado na leitura do Antigo Testamento e em outros documentos. Os argumentos trocados ainda não tinham uma contraparte institucional e ritualística consolidada, porém a proposta de Douglas permite entender as implicações do confronto político de fundo e as formas de expressão simbólica.

No primeiro ponto, tal enfretamento é evidente nos escritos dos jesuítas americanos na reivindicação de uma perspectiva universalista diante do que eles interpretavam como afã de superioridade absurda de querer dividir os povos a partir das propriedades “naturais”. No segundo, também são evidentes, sob a máscara do conhecimento filológico, as repercussões morais negativas da perspectiva europeia sobre os americanos.

Mais uma vez, é preciso sublinhar os limites das descrições e imagens produzidas por Clavijero e Márquez. No consenso que implicou a discussão com suas contrapartes europeias a partir de uma linguagem que distinguia e marginalizava povos pela definição de características materiais, físicas e morais, estabeleciam explicitamente um recorte sobre o que da realidade teria que ser promovido e o que descartado. Em outras palavras, as dimensões significativas da vida social. Trabalhar a terra, afastá-la das mãos improdutivas para a explorá-la melhor se vinculava de alguma forma com o exercício da definição do entorno a ser explorado, segundo se determinam suas propriedades nas classificações impostas. Trata-se de dividir o mundo para conhecê-lo e transformá-lo. Entretanto, como alguns autores destacam hoje (MICHAUD, 2017) esse foco na “natureza dos povos” e nas suas possibilidades de aproveitar o território não esteve separado de uma

dimensão estética na qual se julgava, além de um status de beleza, disposições corporais e emocionais, se pensamos na moral também como uma condição da alma. Voltamos assim ao papel arbitrário da imposição de marcos e limites como produtores de certos objetos e de certos olhares. Para reforçar essa ideia, sirvam novamente as palavras de Douglas: “É somente exagerando a diferença entre dentro e fora, acima e abaixo, fêmea e macho, com e contra, que um semblante de ordem é criado” (DOUGLAS, 2010, p.15).

Clavijero escreveu sobre alguns africanos:

Apenas o aspecto de alguma mandinga ou congo deveria ter motivado a Paw, afastando-o da censura que ele faz da cor, feições e cabelo dos americanos. O que pode ser imaginado mais contrário à ideia que temos da beleza e perfeições do corpo humano, do que um homem pestilento, cuja pele é negra como a tinta, sua cabeça e rosto cobertos de lã negra em vez de cabelos, seus olhos amarelos ou de cheiro de sangue, lábios grossos e pretos e um nariz achatado? Esses são os habitantes de uma grande parte da África e de algumas ilhas da Ásia (CLAVIJERO, 2009 [1780], p. 714).

E sobre o “Belo”, Márquez escreveu:

Belo... é o que dá prazer ao espírito: então, parte do objeto belo deve ter qualidades que o tornem agradável ao espírito; e da parte do espírito deve ter ações pelas quais ele receba a impressão dessas qualidades... As ações do espírito só podem ser aquelas das duas faculdades com as quais ele trabalha...: a verdade e o bem (MÁRQUEZ, 1972 [1808], p.72)

Claramente as condições da sociedade onde tantos letrados americanos e europeus escreviam no final do século XVIII eram desiguais, pensando particularmente nos contextos sociais e materiais. O “progresso racional e material” da França ou da Inglaterra superavam já

para esse momento o lugar que antigamente tinha tido a coroa espanhola. Nesse sentido, o horizonte exibido pela retrospectiva e perspectiva dos letrados europeus visava para o tipo de relações sociais que eles estavam construindo, que não apenas se limitavam a uma série de condições materiais pelas quais se transformava a natureza com o objetivo de gerar riqueza, mas também com o alvo de produzir uma retórica “espiritual” pela qual se legitimara uma moral superior.

No caso de Clavijero, partindo precisamente dos elementos de exploração da natureza e do prestígio moral ancorado nessas capacidades, exhibe uma equivalência dos americanos – ou seja, dos índios – com os europeus colocando como uma das maiores virtudes daqueles sua capacidade de trabalho. Contra a ideia de De Paw de que os índios teriam uma inclinação essencial para a preguiça, e que depois da chegada dos europeus teriam sido eles e os africanos os encarregados das maiores transformações, Clavijero responde que muito antes disso os índios já tinham uma história longa de aproveitamento das terras através do cultivo. Mais interessado em embasar seu argumento no presente que no passado, o jesuíta novohispano escreveu que eram os índios os que trabalhavam a terra... “são os lavradores, semeadores e colhedores de trigo, milho, arroz, feijão e outras sementes e leguminosas [...] e de todas as outras plantas úteis para o sustento, vestuário e comércio naquelas províncias, e sem elas nada é feito”. Estas capacidades “naturais” dos índios para “levar o peso do trabalho público” permitiam a Clavijero concluir que: “Estes trabalhos, nos quais os índios são continuamente empregados, dão provas de sua saúde e força, pois eles não poderiam suportar fadigas tão grandes se estivessem doentes e se suas veias circulassem com sangue danificado, como deseja Paw” (CLAVIJERO, 2009 [1780], p.721).

Como destaca Clavijero, essas qualidades dos índios não estavam restritas às evidências do presente. Elas podiam ser identificadas pelas notícias que se tinham do seu passado, como comprovaria o outro dos nossos jesuítas, José Márquez, através dos seus trabalhos sobre

as antiguidades dos antigos mexicanos. A arquitetura e os hieróglifos sobreviventes daquele passado refletiam uma sociedade civilizada e racional, comparável com as gregas e romanas que deram origem às nações europeias. Desta forma, a natureza americana, como a europeia, teria a capacidade de gerar sociedades racionais e produtivas (CLAVIJERO, 2009 [1780], p.143). Temos assim o argumento pelo qual a “personalidade” de uma sociedade depende das condições naturais nas quais ela surge e se desenvolve. Em outras palavras, um tipo de determinismo que aparentemente estaria desligado do passo do tempo e de qualquer contingência produto deste.

Mas isto só em aparência, e neste ponto podemos reconhecer uma diferença importante da perspectiva classificatória destes jesuítas frente a aquelas sobre as quais se apoiam os atuais argumentos identitários. Sobretudo para Márquez, que, falando dos índios mexicanos, propõe distinguir seu passado do seu presente. Para ele, aqueles que viviam “nos dias de hoje” estão destinados apenas para representar “na grande comédia do mundo” o papel da plebe e dos miseráveis, pois nada da grandeza dos seus antepassados pode ser identificado neles (MÁRQUEZ, 1972 [1808], p.152). Em resumo, se comprovava o valor e capacidade da natureza americana, porém também a possibilidade da decadência e da extinção das sociedades “racionais” e “civilizadas”.

REFLEXÕES FINAIS

A origem histórica do racismo tem gerado polêmicas e cronologias diversas. Este trabalho, em certo sentido, participa desta discussão na medida em que pretende mostrar que, na sua própria diversidade, o que conhecemos como racismo não necessariamente pode ser aplicado ao tipo de classificação e exposição expressadas por meio de imagens escritas e não escritas dos textos estudados.

Como mencionado antes, o racismo vai além de uma discriminação fenotípica de pessoas. Esta é só um elemento inserido em relações coercitivas e de exclusão enraizadas em condições históricas particulares.

A análise feita aqui propõe que as imagens e os textos estudados são apenas uma das condições que permitiram a emergência do racismo no mundo ocidental no final do século XVIII e começo do XIX. Sua característica principal foi criar a ideia e a imagem de um povo a partir da separação e adjetivação, segundo critérios materiais e morais, e inseri-las numa classificação regida por esses mesmos critérios.

O objetivo deste texto era avançar nessa direção, mas desistindo de qualquer “busca” da raça e a racialização como “coisa pronta”. Entendendo esses dois conceitos como referências explicativas de relações sociais complexas e com características particulares, a intenção era identificar os elementos sociais que as fizeram possíveis e, particularmente, ter uma reflexão sobre os limites, as fronteiras e as diferenças.

BIBLIOGRAFIA

- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das Cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. Em: ALLOA, Emmanuel. **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. pp.23-38.
- CLAVIJERO, Francisco Javier. **Historia antigua de México**. Cidade do México: Porrúa, 2009 [1780].
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- DURIS, Pascal. “Natural history”. Em: DELON, Michel (Ed.). **Encyclopedia of the Enlightenment**. New York: Routledge, 2013, p.889-893.
- GERBI, Antonello. **O Novo Mundo: história de uma polêmica, 1750-1900**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HAMNETT, Brian. **The Enlightenment in Iberia and Ibero-America**. Cardiff: University of Wales Press, 2017.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel. Encuentro de dos mundos. **Estudios de Cultura Nahuatl**, No.22, Cidade do México: IIH-UNAM, 1992, p. 15-27
- M’CHAREK, Amade. Beyond fact or fiction: On the materiality of race in practice. **Cultural Anthropology**, v. 28, n. 3, p. 420-442, 2013.

MAKARAN, Gaya; GAUSENS, Pierre. Autopsia de una impostura intelectual. Em: MAKARAN, Gaya; GAUSENS, Pierre (ed.). **Piel blanca, máscaras negras: Crítica de la razón decolonial**. Cidade do México: CIALC-Bajo Tierra, 2020, p.9-44.

MÁRQUEZ, Pedro José. **Sobre lo bello en general y dos monumentos de arquitectura mexicana: Tajín y Xochicalco**. Cidade do México: UNAM, 1972 [1808]

MICHAUD, Éric. **Las invasiones bárbaras: una genealogía de la historia del arte**. Adriana Hidalgo, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Espacio Abierto**, v. 28, n. 1, p. 255-301, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes”. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 17–50.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o Passado: Poder e a Produção da História**. Curitiba: Huya, 2016.

DIDÁTICA: A PRÁTICA CONFRONTA A TEORIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM ALUNOS INDÍGENAS

Gisele Cristina de Boucherville

“O que eles chamam de educação, para nós são as palavras de Omama e dos xapiri, os discursos hereamuu de nossos grandes homens, os diálogos wayamuu e yãimuu de nossas festas. Por isso, enquanto vivermos, a lei de Omama permanecerá sempre no fundo de nosso pensamento”
(Davi Kopenawa)

INTRODUÇÃO

A proposta deste ensaio é, a partir de estudos referentes à Didática Magna, à História da Educação, às teorias da Psicologia do desenvolvimento e às observações relativas ao exercício da atividade docente na formação de alunos indígenas da Educação Superior, construir uma arquitetura de pensamentos com base em teorias e observações que seja ajustada à Educação Superior Indígena, desconstruindo conceitos didáticos tradicionais, que hoje são utilizados.

A didática é relativa à atividade do professor e é o meio no qual o professor se comunica com o aluno, com isso garantindo o ensino do conteúdo a ser ministrado.

Sendo assim, faz-se necessário rever conceitos didáticos que tomam o exercício docente como proposta de mediação, como a Teoria da Atividade referida por Daniels e suas correlações que analisam a Teoria da Aprendizagem de Vygotsky.

À luz desse esclarecimento, pontua-se duas correntes pedagógicas e suas tendências que são essenciais para a construção e análise da didática. A Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista – por terem erigido um referencial prático e teórico que nos permitiu o entendimento e as possibilidades dos instrumentos concretos e abstratos, que posteriormente serão apontados e que são a base de formação dos professores.

Como didática não é apenas método e técnica, mas acima de tudo o encontro dialógico entre aluno, professor e conteúdo, as observações feitas na prática de sala de aula tornam-se relevantes ao analisar a estrutura didática vigente para a Educação Superior Indígena.

É importante citar que se desconhece qualquer tipo de didática da Educação Superior Indígena, portanto esse estudo se dará como ensaio, pois será a primeira análise com essa menção.

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DO OBJETO

Inicialmente, partir-se-á para a análise das duas correntes pedagógicas e seus instrumentos, e após essa imersão apresentar-se-á o estudo de Daniels (2003), que, a propósito, fornecerá valores para os diálogos com o objeto: pensar na didática para alunos da Educação Superior Indígena.

1.1 PEDAGOGIA LIBERAL E AS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS RELATIVAS

As Pedagogias citadas abaixo deram e dão as referências básicas para todos os professores e sua formação, portanto é preciso entender que os professores estão de certa maneira habituados a agir conforme essas referências.

A Pedagogia Liberal se desenvolveu com maior abrangência a partir do século XVII, no Renascimento e no Iluminismo, tendo como objetivo principal a universalização do conhecimento, ou o entendimento de que o conhecimento deveria ser levado a todos.

Aponta-se, no ocidente, como marco para essa Pedagogia, os estudos de Comenius. Mas, anterior a ele existem outros tratados

pedagógicos que foram importantes para o pensamento que se iniciava diante de um novo contexto de sociedade e de homem.

Vasconcelos (2011) reitera sobre as primeiras obras didáticas:

Antes, havia textos esparsos, desde as reflexões sobre educação de Platão (428- 348/7 a.C.); Aristóteles (384 – 322 a.C.); até obras como *Institutio Oratória*, de Quintiliano (35-95); *De Magistro*, de Santo Agostinho (354-430); *Eruditio Didascalica*, de Hugo de São Vitor (1096-1141); *De Magistro*, de Santo Tomás (1225-1274), ou mesmo a contribuição de autores como Erasmo (1466-1536) e Lutero (1483-1546), mas que tinham, de um modo geral, mais um caráter de orientação moral do que propriamente de reflexão sobre os fundamentos do ensino. Com *De Disciplinis*, de Vives (1492-1540), com a *Ratio Studiorum* (1599), dos Jesuítas, e com o *Memorial de Frankfurt* ou o *Aporiam Didactici Principio*, de Ratke (1571-1635), já há uma maior sistematização e fundamentação do ensino, bem como uma aproximação da organização do cotidiano escolar (embora ainda se mantenha uma forte carga religiosa, sobretudo na *Ratio*).

Algumas obras citadas acima tiveram a forte influência da escolástica e dos dogmas católicos, o que não as desmerece como sendo um acordo didático, mas cabe dizer que além dos conceitos de ensino atrelados a essa didática estavam os preconceitos católicos. Foram forjadas na base do essencialismo, doutrina filosófica defendida principalmente por Aristóteles e seguida pela igreja católica, segundo a qual todas as coisas que existem têm propriedades essencialmente em comum, que pressupõe a noção de que o mundo tem uma natureza independentemente do modo como pensamos ou descrevemos.

Outras obras citadas acima já se inscrevem por um viés estabelecido a partir da reforma da igreja, que apesar de ter forte apelo moral, determinam maneiras de se organizar o ensino, contendo valores educativos que se fizeram prevalecer em alguns pensamentos científicos daquela época, como é o caso do pensamento de Francis Bacon,

filósofo inglês do início do século XVII que propõe um novo método, contrário ao essencialismo, destacando a ciência vista como benéfica para o homem, tendo como investigação o método científico empirista, que lhe rendeu o título de “fundador da ciência moderna”, cuja obra filosófica é o *Novum Organum*.

Também René Descartes, sueco, filósofo e matemático, influencia o século XVII com seu pensamento do método cartesiano racionalista, que consiste no ceticismo metodológico, duvidando em primeira instância de cada ideia que não fosse clara e distinta. Descartes argumentava que só existe aquilo que pode ser comprovado, sendo o ato de duvidar, indubitável.

Baseando-se nessa intenção, Descartes inicia sua busca por provas da existência do próprio eu e de Deus, sendo reconhecido em sua célebre frase “*Ego cogito ergo sum!*”. Penso, logo existo.

O humanismo tem forte influência nessa época, também, no pensamento e nas obras didáticas, cuja visão do homem é modificada, passando do teocentrismo para o antropocentrismo, passando das trevas da idade média para a idade das luzes.

Comenius, que inscreve seu pensamento nessa época transitória, apresenta na sua obra didática tanto o modelo essencialista quanto racionalista, pois foi influenciado pelo Renascimento e pelo Iluminismo, cujos princípios se norteavam pelo pensamento da universalidade, da individualidade e da autonomia, tendo como paradigma para a Educação a ordem do Universo e da Natureza.

Naquela época, em que Comenius escreveu a *Didática Magna*, ela se apresentou como inovadora, cujas muitas diretrizes e inclinações constituíram a escola moderna e permanecem até os dias de hoje.

Sua didática influenciou toda estrutura que hoje ainda existe nos espaços educativos, como o tempo de estudo, as disciplinas, o tempo para cada disciplina, tempo de férias, tempo de intervalo de estudo, a maneira do professor ensinar, as responsabilidades que dirigentes, pais, alunos e professores devem seguir, como dar uma boa aula de ciências, literatura, línguas vernáculas e matemática.

A ideia de estágios de aprendizagem, a ideia de inclusão de todos na escola. Foi Comenius, senão o primeiro, um dos primeiros a falar sobre o currículo, sobre o livro didático, o planejamento de ensino através do livro didático, a instrução propedêutica, a relação de conhecimentos necessários para a vida em sociedade e para a colaboração da formação da mesma.

Falou sobre as mulheres, os pobres e os deficientes na escola, deu elucidações a respeito do comportamento do professor para com seus alunos e as dificuldades de cada aluno.

Falou sobre a maneira cordial do pai ensinar ao filho o respeito pelo professor e pela educação, sobre ética, moral e sobre a comunicação entre escola e família.

A *Didática Magna* foi a primeira obra a citar que o professor deve partir da realidade do aluno, da prática para a teoria, do concreto para a abstração.

Há necessidade de entender-se que o mundo se fazia moderno naquela época, o crescimento industrial e populacional merecia atenção para que o povo pudesse ter instrução, trabalho, dignidade e meio de sobreviver física e moralmente. E, com isso, vieram também outras formas de entraves sociais, que não vem ao caso citar detalhadamente, mas que determinaram uma geração de pessoas excluídas do sistema que se implantava para a modernidade.

Os valores determinariam uma nova era que nascia, na visão de Comenius os valores morais, a ética e os princípios baseados no amor a Deus eram princípios que a humanidade precisaria para estruturar o novo homem e a nova sociedade.

A *Didática Magna* professa que tudo deve ser ensinado a todos para que haja um mundo melhor, depois rebelava se contra a idade média e seus valores, em que somente uma minoria participava da educação e dos benefícios sociais que eram passados por barganha e não por merecimento. Isso significaria ensinar a um grande número de alunos.

Foi Comenius a voz potente sobre ensino popular. Técnicas como as aulas expositivas, em que o professor poderia falar para uma grande plateia de alunos, o livro didático e o ensino centrado na figura do professor, deram a esse período a solução para o enfrentamento de problemas que poderiam mutilar educativa e socialmente muitas pessoas.

A função da Pedagogia Liberal é transmitir conhecimento e informações, mantendo certa distância dos alunos, não para que eles sejam “elementos passivos” em sala de aula, mas para que eles possam absorver o conteúdo propedêutico de quem deveria ensinar, o professor. Pois, nesse contexto o professor é a figura central do ensino. Ainda não falávamos de aprendizagem.

Essa distância se fazia necessária para que um número maior de informações e conhecimentos fossem passados ao aluno, a fim de que ele pudesse apreendê-los, levando para a sua vida noções disciplinares dos conhecimentos propedêuticos.

O uso do tempo e do espaço educacional se dá na Pedagogia Liberal, que os utiliza da seguinte forma, conforme nossas observações referentes a esse estudo:

- O espaço passa a ser controlado, medido e estabelecido para que haja educação, esse espaço denominou-se de sala de aula.
- A organização do espaço aconteceu desde a disposição dos móveis, mesas e cadeiras até o lugar do professor, esse tendo um lugar mais alto do que o lugar dos alunos, para que a sua voz pudesse ser ouvida em toda sala de aula e seus olhos pudessem controlar o comportamento dos alunos.
- Na frente da sala, em um lugar de destaque ficava e fica o quadro negro. Ele e o giz foram uma das únicas tecnologias a serem desenvolvidas exclusivamente para a sala de aula. No quadro negro o professor escrevia explicando a disciplina. Essa tecnologia é utilizada até o dia de hoje.
- O caderno escolar era o espaço do aluno, onde ele tinha domínio.

- O livro didático era o espaço do conhecimento, onde as informações eram oferecidas a todos os alunos igualmente.
- No espaço da sala o tempo acontecia previsivelmente, tinha o tempo da disciplina, que era dividida em: explicação, retenção e avaliação.
- Na escola tinha e tem até hoje o tempo do recreio, ou intervalo, que era o momento entre uma disciplina ou aula e outra.
- O espaço da escola era e é o espaço da relação com o saber propedêutico. Fora da escola o conhecimento passou a ser menosprezado. A própria escola, até hoje, tem dificuldade de reconhecer o conhecimento existente fora dela.
- Até fora da escola o aluno tinha seu tempo controlado, pois eram enviados deveres para que ele pudesse executá-los, não permitindo tempo ocioso.

Esses são alguns pontos notórios em que com a Pedagogia Liberal, o tempo e o espaço são mudados, pois antes da Pedagogia Liberal o tempo e espaço de aprender se faziam de forma aleatória, em espaços públicos, com o filósofo caminhando e seus pupilos escutando suas noções de verdade.

Hoje, talvez, essa prerrogativa tenha que ser modificada, já que toda gama de conhecimentos e sua disponibilização se dá, também, através da internet, mas sempre foi intenção da escola, a partir da Pedagogia Liberal que a constituiu, munir o aluno de informações e conhecimentos acumulados pela humanidade.

A constituição da escola pública, que se fez a partir das diretrizes da *Didática Magna*, e que foi idealizada para uma época determinada, até hoje, apesar das diversas tentativas fracassadas de incorporar outras pedagogias, que se mantiveram, especialmente, nas escolas particulares, permanece muito parecida com a época em que Comenius propôs a *Didática Magna*, sugerindo que, ou não se tem nada que possa ser efetivamente implantado na substituição da Pedagogia Liberal,

ou não tivemos boa vontade de levar às escola pública, o efetivo pensamento e a força que proporcionariam sua mudança.

Resumindo, todo arcabouço didático que temos nas escolas públicas, no Brasil, hoje, como o planejamento, o plano de aula com seus objetivos gerais e específicos, o currículo, as disciplinas, as avaliações de todas as formas, a aula expositiva, a experimentação para a conquista do conhecimento que parta da prática à teoria, a memorização de conceitos do mais simples ao mais complexo, são relativas às didáticas que partiram da Pedagogia Liberal.

1.2 PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Com o desenvolvimento das teorias psicológicas, que se estabeleceram a partir da teoria comportamentalista, até a teoria cognitivista e a neurociência foi proporcionado à área da Educação um grande avanço no sentido de perceber como o ensino se estabelece no cérebro daquele que aprende.

Também, ficou evidente como o conteúdo passado e as mensagens, até mesmo de forma subliminar, penetram no cérebro do aluno, causando uma resposta que chamamos de aprendizagem.

Assim surgem as teorias psicológicas, que invadem a educação e trazem a ideia da consciência, do subconsciente, dos estágios de desenvolvimento, a noção da infância como diferença, a inteligência e suas capacidades, o ensino para uma aprendizagem eficaz, que se opuseram ao modelo da pedagogia tradicional.

Dessa forma, inicia-se uma nova fase da Pedagogia, acontece a chamada Pedagogia Progressista.

A Pedagogia Progressista veio no bojo do entendimento da Psicologia cognitivista que tinha como preocupação o indivíduo que aprende e seu processo cognitivo de compreensão, transformação e armazenamento da aprendizagem e, principalmente seu meio.

A importância dessa corrente se dá na compreensão de que a vida é um fator relevante para o conhecimento, o empirismo se sobrepõe

ao conteudismo, é na relação com as experiências e com a própria cultura e sociedade que a aprendizagem acontece gerando conhecimento vivo. O tempo de aprendizagem se encontra onde o aluno estiver.

A figura do professor é entendida de forma diferente na Pedagogia Progressista, a ele cabe o exercício de tutorar a aprendizagem do aluno, que é tomado como foco pela escola, que passa a ter um comportamento diferente do comportamento até então praticado e inicialmente estruturado em sua raiz.

Segundo Libâneo (1990), com a mudança da visão escolar pública, que passa da Pedagogia Liberal para a Pedagogia Progressista, que se caracteriza por uma visão crítica da sociedade, dando ênfase na defesa das finalidades sociopolíticas da educação, em que essa mesma pedagogia não encontra meios de institucionalizar-se em uma sociedade puramente capitalista. Isso faz com que a escola pública seja tomada por um campo de luta em que as práticas educacionais se ligam na mesma proporção de importância às práticas sociais.

Para Daniels (2003, p. 15), a Pedagogia poderá ser observada a luz da Psicologia sócio-histórica de Vygotsky, que tem a intenção de analisá-la diante de sua tendência social e dos artefatos que ligam os indivíduos – aquele que ensina e aquele que aprende – ao objeto de conhecimento.

Essa discussão gira em torno do conceito de mediação que está diretamente ligado à prática pedagógica.

O mais importante desses conceitos-chave é o de “mediação”, que abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles. A definição operacional desses tópicos que devem ser considerados “sociais, culturais e históricos” afeta a amplitude da concepção de pedagogia. DANIELS (2003, p.24)

Para esclarecermos o conceito de mediação, se faz importante, inicialmente, o conceito de ferramentas e artefatos evidenciados por Vygotsky.

Ele descreve que as ferramentas psicológicas são dispositivos utilizados para dominar os processos mentais. Tendo origem artificial e social, em vez de orgânica ou individual. Exemplificando as ferramentas psicológicas da seguinte forma:

[...] linguagem; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas, sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; esquemas; diagramas, mapas e desenhos mecânicos; todos os tipos de sinais convencionais”. VYGOTSKY (1960, 1981, p. 137-137) citado por DANIELS (2003, p.26).

Daniels (2003, p. 27), esclarece que Vygotsky “considerava as ferramentas e os símbolos como dois aspectos do mesmo fenômeno”. Ele também revela que Cole e Engestrom (1993) percebiam esses dois aspectos da seguinte maneira: técnico e psicológico.

A ferramenta é considerada técnica quando altera “o processo por uma adaptação natural ou determina a forma de operações de trabalho”. A ferramenta é considerada psicológica quando é um signo e altera “todo o fluxo e estrutura das funções mentais” Vygotsky (1981, p.137), citado por Daniels (2003, p.27).

Em uma outra interpretação, Lee (1985, p. 76), citado por Daniels (2003, p.27), sugere que,

[...] as ferramentas e os signos diferem fundamentalmente em sua organização. Uma ferramenta é externamente orientada para o objetivo, um mero instrumento nas mãos de seu usuário, que a controla. Os signos, contudo, são inerentemente “reversíveis” – eles retroalimentam ou controlam seus usuários.

Esta diferença exposta acima por Daniels se torna importante na identificação das ferramentas tidas como instrumentos e os signos, que se demonstram como recursos didáticos aplicados. Os instrumentos aplicados, ou recursos didáticos concretos – RDC e os signos, ou recursos didáticos abstratos – RDA.

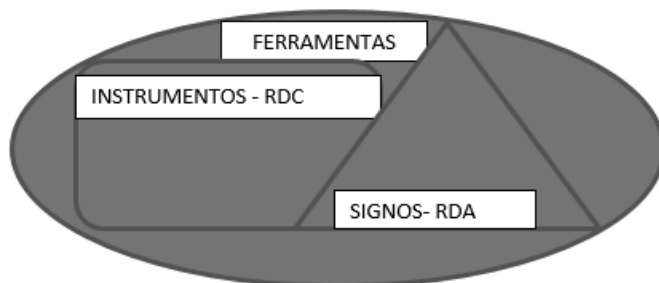


Imagem de ferramentas. Fonte autoral

Kozulin (1998) citado por Daniels (2003, p.29) expõe que para Vygotsky existiam três classes de artefatos mediadores, sendo eles: ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humanos, que são diferentes em graus de ênfases mediacionais.

Daniels (2003, p. 37) aponta que “os seres humanos fazem amplo uso da hereditariedade não-biológica transmitindo conhecimento, experiências e ferramentas simbólicas de geração a geração”. Determinando que,

[...] “a experiência humana está sempre presente em dois diferentes planos – o plano de ocorrências efetivas e o plano de suas esquematizações cognitivas internas”. KOZULIN (1998, p. 10) citado por DANIELS (2003, p.37).

O plano das ocorrências efetivas é o contexto da realidade em que acontecem os fatos, esse contexto choca-se com aquilo que somos constituídos a partir das experiências que nos definem, que são

forjadas por meio da cultura, dos símbolos, e da convivência social, familiar e educacional, chamada por Kozulin (1988, p. 10) de plano das esquematizações cognitivas internas. Essas experiências, que partem desses dois planos e que se chocam nos tornam quem somos.

Por isso, Daniels, (2003, p.37), citando Mead e Vygotsky, enfatiza que “um indivíduo se torna consciente de si mesmo apenas em e por interações com outros”. A importância do outro que nos constitui e nos constitui nos dá o valor de quem somos.

O que aprendemos e o que conhecemos, e o que nossa cultura conhece para nós na forma de estrutura de artefatos e organizações sociais, são esses pedaços de estrutura mediadora. Pensar consiste em coordenar essas estruturas umas com as outras de tal modo que elas possam se formar umas às outras. O pensador nesse mundo é um meio muito especial, que pode produzir coordenação entre muitos meios estruturados, alguns em ideias, e alguns em relações sociais HUTCHINS (1986, p. 57) citado por DANIELS (2003, p.39)

A atividade individual responde ao processo dos artefatos culturais dando relevância relativa. Essa relatividade está atrelada as respostas e comunicações subliminares estudadas pelo indivíduo nas *affordances** (Gibson, 1979) oferecidas por fatores pessoais, sociais, culturais e históricos, em que se formam e aperfeiçoam o pensamento. (Daniels, 2003, p.39)

Gibson (1979), citado por Daniels (2003, p.39), criou a expressão *affordances* para exprimir o conjunto das possibilidades de ação que um envolvimento desencadeia num ator.

Esclarece Daniels (2003, p. 43), que para Vygotsky a relação professor e aluno não existe separada do entorno social dinâmico que interfere tanto no professor, quanto no aluno. Isso torna o trabalho do professor complexo por necessitar de sua observação no conhecimento das regularidades da atividade pessoal e das dinâmicas sociais particulares do cenário social do aluno.

Portanto, para Daniels (2003, p. 56), a participação do indivíduo na sociedade requer que possamos pensar que seu desenvolvimento cultural pessoal e suas inserções em atividade sociocultural são acometidos de transformações reversas e implica assumir responsabilidade pela atividade, pois a afiliação do indivíduo a uma comunidade de prática, tanto modifica a própria prática sociocultural, quanto modifica a própria comunidade.

Reafirmando esse entendimento, Lave e Wenger (1991, p. 76), citados por Daniels (2003, p.81), consideram que existe um conhecimento cultural, geralmente propiciado pela instrução, e existe um conhecimento a partir da experiência cotidiana dos indivíduos. Hedegaard nomeia os de distância entre conhecimento compreendido, fornecido pela instrução, e conhecimento ativo, possuído pelos indivíduos, o que Vygotsky chamou de conceitos científicos e conceitos cotidianos.

Vygotsky (1997b, p. 324), citado por Daniels (2003, p.131) relata que o “pré-requisito fundamental da pedagogia exige inevitavelmente um elemento de individualização, isto é, uma determinação consciente e rigorosa das metas individualizadas da educação para cada aluno”.

Sendo assim, fica evidente, que o conteúdo a ser ministrado além de ter um amplo teor do conhecimento formal, deve atender pontos individuais, garantindo que o ensino caminhe em direção da aprendizagem metacognitiva.

Segundo Daniels (2003, p. 136), numa recente discussão desta área de trabalho, o centro SAT (Sociocultural and Activity Theory), Anne Edwards e Stewart Ranson, consideraram que quando tais desenvolvimentos estiverem postos em primeiro plano, sendo observados para serem planejados é necessário proporcionar que ocorram estratégias que beneficiem a participação na comunidade do conhecimento, entendimento do processo de conhecimento de cada aluno e compartilhamento de dados.

2. OBSERVAÇÕES SOBRE ENSINO SUPERIOR COM ALUNOS INDÍGENAS

O ensino na formação superior de alunos indígenas tem sido um desafio em que, apesar de todo estudo na área de didática, tenho me deparado com situações inusitadas de método e suas aplicações na realidade com alunos indígenas.

O contexto da vida indígena, o deslocamento físico da comunidade do aluno para a universidade, as dificuldades com uma nova língua e a nova realidade acadêmica impactam significativamente a aprendizagem dos indígenas no ensino superior.

A vida indígena é dinâmica, é orgânica, é simples e tudo que se aprende tem um propósito, a aprendizagem é coletiva e todas as atitudes são discutidas em grupo. Aprende-se pela observação e pela imitação. Quando o aluno adentra a universidade, a sala de aula é limitada ao espaço onde os olhos do aluno só alcançam o professor, o professor descreve teorias e quase nunca as comprova na prática, a linguagem é diferente, o aprendizado é individual.

Ainda assim, os nossos povos indígenas têm buscado a Educação Superior. Gerssem L. Baniwa, um dos pioneiros na formação indígena, apresenta algumas razões para que os povos indígenas busquem esse tipo de educação. Baniwa (2009, p.199) dispõe quatro razões: a motivação passa primeiramente pela incorporação de ideais baseados na vida moderna, suas tecnologias e seu modo de viver. Nas comunidades indígenas as escolas de ensino fundamental e médio provocaram avanço do processo de escolarização, permitindo que o indígena vá buscar o terceiro grau, esse é o segundo ponto. A necessidade de se inserirem nas discussões da política pública nacional, que lhes toca, precisando garantir seu espaço de voz na construção desses processos, o que apresenta o terceiro ponto. E por último, e um dos pontos mais importantes, a conscientização sobre seus direitos, sobre sua cidadania, o que possibilitará a constituição de projetos étnicos, sociais, territoriais e de saúde para o futuro da vida indígena.

Baniwa aponta que a busca dos povos indígenas por Educação Superior assegura atualidade, mas também o controle por preservar sua base societal.

A saída de um membro indígena da sua comunidade de pertencimento, para que possa aprender uma área científica, é analisada em plenária por toda comunidade. Os tuxauas¹ dão o voto de minerva e fazem o contrato verbal com o membro para seu retorno na intenção de que a comunidade indígena seja privilegiada. Com essa responsabilidade, eles assentam nos bancos universitários, trazendo muitas expectativas e dúvidas. Olham a frente e se deparam com o professor, muitas vezes uma figura distante, sem formação para o acolhimento desse sujeito.

No dia a dia de sala de aula o professor, também, se depara com uma situação peculiar, pois os alunos indígenas se expressam pouco, são tímidos, as respostas são imprecisas, pois tentam camuflar sua insegurança. As metodologias e a didática habitual não trazem o retorno desejado. O desafio é enorme para quem se dedica à um bom ensino.

2.1 AJUSTANDO TEORIA E PRÁTICA DIDÁTICA

A Pedagogia Liberal, suas técnicas e os mecanismos de ensino com ferramentas concretas que podiam ser aplicados a todos os discentes sem distinção, no ensino dos povos indígenas na Educação Superior, não trazem o resultado desejado.

A Pedagogia Progressista e os estudos da Psicologia sobre o comportamento humano e sua cognição, já definem uma didática mais acertada contando com o uso de ferramentas de cunho abstrato, permitindo uma aplicação mais individualizada à aprendizagem do aluno, podendo atingir mais assertivamente a aprendizagem de alunos indígenas no ensino superior. Os artefatos mediadores, ferramentas, signos e os aspectos das relações sociais trazidos ao âmbito da sala de

1. Tuxaua - Chefe da comunidade. Tem poder de decisão. Membro escolhido pela comunidade para assegurar equilíbrio nas decisões coletivas.

aula são traduzidas em formas de linguagens e expressões que ajudam a prática do professor e fazem com que ela seja modificada sucessivamente, tornando a didática viva e dinâmica.

Essa interpretação pronuncia uma nova maneira de compreender a didática, a Educação e a Pedagogia como formas de linguagens e relações que abroham a partir da atividade do professor com alunos indígenas no ensino superior.

CONCLUSÃO

Os desafios dos alunos indígenas ao adentrar ao ensino superior são tão grandes quanto os desafios do professor ao se deparar com a situação educativa tão peculiar.

Compreende-se que a didática tradicional não conseguirá vencer esse desafio.

A didática da Pedagogia Progressista e a Teoria da Atividade trazida por Vigotsky e Harry apresentam um suporte didático, que no momento é a melhor indicação no ensino com alunos indígenas, devido suas peculiaridades linguísticas, sociais e culturais.

A didática para a Educação Superior Indígena apresenta-se como algo novo e também necessário. Ultimamente tenho me voltado a estudos didáticos que migram da prática de sala de aula e se juntam a estudos teóricos aprofundados para oferecer um caminho aos professores que se dedicam à Educação Indígena Superior. Este artigo foi o primeiro ensaio que me propus a escrever sobre minha experiência na Educação Superior Indígena.

REFERÊNCIAS

COMENIUS, Jan Amós. (2001) **Didática Magna**. Editora; Fundação Calouste. www.eboosbrasil.org.

DANIELS, Harry, (2003). **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola.

GIBSON, James J. (1978). **The Ecological Approach to Visual Perception**. Editora: Psychology Press

KOZULIN, Alex, (2002). **O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos.** In: DANIELS, Harry (org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola.

VASCONCELLOS, C. S. (2011) **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica.

REFUGIADOS INDÍGENAS E EROÇÃO CULTURAL: POSSIBILIDADES E LIMITES DO DIREITO INTERNACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS E DO DIREITO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS NA PROTEÇÃO DE EXPRESSÕES CULTURAIS INDÍGENAS RELACIONADAS À TERRA TRADICIONAL E À LÍNGUA NATIVA¹

*Rickson Rios Figueira*²

INTRODUÇÃO

Embora pouco estudada, a história de indígenas em situação de refúgio não é nova. Há registros do último quartel do século XIX de que grupos indígenas, como os Crees, oriundos da região do Lago Superior, no Canadá, e os Yaquis, originários do que hoje é o estado de Sonora, no México, cruzaram fronteiras em busca de proteção nos Estados Unidos, fugindo de execuções, campanhas de extermínio e trabalhos forçados (RENSINK, 2018). Nos últimos 50 anos, diversos foram os registros de deslocamento de grupos indígenas ameaçados em busca de proteção em outros países: nos anos 1980, indígenas do povo Maya deixaram a Guatemala durante a guerra civil em busca

1. A versão em inglês do presente artigo foi originalmente publicada na Revista de Direito Internacional, v. 17, n. 3, 2020.
2. Doutor em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor no Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: ricksonfigueira@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6138-830X>

de refúgio no México; também nos anos 1980, os Montagnard foram levados do Vietnã aos Estados Unidos; o mesmo se deu com os Hmong, do Laos, por seu apoio aos EUA durante a Guerra do Vietnã; na África, membros da comunidade Twa/Batwa deslocaram-se do Burundi a Ruanda, entre 2006 e 2007; os Somali Bantus, fugindo do conflito no Chifre da África, conseguiram refúgio temporário no Quênia (YESCAS, 2010). Mais recentemente, o mundo presenciou a perseguição empreendida pelo governo do Mianmar contra o povo Rohingya, grupo que se autodeclara indígena, originário do Estado de Rakhine, situado no oeste do país (WARE; LAOTIDES, 2018). Também na América do Sul, nos últimos anos, grupos indígenas provenientes da Venezuela vêm solicitando refúgio ao Brasil – caso dos Warao e dos E’ñepá (FIGUEIRA, 2019) – e à Colômbia – caso dos Yukpas (AL JAZEERA, 2018).

A interseção entre condições reconhecidas como profundamente vulneráveis, a de indígena e a de refugiado, impõe uma série de dificuldades relativas à efetividade de normas estabelecidas no direito internacional dos povos indígenas e no direito internacional dos refugiados. O fenômeno do refúgio indígena impõe uma série de questões que desafiam as soluções disponíveis nesses quadros jurídicos tais como as seguintes: um grupo de indígenas solicitantes de refúgio, ou reconhecidos como refugiados, poderá gozar do direito às suas especificidades culturais, tradições e costumes no país que o acolher, se esse for signatário dos diplomas jurídicos referentes aos direitos dos povos indígenas? Terá um indígena refugiado direito à autodeterminação, nos termos da Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas (doravante tratada por UNDRIP, sua sigla em inglês), e de ser consultado e participar ativamente, por meio de seus representantes, em todas as etapas, desde a elaboração até a implementação, de programas e projetos que afetem a vida de seus membros, conforme dispõe a Convenção 169 da OIT?

Se abstratamente podem ser compatíveis as normas de proteção a refugiados e as de direitos dos povos indígenas – análise que merece um estudo próprio e que não será o objeto primeiro do presente artigo –, as circunstâncias inerentes à condição do sujeito que é ao mesmo tempo indígena e refugiado submetem-no a um estado de precariedades do qual decorre, dentre outros, um processo de erosão cultural. Se já é indesejada a diluição de traços da cultura de qualquer grupo humano, no caso dos povos indígenas, em geral já caracterizados por populações numericamente reduzidas e profundamente empobrecidas³ – consequência dos efeitos devastadores de processos de colonização violentos e vorazes, modernos e contemporâneos –, ela pode representar a destruição total de uma cultura, a extinção de uma língua e de um modo de organizar a realidade, um epistemicídio⁴, tudo em poucas gerações.

Assim, o problema a que se propõe esse artigo é o de verificar se o direito dos refugiados alcança proteger grupos indígenas em situação de refúgio, garantindo-lhes suas especificidades culturais, e se, ao mesmo tempo, o direito dos povos indígenas logra um espaço de aplicação efetiva, ao indígena refugiado ou solicitante de refúgio. De outra maneira, são suficientes as soluções normativas disponíveis em ambos os quadros jurídicos para salvaguardar as identidades culturais de grupos indígenas refugiados de modo a livrá-los de um processo de descaracterização cultural?

Há muitos estudos que se dedicam a investigar o real acesso que teriam refugiados a direitos previstos nos regimes internacionais que

3. Segundo um informe de 2017 da então Relatora Especial sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Victoria Tauli-Corpus, "(...) while indigenous peoples account for 5 per cent of the world's population, they comprise 15 per cent of those living in poverty. Some 33 per cent of people living in extreme rural poverty globally come from indigenous communities". UNITED NATIONS (UN). *Report of the Special Rapporteur on the rights of indigenous peoples*, Human Rights Council (Thirty-sixth session), A/HRC/36/46, 2017, p. 3.

4. O *epistemicídio* é um mecanismo de supressão de conhecimentos não ocidentais, representado, em sua versão mais violenta, pelo colonialismo europeu, mas que se mantém até hoje sob formas nem sempre sutis (SANTOS, 2010).

lhes concernem. Igualmente, há diversos trabalhos que tratam da implementação das normas do direito internacional dos povos indígenas, de modo a garantir-lhes a fruição subjetiva de seus direitos, principalmente considerando suas especificidades culturais. Mais escassa é, porém, a literatura que, ao considerar a interseção de identidades inerentes ao sujeito que é, ao mesmo tempo, indígena e refugiado, bem como as especialmente precárias circunstâncias de sua condição, tem por objeto principal a concorrência das normas de direito dos refugiados e dos povos indígenas. O presente artigo procura situar-se nesse campo de investigação, delimitando, porém, seu objeto ao impacto que tem a condição sincrônica do refugiado indígena sobre o acesso a direitos específicos, especialmente os concernentes à sua expressão cultural quando relacionada à terra e à língua nativa.

Nesse sentido, busca-se, como método de trabalho, nas seções analíticas do artigo, apresentar inicialmente os conceitos e problemas afeitos à cultura indígena enquanto relacionada a cada uma dessas dimensões de análise, terra e idioma, conforme relatados na literatura jurídica, sociológica e antropológica, para, em seguida, examinar as soluções jurídicas disponíveis no direito internacional dos povos indígenas e no direito internacional dos refugiados, avaliando as condições de sua aplicabilidade à situação concreta de refugiados indígenas. Ainda que se reconheça que uma ampla dimensão jurídica de direitos humanos possa igualmente referir-se ao objeto do presente artigo, a análise privilegiará as normas do direito dos povos indígenas e do direito internacional dos refugiados de modo a investigar o modo como respondem à condição concreta do indígena refugiado.

Argumenta-se que, ainda que se disponha de um ambiente jurídico no país de acolhida amplamente aberto à aplicação formal das normas do direito internacional dos povos indígenas, garantidoras e promotoras de suas especificidades culturais, o grau de vulnerabilidade de refugiados indígenas é tal que, o mais das vezes, sujeitos que se encontrem nessa condição, em sua busca pela solução de problemas

imediatos de caráter existencial, adaptam-se a circunstâncias que os levam a um processo de erosão cultural.⁵ Ademais, apesar do reconhecimento da condição de refugiado, as normas internacionais referentes ao tema não conferem a necessária proteção específica que garanta a preservação das identidades culturais de indígenas.

Para tanto, inicialmente busca-se propor um conceito de indígena refugiado, a partir das referências internacionais com que se constroem separadamente as imagens conceituais do indígena e do refugiado, além de mapear os principais regimes internacionais cujas normas serão objeto da análise do presente artigo, e investigar seu alcance obrigacional e justificativa de aplicabilidade. Na seção seguinte, cuida-se de analisar a relação entre o indígena e sua terra originária como fator de importância fundamental na sustentação de parte significativa da sua expressão cultural, bem como o impacto que o afastamento da terra originária tem para o refugiado indígena. Na sequência, a análise se detém nas ameaças que sofre o patrimônio linguístico nas situações de vulnerabilidade profunda por que passam indígenas em situação de refúgio, assim com nas respostas jurídicas disponíveis no direito internacional.

1. ASPECTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS

As condições do sujeito indígena e refugiado podem ser analisadas a partir de diferentes campos das ciências sociais e humanas, como a sociologia, a antropologia e o direito. A imagem conceitual do indígena refugiado não pode ser, porém, traduzida adequadamente pela mera

5. A Organização Internacional para as Migrações (OIM) conceitua *vulnerabilidade*, no contexto migratório, como “a redução da capacidade de um indivíduo ou grupo para resistir, enfrentar ou superar violências, explorações, abusos e/ou violações de seus direitos, principalmente as seguintes: Privações ilegais de liberdade e detenções arbitrárias; Violações de direitos trabalhistas e obstáculos para o gozo de condições justas e favoráveis de trabalho; Negação ao direito à convivência familiar; Tortura; Tratamento cruel, desumano ou degradante; Devolução ao país de origem (*Refoulement*); Limitação ilegal à liberdade de ir e vir; Negação do direito à nacionalidade (*statelessness*); Escravidão; Servidão; Limitação ou negação dos direitos de educação e saúde; Exploração e abuso sexual; Exploração e abuso de trabalho” (YAMADA; TORELLY, 2018, p. 25).

justaposição das definições de *indígena* e de *refugiado*. Essa específica condição interseccional em que se encontram as duas identidades afeta em muitas dimensões a vida e as circunstâncias do sujeito, dificultando a operação de subsunção de sua real natureza às imagens conceituais disponíveis no direito internacional dos povos indígenas e no direito dos refugiados.

Assim como não existe no direito internacional uma imagem conceitual que traduza adequadamente a realidade do indígena refugiado, tampouco há um quadro jurídico que lhe garanta direitos segundo suas demandas específicas. E, ainda que se possa argumentar – e, em certas circunstâncias, reconhecer – que essa dupla condição identitária possibilita a concorrência e aplicação mais favorável das normas de quadros jurídicos distintos, existe uma miríade de situações em que essa operação não é tão óbvia, por algumas razões como a inexistência de normas que regulem situações específicas de indígenas refugiados, ou interpretações da norma que dificultem ou excluam o reconhecimento de competências institucionais ou a aplicação de algum direito que vise proteger o sujeito quando submetido a uma ou outra condição.

Ademais, inseridos em contextos distintos daqueles dos quais se originam, indígenas, quando em situação de refúgio, estão também sujeitos a transformações subjetivas ou à percepção resistente de instituições e agentes operadores do direito, principalmente quando se exige desses uma mobilização pela garantia de direitos específicos à pessoa cuja realidade não corresponde perfeitamente à imagem conceitual descrita na norma. Assim, elementos simbólicos comumente associados ao indígena – como o vínculo com sua terra originária –, podem ser ressignificados pelo sujeito que passa a uma situação de refúgio. Todavia, disso pode decorrer, como consequência, uma dificuldade de discernimento, pelo aplicador do direito, da integridade ontológica do indígena, podendo ocasionar, no limite, a negativa de se lhe reconhecer um direito de que é titular. Além disso, a precariedade

profunda que em geral caracteriza os grupos de indígenas refugiados empurra-os a condições de dependência e subserviência, em uma lógica de colonialismo interno⁶, podendo submetê-los a um processo de esgarçamento de sua cultura e de fraturas do que se reconhece serem suas identidades indígenas, tudo conveniências para que se lhes dificultem o acesso a direitos como tais.

Contudo, se existe o desafio de se compreender a teia de conceitos, direitos e significados que jogam na relação que se estabelece entre o indígena refugiado e as instituições e autoridades competentes do Estado de acolhida, há outro aspecto que exige igual atenção: o movimento migratório em si mesmo. Para realizar uma análise sobre indígenas refugiados, será necessário, como afirma Bringas, mapear os tipos de processos migratórios em que podem se inserir: (1) a mobilidade indígena ancestral, que se refere ao movimento que se dá dentro do espaço da terra indígena de ocupação tradicional; (2) a migração indígena transnacional, que concerne ao movimento que se dá para além das fronteiras políticas e geográficas, buscando manter contatos e trocas entre a comunidade de origem e de destino; e (3) a migração do mundo rural ao mundo urbano, caracterizada por um processo de adaptação do indígena, que tende a desconectá-lo de valores centrais relacionados aos seus direitos coletivos, como a terra, a cosmovisão de seu povo, costumes e tradições etc (BRINGAS, 2019).

6. O conceito de colonialismo interno está associado à submissão de povos nativos a condições semelhantes às que caracterizam um domínio colonial ou neocolonial internacional. Segundo Casanova, sob o colonialismo interno, esses povos "(...) se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de "asimilados"; los derechos de sus habitantes y su situación económica, política, social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central; en general, los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una "raza" distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada 'inferior' o, a lo sumo, es convertida en un símbolo "liberador" que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la 'nacional'". (CASANOVA, 2006, p. 410).

O escopo do presente artigo atém-se à migração indígena realizada por existirem fatores coercitivos de expulsão, reconhecidos nas hipóteses estatuídas no direito internacional dos refugiados. Além disso, complementarmente, interessa também analisar o terceiro tipo de movimento, do mundo rural ao urbano, já que impõe os mesmos desafios enfrentados por indígenas refugiados, que em geral têm como destino as cidades dos Estados de acolhida.

O termo *migração* é muitas vezes associado a um movimento resultante de livre escolha de um indivíduo – em geral exercida com base em critérios de racionalidade econômica –, a quem se apresentam ao menos duas opções, a de permanecer e a de migrar. No entanto, a emigração indígena, sobretudo daqueles que vivem em suas terras tradicionais e segundo costumes imemoriais, dificilmente é decidida com base nessa lógica. Nesse sentido, ainda seguimos Bringas, que afirma que:

There is a kind of coercion (for political, economic, ideological and environmental reasons, etc.), both in economic migrations and in forced indigenous displacement, which compels these individuals, communities and peoples to migrate (BRINGAS, 2019, p. 71).

Por fim, do ponto de vista conceitual, para fins do presente trabalho, consideramos refugiado indígena o sujeito pertencente a um povo indígena, que migra a outro país em busca de proteção pelas razões previstas no direito dos refugiados. Para a análise que se pretende realizar aqui, é de menor importância se a condição de refugiado será ou não reconhecida pelos órgãos competentes do Estado de acolhida. Para cumprir os objetivos do artigo, interessa mais a condição de vulnerabilidade profunda em que se encontra o indígena em situação de refúgio.

A inexistência de regimes específicos para indígenas refugiados torna inescapável que a análise conceitual se baseie nas definições existentes

em diplomas internacionais sobre o tema. Assim, *indígena* e *refugiado* são conceitos já desenvolvidos em relatórios e estudos internacionais ou já gozam de uma delimitação jurídica mais ou menos precisa.

O primeiro amplo relatório publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a definição de povo indígena foi o Estudo sobre o Problema da Discriminação contra Populações Indígenas. Nele, seu autor, Martínez Cobo, demonstra a complexidade e variedade de dimensões conceituais e contextos a partir dos quais a definição de povos indígenas pode ser construída. Nesse sentido, qualquer definição de povo indígena deve levar em conta aspectos como sua cultura, ancestralidade e língua, como também os critérios estabelecidos pelos próprios povos indígenas (UNITED NATIONS, 1981). Segundo o Grupo de Desenvolvimento das Nações Unidas, em guia que produziu em 2009 referente a questões sobre povos indígenas, a comunidade internacional não adotou formalmente um conceito de povos indígenas, nem ele é necessário para o reconhecimento e proteção de seus direitos (UNITED NATIONS, 2009). No entanto, a definição de povos indígenas proposta pelo Relatório Cobo vem tendo até hoje ampla aceitação em diversas instâncias internacionais. Segundo ele,

*Indigenous communities, peoples and nations are those which, having a historical continuity with pre-invasion and pre-colonial societies that developed on their territories, consider themselves distinct from other sectors of the societies now prevailing in those territories, or parts of them. They form at present non-dominant sectors of society and are determined to preserve, develop and transmit to future generations their ancestral territories, and their ethnic identity, as the basis of their continued existence as peoples, in accordance with their own cultural patterns, social institutions and legal systems (UNITED NATIONS, 1981, § 379).*⁷

7. Elementos constantes do conceito proposto pelo relatório Cobo podem ser encontrados em outras definições sobre populações indígenas e tradicionais (LEUZINGER; LYNGARD, 2016).

Assim, outra vez, considerando o conceito proposto pelo Relatório Cobo, serão considerados indígenas refugiados aqueles que, pertencentes originariamente às comunidades, povos ou nações à que se refere a definição, componham parte uma minoria distinta de outros setores da sociedade majoritária do país de onde provenham, com territórios, identidade étnica, instituições sociais, sistemas legais e padrões culturais próprios, e cujas circunstâncias se subsumam ao conceito de refugiado previsto no direito internacional. Portanto, são indígenas cuja situação veja-se descrita das disposições do Artigo 1º da Convenção de Genebra relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, conjugada com o Protocolo de Nova York, de 1967, que suprimiu as reservas temporal e geográfica do conceito de refugiado, e ainda com a Declaração de Cartagena, de 1984, que estendeu o conceito de refugiado para compreender também aqueles que fujam de seus países por terem sua vida, segurança ou liberdade “ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública”.⁸

1.1. O ALCANCE JURÍDICO DAS NORMAS APLICÁVEIS A REFUGIADOS E INDÍGENAS

Outro aspecto que importa comentar é a natureza obrigacional das normas internacionais que podem ser aplicadas a indígenas refugiados. Imediatamente podemos reconhecê-las em fontes situadas didaticamente em dois campos do direito internacional: o do direito dos povos indígenas e o do direito dos refugiados.⁹ Tanto um como outro são compostos por instrumentos de *hard law* e de *soft law*.

8. Extrato da Conclusão Terceira da Declaração adotada no Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários”, realizado em Cartagena, Colômbia, entre 19 e 22 de Novembro de 1984 (COLÓQUIO DE CARTAGENA, 1984).

9. Conforme já explicado na Introdução, as normas de direitos humanos e as normas de regimes específicos sobre patrimônio cultural também são de interesse nas análises realizadas no presente trabalho, mas de maneira complementar.

No caso do Direito Internacional dos Refugiados, as normas que desenham a imagem conceitual do refugiado encontram-se principalmente na Convenção de Genebra de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados, no Protocolo de Nova York, de 1967, que a complementa – e que igualmente tem natureza convencional –, e na Declaração de Cartagena, de 1984, que, inspirada na Convenção sobre Refugiados da Organização da União Africana, como visto, amplia o escopo da imagem conceitual de refugiado. A Declaração de Cartagena, instrumento de *soft law*, em geral vem tendo suas disposições incorporadas na legislação interna de Estados latino-americanos,¹⁰ como o fez o Brasil por meio da Lei 9.474/1997.¹¹

No que se refere ao Direito Internacional dos Povos Indígenas, a análise do alcance obrigacional das normas internacionais de *soft law* ganha maior relevância porque, diferente do que ocorreu com a Declaração de Cartagena, a Declaração Americana sobre Direito dos Povos Indígenas (aqui também reconhecida sob a sigla em inglês, ADRIP) e a UNDRIP não foram acompanhadas na mesma intensidade de movimentos de incorporação pelos Estados signatários às suas legislações nacionais.¹² Isso, no entanto, não deve ser encarado auto-

10. Na Colômbia, o Decreto Nº 2.840/2013; na Argentina, a Lei Nº 26.165/2006; no Chile, a Lei Nº 20.430/2010; no México, a Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político, de 2011. Em todos os casos incorporou-se a extensão conceitual de refugiado proposta na conclusão terceira da Declaração de Cartagena.

11. A Lei 9.474/1997 define os mecanismos de implementação da Convenção de Genebra de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados, mas incorpora, em seu artigo 1º, o conceito ampliado da Declaração de Cartagena de 1984 (BRASIL, 1997).

12. Em um primeiro momento, Estados com grandes populações indígenas, como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, chegaram a não assinar a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas. O Canadá, por exemplo, se negou a adotar a UNDRIP quando proclamada pela Assembleia Geral da ONU, em 2007, principalmente por entender inconstitucional a exigência contida na Declaração de se exigir o consentimento livre, prévio e informado dos povos indígenas interessados ante a possibilidade de se implementarem projetos de desenvolvimento em suas terras. Em 2010, o Canadá finalmente adotou a Declaração, enfatizando que se trata de instrumento que antes expressa aspirações que compromissos juridicamente obrigatórios. Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia também alteraram sua posição, assinando posteriormente a Declaração (FLANAGAN, 2020).

maticamente como um sinal de debilidade normativa dessas Declarações. Há outros fatores que podem garantir – e garantem, no caso das aludidas Declarações – certo grau de expectativa da comunidade internacional quanto à observância de suas disposições. Além disso, existem motivos que justificam que o avanço no processo de concretização dos direitos dos povos indígenas tenha ocorrido por meio de *soft law*.

De acordo com Barelli, existem fundamentalmente três razões para, em casos como o dos direitos dos povos indígenas, preferir-se a adoção de um estratégia de ampliação de direitos por meio da formação de instrumentos internacionais de *soft law*, considerados de menor densidade obrigacional, à elaboração de tratados internacionais (BARELLI, 2009). A primeira é a possibilidade de que sejam poucas as ratificações e adesões a um tratado internacional. A Convenção 169 da OIT, de 1989, por exemplo, foi ratificada até hoje por apenas 23 Estados, limitando bastante seu alcance global (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION, 1989b). A segunda está relacionada aos processos de negociação de instrumentos de *soft law*, em que há maior espaço de participação de atores não estatais. No caso de tratados internacionais, há etapas em que esses atores são excluídos. Efetivamente, os avanços concretizados no direito internacional dos povos indígenas são proporcionais à centralidade em instâncias internacionais, que vêm conquistando os movimentos indígenas nos últimos trinta anos, conforme observa Burger, por meio de negociações assertivas dos temas que lhes concernem (BURGER, 2016). Por fim, a terceira razão diz respeito à imediata resposta que a comunidade internacional dá a um instrumento de *soft law*. Um tratado internacional, para entrar em vigor, depende de um certo número de ratificações, potencialmente atrasando por anos a vigência de direitos imediatamente necessários aos povos indígenas.

Outro aspecto que deve ser avaliado no que se refere às declarações é o seu alcance obrigacional. Em relatório de 2010 sobre os direitos dos povos indígenas, a *International Law Association*, sustentou, referindo-se especificamente à UNDRIP, que, apesar de haver sido instrumentalizada por meio de uma recomendação, constituída sob os termos dos artigos 10, 11 e 13(1) da Carta das Nações Unidas, consubstanciar-se-ia em instrumento de maior autoridade (INTERNATIONAL LAW ASSOCIATION, 2010), tanto pelo disposto no primeiro parágrafo do preâmbulo da própria Declaração,¹³ como pelo respaldo que ganhou no âmbito da ONU e de outras organizações internacionais.¹⁴

A maior densidade jurídica de Declarações como a Americana e a da ONU, segundo Barelli, está relacionada ainda a três fatores (BARELLI, 2009). O primeiro diz respeito à correspondência que têm disposições de uma declaração com o direito já reconhecido, particularmente nos regimes de direitos humanos e de direitos dos povos indígenas. Esse é o caso, por exemplo, da expressão cultural própria a que têm direito os povos indígenas, de acordo com as citadas Declarações, correspondente ao disposto no Artigo 27 do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. O segundo fator refere-se às declarações como primeiro passo para a criação de um tratado multilateral, como foi o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que deu ensejo à elaboração dos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, além de uma série de convenções específicas. O terceiro fator concerne à possibilidade de declarações criarem direito costumeiro a partir de sua ampla

13. "The General Assembly, [g]uided by the purposes and principles of the Charter of the United Nations, and good faith in the fulfilment of the obligations assumed by States in accordance with the Charter" (UNITED NATIONS, 2007).

14. Em 2008, o então Relator Especial das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas, James Anaya, declarou que avaliaria as condutas dos Estados com base nas disposições da Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas. Além da ONU, UNESCO e OIT também passaram a tomá-la como parâmetro em suas políticas e programas. (INTERNATIONAL LAW ASSOCIATION, 2010).

aceitação – configurando uma *opinio juris*¹⁵ – e incorporação à prática dos Estados, nos níveis doméstico e internacional.¹⁶

2. O AFASTAMENTO DA TERRA E SEU IMPACTO PARA A EXPRESSÃO CULTURAL DE REFUGIADOS INDÍGENAS

A terra para o índio não é somente um território. Ela não joga na vida do indígena o mesmo papel que poderia ser subsumido nos institutos da posse e propriedade. A relação entre povo indígena e terra é biunívoca. A terra indígena pertence a seu povo, mas os índios igualmente pertencem à sua terra. Assim, o indígena desarraigado de sua terra originária não perde apenas o lugar que habita: torna-se órfão, deixando para trás um pedaço de si mesmo. No modo de vida indígena, terra e cultura mesclam-se de maneira inextricável. A violência do desarraigo afeta o patrimônio cultural material e imaterial de um povo e soma-se às outras violências que arrojaram o indígena a buscar refúgio em outro país.

No lugar de destino, por mais que as políticas de assentamento sejam funcionais – o que em geral não se dá em países em desenvolvimento,

15. Na opinião proferida com respeito à Legalidade da Ameaça ou Uso de Armas Nucleares, em 1996, a Corte Internacional de Justiça declarou que: “[t]he Court notes that General Assembly resolutions, even if they are not binding, may sometimes have normative value. They can, in certain circumstances, provide evidence important for establishing the existence of a rule or the emergence of an *opinio juris*. To establish whether this is true of a given General Assembly resolution, it is necessary to look at its content and the conditions of its adoption; it is also necessary to see whether an *opinio juris* exists as to its normative character. Or a series of resolutions may show the gradual evolution of the *opinio juris* required for the establishment of a new rule” (INTERNATIONAL COURT OF JUSTICE, 1996, p. 32-33, § 70)

16. Em artigo publicado no site *Jurist*, James Anaya e Siegfried Wiessner, respondendo aos Estados que em seus votos rejeitaram qualquer possibilidade de a Declaração tornar-se direito internacional costumeiro, buscaram demonstrar que então já existiam práticas adotadas internamente por esses mesmos Estados, tanto no que concerne ao direito que têm os povos indígenas de manterem e desenvolverem sua identidade cultural, espiritualidade, língua e formas de vida, quanto mesmo no que se refere ao direito à autodeterminação dos povos indígenas, esse mais disputado. Segundo Anaya e Wiessner, o sentido de autodeterminação constante da UNDRIP antes está associado a uma afirmação cultural e espiritual dos povos indígenas que ao sentido ocidental de independência política. Considerando esse escopo conceitual, procuram demonstrar que os Estados que se opuseram à UNDRIP já vinham adotando práticas de respeito a determinação e autogoverno dos povos indígenas que se encontram em seu território. Por fim, sustentam que existir também uma *opinio juris* pela própria participação desses Estados em um processo cujo objetivo é o de criar normas jurídicas e não somente um instrumento de aspirações (ANAYA; WIESSNER, 2007).

destino da maior parte dos refugiados no mundo¹⁷ –, as soluções disponibilizadas pelo Estado de acolhida raramente têm em conta as especificidades de indígenas refugiados, o que pode implicar um processo de erosão cultural, que varia em graus de profundidade e celeridade.

Contudo, de todos os fatores de que são privados refugiados indígenas, a terra é possivelmente o que mais os afeta. A relação consubstancial entre o índio e a terra define-o ontologicamente. É essa relação que, segundo Wiessner, distingue os povos indígenas de outras minorias. Segundo ele:

This differentia specifica of indigenous peoples, the collective spiritual relationship to their land, is what separates them also from other groups generally, and diffusely, denominated 'minorities', and what has created the need for a special legal regime transcending the general human rights rules on the universal and regional planes (WIESSNER, 2011, p. 129).

Nesse sentido, a relação entre os povos indígenas e suas terras originárias transcende o processo de coleta e produção de alimentos. As práticas associadas à produção de alimentos representam apenas seu formato mínimo, uma lâmina cultural a que se atribui preponderância quando mirada desde uma racionalidade dominante na sociedade majoritária, de raízes fincadas na lógica econômica. A literatura indígena reiteradamente afirma uma visão de mundo própria e singular de que faz parte a particular relação entre o povo e a terra de onde se origina. A liderança indígena Davi Kopenawa relatou ao antropólogo Bruce Albert o sentido da terra para o povo Yanomami.

17. Segundo o ACNUR (UNHCR), até o final de 2019 havia cerca de 79,5 milhões de pessoas deslocadas de maneira forçada (dentre as quais, cerca de 26 milhões reconhecidas como refugiadas), 85% delas acolhidas em países em desenvolvimento (UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES, 2020).

A terra profunda é vermelha e ruim. As plantas não podem se fortalecer nela. O valor de fertilidade da floresta está na parte do solo que fica na superfície. Sai dela um sopro de vida úmido que chamamos *wahari*. Esse ar frio vem da escuridão do mundo de baixo, de seu grande rio, *Motu uri u*, e do ser do caos *Xiwāripo*. Seu dono é o espírito da floresta, *Urihinari*. Seu frescor se espalha sobretudo durante a noite; durante o dia, assim que o sol fica mais quente, ele retorna para o chão. (...) Esse orvalho fresco é um líquido como o esperma. Ele emprenha as árvores, penetrando em suas raízes e em suas sementes. É ele que as faz crescer e florescer. Se vier a acabar, a terra perderá seu cheiro de fertilidade e ficará estéril. Não dará mais nenhum alimento. Quando ele a impregna, ao contrário, ela fica preta e bonita. Exala um forte perfume de floresta. Esse líquido também é um alimento, e por isso as plantas que comemos crescem graças a ele (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 470-471).

O antropomorfismo da natureza é característica comum nas cosmologias indígenas. Para Ailton Krenak, reconhecer a terra como ser é contemplar o sentido de comunhão que se realiza entre o homem e o espaço que habita (KRENAK, 2019). A mudança de perspectiva cultural com a despersonalização da natureza tem implicações severas para os povos:

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos (KRENAK, 2019, p. 24).

A dimensão cultural do envolvimento entre os povos indígenas e suas terras foi igualmente observada por diferentes organismos

internacionais. O Comitê de Direitos Humanos reconheceu que, para os povos indígenas, terra, recursos naturais e cultura são valores intrinsecamente imbricados. Em seu Comentário Geral sobre o artigo 27 do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, afirma que as terras em que povos indígenas desenvolvem suas práticas culturais estão contempladas no dispositivo (UNITED NATIONS, 1994). Também o Conselho de Direitos Humanos, por meio de seu Mecanismo Especializado sobre Direitos dos Povos Indígenas, estabeleceu que:

Indigenous peoples' cultural heritage includes tangible and intangible manifestations of their ways of life, world views, achievements and creativity, and should be considered an expression of their self-determination and their spiritual and physical relationships with their lands, territories and resources. While the notion of heritage encompasses traditional practices in a broad sense, including language, art, music, dance, song, stories, sports and traditional games, sacred sites, and ancestral human remains, for indigenous peoples the preservation of heritage is deeply embedded and linked to the protection of traditional territories (UNITED NATIONS, 2015, p. 4).

Ainda, em seu informe de 2017, a Relatora Especial sobre Direitos dos Povos Indígenas chama a atenção sobre o dano à integridade cultural dos povos indígenas forçados a deixar suas terras originárias, agravando vulnerabilidades já sistemáticas sobre seus direitos (UNITED NATIONS, 2017).

Entre os diversos povos indígenas do mundo coincide um conjunto de articulações do índio com a terra: a terra é a casa, o lar; é a fonte da existência material; é o espaço das manifestações espirituais e sagradas; é o lugar onde se promove o desenvolvimento à sua própria maneira. A complexidade que se desprende de todos esses predicados implica a necessidade de se reconhecer aos povos indígenas direito à

integridade cultural.¹⁸ É também nesse sentido que Gilbert reconhece a interconexão entre o patrimônio cultural indígena e uma variabilidade de direitos a ele relacionados, como o direito à terra e aos recursos naturais, o direito à religião, ao alimento e ao desenvolvimento (GILBERT, 2017).

A importância da terra como fator fundamental na expressão cultural de povos indígenas foi também reconhecida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos que, no caso da Comunidade Awas Tingni contra a Nicarágua, declarou:

(...) the close ties of indigenous people with the land must be recognized and understood as the fundamental basis of their cultures, their spiritual life, their integrity, and their economic survival. For indigenous communities, relations to the land are not merely a matter of possession and production but a material and spiritual element which they must fully enjoy, even to preserve their cultural legacy and transmit it to future generations (INTER-AMERICAN COURT OF HUMAN RIGHTS, 2001, p. 76, §149).

Também a Comissão Interamericana de Direitos Humanos reafirmou essa relação em sua manifestação no caso da Comunidade Indígena Yakye Axa contra o Paraguai.

(...) the State has not guaranteed the property right of the Yakye Axa Indigenous Community of the Enxet-Lengua People and its members to their ancestral territory, depriving them not only of material possession of their territory but also of the basic foundation for the development of their culture, their spiritual life, their wholeness and their economic survival (INTER-AMERICAN COURT OF HUMAN RIGHTS, 2005, p. 70).

18. "(...) the duty to consult arises from the obligations assumed by States under the American Convention on Human Rights, as affirmed by the Inter-American Court of Human Rights. This duty is a corollary of a myriad of universally accepted human rights, including the *right to cultural integrity*, the right to equality and the right to property (...)" (UNITED NATIONS, 2009, p. 14, grifo meu).

Os três principais diplomas jurídicos internacionais sobre direitos dos povos indígenas aqui já citados, a Convenção 169 da OIT e as Declarações Americana e das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas, contêm disposições sobre terras e sua importância para a expressão cultural e espiritual desses povos.¹⁹ Igualmente é protegida a propriedade intelectual sobre o patrimônio cultural indígena – material e imaterial – em disposições constantes de ambas as Declarações.²⁰ Além das manifestações culturais, artísticas e espirituais, parte importante do patrimônio cultural indígena está fundado na relação do índio com a terra, como os conhecimentos tradicionais associados a recursos genéticos, às propriedades da fauna e flora e a biodiversidade em geral, e as tecnologias indígenas que decorrem desse conhecimento.

Constam igualmente da Convenção 169 e da UNDRIP preceitos que buscam prevenir a retirada forçada de indígenas de suas terras, garantindo-lhes, se inevitável o desarraigo, o retorno às suas terras tradicionais quando cessadas as razões de transferência, ou, se impossível o retorno, que lhes sejam substituídas as terras por outras de igual qualidade e situação jurídica.²¹ Essas disposições objetivam, por exemplo, garantir os direitos dos povos indígenas cujas terras sejam afetadas por projetos de infraestrutura, não poucas vezes implementados, em regime de parceria, por entes estatais e pelo setor privado.

Não há, contudo, em nenhum dos instrumentos jurídicos internacionais em tela, normas específicas que se destinem a proteger indígenas em situação refúgio ou de migração forçada. A condição

19. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). *Indigenous and Tribal Peoples Convention* (No. 169), 1989, artigo 13; UNITED NATIONS (UN). *United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples*, 2007, artigo 25; ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (OAS). *American Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, 2016, artigo XXV.

20. UNITED NATIONS (UN). *United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples*, 2007, artigo 31; ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (OAS). *American Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, 2016, artigo XXVIII.

21. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). *Indigenous and Tribal Peoples Convention* (No. 169), 1989, artigo 16; UNITED NATIONS (UN). *United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples*, 2007, artigo 10.

migrante é tratada apenas em preceitos que dispõem sobre os povos indígenas divididos por fronteiras.²² Segundo essas normas, os povos separados têm o direito de exigir dos governos dos Estados limítrofes a adoção de medidas que facilitem o trânsito e o desenvolvimento de contatos, relações e cooperação direta para a realização de atividades de natureza cultural, espiritual, social, política e econômica.²³

No que se refere aos instrumentos jurídicos internacionais sobre refúgio, embora a proteção de minorias em crises humanitárias esteja no cerne da Convenção de Genebra, de 1951, ressoando igualmente no Protocolo de Nova York, de 1967, e na Declaração de Cartagena, de 1984, as disposições desses diplomas jurídicos são quase sempre genéricas e respondem às preocupações e problemas que preponderavam no momento histórico de suas criações.²⁴ Assim, não existe em quaisquer desses instrumentos jurídicos menção à situação específica de refugiados indígenas. Isso também se explica porque a condição do indígena foi por muito tempo invisibilizada no sistema internacional.²⁵ As vulnerabilidades dos povos indígenas somente passaram a

22. Trata-se, conforme explica Bringas, do que é conhecido como migração indígena transnacional, já apresentada no item 2 do presente artigo (BRINGAS, 2019).

23. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). *Indigenous and Tribal Peoples Convention* (No. 169), 1989, artigo 32; UNITED NATIONS (UN). *United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples*, 2007, artigo 36; ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (OAS). *American Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, 2016, artigo XX (3).

24. Relativamente ao tema do acesso a terra, por exemplo, a Convenção de Genebra relativa ao Estatuto dos Refugiados trata, em seu artigo 13, da possibilidade de aquisição de direitos de propriedade, móvel ou imóvel, por refugiado. O artigo 21 dispõe sobre alojamento e determina que o Estado deve oferecer tratamento tão favorável quanto possível e pelo menos igual ao dado aos demais estrangeiros (UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES, 2010).

25. Conforme nos conta Burger, em 1923, o líder tradicional do povo Iroquois, do Canadá, Chefe Deskaheh, foi a Genebra apresentar demandas à Liga das Nações. No ano seguinte, um representante do povo Maori igualmente apresentou reclamação perante a entidade sobre terras indígenas confiscadas pelos britânicos na Nova Zelândia. Em ambos os casos, a Liga das Nações rechaçou os pedidos (BURGER, 2016). A notável exceção foi a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi a primeira a convencionar sobre os direitos dos povos indígenas, a partir de investigações sobre a situação de “trabalhadores nativos” nas colônias europeias, nos anos 1920. Dessa iniciativa decorreu a Convenção Nº 29, de 1930, sobre trabalhos forçados. Entre 1952 e 1972, a OIT criou e participou com os governos da Bolívia, Equador e Peru do *Andean Indian Programme*. Aproveitando sua experiência nesse Programa, a OIT cria a Convenção sobre Populações Tribais e Indígenas, de Nº107, em 1957. As

compor de maneira mais ampla a agenda internacional já na segunda metade do século XX, sobretudo após 1968, quando da revisão pelo Conselho Econômico e Social da ONU das regras de credenciamento de organizações não governamentais, o que permitiu a algumas organizações indígenas que alcançassem o status de entidade consultiva, garantindo-lhes a participação em diferentes debates realizados na Organização (MALEZER, 2005). Da mesma maneira, a incorporação das questões específicas dos povos indígenas à agenda do Alto Comissariado das Nações Unidas sobre Refugiados (ACNUR) tardou a ter efeitos. Hoje a entidade desenvolve estudos que compreendem a especial condição dos povos indígenas em situação de refúgio (UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES, 2020).

Por outro lado, no que se refere à especial importância que tem a terra para os povos indígenas, a eventual possibilidade de se reassentar indígenas refugiados em certa parte do território do Estado de acolhida pouco depende de agências internacionais. O reassentamento de indígenas refugiados em território onde possam viver segundo suas tradições e costumes representa uma das possíveis soluções para o refúgio.²⁶ Contudo, sua concretização fica a depender de manifestação soberana e sujeita-se a forças políticas, sociais, econômicas e até ideológicas, muitas vezes pouco receptivas à ideia de assentar em territórios doados grupos indígenas provenientes de países estrangeiros, ainda que se encontrem em situação de alta vulnerabilidade.

A terra proporciona não somente os recursos existenciais aos povos indígenas, como também é fonte de alimento espiritual, aspecto

críticas mais tarde dirigidas à essa Convenção, por seu discurso integracionista e paternalista, deram ensejo a discussões que levaram à negociação e aprovação no âmbito da OIT de uma nova convenção sobre povos indígenas e tribais, em 1989, a de Número 169 (SWEPS-TON, 2005).

26. Embora parte significativa dos povos indígenas vivam em terras tradicionais, há aqueles que já se encontram inseridos em contextos urbanos. Deve-se evitar que esses sejam subvalorizados em relação àqueles. Essa realidade também se reflete nos processos migratórios em busca de refúgio. Assim, parte dos indígenas em situação de refúgio busca retomar seus projetos de vida nas cidades do país de acolhida (TUPUOLA, 2010).

que lhes confere coesão. Assim, o afastamento do indígena de território tradicional pela emigração tem efeitos significativos, já que desencadeia um processo de adaptação cultural (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION, 2008), tanto pela perda do acesso aos recursos naturais necessários à concretização material de sua cultura – muitas vezes não disponíveis no lugar de destino –, como pelo abandono de sítios simbólicos e lugares sagrados, forças motrizes importantes na renovação espiritual e na dinâmica cultural de um povo.

A emigração indígena de suas terras tradicionais ou de territórios rurais para centros urbanos em si mesma não é um fenômeno recente e ocorre em escala global. Indígenas são obrigados a emigrar em geral em razão da violação de seus direitos básicos, por ação ou omissão de atores políticos e sociais.²⁷ Os motivos que ocasionam a emigração indígenas são diversos: violações generalizadas de direitos humanos; expulsão de suas terras pela invasão de terceiros para a exploração de recursos naturais, muitas vezes autorizados pelo governo do Estado; suspensão ou interrupção de processos de reconhecimento e demarcação de terras indígenas, o que potencializa situações de confronto com invasores; conflitos armados; pobreza extrema; desastres naturais; mudanças climáticas etc (UNHABITAT, 2011).

Em busca de proteção, grupos indígenas em situação de refúgio quase sempre são obrigados a migrar para centros urbanos. Em geral, o processo de urbanização de indígenas é marcado por uma pobreza desproporcional em relação aos demais residentes da cidade (HORN, 2019). São empurrados para as periferias, vivendo em casebres, e são submetidos frequentemente a práticas de exclusão e discriminação, como efeito da herança de relações e hierarquias sociais e raciais do período colonial (QUIJANO, 2000). Em contextos urbanos, a identidade indígena tende a ser subvalorizada, como também os direitos específicos a ela associados. Direitos como os de autodeterminação e

27. Conforme vimos em Bringas, na seção 2 do presente artigo (BRINGAS, 2019).

autogovernança, fundamentais para a preservação e desenvolvimento de práticas culturais próprias, são mais comumente associados aos grupos indígenas que vivem em terras tradicionais e raramente reconhecidos a indígenas que vivem nas cidades.

Grupos indígenas que migram a outro país em busca de refúgio inserem-se usualmente em três situações que os situa em profunda vulnerabilidade : (1) são alocados em abrigos, mantidos por entidades governamentais, organismos internacionais ou por organizações da sociedade civil; (2) buscam alojamento em edificações vazias ou abandonados ou juntam-se a outros em acampamentos espontâneos (em geral, considerados irregulares segundo as leis municipais de urbanismo), ou ainda (3) passam a viver precariamente nas ruas da cidade. Em qualquer caso, os obstáculos para reclamar direitos específicos que lhes concernem como indígenas agigantam-se não somente por encontrarem-se em contexto urbano. A precariedade e pobreza que caracterizam os grupos indígenas que buscam refúgio propicia um alto grau de dependência desses grupos às decisões e ações de órgãos governamentais, agências internacionais e entidades da sociedade civil. A despeito dos esforços de proporcionarem um ambiente que busque soluções participativas, abrindo canais pelos quais indígenas refugiados expressem seus anseios e demandas, os objetivos que essas entidades buscam alcançar, como observam McNeish e Eversole, são frequentemente constituídos a partir de uma perspectiva de precariedade e pobreza como problemas cuja solução passa pelo desenvolvimento social e econômico e não como uma questão política e de acesso a direitos específicos (MCNEISH, 2005). Assim, objetivos como inclusão social e desenvolvimento econômico podem afastar-se de outros como autodeterminação, autogoverno e preservação de especificidades culturais.²⁸

28. A submissão por longo tempo a regras inerentes à gestão de abrigos para migrantes e refugiados nos países de acolhida pode levar a um esgarçamento de seu cumprimento. No caso de indígenas refugiados, o não cumprimento ou o cumprimento imperfeito de certas regras

3. REFUGIADOS INDÍGENAS E A EROÇÃO DO PATRIMÔNIO LINGUÍSTICO

Embora atualmente existam entre 7.000 e 7.500 línguas conhecidas no mundo – 75% delas, indígenas –, estima-se que, a cada duas semanas, uma delas desapareça (CORONEL-MOLINA, 2019) e, com ela, um sistema de conhecimentos e uma visão de mundo (ODELLO, 2016). Esse ocaso gradual da diversidade linguística ocorre pelo acúmulo de diversas razões: a morte dos últimos membros de um grupo a conhecer a língua, em geral idosos; ausência de políticas públicas de multilinguismo; discriminação contra o uso de línguas indígenas; processos migratórios que dificultam o sustento da transmissão intergeracional (LAGUNAS, 2019), entre outras.

A língua de um povo tem o vital papel de ser o veículo de seu patrimônio cultural imaterial (UNESCO, 2003). Assim, proteger os idiomas indígenas é uma maneira de preservar o meio pelo qual se organizam e se manifestam as diversas outras expressões culturais desses grupos, dado que é pela língua que se constitui a ordem simbólica que dá sentido ao mundo material e imaterial. Contudo, as línguas também são, elas mesmas, expressões culturais imateriais que identificam os povos indígenas. A língua é, portanto, ao mesmo tempo, componente e meio de divulgação do patrimônio cultural imaterial e é protegida nessa dupla função pela Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, aprovada em 2003 na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (doravante tratada por sua sigla em inglês, UNESCO). No entanto, no contexto migratório que marca os grupos indígenas que solicitam refúgio, essa proteção tende a ser mais tênue e problemática, por diversas razões, como se verá adiante.

pode representar a última instância de autogoverno e autodeterminação, em circunstâncias profundamente marcadas dependência aos atores responsáveis pela gestão migratória. Aguiar e Magalhães, por exemplo, observaram que, em Roraima, no norte do Brasil, refugiados indígenas da etnia Warao, provenientes da Venezuela, preferiam pendurar suas redes e dormir fora dos abrigos que lhes era destinado a atender a uma regra adotada de toque de recolher (AGUIAR; MAGALHÃES, 2020).

A iniciativa mais abrangente de proteger juridicamente o patrimônio cultural imaterial levou quase 60 anos para se concretizar, desde a fundação da UNESCO, em 1946. Diplomas jurídicos como a Convenção sobre a Proteção de Propriedade Cultural em tempos de Conflitos Armados (1954), a Carta de Veneza (1964) sobre o patrimônio arquitetônico de monumentos e sítios, e mesmo a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972) enfatizam bens e propriedades culturais materiais. A emergência, na segunda metade do século XX, de uma abordagem cultural do pensamento antropológico, além da mudança de foco nas Ciências Sociais, que passou a enfatizar o processo em lugar do objeto, contribuíram para a redefinição do conceito de patrimônio e deram ensejo, no âmbito da UNESCO, a novos arranjos normativos e institucionais que pavimentaram o caminho para a Convenção da UNESCO de 2003 sobre o Patrimônio Cultural Imaterial.²⁹

Ainda assim, como nota Marrie, apesar de a maior parte da diversidade cultural ter sua origem em culturas indígenas, a Convenção da UNESCO de 2003 usa o termo “indígena” uma única vez em seu preâmbulo³⁰, possivelmente por não haverem participado do processo de negociação do tratado representantes de órgãos internacionais que têm como escopo competencial a temática indígena – a exemplo do Fórum Permanente das Nações Unidas sobre Questões Indígenas – e pela ausência de representantes indígenas nas delegações dos países negociadores (MARRIE, 2009). De toda a forma, esse é mais um sinal da renitente invisibilidade dos anseios de povos indígenas diante dos governos de Estados e da própria comunidade internacional.

29. Contribuíram nesse processo a criação de um Comitê de Expertos sobre a Salvaguarda de Folclore (1982), a formulação de uma Recomendação sobre a Proteção de Cultura Tradicional e Folclore (1992) e o lançamento de programas, como o Living Human Treasures System (1993) e o Proclamation of Masterpieces of Oral and Intangible Heritage of Humanity (1998) (BOUCHENAKI, 2007).

30. “Recognizing that communities, in particular *indigenous* communities, groups and, in some cases, individuals, play an important role in the production, safeguarding, maintenance and re-creation of the intangible cultural heritage, thus helping to enrich cultural diversity and human creativity” (UNESCO, 2003).

Como parte de seu patrimônio imaterial, a línguas indígenas representam um campo em que se encontram as expressões culturais do povo e de seus antepassados, e cuja continuidade no tempo envolve a negociação de elementos do presente e a antecipação do futuro (KEARNEY; KOWALEWSKI, 2017). Por isso, a imposição de nova dimensão contextual à língua pela diáspora de um povo indígena não afeta a princípio sua natureza identitária em relação a esse povo. A língua será a ponte entre o passado e os diversos contextos presentes de um povo em diáspora, não importando se permeado por fronteiras nacionais.

Esse é um aspecto da cultura imaterial que encontra respaldo na Convenção da UNESCO de 2003. Embora a Convenção não tenha uma disposição específica sobre migrantes ou refugiados, a língua e outras expressões culturais imateriais de grupos diaspóricos podem ser inscritos na Lista Representativa do Patrimônio Cultural da Humanidade (criada nos termos das disposições do Artigo 16 da Convenção), pelo que se reconhece que nem sempre as fronteiras culturais coincidem com as fronteiras nacionais (BLAKE, 2015).

As línguas indígenas e outras de suas expressões culturais são também abrigadas pelas normas da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada em 2005 na Conferência Geral da UNESCO. A Convenção reconhece a importância e a necessidade de proteger e promover os conhecimentos tradicionais e as expressões culturais próprios dos povos indígenas, como forma de realização do princípio da igual dignidade e do respeito por todas as culturas, uma das bases fundacionais da filosofia da diversidade cultural (KONO, 2012). Ademais, a Convenção insta aos Estados partes que adotem as medidas de salvaguarda apropriadas à proteção e preservação de expressões culturais sob perigo de extinção em seu território, o que inclui línguas indígenas ameaçadas de desaparecimento (UNESCO, 2005).

Nesse sentido, a ONU, por meio da Resolução 71/178 da Assembleia Geral, declarou-se “profundamente preocupada com o vasto

número de línguas ameaçadas, em particular línguas indígenas”, razão pela qual proclamou o ano de 2019 como o Ano Internacional das Línguas Indígenas.³¹

O tema migratório também vem sendo levantado no tocante aos direitos e deveres de proteção das línguas maternas de grupos diaspóricos. Em discussões sobre multilinguismo na UNESCO, levantaram-se questões sobre os modos de proteger e promover os direitos de grupos migrantes sobre suas línguas, problema de difícil solução já que infere a possibilidade de intervenções de um Estado em assuntos internos de outro.³²

Os três principais instrumentos jurídicos de direito dos povos indígenas, a Convenção 169 da OIT, a UNDRIP e a ADRIP, têm disposições que objetivam a promoção e proteção das línguas indígenas. Existe uma especial atenção ao direito que têm as crianças indígenas de serem ensinadas no idioma do povo ao qual pertencem.³³ Os Estados têm como contrapartida adotar medidas que proporcionem uma educação pluricultural e plurilinguística, garantindo às gerações futuras dos povos indígenas o acesso a seus idiomas, sistemas de escrita e tradições orais.³⁴ Também é contemplado, nos referidos instrumentos, o direito dos povos indígenas de constituírem meios de informação e comunicação próprios, expressos em seus idiomas nativos.³⁵

31. Além da proclamação do ano de 2019 como Ano Internacional das Línguas Indígenas, outras campanhas internacionais foram lançadas visando proteger expressões culturais linguísticas, tais como: (1) a definição do dia 21 de fevereiro como o Dia Internacional das Línguas Maternas, celebrado desde o ano 2000; (2) a proclamação pela Assembleia Geral da UNESCO do ano de 2008 como o Ano Internacional das Línguas; (3) o lançamento do Atlas Mundial da UNESCO das Línguas em Perigo (OLIVEIRA, 2019).

32. Blake se refere aos debates ocorridos no *Workshop on Standard-setting Instruments Promoting Multilingualism*, organizado pela UNESCO no Dia Internacional da Língua Materna, 21 de fevereiro de 2008, em Paris (BLAKE, 2008; 2015).

33. Essa preocupação também foi expressa, com especificidade para crianças indígenas e de outras minorias, no artigo 30 da Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNITED NATIONS, 1989).

34. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). *Indigenous and Tribal Peoples Convention* (No. 169), 1989, Artigo 28; UNITED NATIONS (UN). *United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples*, 2007, artigos 13 e 14; ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (OAS). *American Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, 2016, artigos XIV, XV e XVII.

35. UNITED NATIONS (UN). *United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples*, 2007, artigo 16; ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (OAS). *American Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, 2016, artigos XIV.

A Corte Interamericana de Direitos Humanos igualmente enfatizou a importância das línguas indígenas como fator de diferenciação cultural ao expressar em suas considerações relativas ao caso *López Álvarez v. Honduras* que “a língua é um dos mais importantes elementos de identidade de um povo, precisamente porque garante a expressão, difusão e transmissão de sua cultura”.³⁶

No que se refere à Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados, não há nenhuma disposição específica que proteja expressões culturais linguísticas. Alguns dispositivos da Convenção podem oferecer lateralmente indicam as bases sobre as quais podem ser constituídas as políticas públicas dos Estados com relação a refugiados, assim como os efeitos que podem ser ocasionados para os idiomas originais dos que se encontram na condição de refúgio. O Artigo 3º da Convenção dispõe sobre a obrigação dos Estados de não discriminar. Especificamente refere-se a discriminações por raça, religião, e país de origem. Uma ampla interpretação a respeito da proibição de discriminação quanto à origem do refugiado permite abarcar aspectos relativos ao país de onde proveio, inclusive as línguas ali faladas. De outra parte, o Artigo 22 da Convenção de 1951 alude à educação pública do país de acolhida, que deve dar o mesmo tratamento às crianças refugiadas que às crianças nacionais no ensino primário e tão favorável quanto possível (e não menos favorável que aos demais estrangeiros) no processo de instrução de jovens e adultos. Finalmente, o Artigo 34, que trata da naturalização, estabelece que os Estados facilitarão a *assimilação* dos refugiados.

Por sua vez, a Declaração de Cartagena, nas conclusões sexta e décima-primeira, enfatiza a importância de se porem em prática os projetos de integração do refugiado à sociedade de acolhida, inclusive para facilitar sua inserção no mercado de trabalho. Não indica – tal como o faz a Convenção de Genebra quanto ao modelo da assimilação – o modo como se poderiam desenvolver essas políticas de integração.

36. INTER-AMERICAN COURT OF HUMAN RIGHTS. *Case of López-Álvarez v. Honduras*. Judgment of February 1, 2006, p. 58, par.171.

Apesar de as políticas públicas de integração adotadas pelos Estados com relação a refugiados terem como parâmetros internacionais o direito dos refugiados e os direitos humanos, a ausência de referências específicas sobre políticas de diversidade linguística deixa aos Estados uma ampla margem de discricionariedade, podendo inclusive adotar medidas de caráter assimilacionista.

Realmente, países que se apresentam como sociedades pluralistas vêm assumindo uma estratégia de política pública que, ao mesmo tempo que reconhece a existência do multilinguismo na sociedade, estabelece um tipo de assimilação linguística ao exigir de migrantes e refugiados a proficiência nas línguas do Estado de acolhida como requisito para sua naturalização.³⁷ Essa prática é denominada por Gramling *multilinguismo cosmopolita* ou *ius linguarum*.³⁸ Isso contraria o processo de integração, conforme descrito por Li e Sah, que deve envolver tanto a aceitação por imigrantes e refugiados das leis e valores da sociedade de acolhida, quanto essa deve também respeitar suas identidades e dignidade, o que inclui o reconhecimento e a preservação de suas línguas nativas pelo Estado de acolhida (LI; SAH, 2019). Assim, mais do que não implementar uma política pública de assimilação que pressuponha a adoção pelo estrangeiro do idioma local, é fundamental que, no processo de acolhimento, assumam-se ativamente uma política pluralista de tolerância à diversidade, de modo a evitar a xenofobia e a exclusão social (LI; SAH, 2019).

Como afirma Matheson, embora hoje vivamos em um mundo mais ou menos pós-colonial, o colonialismo é renitente e lento é seu fim (MATHESON, 1996). O processo de descolonização empreendido

37. "A survey of current language policies and programs in major receiving countries (such as the U.S., Canada, Australia, the U.K., Norway, Sweden, Spain, Greece, and Portugal) reveals that despite the increasing heterogeneity in newcomers' linguistic, socioeconomic, and educational backgrounds, the policies and programs in all these countries still practice 'cosmopolitan monolingualism'" (LI; SAH, 2019, p. 327).

38. Gramling utiliza a expressão *ius linguarum* em referência ao *ius sanguinis* e ao *ius soli* como critérios para reconhecimento da nacionalidade (GRAMLING, 2009).

na segunda metade do século XX ressona em instrumentos internacionais que reconhecem o direito das minorias de terem acesso a um ensino segundo sua cultura e em seu próprio idioma³⁹. Igualmente, há esforços nacionais de tornar a educação menos assimilacionista, adotando políticas que enfatizam o bilinguismo, o interculturalidade (TINAJERO, 2011). No que concerne a indígenas, há experiências nacionais de formação de professores nativos, valorizando suas línguas originais (BAPTAGLIN; FERREIRA, 2019).

Contudo, crianças e jovens indígenas em situação de refúgio dificilmente se inserem no ensino formal. Dentre as razões, incluem-se o usual despreparo do sistema educacional do Estado de acolhida, inclusive no que se refere ao idioma, para lidar com demandas específicas que se superpõem: as de refugiados⁴⁰ e as de indígenas, estas, conforme já visto, garantidas pelos instrumentos internacionais de direitos dos povos indígenas.

A falta de um sistema de ensino formal culturalmente adequado, sobretudo para crianças, é muitas vezes suprida por ações da sociedade civil, constituindo espaços informais de ensino bilíngue com o auxílio de membros do próprio grupo de indígenas refugiados.⁴¹ Essas iniciativas, porém, são pontuais, assistemáticas e dependem da mobilização de pessoas, recursos e conhecimentos nem sempre disponíveis no local da acolhida.

No caso dos membros adultos de famílias indígenas em situação de refúgio, nem sempre têm proficiência no idioma majoritário do país de onde provêm. A comunicação se torna então mais difícil e em geral depende da mediação feita por algum membro do grupo que se

39. Artigo 5, par. 1, (c) da Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino. UNESCO. *Convention against Discrimination in Education*, 1960.

40. Essomba (2017) nota a falta de adequada estrutura de acolhida nos sistemas educacionais europeus.

41. Como exemplifica a experiência da Casa de los Niños, realizada no estado de Roraima com indígenas da etnia Warao, provenientes da Venezuela, e que se encontram em situação de refúgio (AMAZÔNIA REAL, 2018).

expressa em língua conhecida pelos agentes responsáveis pelo processo de solicitação de refúgio e pela gestão da integração. A vulnerabilidade de indígenas refugiados agrava-se assim também pelas barreiras comunicacionais que têm que enfrentar. Além disso, poucas vezes as agências indigenistas do Estado de acolhida dispõem de recursos físicos e humanos, além da vontade política, para atender às demandas específicas de grupos indígenas provenientes do exterior.⁴²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, a condição do indígena refugiado tanto é marcada pela invisibilidade em relação à especial circunstância de profunda vulnerabilidade a que se submete, quanto se pode verificar que inexistem disposições normativas com o nível de especificidade necessário para garantir-lhe dignidade e uma adequada proteção de sua cultura. Mesmo o conceito de indígena refugiado é preciso construir a partir de definições previstas em estudos e diplomas jurídicos internacionais que se referem separadamente ao direito internacional dos povos indígenas e ao direito internacional dos refugiados. Da mesma forma, a inexistência de instrumentos internacionais próprios que amparem o sujeito indígena refugiado deixa como única opção que sua proteção se dê com base na conjugação de normas pertencentes aos quadros jurídico referentes às identidades que nele coincidem.

Dado que o dever de proteger corresponde ao Estado, é importante entender o nível obrigacional do direito a que podem acorrer indígenas em situação de refúgio, já que parte das normas que lhes são aplicáveis encontram-se em instrumentos de *soft law*. Conforme visto, que o direito se encontre em declarações e não em tratados internacionais não implica necessariamente uma desvantagem. Por um

42. Magalhães observa que, no caso de indígenas originários da Venezuela, e que se encontram como refugiados ou solicitantes de refúgio no Brasil, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tem tido uma atuação tímida por entender que "não há nada na legislação que assegure amparo adequado e específico a sua atuação com indígenas venezuelanos" (MAGALHÃES, 2018, p. 132).

lado, porque a adoção de declarações corresponde a uma estratégia de alcançar a mais ampla participação possível de entidades não estatais no processo de elaboração e negociação de suas normas. Por outro, porque normas de *soft law* ganham maior densidade obrigacional conforme sejam respaldadas no direito doméstico e internacional. Ademais, podem dar ensejo à formação de costume internacional – a medida em que se traduzam nas práticas doméstica e internacional adotadas pelos Estados, bem como da *opinio juris* de sua obrigatoriedade – ou dar encaminhamento à elaboração de futuras convenções sobre o tema de que tratam.

Contudo, a despeito de poderem recorrer às normas de *hard* e de *soft law* referentes ao direito internacional dos povos indígenas e ao direito internacional dos refugiados, a ausência de um tratamento jurídico próprio para indígenas refugiados representa já uma expressão da invisibilidade de sua condição diante da comunidade internacional.

Não é tudo, porém. A profunda vulnerabilidade a que se submetem, o afastamento de fatores consubstanciais em suas expressões culturais - a exemplo da terra de que se originam -, e a própria situação de estraneidade – que pode levar à resistência de instituições indigenistas do Estado de acolhida a assumirem como de sua competência ocupar-se da situação de povos que classificam como estrangeiros – representam outra face dessa invisibilidade, agora dos direitos subjetivos de indígenas em situação de refúgio perante o Estado de acolhida.

Todas essas circunstâncias afetam profundamente as expressões culturais de refugiados indígenas em suas diferentes dimensões, como se pôde verificar no concernente aos efeitos causados pelo distanciamento da terra originária e na fragilização do uso do idioma nativo quando em situação de refúgio.

A terra para o indígena, conforme amplamente reconhecido, não é somente fonte de meios existenciais, mas também de recursos espirituais. O indígena refugiado, desarraigado de sua terra tradicional,

depara-se em geral com um ambiente urbano que lhe impõe uma série de desafios na preservação de sua cultura. Mesmo aqueles já habituados às cidades continuam a ter que superar as limitações inerentes à sua vulnerabilidade e estraneidade. Não é incomum que, nessas circunstâncias, o indígena refugiado permaneça sob uma condição de dependência da atuação de agências governamentais ou de ações de solidariedade da sociedade civil. É-lhes dado, porém, pouco ou nenhum espaço para exercerem sua autodeterminação, fator axial na expressão de sua dignidade, previsto como direito fundamental na UNDRIP e na ADRIP.

A língua é, por sua vez, ela mesma, traço cultural e, ao mesmo tempo, veículo de outras expressões da cultura e modo como um povo indígena organiza e traduz a realidade. Apesar de os regimes da UNESCO referentes à proteção do patrimônio imaterial e da diversidade cultural poderem ser aplicados às expressões culturais indígenas, inclusive às suas línguas, e dos esforços da comunidade internacional de alertar e de criar as condições para evitá-lo, avança o processo de extinção gradual de idiomas indígenas.

O indígena refugiado depara-se em geral com políticas de integração que, do ponto de vista linguístico, são de assimilação. Sua profunda vulnerabilidade o obriga a adaptar-se ao idioma de acolhida. Ademais, conforme se alongue o refúgio, crianças acabam por se inserirem em um sistema que não lhes proporciona, conforme previsto no direito internacional, uma educação intercultural que lhes possibilite preservar seu idioma nativo e os principais elementos de sua cultura.

Por fim, a complexidade que caracteriza a condição do indígena refugiado impõe uma série de questões que desafiam a coerência da comunidade internacional e de Estados liberais e democráticos quanto a seus compromissos com os direitos humanos e o fundamento da dignidade humana. Ainda que não se possa dar solução a todas as questões, enfrentá-las pressupõe algumas medidas. Em

primeiro lugar, garantir a visibilidade das especificidades inerentes à condição do indígena refugiado, discernindo-as com clareza na elaboração de políticas públicas. Em segundo lugar, que se incorporem os indígenas refugiados no processo de busca de soluções dos problemas que são próprios de sua condição, dando-lhes voz e garantindo-lhes o exercício de seu direito de autodeterminação. Em terceiro lugar, que, dentre as medidas duradouras do refúgio a serem adotadas pelo Estado de acolhida, compreenda-se o acesso a terra, onde poderão as famílias indígenas refugiadas, com apoio material do Estado e de organizações da sociedade civil, reproduzir, no que for possível, sua cultura, educação, tradições e costumes próprios, em regime de autogoverno.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carolina Moulin; MAGALHÃES, Bruno. Operation shelter as humanitarian infrastructure: material and normative renderings of Venezuelan migration in Brazil, *Citizenship Studies*, v. 24, n. 5, pp. 642-662, jul. 2020.

AL JAZEERA. **Indigenous Yukpa face humanitarian crisis after fleeing Venezuela**, 11 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.aljazeera.com/news/2018/03/indigenous-yukpa-face-humanitarian-crisis-fleeing-venezuela-180310123952276.html>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

AMAZÔNIA REAL. **Migrante cidadão: eles escolheram a solidariedade ao invés do preconceito**. Publicado em 08/11/2018. Disponível em: <<https://amazonia-real.com.br/migrante-cidadao-eles-escolheram-solidariedade-ao-inves-do-preconceito/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANAYA, James; WIESSNER, Siegfried. The UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples: Towards Re-empowerment. *Jurist*, 3 oct. 2007. Disponível em: <<http://www.jurist.org/forum/2007/10/un-declaration-on-rights-of-indigenous.php>> Acesso em: 27 jul. 2020.

ANAYA, James. **International Human Rights and Indigenous Peoples**. New York: Aspen Publishers, p. 99-102, 2009.

BAPTAGLIN, Leila A.; FERREIRA, Paulo F. de L. B. Possibilidades da Formação Superior Indígena a Distância no Instituto Insikiran/UFRR: a língua indígena em foco, *Educação em Revista*, v. 20, n. 2, p. 61-76, jul-dez. 2019.

BARELLI, Mauro. The role of soft law in the international legal system: the case of the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, **International & Comparative Law Quarterly**, London, v. 58, n. 4, p. 957-983, out. 2009.

BLAKE, Janet. "Standard-Setting Instruments Promoting Multilingualism": Launch of the United Nations International Year of Mother Languages - UNESCO, Paris, February 21, 2008, **International Journal of Cultural Property**, v. 15, n. 4, p. 433-436, nov. 2008.

BLAKE, Janet. **International Cultural Heritage Law**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

BOUCHENAKI, Mounir. A Major Advance towards a Holistic Approach to Heritage Conservation: the 2003 Intangible Heritage Convention, **International Journal of Intangible Heritage**, Seoul, v. 2, p. 106-107, 2007.

BRASIL. Lei 9.474/1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRINGAS, Asier Martínez de. The impact of migration processes on indigenous peoples' rights. In: CORRADI, Giselle et al. **Critical Indigenous Rights Studies**. London/New York: Routledge, 2019, p. 65-83.

BURGER, Julian. From outsiders to centre stage: Three decades of indigenous peoples' presence at the United Nations. In: LENNOX, Corinne; SHORT, Damien (Eds.). **Handbook of Indigenous Peoples' Rights**. London/New York: Routledge, 2016, p. 315-330.

CASANOVA, Pablo G. Colonialismo Interno [Una Redefinición]. In: BORÓN, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.). **Teoría marxista hoy: Problemas y perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 409-434.

COLÓQUIO DE CARTAGENA. **Declaração de Cartagena**, 1984. Disponível em: <[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos Internacionais/Declaracao de Cartagena.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CORONEL-MOLINA, Serafin M. Media and Technology: Revitalizing Latin American Indigenous Languages in Cyberspace. In: MCCARTY, Teresa L.; NICHOLAS, Sheilah; WIGGLESWORTH, Gillian. **A World of Indigenous Languages: Politics, Pedagogies and Prospects for Language Reclamation**. Bristol: Multilingual Matters, 2019, p. 91-114.

ESSOMBA, Miquel Àngel. The Right to Education of children and youngsters from refugee families in Europe, **Intercultural Education**, v. 28, n. 2, p. 206-218, 2017.

FIGUEIRA, Rickson Rios. Direito dos Povos Indígenas e Migrações Forçadas: Direito à Consulta e ao Consentimento Livre, Prévio e Informado de Indígenas da

Venezuela no Brasil. In: PALUMA, Thiago; SQUEFF, Tatiana C. (Org.). **Migrações Internacionais no Século XXI: Perspectivas e Desafios**. Belo Horizonte: Arraes, 2019, p. 144-164.

FLANAGAN, Tom. **Squaring the Circle: Adopting UNDRIP in Canada**. Fraser Institute, 2020. Disponível em: <<https://www.fraserinstitute.org/studies/squaring-the-circle-adopting-undrip-in-canada>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GILBERT, Jérémie. Indigenous Peoples, Human Rights, and Cultural Heritage: Towards a Right to Cultural Integrity. In: XANTHAKI, Alexandra; VALKONEN, Sanna. **Indigenous Peoples' Cultural Heritage: Rights, Debates and Challenges**. Leiden/Boston: Brill Nijhoff, 2017, p. 20-38.

GRAMLING, David. The new cosmopolitan monolingualism: on linguistic citizenship in twenty-first century Germany. **Teaching German**, v. 42, n. 2, pp. 130-140, nov. 2009.

HORN, Philipp. **Indigenous Rights to the City: Ethnicity and Urban Planning in Bolivia and Ecuador**. London: Routledge, 2019.

INTER-AMERICAN COURT OF HUMAN RIGHTS. **Case of López-Álvarez v. Honduras**. Judgment of February 1, 2006. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_141_ing.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INTER-AMERICAN COURT OF HUMAN RIGHTS. **Case of the Mayagna (Sumo) Awas Tingni Community v. Nicaragua**, Judgment of August 31, 2001. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_79_ing.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INTER-AMERICAN COURT OF HUMAN RIGHTS. **Case of the Yakye Axa Indigenous Community v. Paraguay**, Judgment of June 17, 2005. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_125_ing.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INTERNATIONAL COURT OF JUSTICE (ICJ). **Legality of the Threat or Use of Nuclear Weapons**. Advisory Opinion, 1996. Disponível em: <<https://www.icj-cij.org/files/case-related/95/095-19960708-ADV-01-00-EN.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **Indigenous and Tribal Peoples Convention** (No. 169), 1989. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **Ratifications of C169, 1989b – Indigenous and Tribal Peoples Convention**, s.d. Disponível em: <<https://>

www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:11300:0::NO:11300:P11300_INSTRUMENT_ID:312314>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INTERNATIONAL LAW ASSOCIATION (ILA). **The Hague Conference: Rights of Indigenous Peoples**, 2010. Disponível em <<https://ila.vettoreweb.com/Storage/Download.aspx?DbStorageId=1244&StorageFileGuid=07e8e371-4ea0-445e-bca0-9af38fcc7d6e>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). **Indigenous Routes: A framework for Understanding Indigenous Migration**. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/indigenous_routes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KEARNEY, Amanda; KOWALEWSKI, Gabrielle. Refuting Timelessness: Emerging relationships to intangible cultural heritage for younger Indigenous Australians. In: STEFANO, Michelle L.; DAVIS, Peter (Ed.). **The Routledge Companion to Intangible Cultural Heritage**. London/New York: Routledge, 2017, p. 285-299.

KONO, Toshiyuki. Article 2. Guiding Principles. In: VON SCHORLEMER, Sabine; STOLL, Petter-Tobias. **The UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions**. Heidelberg: Springer, 2012, p. 83-114.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia de Letras, 2019.

LAGUNAS, Rosalva Mojica. Language Key Holders for Mexicano: The Case of an Intergenerational Community in Coatepec de los Costales, Mexico. In: MCCARTY, Teresa L.; NICHOLAS, Sheilah; WIGGLESWORTH, Gillian. **A World of Indigenous Languages: Politics, Pedagogies and Prospects for Language Reclamation**. Bristol: Multilingual Matters, 2019, p. 214-234.

LEUZINGER, Márcia Dieguez; LYNGARD, Kylie. The land rights of indigenous and traditional peoples in Brazil and Australia, **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 419-439, 2016.

LI, Guofang; SAH, Kumar. Immigrant and refugee language policies, programs and practices in an era of change: promises, contradictions, and possibilities. In: GOLD, Steven J.; NAWYN, Stephanie J. (Eds.). **Routledge International Handbook of Migration Studies**. 2 ed. London/New York: Routledge, 2019, p. 325-338.

MAGALHÃES, Bruno. Dançando Ciranda com a Lei: A FUNAI e a recepção de migrantes indígenas. Contudo, não existem restrições de nacionalidade na lei instituiu

a FUNAI e que estabelece suas competências. In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos J. S. (Coord.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018, p. 126-134.

MALEZER, Lee. Permanent Forum on Indigenous Issues: ‘Welcome to the Family of the UN’. In: CASTELLINO, Joshua; WALSH, Niamh (Eds.). **International Law and Indigenous Peoples**. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2005, p. 67-86.

MARRIE, Henrietta. The UNESCO Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage and the protection and maintenance of the intangible cultural heritage of indigenous peoples. In: SMITH, Laurajane; AKAGAWA, Natsuko. **Intangible Heritage**. London/New York: Routledge, 2009, p. 169-192.

MATHESON, David. Imperial culture and cultural imperialism, **European Journal of Intercultural Studies**, v. 7, n. 1, p. 51-56, 1996.

MCNEISH, John-Andrew; EVERSOLE, Robyn. Conclusions: poverty, peoples and the meaning of change. In: EVERSOLE, Robyn; MCNEISH, John-Andrew; CIMA-DAMORE, Alberto D. (Ed). **Indigenous peoples and poverty: an international perspective**. London: Zed Books, 2005, p. 290-294.

ODELLO, Marco. The United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples. In: LENNOX, Corinne; SHORT, Damien. **Handbook of Indigenous Peoples Rights**. London/New York: Routledge, 2016, p. 51-68.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Dossier Línguas Indígenas, 2019, o Ano Internacional das Línguas Indígenas: uma campanha político-linguística internacional, **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 11, p. 105-113, nov. 2019.

ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (OAS). **American Declaration on the Rights of Indigenous Peoples**, 2016. Disponível em: <<https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America, **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, jun. 2000.

RENSINK, Brenden W. **Native But Foreign: Indigenous Immigrants and Refugees in the North American Borderlands**. College Station: Texas A&M University Press, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para Descolonizar el Occidente: Más allá del pensamiento abismal**. Buenos Aires: Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales – CLACSO; Prometeo Libros, 2010.

SWEPSTON, Lee. Indigenous Peoples in International Law and Organizations. In: CASTELLINO, Joshua; WALSH, Niamh (Eds.). **International Law and Indigenous Peoples**. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2005, pp. 53-66.

TINAJERO, Guadalupe; ENGLANDER, Karen. Bilingual-intercultural education for indigenous children: the case of Mexico in an era of globalization and uprising, **Intercultural Education**, v. 22, n. 3, p. 163-178, jun. 2011.

TUPUOLA, Anne-Marie. **Urban Indigenous Peoples and Migration**. In: Roundtable: Indigenous Peoples, Sustainable Urban Development with Culture and Identity. World Urban Forum 5, Rio de Janeiro, Brazil, 22-26 March 2010. Disponível em: <https://mirror.unhabitat.org/downloads/docs/AM_TupuolaWUF_Presentation.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNESCO. **Convention against Discrimination in Education**, 1960. Disponível em <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNESCO. **Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage**, 2003. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNESCO. **Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions**, 2005. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNHABITAT. **Securing Land Rights for Indigenous Peoples in Cities**. Disponível em: <<https://gltm.net/download/securing-land-rights-for-indigenous-people-in-cities/?wpdmdl=8333&refresh=5f26b88fa8eae1596373135>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **Compilation of General Comments and General Recommendations adopted by Human Rights Treaty Bodies**. General Comment 23, Article 27, Human Rights Committee (Fiftieth session), HRI/GEN/1/Rev.1, 1994. Disponível em: <<https://digitallibrary.un.org/record/576098>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **Convention on the Right of the Child**, 1989. Disponível em <<https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **Guidelines on Indigenous Peoples' Issues**. UNDG, 2009. Disponível em: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG_guidelines_EN.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **Promotion and Protection of All Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, including the Right of Development**. Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people, James Anaya. Human Rights Council

(Twelfth session), A/HRC/12/34, 2009. Disponível em: <<https://digitallibrary.un.org/record/665137>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **Promotion and protection of the rights of indigenous peoples with respect to their cultural heritage.** Human Rights Council (Thirtieth session), Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples, A/HRC/30/53, 2015. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session30/Documents/A_HRC_30_53_ENG.docx>. Acesso em 27 jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **Report of the Special Rapporteur on the rights of indigenous peoples,** Human Rights Council (Thirty-sixth session), A/HRC/36/46, 2017. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session36/Documents/A_HRC_36_46.docx>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2016, 71/178, Rights of Indigenous Peoples.** Disponível em: <<https://undocs.org/en/A/RES/71/178>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations: Final report submitted by the Special Rapporteur, Mr. José Martínez Cobo.** Conclusions, Proposals and Recommendations. ECOSOC, 1981. Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/publications/martinez-cobo-study.html>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNITED NATIONS (UN). **United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples,** 2007. Disponível em <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_E_web.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees,** 2010. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Figures at a Glance.** Disponível em: <<https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Minorities and Indigenous Peoples.** Disponível em: <<https://www.unhcr.org/minorities-and-indigenous-peoples.html>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

WARE, Anthony; LAOUTIDES, Costas. *Myanmar 'Rohingya' Conflict.* Oxford: Oxford University Press, 2018.

WIESSNER, Siegfried. The Cultural Rights of Indigenous Peoples: Achievements and Continuing Challenges, **The European Journal of International Law**, v. 22, n. 1, p. 121-140, fev. 2011.

YAMADA, Erika; TORELLY, Marcelo (Org.). **Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil**. Brasília: Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2018.

YESCAS, Carlos. **Hidden in plain sight: indigenous migrants, their movements, and their challenges**. Migration Policy Institute, 2010. Disponível em: <<https://www.migrationpolicy.org/article/hidden-plain-sight-indigenous-migrants-their-movements-and-their-challenges>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HISTÓRIA, LUTA E RESISTÊNCIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS – DE 1500 AO MARCO TEMPORAL

Michel Justamand

Os países mais avançados estão conduzindo o mundo ao desastre, enquanto que os povos até agora considerados primitivos [que são os chamados de originários no Brasil] estão tratando de salvar o planeta inteiro. Então, a menos que os países ricos aprendam com os indígenas, estaremos condenados todos a destruição!
— Noam Chomsky

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este texto gostaria de registrar meus agradecimentos ao Sr. Shigeaki Ueki Alves da Paixão, pela indicação na organização do II Seminário Internacional de Educação Intercultural e Bilíngue no espaço virtual da Universidade Federal de Roraima – UFRR, em seguida, evidentemente, a todo o carinho e disposição, da Profa. Dra. Gisele Cristina de Boucherville, pelo convite. Saúdo também o Mediador: Prof. Reinaldo da Silva Oliveira (UFRR/INSIKIRAN). Meus cumprimentos a quem me antecedeu, o senhor Dário Kopenawa, (UFRR/INSIKIRAN), ativista, representante do povo Yanomami e a quem veio a seguir, Sra. Mara Barreto Sinhosewawe Xavante, ativista, representante do povo Xavante. É um enorme prazer ser precedido e sucedido por pares indígenas, ativistas conhecidos e reconhecidos em seus povos e, evidentemente, por nós.

Mundos entrelaçados: perspectivas de si e do outro • 217

Na ocasião, relatei meu ensejo em contribuir com tão importante evento na região amazônica, participações de colegas do país e de fora, promovido pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. Frisei e lembrei a presença de importantes intelectuais e lideranças indígenas atuais, além dos que citei antes, além disso, estendi cumprimentos pela presença e participação. Por fim, pedi licença ao nossos ancestrais para apresentar humildes contribuições aos que nos leem, sabendo que não conseguiria resolver tudo em uma fala e por não ser o maior conhecedor de todas as histórias dos povos originários no país. Pois ofereceria apenas contributos, ideias, reflexões e motivos para pensar o mundo de outra forma.

Portanto, nosso texto se divide em três partes: a 1ª parte – As minhas influências como historiador e antropólogo de formação e arqueólogo por pesquisar vestígios humanos; 2ª parte – Contribuições das/os autores indígenas e outras/os para a resistência e luta; e, por fim, 3ª parte – A situação atual e seus desdobramentos como a luta pelo Marco Temporal, condição *sine qua non* para a continuidade do modo de vida indígena, seja nas aldeias/comunidades ou em outros locais.

PRIMEIRA PARTE

Enquanto historiador, preciso demarcar que já tínhamos história, como povo ou construção de uma identidade deste, muito mais que um amontoado de grupos, que invasores, de ontem e de hoje, querem nos fazer crer. Lembrando o historiador indígena Kaka Werá Jecupé em seu majestoso livro que nos conta sobre a presença nessas terras com mais de mil povos. Seguramente, esse número é muito maior, devido, é claro, a todas as chacinas perpetradas no que se convencionou chamar de terra brasilis, ou Brasil. Jecupé se preocupa com os desdobramentos dos usos da terra, mãe de todas/os. Ela, garantidora das culturas, modos de vida e sociedades indígenas e ou povos originários (JECUPÉ, 1998).

Outro historiador, pouco reconhecido, não tendo sua obra a merecida divulgação, é Benedito Prezida, *História da Resistência Indígena – 500 anos de luta*. Ele nos conta sobre todo o trajeto de acontecimentos relativos ocorridos de 1500 até os dias de hoje. As inumeráveis lutas pela manutenção do direito do uso das terras estão ali, demonstradas, com riqueza de detalhes. Sugiro a leitura e consulta de todos para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a história de luta e resistência que nos antecederam. O autor nos demonstra com toda certeza, clareza e riqueza de detalhes, que não pode deixar de ser notada, houve sim conquista, exploração e destruição proporcionada pela chegada europeia nas Américas, não só no Brasil (PREZIA, 2017). Mas é preciso lutar, não aceitar e buscar mudar. Contar outras histórias, é preciso!

Lembro-lhes que, por meio do estudo das artes rupestres, no estado do Piauí, atualmente, já andei por outros locais do país, em busca de conhecer com profundidade a presença humana e seus vestígios mais ancestrais. Estive na região de Pacaraima, onde há belas marcas da presença ancestral dos povos originários. Dessa forma, elas são o próprio marco temporal da presença humana ancestral funcionam como motivos de legitimação do pertencimento das terras aos povos originários e seus descendentes.

Aliás, são inúmeros os vestígios passíveis de reconhecimento da presença humana ancestral, arte rupestre (gravuras e pinturas), cerâmicas, ossadas, materiais líticos. Esses resquícios estão aí para atestar, indubitavelmente, a diversidade sociocultural dos grupos humanos que nos antecederam. Tal produção se encontra espalhada por todo o território nacional. Algo que é incontestável.

Esses vestígios, resquícios, marcas, atestam a presença ancestral e garantem, ao meu modesto modo de ver, marco temporal, sim, de propriedade de terra, o tão debatido atualmente no Supremo Tribunal Federal – STF.

Os povos originários apresentam vasto conhecimento sobre os mais diversos espaços, ambientes e geografia da terra chamada de

Brasil. Mas, que antes tinham outros nomes, claramente. Assim, aqui retomo ao livro *A terra dos 1000 povos* – de Kaka Werá Jecupé (1998), para ampliar esse conhecimento sobre os habitantes ancestrais.

Vale lembrar que, em *Preconceito conta a origem geográfica e de lugar. As fronteiras da discórdia*, Durval Muniz Albuquerque Júnior informa que quem nomeava, como foi feito no Brasil colonial, eram os que chegavam e davam o nome de índios, para os que estavam, e dominavam o outro. É, infelizmente, nomear é o mesmo que dominar a outrem e a sua cultura. Impondo, também, sentidos para essa dominação do uso, especialmente, da terra, seguida da mão de obra e de outros aspectos da vida cotidiana (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007). Assim, infelizmente, a maior parte das denominações dos conhecidos povos indígenas que chegaram até os dias de hoje são pejorativas. É preciso se levantar contra essas denominações também. A denominação de cada povo deve ser o que representa melhor a si, cada grupo étnico, cultural, social, com suas próprias palavras e saberes, que escolham suas identidades sociais e se apresentem de tal forma.

Tratar da ideia do termo povos originários – indico uma publicação sobre esse tema na revista SOMANLU, intitulada Contribuições artísticas e socioculturais dos povos originários, as pinturas rupestres (JUSTAMAND, 2016). Ali mostro a importante contribuição dos primeiros habitantes das terras brasilis para a construção da sociedade atual. Há indícios de como pode ter sido a vida desses ocupantes ancestralmente. Saliento que em outras publicações analisei questões da fronteira amazônica, Brasil, Peru e Colômbia (JUSTAMAND, 2015), e o exemplo de uma etnia, em especial, para as questões nacionais que é a TICUNA (JUSTAMAND, SOUSA e PINTO, 2017). Textos que podem, junto com outros, contribuir para elucidar a importância da resistência e das lutas por direitos indígenas, incluindo a principal que é a da preservação do que está previsto na Constituição Federal de 1988, sobre a terra, tradições e costumes.

A antropóloga Berta Ribeiro, em seu livro *O índio na História do Brasil* trata de nos lembrar as contribuições herdadas por todos nós. Heranças que precisam ser valorizadas, anotadas e sempre indicadas. Algumas dessas heranças são a de como aprender a viver nos trópicos, cultivo dos frutos, comer raízes, as mais diversas e diferentes formas de se alimentar, conhecer a língua local, as artes da construção de moradias, as embarcações menores, instrumentos musicais, armadilhas de caça, rede de dormir, fumo, tomar banhos diários, andar descalços, descansar de cócoras, entre outras incontáveis heranças (RIBEIRO, 2001) que estão presentes no cotidiano sociocultural, econômico, alimentar, artístico, político de todos nós.

Valho-me de um outro historiador para tratar de aprofundar as questões da resistência, das lutas e importância da história para se entender tudo o que ocorreu e daí para adiante buscar as reparações, mudanças e conquistas. Em *As lutas do povo brasileiro*, Júlio José Chiavenato trata das lutas dos povos indígenas como uma luta de quinhentos anos. Desde muito cedo os Bandeirantes, homens mestiços e brancos em sua maioria, foram os responsáveis pelas maiores atrocidades e de toda sorte/azar cometidas contra os mais diferentes grupos humanos (CHIAVENATO, 1988). Sendo homem branco como sou, tenho muita vergonha, desses meus antepassados e de tudo que fizeram. Por isso, nesse momento, e sempre desejo e me empenho em total apoio às lutas e resistências indígenas de ontem e de hoje.

Chiavenato lembra de inúmeras atrocidades como arrancar orelhas, genocídios, raptos, expor as/os indígenas como animais exóticos ao rei de Portugal. Transformar o ocupante original em um arquétipo rude, passível de ser considerado um animal feroz, que pode e deve ser domado, docilizado, domesticado, explorado e retirada a sua posse (CHIAVENATO, 1988).

Ronaldo Vainfas, outro historiador, nos é útil para tratar das questões da imposição religiosa. Em seu livro *A heresia dos índios*, nos mostra que ocorreu uma tremenda guerra de imagens culturais durante

o encontro dessas culturas distintas. Os que aqui chegaram se acharam no direito de impor ou desqualificar as imagens e ou construções culturais que já existiam. Ao apresentar suas crenças, dadas como as certas, perfeitas e, mais do que isso, as que deveriam ser seguidas (VAINFAS, 1995). As religiosidades dos povos originários foram e são, infelizmente, junto de outras tantas manifestações presentes na vida local, atacadas. Sendo que discordamos e nos insurgimos, contra. Pensamos ao contrário, a cultura local tem que ser valorizada. Contando suas histórias e trajetórias.

Volto a Chiavenato, ao nos lembrar que esses eram considerados errados por lutarem por suas terras, conhecidas, usadas e compartilhadas cultural e socialmente, há milhares de anos (CHIAVENATO, 1988). Como pode isso? É o mesmo que falar que não podemos defender o que é nosso por direito de herança.

O autor aponta ainda os estupros, promovidos contra as mulheres indígenas. Fato que ocorreu ao longo de toda História do Brasil, e o pior que ainda se nota isso. Circunstâncias totalmente repugnantes, que eu me insurjo e espero que todos aqui também tomem essa posição. Escravizar a força era outra metodologia adotada. Outra ocorrência que não se pode nem se deve continuar. Para ele houve também as transferências forçadas que se submetiam aos olhares dos “cristãos” (CHIAVENATO, 1988). Gente, que se dizia de alma boa e, claro, disposta a cuidar da melhor forma possível, tudo enganação. Mas que, na verdade lucrou muito com essas suas tais boas intenções.

O mesmo autor, nos traz à lembrança que as guerras do contato e as epidemias transmitidas de formas propositalis (CHIAVENATO, 1988). Algo recorrente, mas que, todavia, se repete nos dias atuais, contra as populações vulneráveis. Os povos indígenas, infelizmente, estão entre esses grupos desprotegidos. Assim, como os moradores de rua, quilombolas, ciganos, entre outros tantos.

Não podemos nos esquecer que no século XVII o trabalho nos canaviais revelou um cálculo de 300 mil mortos indígenas pelas

mãos bandeirantes. Transformaram em escravos a todas/os que puderam, nos interiores do território. As buscas pelos incrementos do cultivo da cana contribuíram, também para a ampliação da caça, os negros da terra.

Sobre a questão da cana de açúcar, é bom salientar que os famosos bandeirantes tiveram papel preponderante, em *Os negros da Terra – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, de John Manuel Monteiro, são esclarecidos motivos, de como se deram a exploração e as formas do cativo colonial, em especial, da mão de obra dos povos originários. Ações promovidas por esses paulistas, que, infelizmente, como uma praga, se espalharam por todo o território nacional. As fazendas do interior paulista foram os espaços de acomodações de escravos índios para a sua exportação a outras partes do país. Ainda mais com a invasão holandesa. Essa que fez com a mão de obra indígena passasse a ter um outro aspecto de interesse aos donos de plantações pelos interiores, por conta de os custos serem mais em conta que os da mão de obra escrava negra (MONTEIRO, 1994).

Os bandeirantes eram os responsáveis pelo transporte, venda e exploração. Situações essas que, sem dúvidas, abominamos, e precisam ser lembradas, demarcadas e modificadas. A construção da nossa história enquanto nação deve lembrar desses detalhes para lutar por reconhecimentos e mudanças.

Todavia, não foi sempre e nem em todos os locais do mesmo modo...

Maria Fernanda Garcia escreve que, no século XVIII, Ajuricaba, liderança histórica indígena, da região amazônica, deve ser reconhecida nos manuais de História do Brasil, por ter conseguido congrega diversas tribos locais. Organizando um sistema de vigilância que dificultava o deslocamento dos portugueses pelos rios e lagos. A área dos conflitos ia do baixo Rio Negro ao Rio Branco. Ele travou com os seus pares intensa luta pela vida, pelas terras (GARCIA, 2019). Algo muito valoroso e que deve servir de exemplo. Por esse motivo é lembrado

aqui. Ele, como tantos outros e outras, tem contribuições na história do país, nas questões das lutas e resistências às mais diferentes imposições sistemáticas.

Retorno a Chiavenato que nos conta que já no século XVIII o ouro se torna um tremendo problema para os indígenas. Graças a encontrarem essa preciosidade em terras ocupadas por índios, esses se tornaram mais ainda perseguidos, explorados, escravizados e assassinados. Após esses dois momentos a busca é a de mostrar que as populações indígenas, e por consequência, seus descendentes são preguiçosos e que não lutam por seus direitos. Dessa forma, considerando-os nessas condições, negam as suas lutas e direitos. Buscam a submissão indígena (CHIAVENATO,1988). Friso que existiram autores que trataram essa situação como natural e normal, como Oliveira Lima, defensor do sistema de controle, exploração e escravidão. Descreve que: “a escravidão é um progresso sobre o sacrifício humano”. Para esse autor era preciso manter a escravidão (CHIAVENATO,1988). Algo que somos contra e que não se deve nem se pode aceitar.

Chiavenato (1998) ainda nos aponta que é um desejo histórico dos grandes empreendedores: **Transformar o território nacional como propriedade de quem invade.** Talvez essa seja a nossa pior herança. A ser combatida e modificada. Em todos os momentos, instâncias e condições.

Em outros momentos da história da nossa terra, como as vidas durante a ditadura, são contados em detalhes em numerosos artigos, livros, matérias jornalísticas. Entre elas, o livro *Nossos índios nossos mortos*, de Edilson Martins, em que apresenta uma série de reportagens sobre o Parque do Xingu, mas não somente isso, atuou em outros locais com as questões indígenas. Porém, é o Xingu, um dos locais ainda hoje, emblemáticos da luta dos povos originários contra todas as formas de destruição, desqualificação, dominação, exploração, dos descendentes dos primeiros habitantes do país. Donos legítimos da terra brasilis. No Xingu, como em outras

partes do território, temos uma série de etnias que convivem e que procuram manter seus laços culturais e modos de vida. O parque é um símbolo da luta pela terra indígena. O autor nos revela toda a destruição sistemática e feroz, com suas reportagens, imagens e entrevistas. De toda forma, Martins nos enche de esperança, com suas palavras, quando sonha com que nos conscientizemos de que onde há índio, há floresta (MARTINS, 1978). É dessa que todas/os demandam sua vida.

Retomo a epígrafe, ou seja, Chomsky tem razão. Precisamos aprender a viver com e como os povos originários! Eles são o maior exemplo de como lidar com a vida, natureza e em sociedade. Valorizemos esses saberes ou será tarde demais.

Não posso deixar de lembrar que entre os anos 40 e 60 do século passado, ou seja, um pouco antes e durante a ditadura civil-militar no país, foi construído o Relatório Figueiredo. O relatório com mais de 7.000 páginas produzido em 1967 pelo procurador Jader de Figueiredo Correia a pedido do ministro do interior brasileiro Afonso Augusto de Albuquerque Lima. Correia descreve as inúmeras formas de violências praticadas por latifundiários brasileiros e funcionários do Serviço de Proteção ao Índio – SPI contra índios brasileiros. Espancamentos, torturas, escravidão, entre outras, contra as mais diferentes etnias indígenas do Brasil (CORREIA, 2013). Um passado que não queremos de volta. É preciso conhecer para não esquecer. Lembrar para demarcar que outro país e mundo são necessários, não queremos voltar a isso nunca mais!

Volto a Chiavenato que desmitifica a ideia corrente da passividade do povo brasileiro, que suportaria as diversas formas de opressão política e de exploração do trabalho sem reagir (CHIAVENATO, 1988). Levantemo-nos contra qualquer forma de dominação!

Há algumas instituições e autores que contribuem na luta contra todas as formas de dominação contra os povos indígenas. Abordaremos a seguir suas abrangências, atuações e contribuições.

SEGUNDA PARTE

O Instituto Socioambiental – ISA é uma organização não governamental fundada em 1994. Tem como objetivo defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, e aos direitos dos povos indígenas do Brasil. Mas, a meu modesto ver, o ISA tem contribuído, salutarmente, com uma série de publicações, que são o carro chefe, da instituição no que diz respeito a sua importância sociocultural, política e ambiental. Por meio dessas publicações, livros, apostilhas, mapas etc. temos clareza do que tem ocorrido com os mais diferentes povos indígenas nas últimas décadas. Cito em especial a coleção *Povos Indígenas no Brasil*, lançada a cada cinco anos, em média, contando um resumo da situação desses povos. São uma série de artigos, notícias, fotos, mapas, em cada um dos volumes, compondo uma rica contribuição para se entender melhor a condição de vida indígena e dali partir para as reivindicações de melhorias, resistência e luta. Dessa maneira, outra história dos povos originários é possível ser imaginada ao lermos essas obras.

Em específico, preciso citar quem tem atuado sistematicamente com questões indígenas, por ser essa minha fala dentro de uma instituição federal, na região norte, em especial, no estado de Roraima, onde muitos povos lutam por suas terras. Por isso mesmo são atacados, ordenadamente, por terem conseguido algumas, poucas, demarcações. Menciono alguém que conheço e que tem produzido sobre o momento político econômico atual e suas relações com a questão indígena roraimense.

Como é o caso da **SECOYA – Associação Serviço e Cooperação** com o Povo Yanomami, é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, que atua desde 1991 junto ao Povo Yanomami do Médio Rio Negro, do estado do Amazonas, através de ações nos campos de Educação Escolar Diferenciada, Educação em Saúde, Capacitação Política e Técnica, além do Apoio ao processo organizativo. Ela trabalha na base da interculturalidade reconhecendo a necessidade de

atuar para reduzir os danos da assimetria de poder do mundo não Yanomami, estrangeiro, em relação às culturas indígenas.

Atuando no campo das políticas públicas cujo objetivo é o protagonismo Yanomami e a defesa de seus direitos. Faço isso para valorizar a contribuição, da SECOYA, dos escritos e esforços de quem milita há anos, por exemplo, pela saúde e educação dos Yanomâmi, e que se envolveu de corpo e alma, tal como Silvio Cavuscens, o qual defendeu seu mestrado há pouco tempo sobre essa temática, a luta por melhores condições de vida Yanomâmi. Atualmente escreveu dois capítulos de livros, dos quais sou um dos organizadores, por esse motivo posso atestar a importância da preocupação do Silvio com as condições de vida dessa sociedade indígena. Nesses dois escritos tratou da negação dos direitos constitucionais e a violência contra os povos indígenas. Apresentando evidências de genocídio no (des)governo Bolsonaro (CAVUSCENS, 2021a e 2021b).

Não posso me furtar a citar a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O órgão indigenista oficial do Estado brasileiro que foi criado em 1967, vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública. Era para coordenar e executar as políticas indigenistas do Governo Federal, proteger e promover os direitos dos povos indígenas. Mas não temos visto isso, muito menos as outras atribuições identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras ocupadas pelas nações indígenas, após o atual governo federal se colocar como contrário às demarcações e direitos dos povos indígenas.

A FUNAI não tem promovido políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas e nem reduzido os possíveis impactos ambientais causados por agentes externos nessas terras; nem tem provido, aos indígenas, o acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania, como o direito à seguridade social e à educação escolar indígena. Deveres que a instituição não tem se empenhado ou mesmo esquecido, propositalmente, de cumprir. Situação institucional que é preciso ser modificada e melhorada. Infelizmente, no atual

mandato institucional. Mas se alguém achar que sim. Que a Funai tem feito o que deve e se propôs, que apresente seus argumentos ao fim da minha exposição.

Como professor, todas/os sabem, professor gosta de indicar livros, leituras e etc.

Por isso, recomendo fortemente a leitura de dois bons manuais produzidos pelo Ministério Público Federal – MPF. *Nominados Povos indígenas: prevenção de genocídio e de outras atrocidades*, de 2021. Esse para se aprofundarem sobre ser contra todas as formas de assassinatos indígenas. A outra *Manual de jurisprudência dos direitos indígenas*, de 2019, para terem outras visões sobre a legislação vigente e suas histórias. Dali podem ser tiradas muitas dicas de como promover e processar a União e requerer direitos.

É importante destacar a história e construção dos **Movimentos indígenas**. Eles têm se caracterizado pela atuação em três frentes: 1 – Formação de lideranças próprias, algo fantástico para todas as formas de resistências e lutas; 2 – Articulação entre os povos, básica para o fortalecimento das mais diferentes pautas de reivindicações de direitos; e 3 – A aproximação, ampliação e relacionamentos com os mais diversos parceiros, como as entidades de apoio e com o Estado. Sem dúvidas, esse movimento, tem lastro histórico, e ganhou força com a presença dos índios no Congresso Nacional durante a Constituinte de 1988. Algo que os representantes atuais têm levado a cabo, resistir e lutar por uma outra história, escrita por elas/es, não mais por outras/os.

Não posso deixar de dizer que os movimentos indígenas estão espalhados por todo o território nacional. Atuando de forma representativa em várias pautas. Uma delas não pode deixar de figurar aqui... a questão das lutas das mulheres indígenas. Recentemente, publicado dia 13 de setembro de 2021, as Guerreiras da Ancestralidade, como são conhecidas, lançaram o Manifesto REFLORESTARTAMENTES durante a II Marcha Nacional das Mulheres Indígenas, em Brasília,

informado pelo site do Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Construindo outros olhares para a história. Assim, as/os guerreiras/os seguem lutando e resistindo! Isso é bom, certo e deve continuar.

O CIMI, como entidade, acredita que os povos indígenas são fontes de inspiração para a revisão dos sentidos, da história, das orientações e práticas sociais, políticas e econômicas construídas até hoje. É no que acreditamos, também. Então, nesse caso, estamos do mesmo lado. Por um mundo onde os direitos indígenas e, das ditas minorias, como os quilombolas, sejam preservados, preferencialmente, resguardados e, ampliados.

Lembro agora que a intelectualidade indígena está em alta. Isso é muito bom, salutar para todas/os no país e deve continuar prosperando. São muitos e bons escritores/as. Autoras/es com reconhecimento nacional e internacional. Contribuindo significativamente a todas as formas de resistência, luta e novas contagens da nossa história, enquanto nação. Citarei quatro para não me alongar muito. Como um aperitivo para quem tenha interesse e conheça mais e melhor. A produção indígena é muito maior. Há outras muitas publicações.

O primeiro é Ailton Krenak que se destaca historicamente na defesa dos direitos indígenas. Algo que faz desde sempre. Reconhecido por sua histórica participação na Assembleia Constituinte de 1988. Atualmente tem contribuído para a formação de lideranças e com seus escritos e aulas gravadas, feito muitos de nós pensarmos em outros possíveis mundos. Só para citar uma das suas inúmeras obras, com impacto social, é o livro *Ideias para adiar o fim do mundo*. Baseado em algumas de suas conferências. Trata da presença da natureza como um parente e que estaria presente em tudo. Lembra também a importância da terra para todos os povos indígenas. Como mãe e como sagrada. Por esses motivos não pode ser explorada, usurpada. É nessa mesma terra que vivemos. Ela contribuirá para evitar o fim do mundo (KRENAK, 2019). Dessa maneira, por meio de tais ensinamentos, temos que aproveitar para pensar o mundo, o país, a região

Amazônica e os povos originais, indígenas e quilombolas que são os que mais sofrem.

Outra voz dissidente é a de Daniel Munduruku. Engajado no movimento indígena brasileiro. Conta com inúmeras publicações como o Ailton. Livros, artigos e entrevistas que com suas escritas e falas contribuem para nos ajudar a pensar um outro mundo. Quero salientar uma dessas obras. Onde ele trata de uma outra história para o país. Como já observada por Kaká, lá no começo da nossa conversa. Em *O banquete dos deuses. Conversas sobre a origem da cultura brasileira*. Revela um outro país, desconhecido para a maioria. Aborda as contribuições culturais das sociedades indígenas para o Brasil. Reforça a importância da ética social e da diversidade cultural, que precisam ser valorizadas (MUNDURUKU, 1999). Esse é um importante contributo do autor para as reflexões de quem ler. Construindo pontes para as nossas resistências de outro modo de ver, ouvir e escrever nossa história e identidade enquanto país plural, multifacetado e dinâmico.

Gersem Baniwa é o terceiro. Envolvido como professor e em outras funções administrativas com educação indígena. Tem contribuído com a construção de organizações indígenas. Eu, como bom adepto de Paulo Freire, acredito na educação como uma contribuição para libertação. Ela também é importante para ajudar a conscientização, resistência e luta dos povos. Gersem trilha o mesmo caminho reflexivo que eu. Isso porque, entre as publicações dele, uma me chama muito atenção, faz tempo. É o capítulo de livro “Diversidade Cultural, Educação e a questão indígena”. Adotei esse texto em diversas aulas minhas na UFAM, quando lá atuei, entre 2009 e 2020, no curso de Antropologia, na cidade de Benjamin Constant, no Alto Solimões. Foi sempre muito bacana a devolutiva dos estudantes. Elas demonstravam a importância de se tratar dos diversos povos indígenas seus costumes culturais, línguas e formas de vida. Lembra-nos que a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, teve uma forma de contribuição cultural inesperada, a divulgação de músicas, gravadas

por indígenas debatendo a questão, em forma de forró. Ele conta que as pessoas, em Roraima, dançavam, animadamente, a noite toda, sob esse ritmo. A partir daí foram se acostumando com a temática e aceitando melhor a situação (GERSEM, 2008). Assim, Gersem mostra uma forma alternativa de resistir, lutar e mudar a história. Construindo pontes sociais. Ampliando a conscientização.

Por fim, não posso deixar de citar, alguém que merece nosso total respeito por suas contribuições a vida, a sociedade, a ciência, ao mundo, nas palavras de Vitor Paiva:

Uma das mais importantes e ativas lideranças indígenas brasileiras da atualidade, o escritor e xamã Davi Kopenawa Yanomami foi recentemente eleito para integrar a Academia Brasileira de Ciências – em gesto de reconhecimento por sua contribuição na expansão do conhecimento científico, das possibilidades da ciência no país e pela valorização da cultura indígena e de sabedorias ancestrais. A eleição de Kopenawa é, portanto, um marco – de reconhecimento de sua atuação pública como um “relevante serviço à instituição ou ao desenvolvimento científico nacional” (PAIVA, 2020).

TERCEIRA PARTE

Há alguns autores que tem se dedicado, ao longo de toda sua carreira, no conhecimento ou entendimento das lutas por melhores condições para os povos indígenas. A Antropóloga Manuela Carneiro da Cunha cumpre essa tarefa por meio de seu ofício, com muita dedicação e afinco. Apontando as mazelas e os usos indiscriminados das leis. Muitas vezes distorcidos para beneficiar uns poucos. Mesmo que não tenham sido constituídos para proteger os mais possuídos e, sim os povos indígenas. Ela descreve, no capítulo de livro “Três peças de circunstância sobre direitos dos indígenas”, um trajeto histórico da posse das terras indígenas que deveria ser incontestante:

O Frei Francisco de Vitória, dominicano espanhol, do século XVI, considerado um fundador do direito internacional, não só argumentava que os indígenas eram “verdadeiros senhores [de suas terras] pública e privadamente”, mas, até, que o papa não tinha autoridade para atribuir os territórios da América à Espanha e Portugal (CUNHA, 2021, p. 28).

Acrescenta-nos ainda que:

Além disso lembra que os reis portugueses reconheceram, em várias leis, os direitos dos indígenas sobre suas terras: o alvará de 1o de abril de 1680, mais tarde incorporado na lei pombalina de 1755 (CUNHA, 2021, p. 29).

Enquanto que:

José Bonifácio, em 1823, começa sua proposta para a “civilização dos índios bravos” pedindo “justiça, não esbulhando mais os índios, pela força, das terras que ainda lhes restam, e de que são legítimos senhores, pois Deus lh’as deu”. E Rondon e Roquette Pinto, no começo do século XX, insistem que nossa relação com os indígenas é a da “grande dívida, contraída desde o tempo dos nossos maiores, que foram invadindo seu território, devastando sua caça, furtando o mel de suas matas, como ainda agora nós mesmos fazemos” (CUNHA, 2021, p. 29).

Cunha lembra ainda que:

Juristas como João Mendes de Almeida Júnior ([1921]1980) e Octavio de Langgaard Menezes (1930), este em conferências diante da Academia de Direito Internacional de Haia, sustentam argumentação que vai no mesmo sentido, lembrando, o primeiro, que o indigenato é um título congênito de posse territorial, não sujeito à legitimação, em contraste com a ocupação, que é um título adquirido (CUNHA, 2021, p. 29).

Assim, decreta a autora:

É na mesma perspectiva que deve ser entendido o artigo 198 da Constituição de 1967 e de todas as Constituições Republicanas desde 1934, que garante as terras indígenas: reconhecimento de um direito histórico (CUNHA, 2021, p. 30).

Finalmente, faço uso das palavras do professor de Direito Gustavo Proença, sobre a constituição de 1988. Para ele a constituição estabeleceu que os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam são de natureza originária. Ali está assegurado o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições. Dessa forma, os índios têm a posse das terras, que são bens da União. E os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo, em defesa dos seus direitos e interesses. “A necessidade de demarcação da terra indígena é a espinha dorsal de toda a luta ancestral da população indígena no Brasil” (PROENÇA, 2017, p. 01-03).

Então, valho-me de Ailton Krenak, que sobre o marco temporal diz: “Marco temporal é a maior privatização de terras do país” (2021, P. 01). Infelizmente temos que passar por uma situação dessas no nosso país, onde já deveríamos ter concluído todas as demarcações de terra.

Segundo informações da mídia, em 16 de setembro, de 2021, em *AMAZÔNIA: notícia e informação*: Lideranças indígenas protestam na capital de Roraima e denunciam os impactos da negligência do Governo Federal. Os Yanomami e outros povos marcharam em boa vista para denunciar invasão garimpeira e colapso na saúde. Não existe outra saída. Resistência, luta e para construir outra história.

FINALIZANDO

A partir de um cabedal histórico, antropológico e arqueológico, somado às questões institucionais, intelectualidade indígena e aos debates atuais, como o marco temporal, enxergamos outras alternativas

de lutar, resistir e de como contar a história, muitas vezes, emudecida, esquecida e ou contada pelos vencedores.

Não posso me esquecer de uma série de novos acontecimentos, que são sintomas das ininterrupções das explorações contra os povos indígenas. Como as invasões de terras por garimpeiros ilegais, suas máquinas e os consequentes problemas e mortes para as/os Yanomami, por exemplo, relatado em “Duas crianças Yanomami morrem sugadas por máquinas do garimpo em Roraima”, dia 14 de outubro de 2021 (JORNALISTAS LIVRES, 2021).

Uma outra forma de ver e pensar o mundo é preciso e urgente!
Concluo com Chomsky, para ele

Mais grave ainda é que cientistas brasileiros descobriram recentemente que a parte sudeste da Amazônia já passou de um sequestrador de carbono para um emissor de carbono, muitas décadas antes do esperado, muito antes. Isso vai se estender pelo resto da Amazônia, a seca torna áreas agrícolas maiores basicamente inutilizáveis. Também é um grave prejuízo para o mundo inteiro, mas particularmente para o Brasil. Esses são problemas que não podem ser adiados. A menos que o Brasil seja capaz de lidar com esses problemas, ele não estará mais entre nós dentro de algumas décadas de qualquer forma viável. Portanto, claro, também significa genocídio para a população indígena, que está lutando duro e tentando ser ouvida, suplicando por algum apoio. Só que, da vista aérea, a ironia é indescritível. Estas são as pessoas que têm preservado os recursos nas florestas. Agora, são eles que estão sendo dizimados pela nossa destruição dos recursos. Quero dizer, se há alguma história – e não sei se haverá – e as pessoas olharem para trás, eles não saberão como descrever, alertou. (CHOMSKY, 2021)

Ou tomamos providencias e contribuimos para melhoria da vida de quem protege a vida de todos ou seremos devastados. Tenho certeza de que outro mundo é possível. Um mundo onde caibam todos

os mundos, os mais diferentes e diversos. Exatamente, como assinalam as/os zapatistas do Exército Zapatista de Libertação Nacional – EZLN, diretamente das florestas do sudoeste mexicano. Por tudo isso, que foi dito., história, legislações, instituições, intelectuais e fatos. O Brasil é terra indígena! É tudo nosso! Fora genocida! Fora. Muito obrigado pela oportunidade!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito conta a origem geográfica e de lugar. As fronteiras da discórdia.** São Paulo: Cortez, 2007.

AMAZÔNIA: notícia e informação. Yanomami marcham em boa vista para denunciar invasão garimpeira e colapso na saúde. 16 de setembro de 2021. Disponível em: <https://amazonia.org.br/yanomami-marcham-em-boa-vista-para-denunciar-invasao-garimpeira-e-colapso-na-saude/>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

BANIWA, Gersem. “Diversidade Cultural, Educação e a questão indígena”. In: BARROS, José Márcio. **Diversidade cultural: da proteção à promoção.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, P. 65-75.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Manual de jurisprudência dos direitos indígenas.** 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. Brasília: MPF, 2019

BRASIL. Ministério Público Federal. **Povos indígenas: prevenção de genocídio e de outras atrocidades.** Brasília: MPF, 2021.

CAVUSCENS, Silvio. **A negação dos direitos constitucionais e a violência contra os povos indígenas apresenta evidências de genocídio no governo Bolsonaro – parte 1.** In: *Amazônia dissidente* JUSTAMAND, Michel; OLIVEIRA, Alexandre; ANDRADE, Vânia Cristina Cantuário de. Volume 1. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2021a, P. 257-280.

CAVUSCENS, Silvio. **“A negação dos direitos constitucionais e a violência contra os povos indígenas apresenta evidências de genocídio no governo Bolsonaro” – parte 2.** In: *Amazônia dissidente* JUSTAMAND, Michel; OLIVEIRA, Alexandre; VIEIRA, Raimundo Dejarid V.: Volume 2. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2021b, P. 225-254.

CHIAVENATO, Júlio José. **As lutas do povo brasileiro. Do “descobrimento” a Canudos.** São Paulo: Moderna, 1988.

CHOMSKY, Noam. “Raramente vi um país onde a elite tem tanto desprezo pelos pobres como o Brasil”. Entrevista exclusiva à TV 247. Disponível em: <https://www.brasil247.com/ideias/raramente-vi-um-pais-onde-a-elite-tem-tanto-desprezo-pelos-pobres-como-o-brasil-diz-noam-chomsky>, Acesso em 01 de outubro de 2021.

CNN. “Marco temporal é a maior privatização de terras do país”, diz Ailton Krenak. Douglas Porto e Murillo Ferrari. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/marco-temporal-e-a-maior-privatizacao-de-terras-do-pais-diz-ailton-krenak/>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA. **Reflorestar mentes de sonhos, afetos, soma, solidariedade, ancestralidade, coletividade e história**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/09/reflorestar-mentes-de-sonhos-afetos-soma-solidariedade-ancestralidade-coletividade-e-historia/>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

CORREIA, Jader de Figueiredo. Relatório Figueiredo. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2013/04/19/interna_politica,361411/relatorio-figueiredo-que-mostra-exterminio-de-aldeias-e-encontrado.shtml. Acesso em 13 de outubro de 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Três peças de circunstância sobre direitos dos indígenas”. In: *Coletânea da UBU em ebook*. São Paulo: UBU, 2021. P. 15-44.

GARCIA, Maria Fernanda. **A luta do indígena brasileiro que preferiu a morte à escravidão**. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-luta-do-indigena-brasileiro-que-preferiu-a-morte-a-escravidao/>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos – História Indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1988.

JORNALISTAS LIVRES. **Duas crianças Yanomami morrem sugadas por máquinas do garimpo em Roraima**. <https://jornalistaslivres.org/duas-criancas-yanomami-morrem-sugadas-em-rio-ocupado-por-maquinarior-de-garimpo-ilegal-em-rr/>, 14 de outubro de 2021. Acesso em 31 de outubro de 2021.

JUSTAMAND, Michel. “Contribuições artísticas e socioculturais dos povos originários, as pinturas rupestres”. *Revista de Estudos Amazônicos – SOMANLU*, ano 16, n. 1, jan./jul. 2016, P. 06-27.

JUSTAMAND, Michel. “Respeitar o outro”. *Revista de Estudos Amazônicos – SOMANLU*, ano 15, n. 2, jul./dez. 2015, P. 99-115.

JUSTAMAND, Michel; SOUSA, Sebastião Rocha de e PINTO, Maria Auxiliadora Coelho. “O exemplo Ticuna na tríplice fronteira: Brasil, Colômbia e Peru”. *Revista de Estudos Amazônicos – SOMANLU*, ano 17, n. 1, jan./jul. 2017, P. 120-147.

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

KRENAK, Ailton. “Marco temporal é a maior privatização de terras do país”, In: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/marco-temporal-e-a-maior-privatizacao-de-terras-do-pais-diz-ailton-krenak/>, p. 01-04. Acesso em 31 de outubro de 2021.

MARTINS, Edilson. **Nossos índios nossos mortos**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1978.

MONTEIRO, John Manuel. **Os negros da Terra – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses. Conversas sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Angra, 1999.

PAIVA, Vitor. Davi Kopenawa é eleito membro da Academia Brasileira de ciências. Disponível em; <https://www.hypeness.com.br/2020/12/davi-kopenawa-e-eleito-membro-da-academia-brasileira-de-ciencias/> Acesso em 06 de outubro de 2021.

PREZIA, Benedito. **História da resistência indígena**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PROENÇA, Gustavo. **Povos Indígenas: conheça os direitos previstos na Constituição. Carta Magna é considerada um marco na conquista e garantia de direitos**. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao_p_01-03. Acesso em 02 de outubro de 2021.

RIBEIRO, Berta. **O índio na História do Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

OS WAPICHANA DO RIO BRANCO: O LEGADO ETNOGRÁFICO DOS MONGES BENEDITINOS

Carlos Alberto Marinho Cirino

“Para os Vapidiana, antigamente só existiam os “bichos”; estes é que se transformaram, mais tarde, em homens. Há, ainda, animais que possuem essa propriedade, podendo se modificar à vontade”. (D. Mauro Wirth)

INTRODUÇÃO

O artigo tem como propósito traçar informações sobre a história do contato do povo Wapixana, a partir do século XVIII, ao contextualizar, concomitantemente, fatos que apresentam as fontes consideradas mais relevantes sobre o grupo e a região. O texto chama a atenção para importância das fontes etnográficas dos monges beneditinos, um legado para os etnólogos contemporâneos que realizam pesquisas sobre os índios de Roraima. Os primeiros registros que compõem esses relatos, podem ser localizados no diário de viagem de Lobo d’Almada (1787), no trabalho de Barata (1798), e nos de Coudreau (1887). Na primeira metade do século passado, crônicas dos beneditinos, o trabalho etnográfico de Koch-Grünberg (1911), de Farabee (1918), D. Egerrath (1924), D. Alcuíno Meyer, de D. Mauro Wirth (1834), e os de Mussolini (1944) e de Herrmann (1947). O nome do grupo recebe grafias diferentes, e as manteremos conforme as fontes citadas.

CONTATOS E AS PRIMEIRAS INFORMAÇÕES A RESPEITO DOS WAPICHANA

No ano de 1787, Manoel Gama Lobo de Almada¹, registra num manuscrito intitulado “Descrição Relativa ao Rio Branco e seu Território”, publicado na “Revista Trimensal do Instituto Histórico Geographico e Etnographico do Brasil” em 1861 que os “Oapixanas” era a nação indígena mais numerosa de todas. Segundo o registro:

[...] contam-se lhe até quinze principaes além dos que já tem descido para as povoações do rio Branco, e maior número de abalizados, tapuyas que tem autoridade sobre os mais. Habitam as serras que decorrem das vertentes do rio Mahú, até as do Parime. Tem por inimigos os macuxis, os paravilhanos, e os capipunas. Da nação dos oapixanas há bastante gente nas nossas povoações (sic)” (D’ALMADA, 1861, p.676).

Francisco José Rodrigues Barata², militar e porta-bandeira do sétimo regimento de cavalaria da cidade de Belém, estado do Pará (BALDUS, 1954), também traz registro elaborado em 1798 sobre os Wapichana quando foi enviado pelo governador e capitão-general dom Francisco de Sousa Coutinho à colônia do Suriname de posseção holandesa. O diário foi publicado em 1944. Nessa expedição, passou pelos rios Amazonas, Negro, Branco, Tacutu, Maú, Rupununi e Essequibo até o destino final. Era o ano de 1798, 30 de março, quando Barata partiu da cidade do Pará e, no dia 6 de agosto, seguindo rio Mahú, avistou, na margem direita grandes labaredas de fogo, os

1. Geógrafo e militar português foi governador da Capitania de São José do Rio Negro. Em 1791 transferiu a sede da administração da capitania de Barcelos para a Barra do Rio Negro, atual Manaus. Foi o pioneiro na criação de gado bovino no vale do rio Branco, atual estado de Roraima. Ele fez um relato geográfico de grande parte da região, percorrendo os principais afluentes do rio branco. “Era mais uma tentativa de consolidar a posse portuguesa em terras limítrofes com outras nações europeias. D’Amada também fez um rico relato sobre os produtos naturais da região e da população indígena que se encontrava aldeada nos diretórios idealizados pelo governo português como forma propiciar o papel de polícia na área” (BARBOSA, 1997, p.14).
2. O militar fez diligências, “inspecionou e reconheceu parte das divisas com o Suriname; uma região de posse dos holandeses que, mais tarde, foi perdida para os ingleses em uma disputa territorial” (BARBOSA, 1997, p.14).

Uapixana que estariam ali numa expedição contra os Macochi, e, segundo o diário:

[...] dirigimo-nos para esta parte e mandando remar surdamente e com todo o silencio, chegamos perto e ouvimos falar; mandei escorvar as armas e disse a um principal pratico, que me acompanhava, e que era ciente da linguagem de diversas nações indianas, observasse qual seria a que ali estava, e ele assim o fez, e reconhecendo serem índios gentios da nação **Uapixana**, ordenei ao principal lhes falasse, o que fez na mesma linguagem, a cujas falas eles corresponderam; o que venho saltei em terra, e fui ver a sua habitação e trato, acompanhando-me os soldados e o dito principal (sic) (BARATA, 1944.27).

Já os registros de Henri Anatole Coudreau são os mais completos sobre os Wapichana na segunda metade do século XIX. Geográfico francês, entre 1883 e 1885, a serviço do Ministério da Marinha e das Colônias Francesas, realizou expedições pelos rios da Amazônia e, assim, se deparou com os campos naturais do rio Branco, descrevendo-os e fazendo comentários sobre sua gente. O geográfico teria aprendido a se comunicar com os índios locais, principalmente com os Wapichana, haja vista ter permanecido na Maloca da Malacacheta por cerca de 10 meses, por causa de uma febre intermitente, o que se infere que estaria acometido de malária. É em decorrência dessa estadia que o geográfico dedicou um capítulo de sua obra intitulada “La France Équinoxiale I: Études sur les Guyanes e l’Amazonie”, aos “Vapidianas”, obra publicada em 1886. Não obstante a descrição densa que elabora sobre a organização social e política dos Wapichana, Coudreau não deixa de fazer juízo de valores o dizer que se trata de uma sociedade “anárquica” e que sua reprodução só era possível em razão das reduzidas necessidades do grupo. Numa perspectiva etnocêntrica e centrada no determinismo biológico, Coudreau concluiu que os Wapixana suportavam sem murmurar privações que nem o

branco e nem o negro suportariam. Para o geógrafo, *o modus operandi* de viver dos Wapichana era cruel, mas sem reclamações e sem saber obter o necessário para a satisfação de necessidades. Certamente, essas necessidades não eram dos indígenas, mas as suas da sua sociedade. No final do parágrafo da obra, ele arremata “o índio adquiriu a qualidade **hereditária** de viver com quase nada” (COUDREAU, 1887, p. 310). (grifo meu).

Outro que deixou informações importantes foi William Curtis Furbush (1865-1925), doutor em antropologia física pela Universidade de Harvard, autor da obra “The Central Arawaks”, onde apresenta o material recolhido no primeiro ano de trabalho da expedição a serviço do Museu da Universidade de Pennsylvania e, de 1913 a 1916, realizada na América do Sul. Conforme Baldus (1954, p.226),

São dados sobre quatro tribos do Sul da Guiana Inglesa, cujos nomes o autor escreve Wapisiana, Atorai, Taruma e Mapidian. Membros das duas primeiras tribos moram, também, na Guiana Brasileiras, na região do rio Branco, sendo chamados Uapixana (Vapidiana) e Atorai por outros autores. A maior parte do livro trata dos “Wapisianas”, dando importância especial à ergologia.

No início do século passado, os registros mais significativos, entre eles, estão no trabalho de Theodor Koch-Grünberg. Uma obra de 05 volumes intitulada “Vom Roroima zum Orinoco”, publicada em Berlim em 1917 e, traduzida mais tarde para a língua espanhola em três tomos assim registrados: O primeiro contém descrição da viagem, subindo o rio Branco e se dirigindo até o “Roroima” para estudar os Taulipang e de demais indígenas da região. Ele sobe o rio Uraricuera e atravessa com enormes esforços e sacrifícios a “terra incógnita até alcançar o rio Venturari e, descendo-o, o Orinoco” (BALDUS, 1954, p.350). O segundo volume traz informações sobre mitos e lendas das tribos karaíb do Roroima, em grande parte com textos originais e

a tradução interlinear, seguindo de um estudo comparativo. Esse é apontado como uma das mais importantes contribuições à mitologia sul-americana. O terceiro descreve aspectos ergológicos das “tribos” visitadas, dos fenômenos de sua vida social e religiosa. O terceiro é póstumo, onde o material sobre os Taulipang ocupa o maior espaço. Esse foca, além de um vocabulário, um esboço gramatical da língua desse grupo, assim como informações e material de outras línguas karaí e das línguas aruak.

Por sua vez, quinto está direcionado para reproduz fotografias de representantes das diversas “tribos” investigadas, com notas sobre a constituição física e o estado de saúde (BALDUS, 1954). Ao longo do primeiro volume, Koch-Grünberg traz descrições sobre o povo Wapichana³.

As crônicas e narrativas dos monges beneditinos escritas entre os anos de 1909 e 1914 são também de grande relevância no registro da organização social dos Wapichana. Os beneditinos se instalaram no rio Branco em 1909⁴, com a intenção de levar a “Boa Nova” aos índios da região. Durante o período acima, os monges registraram através de cartas, crônicas, diários, tudo que vivenciaram/presenciaram sobre a cultura indígena, dentre ela, a dos Wapiachana.

Todo o material era publicado, periodicamente, no *“Bulletin de Oeuvres et Missions Bénédictines au Brésil et au Congo”*, através da casa missionária que deu suporte a missão, *“l’Abbaye de Saint – André”*, na Bélgica. As publicações foram interrompidas quando do início da primeira guerra mundial. Todos os boletins estão escritos em francês e encadernados em vários volumes, podendo ser encontrados para

3. Os três primeiros tomos foram traduzidos para o espanhol e publicados em 1981 por Ernesto Armitano Editor: Caracas, Venezuela. O primeiro tomo, volume I foi traduzido para o português e Editora da Unesp em 2006. Ver: KOCK-GRÜNBERG, Theodor. Do Roraima ao Orinoco, Volume 1, Observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913. Tradução de Cristina Alberts-Franco. São Paulo: Editora da UNESP, 1006.

4. Esse primeiro grupo de monges beneditinos representa a primeira fase da missão, interrompida mais ou um menos em 1917 e retomada em 1924 até 1948.

consultas nos arquivos da Abbaye de S. André, Bruges/Bélgica e no Mosteiro de São Bento, Rio de Janeiro.

O vasto material registra desde a viagem dos beneditinos do Rio de Janeiro, passando por Manaus até a vila de Boa Vista, como também os conflitos políticos entre o coronel Bento Brasil e seus opositores e, *a posteriori*, com os próprios monges, descrições da região, sobre os indígenas e a evangelização, tudo escrito pelo primeiro grupo que aportou na vila com o propósito de criar um mosteiro aos moldes dos medievais, são eles: D. Achaire Demuynek, D. Bonaventure Barbier, D. Adalbert Kaufmehl, D. Béda Goppert e dois irmãos conversos (CIRINO, 2008).

Além dos registros etnográficos, os beneditinos publicaram as cartas que enviaram para os seus superiores. Transcrevemos parte de uma carta de D. Bonaventure enviada para seu superior, na Abadia de Brogne, também conhecida como Abadia de Saint-Gerard⁵. Nela, podemos observar como se processava a conversão dos índios a fé cristã, as estratégias usadas na evangelização e utilização da força de trabalho das crianças indígenas nas atividades laborais da Missão⁶.

Notícias do Rio Branco:

S. Gérard de Brogne, 11 de Setembro de 1911.

Reverendo e caro Padre Etienne, eu recebi a sua carta em Capella, onde eu fiquei por uns quarenta dias com quatro índios para por tudo em ordem. Eu estarei entre S. Gérard e Capella. Estamos aqui Dom Adalbert, eu e os três conversos.

Nossa missão se desenvolve sem barulho, mas seriamente. Nossa habitação é espaçosa e monástica. Os ateliês são bem condicionados. Os índios

5. Tradução minha e revisada pela professora Francisca Brasileiro do Curso de Letras da UFRR.

6. Em razão dos conflitos entre o coronel Bento Brasil e os missionários beneditinos, ainda no ano da chegada deles em 1909, tiveram que se mudar para Fazenda Capella, situada nas proximidades do Forte São Joaquim, local da junção dos rios Tacutu e Uraricoera, formador do rio Branco. A Fazenda Capella era de propriedade do Coronel Paulo Alferes Saldanha. No interior da propriedade construíram uma pequena Missão e uma capela para as celebrações cristãs.

vêm em grande número nos visitar e assistir nossas lições de catequismo do Padre Adalbert. Dentro de alguns dias o irmão Melchior fará fotografias e em seguida nós enviaremos ao Senhor as fotos de nossa missão. Os irmãos conversos podem observar inteiramente a vida monástica e nós nos esforçamos para fazê-los continuar com os antigos e bons costumes de Maredsous. Para nós dois, nós ainda não podemos vivenciar grande coisa da vida dos padres do coral (Pères de choeur). Como em qualquer vida comunitária nós temos que nos levantar geralmente às 04h35mn, as missas começam às 5h:30min, o almoço às 11:00h e o jantar às 5:00h da tarde. Nas refeições as orações são cantadas e há a leitura. Às 08h00min tem o chá e mais preces, às quais, assim como a missa, os índios assistem. Eles cantam o Stella Coeli e o Sactissime e respondem às ladainhas. No domingo, a missa começa às 6:00h e a reunião às 3:00h da tarde. Nessa reunião se reza o rosário, se canta as ladainhas, o Sub Tuum, o Sanctissime e os Cânticos Macuxis.

Os irmãos dão suas conferências nas quartas, sextas e domingos. O irmão Gaspard tem duas crianças que o ajudam na cozinha. O irmão Isidro com dois índios nos prepara um belo jardim. O irmão Melchior, na marcenaria, dirige duas crianças e dois serradores de lenha. Nós já temos uma boa quantidade de lenha e uma grande quantidade de boa madeira. Os outros Kurumins são empregados para cortar o mato, cuidar do cultivo da terra para a lavoura, cuidar do rebanho e para fazer a limpeza. Eles têm lições de 9h a 11h. A tarde, com a ajuda de um intérprete, Dom Adalbert dá o catecismo a todas as crianças e aos índios presentes na Missão. Eles são muito assíduos e gostam muito de rezar e de cantar.

Nesta manhã, eu mostrei aos Wapichana um lugar para a construção de uma grande casa onde eles poderão se abrigar quando eles vierem nos visitar. É o primeiro passo para o agrupamento dos nossos índios no município. Minha ideia é de não fazer nenhuma chamada, como se fazia antigamente. E os aconselho a ficar em suas respectivas malocas. Eles construirão uma grande palhoça perto de nós: uma para os Wapichana, uma para os Jaricunas e uma para os Macuxis. Pouco a pouco, como

os monges da Idade Média, nós nos estabeleceremos perto de nossos melhores trabalhadores, serradores, vaqueiros, agricultores, e nós continuaremos a fiscalizá-los. Dessa maneira nós teremos aqui uma maloca modelo e nós evitaremos muito dos inconvenientes dos aldeamentos precipitados.

Eu não saberia vos dizer como tudo me consola nesta Missão. Dom Adalbert ensinou hoje o catecismo aos Jaricunas e aos Wapichana. Ele está preparando dois noivos para se casarem amanhã.

Irmão BONAVENTURE BARBIER O.S.B.

Os monges sempre se referiam aos indígenas como os “selvagens” e quando avistaram os primeiros wapichana e macuxi concluíram que originários do continente asiático pela aparência física. D. Béda Goppert (1912, tomo iv, n 10 p.171)

Embora a conformação do crânio seja bastante modificada e seja sentida pelo mestiço das raças, há, no entanto casos de atavismo onde encontramos todos os caracteres do tipo mongol. A platicefalia ou prática de dilatação do topo da cabeça tem contribuído muito para a deformação desta, e a hereditariedade fixou o que a princípio era apenas artificial. O estudo comparativo que eu fiz em milhares de índios de diferentes tribos e de ambos os sexos sempre me coloco cara a cara com tipos que se levaria para todo lugar, uns para turcos, outros chineses ou japoneses.

Para o monge, as características do nariz achatado, cor da pele, olhos, cabelos, barba dura e esparsa, bigode duro e esparsa, estatura, musculatura, conformação de pés e mãos e outros, tudo denotava um tipo mongólico modificado pelo ambiente, cruzamento e tempo. Ele afirmava que já tinha feito estudo craniométrico e que o conduzia a classificar os índios da região em três grandes raças.

A craniometria, conhecida também como craniologia, pode-se considerar como uma subdivisão da Antropologia que estuda as

características do crânio. Estudos bastante utilizados para comprovar povos de raças inferiores, como estudos britânicos no século XIX para justificar as políticas racistas contra os irlandeses e africanos. Os nazistas também realizaram estudos craniológicos para provar que os judeus faziam parte de uma raça inferior.

O filme “Filhos da nação” lançado em 1991 no Brasil, do diretor Agnieszka Holland, conta a história de um jovem judeu, Salomon Perel, que foge da Polônia quando ela é invadida pelos nazistas e, para sobreviver, acaba se passando por membro da Juventude Hitlerista. Em uma das cenas, Salomon é escolhido durante uma aula para uma demonstração de que seu crânio era o modelo exemplar da raça alemã comparada ao crânio dos judeus.

D. Alcuíno Meyer, em 1939, quase trinta anos depois das observações dos primeiros beneditinos, numa passagem do seu diário, quando de uma viagem de desobriga a maloca do Napoleão, afirma ter encontrado entre rochas de granito, sob enorme pedra, urnas funerárias de antigos índios, ou seja; panelões com ossadas: “Ainda terei ocasião de ver e examinar mais outros sepulcros do gênero. Futuramente levarei aparelhos, a fim de proceder a um exame minucioso das ossadas, fazendo craniometrias, etc...o que fornecerá dados interessantes para a antropologia e etnografia” (LEMOS, s/d, p. 69).

A respeito do uso da força de trabalho de crianças indígenas, é digno de menção o artigo publicado por Santilli (1989) intitulado dos “Filhos da nação”, onde o antropólogo reconstrói os contornos de um fato frequente em meados do século XX no vale do rio Branco que era a retirada de crianças indígenas de suas aldeias para a atividade laboral nas fazendas, assim como nas missões e nas instituições religiosas, como os patronados criados na vila de Boa Vista pelos monges beneditinos.

Outro missionário que deixou registros sobre os índios da região foi D. Pedro Eggerath, monge beneditino que assumiu a Abadia do Rio de Janeiro em 1902, sendo o segundo prelado do Rio Branco

(CIRINO, 2000). Nascido na Alemanha em 1880, passou a maior parte da sua vida no Brasil. Em 13 de maio de 1921 a Santa Sé, através da constituição apostólica “*Romani Pontifices*”, agregou a prelazia do Rio Branco diretamente a do Rio de Janeiro e elegeu o abade da mesma, no caso D. Eggerath⁷, como prelado também do Rio Branco, governando de 1921 a 1929.

D. Eggerath, entre os anos de 1923 e 1924, realizou varias excursões em malocas wapischana e macuxi, ocasião em que coletou informações, observações diretas, sobre a cultura dos dois grupos. O monge não faz referência às malocas que visitou, mas descreve detalhadamente alguns rituais, produção do caxiri, divisão social do trabalho, organização política, entre outros. As informações coletadas foram apresentadas na conferência realizada no Instituto Histórico e Geographico Brasileiro em 31 de maio de 1924. A conferência foi compilada e publicado com o titulo “O Valle e os Índios do Rio Branco”.

Na primeira parte da obra, o monge faz uma descrição do “Valle do Rio Branco”, assim como informações sobre a colonização e a situação geral naquele momento histórico. O texto apresenta fotos antigas, como o depósito da “Firma J.G. Araújo”, a sede do município, Igreja de São Carmo, fotos das primeiras missionárias beneditinas, lançamento da pedra angular do Hospital de Boa Vista e de seus fundadores, hoje demolido, entre outros.

O segundo é dedicado para “Os Índios”, onde Eggerath os classifica em duas categorias, os aborígenes/silvícolas, ainda em estado primitivo, e os já civilizados. Ao longo do texto, o monge vai descrevendo aspectos da cultura indígena e traçando as mudanças que já ocorriam em decorrência do contato com o não índio.

Por outro lado, não são meras descrições, já que o missionário tece comentários depreciativos quando os descrevem, como no caso

7. D. Eggerath construiu a Prelazia, o Hospital Nossa Senhora de Fatima (recentemente demolido), a Escola São José, o mosteiro e internato para jovens no Calungá, a residência das Irmãs Beneditinas, hoje Casa João XXIII.

da produção de bebidas fermentadas (caxiri) a partir da produção da mandioca (EGGERATH, 1924, p. 35): “[...] cuja fermentação provocam com pedaços de canna de assucar e outros do próprio bolo, mastigado primeiramente e cuspidos depois dentro de uma gamela que já guarda certa porção de bolos inteiros. Processo verdadeiramente repugnante, é geralmente utilizado (sic)”. D. Eggerath, a todo o momento tenta demonstrar o atraso e a ingenuidade do indígena sem compreender que os elementos da cultura do “civilizado” além de estranho não fazia sentido para o índio. Vejamos uma dessas demonstrações (EGGERATH, 1924, p.43):

Para mostrar que são realmente ingênuos, bastará a seguinte cena hilariante: Obsequiado com uma camisa de cores berrantes ficou um dos índios muito satisfeito e vestiu-a com rapidez. Olhando-se em seguida, julgou-a porém, muito comprida e, sem demora, cortou-a da altura do estomago para baixo! Esta descoberta valeu-lhe aplausos geraes e seu exemplo foi seguido sem demora pelos outros, por seu turno contemplados com camisas (sic).

Ao descrever os rituais de cura dos pajés atribui que eles usavam a ventriloquia e que a fé na ação deles era produto da sugestão e da superstição. Ao se referir as danças indígenas, em especial a do parixará, acrescenta:

“A ignorância da única verdade leva-os, mui logicamente, a pratica de inúmeros absurdos, que até nas dansas e demais festas de alegrias e regozijo, demonstram sua influência” (sic) (p.55).

O texto traz fotos de índios de várias etnias e de mulheres e crianças da Maloca do Contão (Alto Sumuru),

Outra fonte importante é o relatório Dom Alcuíno Meyer enviado ao Arquiabade D. Pedro Eggerath (LEMOS, S/D) onde relata suas atividades missionárias, assim como de suas viagens às regiões

montanhosas em direção à serra de Pacaraima, o monte Roraima, escrito em 1928. A introdução é escrita pelo monge D. Jerônimo Lemos do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro onde narra um pouco da biografia de D. Meyer e depois copia seu diário.

O diário é uma fonte de construção das provas que comprovam os territórios tradicionalmente ocupados pelos Wapichana e Macuxi. O monge nasceu na Suíça em 1895 e foi ordenado já no Brasil, na Basílica de São Bento da abadia de São Paulo em 1920. No ano seguinte, foi dado partir para a Missão do Rio Branco, permanecendo no território até 1948 quando a missão foi entregue aos missionários da Consolata. Os trabalhos de desobriga e evangelização permitiram que o monge percorresse todas as regiões e demais localidades (vilas, malocas, fazendas), como Serra da Lua, Surumu, São Marcos, maloca do Maturuca, Maloca do Limão, Maloca Lilás, Maloca Pedra Branca, Tábua Lascada, Malacacheta, Canavaní, Barro, Gavião, Miritizal, Raposa, Guariba, Contão, entre tantas outras.

Tornou-se um exímio conhecedor da língua Wapichana e Macuxi o que possibilitava um êxito maior na conversão dos indígenas. As pesquisas na área de etnolingüísticas de D. Alcuíno se tornarem de grande interesse de entidades estrangeiras, mais pouco conhecidas no Brasil.

Outro missionário beneditino que deixou um grande legado etnográfico sobre os Wapichana foi D. Mauro Wirth, não obstante, pouco reconhecido. O monge beneditino nasceu em Karlsruhe, Alemanha em 1899. Obteve o diploma em Filosofia pela Universidade de Friburgo em 1921. No mesmo ano, entrou para Ordem de São Bento, ordenando na Abadia de São Paulo de Lavant, na Áustria; diplomou-se em teologia pela Universidade de Innsbruck em 1930 e, em germanística e História, Viena, em 1930. (HERRMANN, 1947).

Desejoso de conhecer os índios do Amazonas, em 1933 embarcou para o Brasil. Em Olinda, Pernambuco, estudou por dois anos a língua portuguesa e em 1934 seguiu para o Território do Rio Branco, onde estudou diversas línguas das “tribos” que ali habitavam. Em

1939 foi para São Paulo onde prosseguiu seus estudos sobre os índios brasileiros e para complementar seus cursos de etnologia.

Durante o período em que esteve no Território do Rio Branco, o monge beneditino (1934-1939) coletou um vasto material sobre os “Vapidiana”, reunidos em vinte e dois cadernos de campo, distribuídos da seguinte forma, segundo Herrmann (1947, p. 120).

1. Dados sobre a língua Vapidiana, anotados nos cadernos de 1 a 7, no caderno IX, X e XII apresentando textos em Vapidiana e alemão;
2. O caderno VIII compreende várias orações cristãs, traduzidas e, língua vapidiana para serem decoradas pelos índios;
3. Os cadernos IX, XV, XVI, XVII, XIX, XX, XXI, XXII apresentam textos de lendas Vapidianas em Vapidiana, alemão e português.
4. A gramática Vapidiana está contida no caderno XIII escrito em Vapidiana e Alemão;
5. Vários fatos que se relacionam com a cultura dos Vapidiana estão contidos no caderno XIV, escrito em Vapidiana e português (moléstia, danças, cantos, pussangas, divisão do trabalho, comércio, casamento, relações e termos de parentesco, ritos de morte, etc.);

Todos esses cadernos foram colocados a disposição do professor de Etnologia Brasileira da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, Herbert Baldus, que por sua vez, foram cedidos as suas alunas, Lucila Herrmann e Gioconda Mussolini. A primeira, diante do material a disposição, escreveu seu trabalho dissertativo para obtenção do grau de mestre em Sociologia pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo em 1945, trabalho intitulado “A organização social dos Vapidiana do Território do Rio Branco”.

A própria autora, na introdução, esclarece que, quase exclusivamente, foi com esse material que elaborou o seu trabalho, apesar de constantemente checar as informações de Wirth com as de Farabee, Koch-Grünberg, principalmente. O índice do trabalho de Herrmann

aduz a riqueza etnográfica da pesquisa realizada por D. Mauro Wirth sobre os Wapichana. Estruturada em quatro capítulos, contempla: residência (maloca – taba), ciclo da vida (infância), passagem para vida adulta, ritos de morte, associações de casamento, regras de casamento, endogamia tribal, grupos isolados, grupos próximos ao território de outras tribos, exogamia da taba, matrilocidade e patrilocidade, matrilinearidade, restrições por sexo e idade, divisão do trabalho, ritos presos a vida econômica, ritos de provar o arca e a flecha, mu-chirões e especialistas, associações periódicas, danças rituais e danças de empréstimos. Além de controle político, controle exercido pelos índios, causas de permanência e causas de desprestígio⁸.

Gioconda Mussoline, por seu turno, publicou apenas um artigo na Revista de Sociologia - Revista didática e crítica da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, intitulado “Notas sobre os conceitos de moléstia, cura e morte entre os índios Vapidiana”, fruto do trabalho apresentado no Seminário de Etnologia da mesma instituição em 1947. Já a dissertação de Herrmann foi publicada na mesma revista em edições diferentes por capítulos⁹.

O fato de se tratar as edições, assim como a dissertação de Herrmann, de obras raras, pesquisadores quase sempre utilizam o recurso da citação de citação e assim desconhecem os méritos de Wirth como o pesquisador que elaborou todo o trabalho etnográfico.

A não consulta das fontes primárias tem levado alguns equívocos de historiadores e até de antropólogos quando se refere à Herrmann. Podemos citar Vieira (2003) que na tese de doutorado reproduz uma citação da autora retirada da Coleção do Centro de Informação Diocese de Roraima “Índios e Brancos em Roraima” como o “viajante L. Herrmann que, na década de 40 observava”. Como já citei antes, Herrmann

8. Conforme as transcrições dos cadernos de campo de D. Mauro Wirth, ele teriam coletado informações em diversas malocas de regiões distintas.

9. Sociologia: Revista Didática e Científica. V. VIII (1946), p.119-34, 203-15, 283-304; v. IX (1947), p. 54-84. São Paulo: Escola de Sociologia e Política.

nunca esteve na região do Rio Branco¹⁰. Já o antropólogo Maxim Rapetto (2008, p.36) numa passagem de sua tese, publicada pela editora da UFRR, reproduz uma citação da minha tese que, por sua vez, retirei do relato do monge D. Adalbert Kaufmehl, mas que o antropólogo atribui a autoria do Padre Gambini. Ora, nunca citei um padre com esse nome e nunca existiu um com esse nome atuando na região.

Roberto Gambini é um psicólogo junguiano, autor do livro “O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena” a quem recorro para compreender a evangelização dos Wapichana, dentro da perspectiva da teoria da projeção. O psicólogo constata que os jesuítas acreditavam ver no indígena nada menos do que uma projeção de tudo que não queriam reconhecer em si mesmos e, ao evangelizar o índio, “o jesuíta queria exorcizar seu próprio demônio” (JUNQUEIRA, 1988, p.1). As confusões são decorrentes do uso excessivo dos “apud” (citações indiretas) e devem ser evitadas.

Retornando a nossa discussão, D. Mauro Wirth, O.S.B, por seu turno, chegou a publicar dois artigos, o primeiro na Revista Sociologia: Revista Didática e Crítica da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo em 1943, intitulado “A mitologia dos Vapidianas do Brasil”. O monge dizia que era necessário divulgar as notas por ele coletadas, pelo fato de ser pouco conhecido o assunto e em vias de não poder ser posteriormente pesquisado nas suas fontes naturais, haja vista a rápida “aculturação” que vinha sofrendo os Vapidianas. A partir das narrativas dos Vapidianas, o monge vai construindo a mitologia do grupo. O segundo artigo foi publicado em 1950 na Revista do Museu Paulista, São Paulo com o título “Lendas dos índios Vapidianas”. Nele, o monge traduz 68 lendas narradas na língua nativa pelos Vapidianas.

Dez anos depois de sua partida da região do Rio Branco, segundo a Revista Cruzeiro (1952), numa reportagem escrita por Jorge

10. Quando a tese foi publicada, o historiador fez a devida correção. Ver VIEIRA, Jaci Guilherme. Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: a Disputa pela Terra. Boa Vista: Editora da UFRR, 2007.

Teixeira, D. Mauro Wirth teria resolvido deixar o convento e partir numa temerosa jornada. Para o autor do texto da revista em tela, o monge queria morrer prestando serviços a Deus e aos homens. Teria então pedido a Dom Francisco Xavier Rey, bispo da Prelazia de Guajará-Mirim (atual estado de Rondônia) para trabalhar com os índios daquele bispado. Teria então se juntado aos missionários franciscanos, resolvendo se “sacrificar pela Cruz” caso necessário.

Segundo a reportagem, os índios Pacaás-Nova mostravam-se irredutíveis perante a “civilização” e atacavam continuamente os redutos dos brancos. Já em Guajará-Mirim, solicita permissão ao seu superior, Dom Rey para ingressar nos territórios do citado grupo. No primeiro momento, o superior foi contrário a essa decisão, ao considerar a idade do monge e o fato dos grandes sacrifícios já prestados a ordem: “Tendes uma vida inteira sacrificada a serviço de Cristo, uma das mais duras. Sabeis irmão o que o espera entre os índios Pacaás Novas”. Mas, o desejo de “civilizar”, assim como se necessário sacrificar a vida em nome de Cristo eram maiores. A expedição temerosa e os perigos a enfrentar eram forma de redimir seus pecados, na procura de salvar os índios pagãos, acreditava o monge, dizendo que ia em busca dos gentios.

Assim, D. Wirth seguiu viagem em companhia de quatro mateiros. O monge partiu no dia 02 de novembro de 1950, levando alguns presentes para os índios e o necessário para as celebrações religiosas. Depois de 08 dias de viagem teria alcançado o último “ponto civilizado”. Seguiu então em direção as malocas dos Pacaás-Novas. Os mateiros o teriam acompanhado até uma maloca que teria sido destruída pelos brancos. Essas informações já aduzem os conflitos que existiam entre índios e não índios.

Os mateiros teriam tentando persuadi-lo a voltar, mas o monge insistiu em levar a “palavra” ao Pacaás-Novos. Essa teria sido a última vez em que viram o monge com vida. Nove meses se passaram sem notícias do que teria acontecido com o monge, até quando

organizada a expedição de Francisco Meirelles em busca dos possíveis “despojos” do padre Mauro Wirth, confirmou-se o que já se temia.

A sucedida expedição foi matéria da Revista Cruzeiro (1952, n° 20, p.82): “O padre foi devorado pelos índios. O Drama do Padre Wirth¹¹. Sacrifício sublime de um sacerdote alemão nas matas do Guajará (Chapadas dos Pacaás-Novo). Massacrado o “grande feiticeiro branco” pelos Pacaás – Novo – morreu celebrando missa”.

Ao estudar as missões jesuítas, Gambini (1989) observa que o sofrimento, a morte, na ideologia missionária, não só é acolhida como desejada, enquanto caminho para salvação. Não é de se estranhar que D. Mauro Wirth não temesse a morte na tentativa de evangelizar os “gentios” e que no caso, estaria sacrificando a vida em nome de Cristo. Assim como os demais missionários beneditinos que chegaram a expressar nas suas cartas o desejo de morrer de malária, “no meio do rebanho flagelado” (LEMOS, s/d) no interior da região do rio Branco. A dor física e espiritual eram para serem suportadas, a medida que o sofrimento era uma forma de identificação com Deus e, de forma semelhante, sofrer e se sacrificar pelos pecados dos “outros”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a apresentar as fontes primárias que trazem informações sobre os índios Wapichana a partir da segunda metade do século XVIII até a metade do século XX. Podemos considerar que os primeiros relatos sobre os povos da região do rio Branco têm um cunho etnográfico, produzidos por viajantes, naturalistas, militares, entre outros, mas relevantes, tanto para historiadores como para etnólogos que debruçam em analisar a dinâmica cultural dos indígenas que compõem o estado de Roraima.

Chamamos a atenção, até de forma não velada, para que os pesquisadores busquem essas fontes primárias, ricas em informações e

11. Texto da reportagem é atribuído a Jorge Ferreira e imagem de Eugenio Silva.

quando citadas indiretamente perdem a sua grandiosidade e o seu contexto. Demonstramos que é possível compreender o processo inicial de contato desses povos, bem como o contexto político e econômico da região quando acessamos diretamente esse material.

Mas, o aspecto principal da nossa discussão foi o legado dos missionários beneditinos, pouco estudado e citado. Ficou evidenciado a importância do material etnográfico, consubstanciado em cartas, crônicas, diários e relatos dos monges beneditinos que aportaram na região em 1909 para fundarem uma missão na região do rio Branco, permanecendo mais ou menos até 1916 e retornando um novo grupo de monge cinco anos depois, permanecendo então até 1948. O artigo dar pistas gerais do conteúdo de todo esse material, assim como elabora discussões sobre o olhar dos monges beneditinos sobre o “outro”, no caso, os indígenas. Fica evidente que esse olhar está materializado nas teorias vigentes da época, num dogma religioso e, principalmente, numa postura etnocêntrica que tentava justificar a conversão indígena a fé cristã.

Enfim, a proposta do artigo foi despertar os jovens pesquisadores a irem a busca desse patrimônio histórico ainda pouco desvendado, principalmente para os estudantes indígenas desse estado. Em uma passagem faço reverência a importância dessas fontes quando do trabalho pericial e a construção de prova na defesa dos direitos indígenas usurpados nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Manoel da Gama Lobo de. Descrição Relativa ao Rio Branco e seu território. In: *Revista Trimensal do Instituto e Ethnographico do Brasil*, Tomo XXIV, Rio de Janeiro: Typ. De D. Luiz dos Santos, 1961, pg. 617-683.

BALDUS, Herbert. *Bibliografia Crítica da Etnologia Brasileira*. Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo. São Paulo: Serviço de Comemorações Culturais, 1954, p.

BARATA, Francisco José Rodrigues. Diário da Viagem ao Surinam. In *Contribuição do Governo do Estado do Pará ao X^a Congresso Brasileiro de Geografia*. Belém, 1944, p.116.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio et FERREIRA, Efreim Jorge Gondim. *Historiografia das Expedições Científicas e Exploratórias no Vale do Rio Branco*. Boa Vista: 1997 (mimeo), p. 62.

BARBIER, D. Bonaventure. “nouvelle du Rio Branco. In: *Bulletin de Oeuvres et Missions Bénédictines au Brésil et au Congo*, Tomo IV, Bruges: Belgique: Abbaye de Saint André, 1912.

CIRINO, Carlos A.M. A “Boa Nova” na língua indígena: Contornos da evangelização dos wapischana no século XX. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p.262.

COUDREAU, Henri A. *La France Equinoxiale: Voyage a Traves les Guyanes et l’Amazonia*. Paris: Challamel, 1887, p.495

EGGERATH, D. Pedro. *O Valle e os índios do Rio Branco*. Rio de Janeiro; Typographia Universal, 1924, p.77.

FARABEE, Wiliam Curtis. The Arawaks of Northem Brazil and Southern British Guiana. In:

American Journal of Physical Anthropology, n° 4, Washington: The University Museum Philadelphia, 1918, p.427-441.

GAMBINI, Roberto. *O espelho índio: Os Jesuitas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço de Terra, 1988, p.222.

GOPPERT, D. Béda. Um mois d’apostatat à la Maloca du Tucáua Quiapim. In: *Bulletin de Oeuvres et Missions Bénédictines au Brésil et au Congo*, Tomo IV, Bruges: Belgique: Abbaye de Saint André, 1912.

HERRMANN, Lucila. *A Organização Social dos Vapidianas do Território do Rio Branco*. Tese de Mestrado. Escola de Sociologia e Política de São Paulo. In: *Sociologia: Revista didática e científica: USP*, 1947.

JUNQUEIRA, Carmem. *Prefácio*. In: GAMBINI, Roberto. *O espelho índio: Os Jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço de Terra, 1988, p.2

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. *Del Roroima al Orinoco (1911-1913)*, Tomo I, II, III. Caracas: Ediciones del Banco Central de Venezuela, 1981.

LE MOS, D. Jerônimo de. *D. Alcuíno Meyer, O.S.B. 1895-1985*, Rio de Janeiro: Mosteiro de São Bento s/d. p.187.

MAXIM, Rapetto. *Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p.192.

MUSSOLINI, Gioconda. Notas sobre os conceitos de moléstia, cura e morte entre os índios Vapidianas. In: *Sociologia: Revista didática e científica*, Volume IV: USP, 1944, p. 135-155.

SANTILLI, Paulo. Os filhos da nação. In: *Revista de Antropologia*. Volume 30/31/32, USP, 1897/88/89, p.427-555.

TEIXEIRA, Jorge. O Drama do Padre Wirth: Devorado pelos índios. In: *Revista O Cruzeiro*, nº 20, 1952.

VIEIRA, Jaci Guilherme. *Missionários e índios em Roraima: a disputa pela terra – 1888 a 1980*. Dissertação do Programa de História da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, 2003, p. 229.

WIRTH, D. Mauro. A Mitologia dos Vapidianos do Brasil. In: *Sociologia: Revista didática e científica*, Vol.03, São Paulo/USP, 1943, p.257-268.

_____. Lendas dos índios Vapidianos. In: *Revista do Museu Paulista*. Vol. IV, São Paulo, 1950, p.165-216.

ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS EM CONTEXTO DE MULTILINGUISMO: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM RORAIMA

Ananda Machado

Esse texto pretende refletir acerca das perspectivas do Ensino de Línguas Indígenas em Roraima em diálogo com o desafio de construir programas de educação bilíngue em diversos contextos sociolinguísticos e multilíngues. Começamos pontuando e lembrando que vivemos num país plurilíngue e que é importante promover o bilinguismo e desenvolver programas de educação bilíngue.

Figura 1 Mapa das Línguas Indígenas em Roraima



Fonte: elaborado pela autora e por Bethonico, 2021.

Escolhemos falar da diversidade de línguas na relação com a diversidade de folhas/árvores porque falar em multilinguismo, em nossa concepção, envolve a sócio/biodiversidade. Assim como cada pessoa, cada planta e animal, cada rio, cada pedra importa e nenhum é inferior ao outro, todas as línguas e existências importam. Assim como as Terras indígenas guardam os lugares com mais floresta, também preservam as línguas de mais de 180 povos no Brasil.

Como as línguas e seus falantes estão sendo tratados em Roraima? Como resolver questões de preconceito e de desrespeito aos direitos linguísticos locais? Qual é o papel das escolas no geral e das indígenas em específico? Que papel temos nós professores? Quais são os desafios das comunidades? (Ecológico, socioeconômico, cultural, linguístico). Qual é a aceitação da proposta de uma escola bilíngue pelas comunidades? Como se dá a interação professor de língua indígena-comunidade? Quais são os valores educacionais/linguísticos trabalhados?

Tal como as flores, as línguas e culturas são repletas de beleza e de muitas camadas de pétalas e possibilidades de expressão, intercomunicação e propagação. Cada sonoridade, cada palavra, cada falante de uma língua indígena é, portanto, um(a) semeador(a) de diversidade.

O ensino em sala de aula precisa ser eficiente para que os alunos saiam falando aquela língua indígena. Para isso os objetivos, a justificativa do porquê é importante aprender uma língua indígena, as atividades, as metodologias, as avaliações precisam ter dinâmicas específicas e há que se ter um *feedback* constante. Como então organizar uma aula de língua e um programa de educação bilíngue? As dinâmicas precisam ser elaboradas a partir do(a) aluno(a) de acordo com as características linguístico-culturais e cognitivas de cada comunidade e de acordo com as possibilidades do(a) professor(a), do tempo de aula e dos materiais disponíveis. O grau de conhecimento prévio da língua alvo é um ponto relevante, assim como o grau de letramento do aluno, sua motivação, a idade e sua habilidade de comunicação.

O direito a ser bilíngue é histórico e a legislação respalda e garante uma educação bilíngue, mas o que conseguimos até o momento, na maior parte das escolas indígenas em Roraima, é incluir o ensino de língua indígena. E este ensino merece mais atenção porque ainda não temos uma formação específica para professores de línguas indígenas e temos poucos materiais publicados nessas línguas.

Em 2014, na Conferência Nacional de Educação Indígena (CO-NEI), foi reivindicada uma linha própria de financiamento para materiais nas línguas indígenas, recursos para contratação de professores por notório saber.

Sobre o ensino de línguas, programas de educação bilíngue e minorias linguísticas é preciso ressaltar o papel da família na transmissão e uso da língua indígena, pois vem dela valorizar a própria cultura. Há pesquisas que afirmam terem os alunos bilíngues melhor resultado escolar. O bilingue usa áreas do cérebro que são acionadas somente quando seu raciocínio vai de um sistema cultural/linguístico a outro. E quem é monolíngue tem essas áreas do cérebro preguiçosas, mas até que ponto essas ideias chegam às bases?

Há sistemas de conhecimentos que somente são acessados pela língua indígena daquele povo. Falar e entender a língua dos pais e avós permite ao falante ou entendedor de uma língua indígena poder interagir com mais pessoas. Além de tornar as pessoas bilíngues melhores por poderem acolher a diversidade dentro de si. Profissionalmente cada vez mais conhecer várias línguas é necessidade, inclusive há carência de professores de línguas indígenas em algumas regiões em Roraima. Com a co-oficialização de línguas nos municípios Bonfim e Cantá em Roraima, empregos para intérpretes também devem ser criados, além das instituições nesses municípios priorizarem a contratação de pessoas bilíngues nas línguas indígenas macuxi e wapichana.

Para a aquisição linguística o aluno que fala outra língua e já aprendeu a escrever esta, traz um complexo sistema de representação linguística de sua primeira língua. Neste caso, a existência de uma

interlíngua faz com que o sistema gramatical mental não convirja apenas com o conjunto de regras gramaticais usados por falantes monolíngues. O aprendiz usa uma mistura de regras de outras línguas. Então, como trabalhar a aquisição? Nesses casos há que se reestruturar a interlíngua e praticar todas as habilidades (compreensão oral, fala, escrita, leitura, *input* (teoria do estímulo), interação, incorporar gramática (dosar a quantidade de gramática) com enfoque comunicativo¹.

Nessa direção, a criança que fala wapichana (por exemplo) pode ajudar quem fala português na escola. Os alunos e professores que são falantes da língua wapichana terão mais facilidade, tanto para ensinar, como para atuar em programas de educação bilíngue. Os alunos e professores que falam pouco terão que se dedicar mais ao aprendizado da língua wapichana. É necessário refletir sobre o que é o ideal e o que é possível em cada caso.

É importante que o professor de língua indígena e os professores envolvidos em programas de educação bilíngue sejam bilíngues, mas mesmo que sejam, nem todo vocabulário, principalmente o técnico específico de cada área de conhecimento, será dominado por eles. Mas, dependendo do contexto, independente do nível de bilinguismo, é importante trabalhar de forma agregadora, inclusiva e construtiva. Um bilíngue nem sempre conseguirá traduzir tudo, porque os sistemas culturais e linguísticos têm suas especificidades. Uma pessoa bilíngue vai escolher de acordo com a necessidade uma regra ou outra, vivenciando padrões múltiplos.

O prestígio de cada falante e de cada língua é fundamental para que famílias e escolas ensinem suas línguas. Para uma criança crescer bilíngue, basta sua família expô-la a duas línguas em casa. E para uma escola ser bilíngue ela precisa ter metade do ensino em uma língua e metade na outra. Por exemplo: podem ter aulas de matemática, português e ciências em língua portuguesa e de história, geografia, literatura e artes em língua Wapichana.

1. Parte dos conhecimentos aqui compartilhados, ouvimos em palestra realizada presencialmente, em 2011 na UFRR, pelo professor Luiz Alexandre do Amaral

Várias pesquisas identificam uma série de vantagens na educação bilíngue e não localizam desvantagens. Em contextos de línguas minorizadas, o que acontece com a língua wapichana em Roraima, recomenda-se que em casa a família só fale wapichana com a criança. O português anda tomando conta dos espaços de interação social e por isso é preciso resistir e criar novos espaços de uso para as línguas indígenas. Por exemplo: assistir televisão e interpretar o que é dito em português na língua indígena; falar a língua indígena nas reuniões comunitárias e assembleias; criar eventos nas comunidades, escolas e universidades totalmente na língua wapichana; convidar intérpretes para incluir e respeitar os direitos linguísticos indígenas; legendar ou dublar filmes em línguas indígenas; documentar falas de pajés, cantos, histórias e falas poéticas.

Atualmente, no Mestrado em Letras (UFRR), quando há um aluno que precisa de interpretação em Libras na turma, a aula só acontece com a presença de um intérprete. Isso também deveria acontecer com as línguas indígenas e estamos nos preparando para isso.

Passamos então às sugestões de possibilidades para que cada família, escola e comunidade trabalhe as Línguas Indígenas. Há a possibilidade de que as escolas municipais sejam ninhos de aprendizagem de língua indígena, sendo monolíngues em língua indígena. Nesses casos, a língua portuguesa entraria na escola somente no 5º ano. E na continuidade do ensino fundamental é recomendado ter pelo menos a metade dos professores bilíngues com o conhecimento da língua indígena daquela comunidade e habilidade para ministrar aulas na língua indígena para que determinados temas e disciplinas sejam ministrados nas línguas.

As comunidades com 0,75% de falantes de língua indígena, por exemplo, que desejarem retomar o uso de suas línguas indígenas, podem deixar na escola o ensino monolíngue em língua indígena, uma vez que nas casas esse conhecimento deixou de circular. Para isso todos os funcionários da escola precisam ser falantes daquela língua.

Dessa forma, pode acontecer uma imersão e assim garantir que as crianças aprendam a língua indígena de seu povo na escola.

Nas comunidades com mais de 90% de falantes recomenda-se que o planejamento se dê na língua indígena e somente no 5º ano a escola torne-se bilíngue. É possível trabalhar sínteses dos termos trabalhados em ambas as línguas, independente dos componentes curriculares que foram lecionados em cada língua. Mas como fazer isso? Há material em língua indígena suficiente para viabilizar esse letramento? Continua latente a necessidade de organizar e publicar tudo que existir escrito em cada língua.

Se essa criança que estuda em escola bilíngue mudar de escola não será prejudicada, pois o bilinguismo só acrescenta, não reduz a aprendizagem. Há quem pense que saber duas línguas atrasa a alfabetização e o letramento, mas pesquisas comprovam que, pelo contrário, amplia e facilita porque a criança cresce com habilidades politextuais, indo e voltando de uma língua/cultura a outra. Essa mentalidade tende a ser cada vez mais aberta e nas “novas economias” a comunicação ocupa lugar produtivo no mercado linguístico, uma vez que os softwares dependem das línguas, possibilitando mais empregos para bilíngues. Há também a recomendação da Unesco da inclusão das línguas no cyberspaço.

Outro aspecto relevante é o dos falantes contribuírem com a resistência de modos de vida mais saudáveis, já que a maioria dos políglotas fala como primeira língua uma língua minorizada. E dessas línguas partem retóricas emancipatórias, com reciprocidade entre línguas e com abertura à ecologia dos saberes.

Quais temas e disciplinas trabalhar nas línguas indígenas e quais trabalhar em português? Literatura, história, artes, poderiam ser trabalhadas nas línguas indígenas? As literaturas orais nas línguas indígenas podem ser ilustradas, interpretadas, reescritas, comparadas com narrativas de outros povos. É possível trabalhar a dramatização de histórias, confecção de personagens para apresentações

culturais. Jogos e brincadeiras podem ser aulas de educação física nas línguas indígenas.

Aprender a trançar determinadas formas sistematizando quantas palhas, quantas cruzadas são necessárias para qual tamanho de objeto. Contar a quantidade de madeiras e palhas usadas no telhado de uma casa. Observar, desenhar e estudar o significado dos padrões gráficos. Observar as cores de diferentes tipos de terra e fazer colagens com formas que sujam a partir do contraste entre essas cores. Perguntas instigantes podem também impulsionar o planejamento de aulas nas línguas indígenas: por que canoas não afundam? Como a tinta do jenipapo muda de cor?

Uma visita a um sítio de pinturas rupestres com o exercício de imaginar o que desejaram comunicar, desenhar no papel observando aquelas formas. Que tipo de substância, com qual cor e qual aglutinante usam para as pinturas nas Lages para durarem tantos anos? Os sítios arqueológicos mais preservados estão também nas Terras Indígenas.

Podemos pesquisar e escrever a história de cada família, da demarcação da Terra Indígena e da formação da comunidade. Como conteúdo nas línguas indígenas, pode-se ainda: medir distâncias, comparar pesos, quantidades podem ser trabalhadas com diversos materiais e nas línguas indígenas. O processo químico do caxiri/pajuaru poderia ser um dos temas da área de química a ser ministrado em língua indígena. É possível trabalhar um inventário/mapeamento/criação de glossários ilustrados com plantas, animais da comunidade, construção de etnomapas, o que pode ser tema de aulas de ciências e de geografia.

Concluimos o texto sugerindo que busquemos respeitar os direitos linguísticos e elaboremos planejamentos linguísticos que possam fortalecer e ampliar os usos das línguas, aprofundar seu estudo e potencializar o ensino, produção e publicação de materiais didáticos e paradidáticos em todas as áreas de conhecimento nas línguas indígenas.

Trabalho na UFRR desde 2009, desde que entrei tento chamar a atenção e não consigo nem incluir o ensino de línguas indígenas no currículo do curso de Gestão Territorial Indígena, no qual me tornei professora efetiva. E na Licenciatura Intercultural, no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, houve tentativa de ensinar línguas indígenas que funcionou, mas rapidamente acabou, durando apenas por um semestre. Dessa forma, o estudo e ensino de línguas indígenas ainda não estão no currículo de nenhum curso na UFRR.

Conseguimos trabalhar uma série de ações apenas pela extensão, onde desde 2009 ofertamos aulas de línguas e culturas macuxi e wapichana com professores voluntários e de modo alternativo, conseguindo por curtos períodos alguns bolsistas. Em 2016 recebemos 600 inscrições para os cursos de língua e cultura Macuxi, em 2018 inauguramos o Laboratório de Estudo e Ensino de Línguas e Literaturas Indígenas no Programa de Pós-Graduação em Letras - UFRR e passamos a fazer parte da Cátedra Políticas Linguísticas para o Multilinguismo - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). E em 2021 recebemos 1.049 inscritos desejando estudar língua Macuxi de modo remoto. Conseguimos também, a partir de uma iniciativa da Universidade Virtual de Roraima (Univir), gravar 78 videoaulas de Língua Wapichana e 8 de Língua Macuxi, em modalidade instrumental, o que demonstra o interesse dos estudantes por essas aulas. Estamos também preparando planejamentos e materiais para ensinar outras línguas indígenas como a Taurepang e Ingarikó.

Mas, mesmo com todas essas ações de extensão, e também com algumas pesquisas em andamento, como o Inventário Nacional da Diversidade Linguística Wapichana e Macuxi da Região serra da Lua/RR, como despertar as famílias, as escolas, as prefeituras, os estados e as instituições federais para a questão e ultrapassar esse tamanho descaso com a temática?

Figura 1 Somos Vida



Fonte: quadro de Bartô no catálogo da exposição para a Amazônia Respirar Arte, 2021.

Para concluir, incluo aqui a narrativa visual do artista plástico indígena patamona Bartô, com a ideia de pessoas árvores. Se somos natureza, que possamos colaborar no fortalecimento de nossas raízes aprendendo e apoiando a vida das línguas, culturas e pessoas indígenas. O bi ou multilinguismo ressignifica nossa existência, sejamos vida!

O (RE)ENCANTAMENTO DO PENSAMENTO DOMESTICADO: POR UMA PEDAGOGIA “SELVAGEM” NA EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS¹

Giovani José da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos tempos tão estranhos que o fato de um não indígena escrever sobre Educação Escolar Indígena pode parecer inusitado e, até mesmo, “colonizador” para alguns. Ocorre que o autor deste capítulo vive em contato com sociedades indígenas há, pelo menos, 30 anos, tendo aprendido tudo o que sabe-sente com anciãos e anciãs indígenas (felizmente) não escolarizados. Justamente por não terem passado pela experiência de domesticação de seus pensamentos-sentimentos, esses “antigos” eram/ são verdadeiros mestres na arte de ensinar a encantar gentes por meio das palavras escritas, faladas, cantadas etc. A eles e elas, os que nunca frequentaram bancos escolares, mas se sabiam mais sábios que “doutores” diplomados, dedica-se o presente texto.

Dessa forma, ao enfrentarmos a temática² indígena, precisamos nos perguntar, primeiramente, como nós, os não indígenas que falamos sobre/ com o Outro, fomos (mal) educados a compreender as presenças nativas no passado e no presente no Brasil e, de forma mais ampla, nas Américas.

1. O texto se compõe de ideias-sentimentos desenvolvidas pelo autor nos últimos anos e podem ser encontradas em diferentes textos. Cf. JOSÉ DA SILVA, 2020, por exemplo.
2. “Temática” refere-se a um conjunto de temas e, por essa razão, preferimos seu uso em detrimento à “Questão” por não considerarmos a temática indígena como um conjunto de problemas a serem resolvidos.

Em um segundo momento, verificaremos por quais “rituais pedagógicos” fomos submetidos nas escolas pelas quais passamos e que nos ensinaram a enxergar tais populações de determinadas maneiras. Finalmente, precisamos “descobrir” os preconceitos, os estereótipos e os estigmas que nos acompanham desde a mais tenra infância e que reproduzimos, muitas vezes sem nos darmos conta, seja em nossas práticas pedagógicas ou na formulação de conceitos, de atitudes e de procedimentos.

Tudo isso ocorre em um contexto em que a escola não indígena frequentemente supervaloriza a cultura escrita, em detrimento das oralidades, tão presentes e importantes nas sociedades indígenas. As teorizações que proclamam a superioridade da cultura escrita sobre as oralidades – e não as distinções entre elas, sem hierarquizá-las – “[...] produz[em] um efeito nefasto sobre [...] milhões de analfabetos do mundo inteiro que, assim, são vistos como cidadãos de segunda classe” (PATTANAYAK, 1995, p. 119). Dentre esses “cidadãos de segunda [ou terceira] classe” encontram-se as populações autóctones. Precisamos, então, urgentemente repensar formas de (re)existência/ de resistência, tomando-se o cuidado de não alimentar binarismos ou dicotomias sem sentido.

O momento atual se marca, sobretudo nos mais jovens, por uma crise de valores que questiona o caminho apontado pela razão científico-positivista. Mas este questionamento ainda se inscreve em uma percepção formada por uma tradição bimilenar de dicotomias. Talvez por isso mesmo, o que se vê é (mais uma vez) um movimento pendular no qual nega-se um pólo desta dicotomia optando pelo pólo oposto [...] O que é uma forma de *reproduzir o corte*, apenas escolhendo o outro lado. Agir pendularmente é negar o movimento contraditório do real. A dicotomia é, na verdade, uma maneira de reduzir a contradição a um de seus pólos. (UNGER, 2000, p. 26-27; *itálicos no original*)

Assim, em perspectiva não dicotômica e não binária, o presente capítulo tem o objetivo de orientar a compreender o nosso papel

enquanto mediadores de processos de ensino e de aprendizagem que possibilitem (re)pensar as presenças indígenas no passado e no presente, sobretudo da História brasileira, com vistas a garantir o futuro dessas mesmas populações em nosso meio. Para tanto, recorreremos à literatura produzida por Claude Lévi-Strauss (1989), Jack Goody (1986; 1988) e Ong (1987), conjugada às ideias decoloniais propostas por Catherine Walsh (2009) e Silvia Rivera Cusicanqui (1987), dentre outras.

As teorias *decoloniais* (termo emprestado da língua espanhola), como as preconizadas por Catherine Walsh (2013), por exemplo, apontam para formas outras de se compreender/ entender o mundo, de um ponto de vista não hegemônico. Em outras palavras, inspirando-se em obras do brasileiro Paulo Freire e do franco-martinicano Frantz Fanon, é possível vislumbrar distintas perspectivas para a Educação das populações de lugares outrora (e alguns ainda) colonizados por europeus: uma pedagogia “selvagem”, disposta a (re)encantar o pensamento domesticado. As teorias *decoloniais* auxiliam, portanto, a repensar as condições/ situações de subalternidade, de dependência e de colonialismos internos vividas por diferentes povos ao redor do planeta, especialmente nas Américas.

A interculturalidade crítica é vista como processo e como projeto político, caracterizando-se como ferramenta de sujeitos subalternizados e de movimentos sociais. A pedagogia *decolonial*, preconizada por Walsh (2009; 2013), nos convida a repensar os nossos modos de enxergar o Outro e a nós mesmos, libertando-nos de amarras teóricas e propondo reinventarmos os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma pedagogia libertadora e que vise a autonomia dos outrora subalternos. Nessa perspectiva, é possível se conceber o Ensino e a Educação indígenas, por exemplo, como formas outras de se educar indivíduos não para a competição, o individualismo exacerbado e o consumismo, mas para a cooperação, a solidariedade e a partilha, inclusive de conhecimentos.

Essa, talvez, seja a maior lição a ser apreendida com as teorias *de-coloniais* na Educação: o repensar-sentir as práticas, as vivências, os fazeres nas escolas não indígenas a partir das culturas nativas e dos processos próprios de ensino e de aprendizagem que envolvem a Educação de indígenas e de outros povos não europeus. Re(vi)ver valores, pensamentos, pontos de vista constitui-se em saudável exercício de (re)existir e resistir, nas palavras de Catherine Walsh (2013), que se insurge contra a racionalidade neoliberal, alertando para o fato de que a diversidade cultural na América Latina se transformou em um tema da moda, a partir dos anos 1990.

Chamando essa interculturalidade preconizada pelo neoliberalismo de “funcional”, Walsh (2009) afirma que essa nada tem a ver com a interculturalidade crítica, entendida como projeto político, social, epistêmico e ético. Em outras palavras, enquanto na interculturalidade funcional busca-se o diálogo e a tolerância, na interculturalidade crítica proposta pelos teóricos *decoloniais*, as assimetrias sociais e culturais são questionadas em suas causas e busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. Isso significa, dentre outras coisas, buscar mover-se no interior do mundo acadêmico colonialista e eurocêntrico sem aderir a essas formas de se produzir conhecimentos. (CANDAUI, 2009)

As populações indígenas foram vítimas de violência sistemática durante séculos e, no início do século XXI, encontram um ambiente mais favorável para que possam (re)pensar o passado, experimentar e (re)existir o presente e projetar perspectivas de futuro no Brasil e nas Américas. A eleição de indígenas para o governo de países como a Bolívia e a ascensão política de lideranças sensíveis à temática possibilitam reflexões renovadas sobre o lugar dos indígenas nas sociedades brasileira e latino-americanas. Nesse sentido, as teorias *decolonias* podem ser valiosos instrumentos de elaboração de conhecimentos outros, construídos a partir de perspectivas outras, não eurocêntricas.

Desde que aportaram em terras americanas, tomando-as como suas propriedades, os colonizadores europeus não fizeram outra

coisa senão tentar convencer aos que aqui já habitavam, os colonizadores indígenas, que os modos de vida europeus eram melhores, mais “civilizados” e que, portanto, quaisquer outros modos deveriam ser “educados”, “domesticados” ou aniquilados. Assim, conformaram as populações indígenas em religiões, culturas e sociabilidades europeias, legando um vasto (e nefasto) repertório de autoritarismos, sectarismos e exclusões. Apesar disso, as populações indígenas encontraram, ao longo do tempo, maneiras/ táticas/ estratégias de sobrevivência física, social e cultural às tentativas de extermínios de seus modos de ser, de ver e de representar o mundo que as rodeavam/ odiavam.

Culturas que têm nas tradições, nas oralidades e nas memórias os veículos por excelência de transmissão de conhecimentos/ saberes e de fazeres possuem formas outras de educação de seus membros. Mais do que por meio da fala, o que se ensina e o que se aprende é retido pelo exemplo/ modelo, por meio do experimentar-sentir. Por isso, as *performances* que acompanham as falas/ narrativas são tão importantes em processos educativos de indígenas e de outras coletividades. Por meio delas, a memória é (re)ativada e re(a)presentada, transmitida oralmente, de geração em geração, mantendo um fio condutor, criando/ fortalecendo elos entre o passado lembrado e o presente vivido. Dessa forma, anciãos e anciãs têm um papel decisivo nesses processos educativos e representam o esteio de toda a comunidade, além de serem considerados “guardiães” e “guardiãs” de tradições e conhecimentos ancestrais e atuais.

Se há diferentes jeitos de se conceber e fazer história/ História entre indígenas, haveria também distintas formas entre não indígenas? A resposta para tal pergunta é positivamente afirmativa, se levarmos em consideração que o que predomina entre nós ainda é o pensamento eurocêntrico, que coloca a Europa como centro da cultura e da “civilização”, como um patamar a ser alcançado por todos os povos. Nesse sentido, o ensino das trajetórias espaço-temporais das populações que

vieram a ser conhecidas como indígenas merece atenção, respeito e valorização de professores e de professoras pelo Brasil afora. Não apenas porque existem leis (10.639/2003 e 11.645/2008) que obrigam a transversalização dos conteúdos de todos os componentes curriculares escolares com as histórias e as culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, mas, também, porque é imperativo que brasileiros e brasileiras se reconheçam como descendentes e tributários/ devedores de diferentes povos não europeus que conformaram nossa sociedade pretérita e contemporânea.

Assim, ao mesmo tempo em que nas escolas não indígenas brasileiras se constroem conhecimentos e práticas que reposicionam os indígenas na História do Brasil, criando visibilidades e verificando-se protagonismos e agências, as escolas localizadas no seio de comunidades indígenas, rurais ou urbanas, buscam perspectivas de diálogo dos indígenas contemporâneos, que vivem entre duas ou mais tradições, com o seu entorno. A Educação Escolar Indígena é uma realidade e as perspectivas políticas são elaboradas por meio das lutas de movimentos indígenas e indigenistas que reivindicam direitos secularmente negados e/ ou solapados. Os indígenas desejam continuar sendo quem são e não desistem de participar ativamente das conquistas e dos avanços que obtiveram nas últimas quatro décadas no Brasil.

Como já referido, cada povo indígena possui modos próprios de educar seus membros. Isso não inviabiliza, contudo, que se faça nas aldeias e em comunidades indígenas urbanas uma Educação formal, uma vez que tais populações não vivem em uma “redoma” ou “encapsuladas” no tempo. O contato interétnico, na maioria das vezes violento e sanguinário, perdura há mais de quinhentos anos, e os indígenas contemporâneos em todo o Brasil, compreendem que, além das bordunas e porretes, necessitam de papéis, lápis e canetas, além de computadores e *tablets*, para enfrentar as adversidades do contato entre mundos nativos e mundos outros.

EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO PARA INDÍGENAS E PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Giralдин (2010), desde o início da década de 1990, a Educação escolar vem se ampliando entre diversos povos indígenas no Brasil, havendo maior ou menor universalização do acesso, de acordo com os contextos políticos dos Estados e/ou municípios que administram tal oferta. O preceito constitucional e as determinações legais de que a Educação Escolar Indígena seja específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/ multilíngue, esbarram em barreiras socioculturais diversas, tais como o pouco entendimento, por parte de não indígenas gerenciadores da Educação, do que venham a ser os processos próprios de ensino e de aprendizagem de cada povo. Ainda há, pois, incompreensões sobre maneiras de se educar que destoam das pedagogias eurocêntricas.

Quando o Governo Federal do Brasil, sob o comando do então presidente Fernando Collor de Mello decidiu, em 1991, transferir as ações da educação escolar da esfera de competência da Funai (Fundação Nacional do Índio) para o MEC (Ministério da Educação), esse último assumiu o financiamento e a formulação das diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Apoiando-se no chamado regime de colaboração entre os entes federados (Governo Federal, Estados e municípios), o MEC transferiu a execução da Educação escolar voltada aos povos indígenas, para Estados e municípios. Esses, por sua vez, receberam a tarefa, mas não tinham recursos humanos qualificados para a sua execução, e o Governo Federal sequer criou mecanismos para formar quadros administrativos qualificados capazes de gerenciar a nova situação.

Por essa razão, compreende-se que, para muitos casos, a atual oferta da Educação Escolar Indígena no Brasil falha em não se levar em consideração efetivamente os principais preceitos estabelecidos, seja na Constituição Federal de 1988 (Art. 210), seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Art. 32, art. 78), no

Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, de 1998) e resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (Resolução 03 e Parecer 14): o princípio de que a escola deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue/ multilíngue e que devem ser respeitados os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo. Esse princípio permanece, infelizmente, mais no discurso do que efetivado na prática.

Tais dificuldades na compreensão do que sejam os processos próprios de aprendizagem e de que esses sejam entendidos e respeitados criam obstáculos para uma efetiva educação escolar diferenciada entre os indígenas. Tal interlocução manteve-se assimétrica devido à falta de formação dos interessados, à postura política colonizadora dos administradores públicos frente aos povos indígenas e à visão eurocêntrica que ainda domina a Pedagogia no Brasil. Com isso, as secretarias de Educação aplicaram, ao longo de quase trinta anos, as diretrizes gerais da Educação escolar na oferta da escola universalizante e colocando como diferencial apenas o estudo das línguas maternas, arte e cultura nos currículos das escolas localizadas em espaços indígenas.

A Educação Escolar Indígena, contudo, não deve ser confundida com a Educação Indígena, ou melhor, com os processos de ensino e de aprendizagem presentes entre as mais de 250 diferentes etnias que, em conjunto, são conhecidas como povos, sociedades ou grupos indígenas no Brasil (MELIÁ, 1999). Ao longo de mais de 500 anos de contatos, cada coletividade indígena que sobreviveu às tentativas de extermínio e de assimilação/ integração desenvolveu maneiras próprias de educar seus membros. Tais processos, contudo, comportam duas facetas, pois se sabe que a Educação Indígena não é apenas realizada para dentro do grupo, já que há a necessidade imperiosa de se compreender o Outro, especialmente os não indígenas. (PALADINO; CZARNY, 2012)

Assim, a Educação Indígena se realiza no interior das aldeias, nas casas, em espaços não formais de Educação, em que não há a figura de um “mestre”, mas sim a de pessoas mais experientes e sábias que

introduzirão o indígena em uma coletividade, ensinando-lhe o que seja necessário para sua sobrevivência física, social, cultural e espiritual. Essa Educação prescinde de horários, cadernetas, notas e avaliações e se constrói especialmente no cotidiano, por meio de gestos, palavras, atitudes, fazeres e experimentações. Por essa razão, muitas vezes, é um choque para a criança indígena (ou qualquer outra criança) a entrada em um ambiente escolar repleto de regras e formalidades, em que as situações de ensino e de aprendizagem são artificialmente construídas.

São muitas, portanto, as dificuldades verificadas entre crianças, adolescentes e jovens indígenas quando adentram o ambiente escolar. O contato com conteúdos que não fazem sentido e que não possuem significados reforça sentimentos de inferioridade e impotência, ao mesmo tempo em que os ideais e as ideias de “civilização” a serem atingidos passam a ser inculcados como padrões de pensamento e lógica. Com isso há um abandono dos processos próprios de aprendizagem e a adoção de pontos de vista não indígenas, o que afasta as comunidades indígenas de seus saberes e fazeres tradicionais. Os desequilíbrios internos que atingem muitas comunidades indígenas Brasil afora estão diretamente relacionados às formas como a escolarização básica vem ocorrendo em distintos pontos do país.

A rotina escolar, a burocratização excessiva, a despersonalização de professores e alunos atingem as escolas indígenas, acarretando inúmeros problemas. Os materiais didáticos que chegam às aldeias e comunidades indígenas urbanas, muitas vezes, não espelham as realidades vividas por essas populações, nem no passado e nem sequer no presente. Eventos históricos como a Guerra contra o Paraguai (1864-1870), que teve intensa participação de indígenas, são narrados como se fossem protagonizados apenas por não indígenas. Além disso, línguas faladas há gerações vão perdendo prestígio social e importância e com o lento desaparecimento delas, se perdem, também, lógicas outras, distintas maneiras de se pensar, de se viver e se representar a

existência, muito diferentes da lógica cartesiana/ racional a que estamos todos acostumados.

A Educação que se realizava antes do advento da Educação Escolar permitia às comunidades indígenas liberdade de escolhas por quais caminhos deveriam ser trilhados, sem comparações ou idealizações em relação aos mundos não indígenas. Os mundos nativos se reproduziam no cotidiano, em que os conflitos eram refletidos e resolvidos coletivamente. Os contatos, muitas vezes traduzidos em encontros/ desencontros/ confrontos, trouxeram as ideias de que a escolarização formal poderia tornar as relações mais simétricas, menos desiguais. A Educação Escolar Indígena precisa, nesse caso, ser repensada à luz de postulados não colonialistas, não hierarquizantes, de modo que, de fato, possa ser emancipadora e *decolonial*.

A Educação Indígena é, portanto, aquela realizada no interior das comunidades indígenas, estejam elas em aldeias rurais ou em áreas urbanas e diz respeito às formas como uma coletividade educa os seus membros, compartilhando conhecimentos/ saberes e experiências/ práticas/ fazeres. Distingue-se, contudo, da Educação Escolar Indígena, por essa se constituir em um conjunto de processos formais de escolarização, cada vez mais solicitados pelos indígenas contemporâneos que, desde a Constituição Federal de 1988, reivindicam direitos consagrados na Carta Magna, tais como o de desenvolver seus processos próprios de aprendizagem, a partir da vontade e da determinação de cada comunidade. Tais processos dizem respeito às formas como cada grupo indígena pensa e realiza suas vivências educativas, como se ensina e se aprende de pontos de vista nativos. (LUCIANO, 2006)

Os processos próprios de aprendizagem (FERREIRA, 2014) se apoiam em narrativas de memórias que contêm as tradições orais de determinado grupo indígena. Tais narrativas são contadas por meio das oralidades, gestos, silêncios e outros recursos corporais que, em conjunto, formam *performances*. Portanto, mais que a palavra falada, a Educação de indígenas está relacionada às posturas corporais, aos

cantos e a outros recursos produzidos pelos narradores/ historiadores/ memorialistas, a fim de ocorrer a transmissão do que se deseja ensinar. O aprender torna-se, assim, um conjunto de processos em que os mais jovens observam, reproduzem e criam a partir do observado/ vivido/ (pres)sentido, transmitido pela experiência dos mais velhos ou “antigos”.

MEMÓRIA, TRADIÇÃO, ORALIDADE, PERFORMANCE

A memória, sempre relacionada ao tempo passado, vivido e experienciado, é uma construção que se faz no tempo presente. Daí porque é importante se pensar em Ensino e Educação indígenas a partir da (re) construção de memórias narradas com o apoio da tradição, das oralidades e da *performance*. Narrar não é um ato qualquer, especialmente quando se trata de um ancião/ uma anciã indígena, pois envolve uma série de recursos corporais que visam “encantar” os que ouvem, sentem e veem, permitindo-lhes compartilhar histórias e vivências comuns, experimentadas em tempos outros, em outros lugares. O passado é, assim, alimentado e realimentado por aqueles que partilham (ou pensam/ sentem partilhar) de uma mesma origem.

A questão da tradição pode ser entendida a partir de diferentes perspectivas, inclusive na visão da crítica Pós-Colonial e dos estudos *decoloniais*. A concepção de tradicionalidade, nestes estudos, diz respeito à atualização e (re)inscrição histórica, a partir de atos de enunciação e de *performance*, que remetem ao tempo (cíclico, espiralar, não linear) da memória. Em perspectiva adversa, a tradição pode assumir o valor da imobilidade e do anacronismo, nesse caso, entendida na dimensão de um passado paralisado e conservador. Sincronicamente, as tradições fixas agarram-se a concepções retrógradas de uma história única, inscrita a partir de ideologias hegemônicas e relações fixas de poder. (SCHIFFLER, 2016)

Nessa perspectiva, a enunciação reproduz a visão ocidentalista e eurocêntrica, em uma hierarquização de verdades históricas.

Recorrer à tradição, em tal recorte discursivo da realidade, conduz à reprodução monológica de discursos opressores, que subalternizam as diferenças e reproduzem relações coloniais/ colonialistas de poder. Apresentam-se, pois, comunidades imaginadas que, deslocadas da relação polifônica e dialógica das margens, corroboram imaginários de dominação e diferença. Quando se pensa em comunidades indígenas que sobreviveram há mais de cinco séculos de contatos e se mantêm vivas, apoiadas em suas tradições, muda-se a perspectiva.

Dessa forma, entendida em perspectiva diacrônica, como fluxo histórico e a partir da ruptura entre diversas temporalidades, a tradição é vista como fator de reconhecimento e de estima (e não de estigma) ou emblema. Torna-se signo de resistência contra a violência simbólica que silencia e oprime, por séculos, identidades étnicas e culturais indígenas. A historicidade e a atualização da tradição na enunciação presente transmutam-se, passando de anacronismo à transformação social. As matrizes culturais em *performance* apresentam potencial de identificação e orgulho, engendrando relações de união entre membros de comunidades marcadas por processos traumáticos, tais como a escravização e a dominação.

As perspectivas *decoloniais* apontam para o orgulho de pertencimento multiétnico e transcultural e o empoderamento de sujeitos indígenas rompe o silêncio imposto e propagado por instituições que visaram a manutenção de uma ordem social preconceituosa e discriminatória. Enunciadas, as múltiplas e plurais vozes dos que se encontravam historicamente às margens contribuem para a construção de novas narrativas que, vistas em fluxos culturais e históricos, se constituem como “outras” palavras, contrariando o poder e a hegemonia instaurados, atuando nas brechas para a (re)construção de histórias plurais, ricas e diversas. Essas podem ser consideradas “histórias a contrapelo”, que desafiam o *status quo* desigual, assimétrico e excludente.

A tradição, enquanto fluxo de atualização por intermédio da memória, encena e cria conjuntos de *performance* para narrar o passado, na perspectiva de problematizá-lo a partir de injustiças e de desigualdades do presente, visando a um futuro distinto. Essa percepção do tempo cíclico, espiralado e não linear, é base para a percepção de fluxos que compõem as identidades étnicas e culturais na contemporaneidade e o potencial de ruptura e resistência das oralidades. Nesse sentido, entender a tradição apenas como repetição do passado é um equívoco, pois a sequencialidade contribui para a reprodução de antigas narrativas excludentes e para a perpetuação de estruturas de poder.

O uso de discursos a partir da invenção da tradição cristaliza verdades históricas construídas a partir de silenciamentos e opressões. Nessa perspectiva, a tradição não dá conta da complexidade de singularidades culturais produzidas a partir do cruzamento de temporalidades e diferenças, em que, a todo o momento, se elaboram novas estratégias identitárias e sociais. Da mesma forma que as identidades étnicas culturais não são fixas, “congeladas” no tempo-espaço, também a tradição não deve erigir-se como algo fixo e imutável. Ao reencontrar o passado, a memória introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida” e “perpetuada”.

O passado é “local” de saberes e de experiências acumulados e acumulativos, que habitam o presente. A partir da dimensão espiralar, cíclica e não linear do tempo, a tradição atua na reativação e na atualização do passado com vistas às permanências e transformações sociais. Enunciada e apresentada em *performances*, a memória individual é agregada à memória social, que é, sobretudo, afetiva e seletiva. A transmissão de saberes e narrativas provenientes da memória social e da tradição encontra nas oralidades uma forma de compartilhamento de histórias e narrativas diversas, marcadas por diferentes matrizes culturais e traços latentes de resistência à opressão.

A *performance* é, portanto, segundo Michele F. Schiffler (2016), mais que atuação ou desempenho: designa a representação/ (re)apresentação sempre criativa, inventiva, de narrativas orais e corporais construídas ao longo do tempo e que passam a fazer parte do *corpus* documental de determinada coletividade. Embora individual, trata-se de uma elaboração que combina novos e antigos elementos, agregando valores e dando veracidade às existências passadas e presentes dos grupos, o que a torna parte de um coletivo, tal como a memória. Está intrinsecamente relacionada a esta, uma vez que, em geral, nela se encontram diálogos entre o que foi, o que é o que (pretensamente) será.

Por essa razão, ao se falar em uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, multilíngue e intercultural crítica, não é possível deixar de lado toda a carga cognitiva proporcionada pela memória, pela tradição, pela oralidade e pela *performance*. Todos os grupos humanos têm seus próprios rituais, suas maneiras de expressar dor, alegria e quaisquer sentimentos outros, seja por meio de (en)cantos, de gestos, de movimentos corporais ou de silêncios. As formas como as populações indígenas o fazem difere muito das formas não indígenas, uma vez que se procura utilizar todos os recursos corporais disponíveis, todos sentidos: a audição, o olfato, o paladar, o tato e a visão, além da cinestesia (sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição do corpo, provocado por estímulos do próprio organismo).

Uma Educação que se centra apenas na visão e na audição e que despreza as oralidades e supervaloriza a escrita não atende às formas de se ensinar e de se aprender de inúmeras populações indígenas. A combinação de movimentos corporais e sons podem criar histórias fantásticas ou verídicas, para se admirar ou para se conhecer, reafirmando valores e atualizando gerações mais novas nas maneiras de ser e estar indígenas. Nesse sentido, memória, tradição, oralidades e *performance* compõem um mosaico em que identidades étnicas e culturas são produzidas, reproduzidas, reelaboradas, negociadas constantemente, conforme as agências e os protagonismos indígenas.

O PENSAMENTO INDOMÁVEL E O REENCANTAMENTO DE MUNDOS

Claude Lévi-Strauss (1989) se ocupou minuciosa e objetivamente da Etnologia, focalizando o que considerava uma característica universal do espírito humano: o pensamento selvagem, desenvolvido em sociedades antigas ou contemporâneas. Tal pensamento não seria exclusividade de sociedades indígenas, mas estaria presente milenarmente nelas. O “pensamento selvagem” – e a “ciência do concreto” a ele associado – seria uma espécie de bricolagem, em que mito e ciência, ao invés de disputarem espaços e preferências, promoveriam diálogos entre mundos visíveis e invisíveis.

Avançando em relação ao estruturalismo, muitas vezes dicotômico e binário, proposto por Lévi-Strauss, Jack Goody (1986) traça um quadro analítico mais complexo, indo além do “selvagem” e do “domesticado”. Partindo-se do pressuposto de que mecanismos que provocam mudanças de processos cognitivos das diversas culturas humanas estão relacionados a uma série de alterações promovidas pelo desenvolvimento da escrita, Goody questiona a lógica da escrita e a organização das sociedades. Assim, para se “depurar” o que denomina “Grande Dicotomia” é necessário “[...] examinarmos as diferenças sugeridas no estilo ou nas realizações culturais como um resultado possível das transformações ocorridas nos meios de comunicação, resultado que para a sua realização concreta dependerá [...] de factores socioculturais.” (GOODY, 1988, p. 164)

Em termos genéricos, a introdução da escrita em quaisquer sociedades, e com as indígenas não é diferente, provoca grandes mudanças em suas estruturas. Tais mudanças afetam, inclusive, as relações comunitárias, antes baseadas em saberes e fazeres coletivizados. Afinal,

Sob condições de oralidade, as pessoas identificam os problemas e resolvem-nos trabalhando em conjunto. A cultura escrita provoca uma ruptura no todo, permitindo e promovendo a iniciativa individual e isolada na identificação e solução deles. Também produz um tipo diferente de

conjunto, que perpassa todos os grupos sociais e estabelece novos grupos de interesse, manipuladores dos que não possuem a cultura escrita, para a ampliação dos interesses desses novos grupos. (PATTANAYAK, 1995, p. 120)

Por essa e outras razões, a escolarização de indígenas deve levar em conta as discussões sobre as “tecnologias da palavra” – a oralidade e a escrita – pensando-as não como opostas, mas tentando compreendê-las na relação entre conhecimento e verbalização (ONG, 1987).

O (re)encantamento dos mundos, por meio da recuperação da importância da oralidade, se distancia da ideia de “disciplinamento” de corpos e mentes indígenas, aproximando-se do pensamento-sentimento de “violentar as disciplinas”, como proposto por Martin Nakata (2014). Assim como aponta Linda Tuhiwai Smith (2018), é necessário e saudável descolonizar metodologias nas pesquisas com/ sobre povos indígenas, verificando-se que até mesmo escrever um texto como o presente capítulo não se trata de mero exercício acadêmico, mas, antes, uma atividade ética/ estética e política, subsidiada por um conjunto de condições sociopolíticas. A Educação Escolar Indígena (e, também, a Não Indígena) pode e deve ser compreendida como “*gnosis* fronteiriça” ou, ainda, como epistemologia das “margens, beiras, bordas e fronteiras.”

PERSPECTIVAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Infelizmente, a representação étnica dos indígenas na consciência nacional continuará a ser estereotipada e marcada por inúmeros preconceitos e estigmas. Isso se dará, pelo menos enquanto as suas figuras, mais próximas do real, não penetrarem nas políticas públicas sociais, nas escolas e na imprensa, saindo, pois, dos limites dos museus e dos círculos de especialistas. Um dos pontos centrais da temática indígena contemporânea é a participação política de indígenas e a apropriação por parte dessas populações dos canais de mediação política

estabelecidos pelo mundo não indígena. Desse modo, a visibilidade indígena é resultante do fato de suas ações políticas constituírem uma das faces do jogo democrático contemporâneo na América Latina, atuando como instância mediadora entre o mundo não indígena e o mundo indígena.

Essa intensa participação política, inclusive, tem levado muitas pessoas a acreditarem que membros das diversas sociedades indígenas, no Brasil, não sejam mais “índios de verdade”. Enquanto no país se conhece pouco das sociedades indígenas, a Funai indica a existência de grupos “isolados”, ainda sem contato intensivo com não indígenas, na Amazônia. Isso sem contar com os novos/ velhos problemas que os indígenas enfrentam: epidemias, invasões de terras, alcoolismo, desnutrição, suicídios, êxodo para as cidades, inculcação de valores religiosos não tradicionais etc. Esses problemas compõem um quadro, às vezes, sombrio e sem esperanças para os grupos. Por outro lado, há motivos de comemoração: o crescimento demográfico de muitas sociedades indígenas tem sido enorme nas últimas décadas. Muitas delas, dadas como “extintas” ou “em vias de extinção”, “ressurgem” e, ao fazerem isso, se mostram dispostas a lutar pela garantia dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988.

Contudo, salienta-se que a ideia de se tratar tais grupos indígenas como “ressurgidos” ou “emergentes” têm desagradado aos próprios indígenas. Segundo muitos deles, essas expressões mascarariam a dura realidade sofrida por eles próprios e por seus antepassados, ao longo do tempo, tentando sobreviver a toda sorte de dificuldades. As expressões “ressurgidos” ou “emergentes” dariam, pois, a ideia de que determinadas populações teriam “desaparecido” ao longo da conquista e colonização ibéricas (e mesmo em séculos seguintes) e que, no final do século XX e início do XXI, estariam “ressurgindo” ou “emergindo”, em um processo de “geração espontânea”! Por essa razão, muitas sociedades indígenas no confronto político com não indígenas preferem utilizar a expressão “resistentes” ou (re)existentes.

É preciso, portanto, muito cuidado para não se deixar seduzir pela ideia de que os indígenas de hoje são os mesmos que seus ancestrais do passado. Eles se transformaram, assim como os não indígenas mudaram ao longo do tempo, e, apesar dessas mudanças, continuam se afirmando distintos daqueles que não são considerados indígenas. Muitos se misturaram a outros povos, criando feições físicas distintas e alguns, na aparência, poderiam ser considerados “negros”, como aqueles oriundos do Nordeste brasileiro, a exemplo dos Atikum (JOSÉ DA SILVA, 2019a). Em outras palavras, os Kadiwéu e tantos outros membros de coletividades indígenas mudaram para permanecerem “os mesmos”, assim como permaneceram “os mesmos” para permitir que mudanças, voluntárias ou não, se processassem em suas vidas, tanto no plano individual como no coletivo, ao longo da história.

Os direitos constitucionais dos indígenas estão expressos em capítulo específico da Constituição Federal de 1988 (Título VIII, “Da Ordem Social” e Capítulo VIII, “Dos Índios”), além de outros dispositivos encontrados ao longo da Carta Magna e de um artigo do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Trata-se de direitos configurados por pelo menos duas inovações conceituais importantes em relação a Constituições anteriores e ao Estatuto do Índio, de 1973. A primeira inovação é o abandono de uma perspectiva assimilacionista, que compreendia e representava a condição de ser indígena como categoria social transitória, fadada à extinção. A segunda é que os direitos indígenas sobre as terras são definidos enquanto direitos originários, isto é, anteriores à criação do próprio Estado brasileiro. Isso decorre do reconhecimento histórico de que foram os primeiros ocupantes do que é atualmente o Brasil. A Constituição que completou trinta anos de promulgação, em 2018, estabeleceu, dessa forma, novos marcos para as relações entre o Estado, a sociedade não indígena e os indígenas no Brasil.

Em relação à Educação, a chamada Constituição Cidadã assegurou às populações indígenas a utilização de línguas e processos próprios de aprendizagem na Educação Básica (artigo 210, § 2º),

inaugurando, assim, um novo tempo para as ações relativas à Educação Escolar Indígena. Atualmente, assiste-se à entrada de indígenas de diferentes origens étnicas e culturais em faculdades e universidades, chegando, inclusive, aos cursos de pós-graduação. Seja por meio de políticas de ação afirmativa (traduzidas no acesso às vagas no Ensino Superior por meio de cotas), seja participando de cursos específicos de formação (tais como as Licenciaturas Interculturais Indígenas), é notável a presença nativa em espaços outrora negados a populações indígenas, negras e outras.

As lutas de movimentos indígenas e indigenistas, iniciadas, sobretudo, na década de 1970 no Brasil, se traduziram em conquistas que reposicionaram sujeitos antes relegados a políticas de assimilação e integração, quando não vítimas de tentativas de extermínio. Os indígenas, contudo, não desejam mais ser vistos e não se veem como vítimas passivas, conformadas com os desastres provocados pelo contato. Antes, querem ter suas agências reconhecidas e exercer o protagonismo sobre suas próprias trajetórias, como senhores e senhoras de seus destinos, dolorosamente entrelaçados às histórias dos colonizadores europeus e dos africanos e seus descendentes escravizados.

As perspectivas políticas na Educação Escolar Indígena, portanto, remetem a distintos momentos da história brasileira que passam por catequização, tentativas de extermínio, “guerras justas”, missionarização, políticas de integração e de assimilação. Todas essas situações, muitas delas ainda não definitivamente superadas em nossa história, deixaram marcas de preconceitos, estigmas e discriminações sofridas pelos indígenas ao longo do tempo. No presente, cabe aos próprios indígenas formular propostas e projetos com vistas ao acesso e à permanência na Educação formal. Por outro lado, uma vez conquistado um lugar/um espaço social antes interdito, as lutas deverão prosseguir para se manter alta qualidade na formação de indígenas em diferentes áreas de conhecimento.

Outro desafio é a promoção do diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas, diálogo muitas vezes “fraturado” e marcado por hierarquizações/ subalternidades/ colonialismos. Isso ocorre devido à forma como os conhecimentos produzidos por indígenas são (mal) vistos e (não) compreendidos. Muitas vezes tratados como “inferiores”, os conhecimentos nativos deveriam ser mais valorizados e tratados como epistemologias outras, nem melhores e nem piores, mas diversas e válidas. Somente a partir de tal compreensão será possível a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural.

A Educação Escolar Indígena tem sido construída a partir de referenciais constantemente pensados e revistos cada vez mais pelos próprios indígenas. Ainda, assim, carrega muito das discussões feitas nas últimas décadas a respeito de qual escola querem os indígenas ou para que serve escola nas aldeias e outras áreas, urbanas e rurais, ocupadas por nativos. A escola indígena pode ser vista, conforme desejam alguns pesquisadores, como “fronteira” entre mundos distintos que se encontram/desencontram/confrontam e tentam dialogar, compartilhar e trocar saberes e fazeres. Uma escola que esteja a serviço das perspectivas de futuro de cada comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo constituiu-se em um itinerário pelo Ensino e Educação Indígenas de um ponto de vista que pode ser considerado não hegemônico ou, até mesmo, contra hegemônico. Isso porque o eurocentrismo domina nossas mentes e corações pelo menos desde o século XIX, no que diz respeito às histórias e culturas indígenas. Aliadas da História do Brasil, populações indígenas e outras procedentes de mundos não europeus mereceram pouca atenção de historiadores no país durante muito tempo. A situação, entretanto, tem mudado gradativamente, especialmente a partir dos anos 1990 e se assiste a uma verdadeira “revolução”, no que diz respeito à valorização

historiográfica de populações indígenas, afrodescendentes e outras, para além de meras “contribuições” ou “heranças” deixadas por elas na cultura e na história brasileiras.

Longe, portanto, se está de um tempo em que se afirmava categoricamente que aos indígenas não caberia história, apenas historiografia (MONTEIRO, 1995). A contínua e reiterada associação das populações indígenas à barbárie, à selvageria ou à decadência da “civilização” e ao primitivismo custou muito caro a todos nós. As mais de 250 etnias existentes no Brasil e as mais de 600 em toda a América Latina provam que as tentativas sistemáticas de extermínio, de integração e de assimilação das populações indígenas, ao longo de mais de cinco séculos no continente americano, não surtiram os efeitos desejados por não indígenas. A existência de uma lei que garante que histórias e culturas indígenas devam fazer parte dos currículos escolares é um passo enorme, embora não suficiente, para garantir um lugar aos indígenas na história/ História.

Qualquer criança que tenha passado pelo Ensino Fundamental no Brasil imagina que os indígenas sejam “coisas do passado”! Isso porque muitos dos livros didáticos que tratam da questão sempre se referem aos indígenas com verbos no pretérito: “caçavam”, “pescavam”, “dormiam em redes”. Contudo, essa não é a única razão para se acreditar que os indígenas já não mais existam, pois há outro problema ainda mais sério. Depois de se fazerem presentes no “cenário do descobrimento” do Brasil, os indígenas simplesmente “desaparecem” e deles não se ouve falar mais ao longo da história do país. Para onde teriam ido? A resposta mais simples (e apressada, além de incorreta) é a de que teriam desaparecido definitivamente, seja pela violência dos colonizadores ou por doenças.

A lei 11.645/ 2008 exige que professores e alunos da Educação Básica no Brasil conheçam, aprendam e divulguem a história e as culturas indígenas, transversalizando os conteúdos das diversas disciplinas escolares. A questão que se faz urgente ser respondida é: como

realizar tal empreendimento se por muito tempo os indígenas se fizeram presentes no ambiente escolar apenas no mês de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”, no dia 19? Aliás, muitos sequer sabem por que essa data é dedicada aos indígenas e invariavelmente professores e alunos se veem envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos e pouco acrescentam à formação de crianças, adolescentes e jovens, que continuam a ver os indígenas como aqueles que andam nus ou apenas vestem tangas, possuem colares e cocares, falam línguas estranhas e estão distantes do “grau de civilização” dos não indígenas.

Após séculos de contatos entre indígenas e não indígenas é possível dizer que os Terena, os Kayapó, os Baniwa, dentre outros, deixaram de ser indígenas ou se tornaram “menos” índios? Evidente que a resposta a essa pergunta é “Não!”, embora uma parte da opinião pública brasileira acredite que os indígenas de hoje sejam muito “misturados” ou “aculturados”. Isso ocorre porque durante muitos anos nas escolas de todo o país foi ensinada uma determinada imagem do indígena, como alguém que vive exclusivamente nas matas, subsistindo de caça, pesca e coleta etc. Tal imagem não condiz com a realidade atual de muitos povos indígenas e nem mesmo seria correta para se pensar as populações indígenas no passado colonial ou imperial.

Há que se considerar, ainda, certas situações vivenciadas pelas populações indígenas, especialmente em tempos mais recentes. Uma delas é a migração, caso dos Atikum, por exemplo, que, saindo de Pernambuco no início da década de 1970, vivem hoje em Mato Grosso do Sul. Outra situação é aquela vivida por indígenas que se encontram em fronteiras de Estados nacionais – caso dos Chiquitano e dos Kamba, que vivem entre o Brasil (Estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul) e a Bolívia (JOSÉ DA SILVA, 2019). A saída de indígenas das aldeias e do meio rural para as cidades é um problema complexo e bastante desafiador, tanto para os pesquisadores como para os poderes públicos.

Como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade, “precisamos descobrir o Brasil”. E junto com o Brasil precisamos (re)descobrir os indígenas, livrando-nos dos preconceitos, dos estigmas e das discriminações que cercam a temática. Quantos são, onde se encontram, quem são os povos nativos no Brasil atual? E, no passado, quantos eram? Onde se encontravam? Quem eram? O que sabemos, além das representações equivocadas e estereotipadas aprendidas, desde a mais tenra infância em ambientes escolares e extraescolares, a respeito dos indígenas? Ao tentar responder a essas e outras questões precisamos rever a forma como fomos educados para enxergar os povos indígenas, formadores da sociedade brasileira, mas ignorados e escamoteados por muitos.

Rompendo com a ideia eurocêntrica de que os indígenas apenas nos legaram algumas palavras ao vocabulário, que deixaram tradições, como o uso de redes para o descanso, ou, ainda, na culinária, como a mandioca, é preciso ir além. Reconhecendo-nos como um país fortemente indígena, alicerçado historicamente na escravização de indígenas e de africanos e de seus descendentes por séculos, necessário se faz narrar histórias outras, novas e velhas, excluídas e esquecidas. Para isso, também serve o presente capítulo: para que não nos esqueçamos de onde viemos, o que fomos, para vislumbrarmos um país que respeite populações que sobreviveram física e culturalmente, com muitas dificuldades e enormes obstáculos.

As populações indígenas lutam por direitos há séculos (sendo o primeiro deles, o de existir!) e hoje apresentam demandas por Educação, Saúde etc. As conquistas das populações indígenas no Brasil, especialmente na Constituição Federal de 1988, são continuamente ameaçadas e as escolas invariavelmente silenciam a respeito disso. Mesmo nas Américas, a situação de países próximos ao Brasil, no tocante às temáticas indígenas, são pouco divulgadas. O Guarani, por exemplo, foi oficializado como um dos idiomas oficiais do Paraguai ao lado do Espanhol em 1992 e, na fronteira do Brasil com aquele

país, essa língua indígena ainda é falada por muitas pessoas. Países como Equador e Bolívia tiveram, nas últimas décadas, líderes políticos de ascendência indígena. Longe de representar o fim dos problemas para os “povos originários”, como são chamados os indígenas na Bolívia e em outros países de língua hispânica, a eleição de Evo Morales, pertencente ao grupo Aymará, representou um marco para um país que tem sua população majoritariamente indígena e que não havia, até então, conquistado um espaço de relevância no cenário político sul-americano.

Dessa forma, esperamos que as discussões apresentadas tenham trazido informações e conhecimentos que mobilizem reflexões a respeito da temática indígena dentro e fora das escolas. Quando nos livramos de preconceitos, estigmas e estereótipos, estamos mais abertos à compreensão de quem é o Outro e o respeitamos sem discriminações. Conhecer, portanto, é o primeiro passo e deve vir acompanhado do reconhecer, do respeitar, do valorizar e do estimular/promover a valorização. As populações indígenas não são nenhum “estorvo” ao progresso do Brasil, como foram e ainda são imaginadas por muitos. Antes, constituem um rico patrimônio a ser (re)descoberto e protegido, pois sem elas a Humanidade, com certeza, seria mais pobre e triste e menos humana.

Reencantar o pensamento domesticado, preconizando uma pedagogia “selvagem” e indomável requer sensibilidades que permitam nos enxergar/ re(a)presentar como aquilo que realmente somos: mais indígenas do que alguns gostariam de ser e menos europeus como muitos pensam que são. Mudar o estado de coisas depende, em muito, de ações governamentais, no âmbito da Educação, mas é possível transformar mentes e corações de crianças, adolescentes e jovens pelo “encantamento” em relação à temática indígena com saberes e fazeres não hegemônicos, não eurocêtricos e *decoloniais*. Nada melhor do que dar os primeiros passos em direções até então inexploradas e desconhecidas!

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 228 p.

RIVERA CUSICANQUI Silvia, El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, IDIS/ UMSA, La Paz, n. 11, p. 49-64, 1987.

FERREIRA, Bruno. *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. 99 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.

GIRALDIN, Odair. Educação Escolar Indígena e processos próprios de ensino-aprendizagem: reflexões a partir de alguns casos Jê. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br/neai/?p=368>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GOODY, Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Trad. teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1986. 218 p.

GOODY, Jack. *A domesticação do pensamento selvagem*. Trad. Nuno Luís Madureira. Lisboa: Presença, 1988. 190 p.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. *Atikum – os índios negros de Mato Grosso do Sul*. Curitiba: CRV, 2019a. 98 p.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. Ensino e educação indígenas: histórias e culturas dos mundos nativos ameríndios. In: RESENDE, Maria Leônia Chaves de (org.). *Ameríndia: entre saberes, culturas e história dos mundos nativos*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020. P. 205-238.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. Trajetórias diaspóricas indígenas em Mato Grosso (do Sul). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 98- 126, set./dez. 2019b.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. 3 . ed. Trad. Tânia Pellegrini. São Paulo: Papyrus, 1989. 323 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/ Secad; Laced/ Museu Nacional, 2006. 233 p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. graus*. Brasília: MEC/ Mari/ Unesco, 1995. p. 221-28.

NAKATA, Martin. *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*. Quito: Abya-Yala, 2014. 363 p.

ONG, Walter J. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1987. 190 p.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. 120 p.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (orgs). *Cultura escrita e oralidade*. Trad. Irene Catarina Nigro. São Paulo: Ática, 1995. p. 117-120.

SCHIFFLER, Michele Freire. Tradição, Oralidade e Ancestralidade. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/14039>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: UFPR. 239 p.

UNGER, Nancy M. *O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 94 p.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. P. 12-42.

DIREITOS EDUCACIONAIS DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL

Ivan Cláudio Pereira Siqueira¹

Sofrendo constantes ameaças de extinção por políticas do Estado brasileiro ou pela sua ausência, é centenária a luta das populações indígenas pela sua sobrevivência física e espiritual. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) proclamava que deveriam ser “integrados” ao país, o que explicitava o projeto de continuidade do “assimilacionismo” que arquitetava a negação e a morte de suas culturas pelo epistemicídio de seus conhecimentos e cultura (CARNEIRO, 2005). O efeito prático do “assimilacionismo” foi a extinção de inúmeras populações indígenas – a distância do projeto colonialista não raro significou a sua sobrevivência (MÜLLER, 1983; VIDAL, 1977).

A perspectiva democrática após o término da ditadura militar (1964-1985) e a crescente consciência étnica sinalizavam para a luta simbólica coletiva no bojo do reconhecimento das especificidades dessas populações em busca de direitos historicamente negados (BANNIWA, 2006; BENGGOA, 2000). Com a Constituição de 1988, prometiam-se mudanças profundas – as populações originárias passavam a contar com a proteção do estado, tendo seus modos de vida respeitados e valorizados. Esse novo espírito incorporava benefícios e direitos tangíveis, a exemplo da Lei nº 9.836/99, que criou um subsistema de saúde. Com a chancela nacional em 2002 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, as populações indígenas passavam

1. Professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

a participar como sujeito das políticas educacionais destinadas a suas comunidades.

Com quarenta anos de atraso, essa mudança de paradigma enunciava o disposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1948): “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Seja como for, no § 2º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 vinha expresso que “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**” (grifos nossos).

Nesse contexto, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estipulava que:

[...] O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDB, Art. 78)

[...] **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. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - **fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;**

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º **No que se refere à educação superior**, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (LDB, Art. 79. Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011), (grifos nossos).

Os direitos educacionais das populações indígenas passavam a ser legalmente garantidos em meio a um conjunto substantivo de direitos que perpassam as diferentes etapas e modalidades da educação básica, alcançando até mesmo o ensino superior. Antes da LDB, a ONU declarara 1993 como o “Ano Internacional dos Povos Indígenas”, e na sequência a “Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas”. Do seu preâmbulo, enfatizamos:

1 Afirmando que **todos os povos indígenas são livres e iguais em dignidade e direitos, de acordo com as normas internacionais**, e reconhecendo o direito de todos os indivíduos e povos de serem distintos e de considerarem-se distintos, e serem respeitados como tais;

2 Considerando que todos os povos contribuem para a diversidade e a riqueza das civilizações e culturas, as quais constituem patrimônio comum da humanidade;

3 Convencidos de que todas **as doutrinas, políticas e práticas de superioridade racial, religiosa, étnica ou cultural são cientificamente falsas**, legalmente inválidas, moralmente condenáveis e socialmente injustas. (grifos nossos).

Depois da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu Ensino e História da África e da Cultura Afro-brasileira na educação nacional; em 2008, a Lei nº 11.645 instituía procedimentos análogos referentes às populações indígenas.

No ano seguinte, o Decreto nº 6.861/2009 organizava a política de “Educação Escolar Indígena” respeitando suas formas próprias de organização e seus “territórios etnoeducacionais”: Alto Solimões, Auw Uptabi, Baixo Amazona, Cinta-Larga, Cone Sul, Juruá/Purus, Kakauatire, Mapuera, Médio Solimões, Nabikwara, Povos do Pantanal, Rio Negro, Tapajós Arapiuns, Timbira, Tupi Moné, Tupi Tupari, Txapakura, Vale do Araguaia, Vale do Javari, Xingu, Yby Yara. Na sequência, o Ministério da Educação (MEC) criou as Portarias nº 1.061/2013 e 1.062/2013 para, respectivamente, constituir a “Ação Saberes Indígenas na Escola” de formação de professores indígenas em conformidade com o “Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE” (SOUSA, 2014, p. 4, 12).

De acordo com a Portaria nº 1.062/2013, compreendia-se que:

Art. 2º Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas. (BRASIL, 2013, p. 01)

Em decorrência dessas conquistas articuladas com intensa mobilização da militância indígena, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” em 2012 e normas para a formação de professores indígenas em 2014. Nesse mesmo ano obtivemos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por meio da Lei nº 13.005/2014. Inúmeras estratégias estão transversalmente

relacionadas à educação escolar indígena, inclusive estabelecendo a necessidade da sua participação junto aos Conselhos de Educação em caso de fechamento de escolas – estratégia 7.26 e artigo 4º da LDB, incluído pela Lei Federal nº 12.960/2014.

Num cenário de disputas educacionais, o corolário dessas premissas vinha sendo mantido. O § 3º do artigo 35 da LDB – “novo ensino médio”, incluído pela Lei nº 13.415/2017 – adverte que: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, **assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas**” (grifos nossos).

Desafortunadamente, os avanços não obliteram que a materialização desses preceitos legais tem enfrentado enormes desafios, que se viram ainda mais agravados recentemente. As escolas indígenas continuamente se ressentem da falta de material didático compatível com os princípios elencados na legislação. Similarmente, a formação de professores enfrenta inúmeras barreiras. Antes da pandemia e do ensino remoto compulsório a partir de março de 2020, as escolas indígenas rotineiramente não cumpriam as 800 horas e os 200 dias letivos consagrados no inciso I do artigo 24 e no inciso II do artigo 31 da LDB. E isso a despeito dos recursos adicionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em 2018, em torno de 1/3 das escolas indígenas funcionavam em espaços inadequados e incompatíveis com os costumes, cultura, tempos e as territorialidades etnoeducacionais edificados na legislação existente (UNESCO, 2019). Nem mesmo a intensa e crescente judicialização tem freado a assiduidade da negação desses direitos pelos diversos sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2019).

Não encontramos informações de apontem melhoria substantiva. O Censo Escolar de 2018, por exemplo, indicava a existência de:

3.345 escolas indígenas, que atendem 256 mil estudantes. A precariedade marca o atendimento da educação escolar indígena: a maior parte das escolas não conta com tratamento de água (1.970), esgoto sanitário (1.634), nem energia elétrica (1.076). Quase a totalidade não tem biblioteca (3.077), nem internet banda larga (3.083). Cerca de 30% (1.029) não funcionam em prédios escolares e quase metade (1.546) não utiliza material didático específico (CARREIRA; XIMENES; RAMOS, 2021, p. 8).

Considerando que o último Censo Demográfico (2010) identificava cerca de 800 mil indígenas em 305 etnias que falavam 274 línguas, não é difícil mensurar o quadro – quantos não têm garantido o seu direito educacional? A Nossa Constituição assegura que a educação básica obrigatória e gratuita se estende dos 4 aos 17 anos, igualmente para os de maior idade que não a frequentaram, conforme o inciso I do artigo 208, dado pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Ou seja, de acordo com esse mesmo artigo:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Quanto aos objetivos essenciais da nossa educação, a Carta magna garante:

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**.

Esses direitos não se aplicam às populações indígenas, não estariam elas e eles incluídos na expressão “direito de todos”?

O último relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) descortina a continuidade de um cenário histórico de desigualdades, discriminações e massacres contra as populações indígenas, em que pese o reconhecimento de conquistas sociais importantes. Tendo visitado municípios na Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, São Paulo, Roraima e a capital federal entre 05 e 12 de novembro de 2018, a CIDH enumerou graves violação aos direitos humanos. Em 2010, o Censo indicara a existência de 107 povos indígenas em isolamento voluntário, em 2018 restavam 70, conforme informações do governo brasileiro. Em 2018, 847 territórios aguardavam demarcação do Estado, ou seja 64% das 1.306 terras indígenas (CIDH, 2021).

O artigo 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988 assegurou que a “União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”. Tem havido discussões no Congresso para revogar esse artigo. Em consequência do conflito pela terra, garimpos, invasões, a CIDH identificou violências sistemáticas e massacres em diferentes povos indígenas. Não raro, o perpetrador da violência é o próprio Estado, por meio de suas forças policiais. Só na Amazônia brasileira foram identificados 44.911 projetos de mineração, dos quais 38,9% potencialmente relacionados a terras indígenas.

Quando a conjuntura é de morte e de extermínio, fica mais difícil defender direitos educacionais, ainda que eles não sejam poucos na forma da lei. Direitos para quem? Falta-nos visão e coração orgânicos, afeitos e afetados pela afeição dos valores nativos que plasmam sujeito e objeto em comunhão para um bem viver com a natureza. Para os Kayapós, chefes que tentam impor a sua vontade ao coletivo não merecem respeito e devem ser despojados (VERSWIJVER, 1978). Em qualquer tempo, não são poucas as lições (inclusive educacionais) que deveríamos aprender com as populações originárias.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber sobre Os Povos Indígenas no Brasil Hoje**. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BENGOA, José. **La emergência indígena en América Latina**. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.062/2013. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão. **Manual de jurisprudência dos direitos indígenas**. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. Brasília: MPF, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARREIRA, Denise; XIMENES, Salomão; RAMOS, Maria. Racismo e Equalização: o Novo Fundeb e o Direito à Educação Escolar Indígena e Quilombola e em Territórios de Vulnerabilidade Social. *FINEDUCA. Revista de Financiamento da Educação*, [S.l.], v. 11, maio 2021.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS/OEA. **Situação dos direitos humanos no Brasil**, OEA/Ser.L/V/II. 12 fev. 2021.

MÜLLER, Regina. **Os Asuriní do Xingu: história e arte**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

SOUSA, Fernanda. “Territórios etnoeducacionais e educação escolar indígena: percepções, reflexões e apropriações a partir de um pensar emocional ameríndio”. In: *ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2014.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019.

VERSWIJVER, Gustaf. 1978. **Enquete ethnographique chez les Kayapo-Mekrag-noti : contribution a l'étude de la dynamique des groupes locaux (scissions et regroupements)**. Paris: École des Hautes Études, 1978.

VIDAL, Lux. **Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Cateté**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1977.

NARRATIVAS PLURAIS: PELA DECOLONIZAÇÃO DA HISTÓRIA DE MINAS GERAIS INDÍGENA¹

Maria Leônia Chaves de Resende

REPENSANDO AS MINAS DOS CATAGUASES

“Minas dos Cataguás”. Com esse epíteto, Minas Gerais reconhecia, nos seus primeiros anos, os índios como os senhores dessas terras². O que se sabe é que a presença dos portugueses se estendia pouco além dos povoados e vilas, e tudo o mais era, então, domínio das populações indígenas. Até mesmo os caminhos que ligavam as regiões de São Paulo e Rio de Janeiro à Minas, feitas pelo interior, faziam uso das veredas e trilhas ancestrais que eram rotas tradicionalmente nativas, então “usurpadas” pelos entrantes no início do século XVIII, como é o caso da Estrada Real³. No entanto, apesar disso, os estudos históricos sobre as Minas dos Cataguases, as Minas Gerais indígenas, pouco contribuíram para o conhecimento do processo histórico a que esses povos foram submetidos com a chegada das frentes colonizadoras luso-brasileiras, desde os finais do século XVII e início do XVIII.

1. Esse texto é uma versão modificada e complementar de artigos publicados pela autora anteriormente.
2. No início da colonização, “Minas dos Cataguás” designava a região de Ouro Preto e suas imediações até que o termo “Minas Gerais” se generalizou nas primeiras décadas, sendo oficialmente usado nas cartas régias a partir de 1732. BARBOSA, 1979.
3. No Códice Costa Matoso, José Alvares de Oliveira, comentando os caminhos que levavam a São João del-Rei, dizia que “era um caminho antiquíssimo que sempre seguiram as bandeiras dos sertanistas para os sertão dos Cataguases”. FIGUEIREDO 1999. Ver PINTO 1999; RESENDE 2019.

Os trabalhos clássicos da historiografia sobre Minas colonial apenas tangenciam a questão indígena (VILAS BÔAS 1995). Mesmo que a presença desses grupos indígenas tenha sido, reiteradas vezes, tema das discussões administrativas e eclesiásticas, os indígenas ficaram à margem na narrativa oficial. Poucos historiadores reconheçam a participação de grupos indígenas, limitando-se aos primeiros contatos, sem os tomar como agentes históricos na formação sócio-cultural de Minas. E mesmo quando assim foram reconhecidos, sem muitas ressalvas, tratam os indígenas como coadjuvantes à ação colonizadora (SENNÁ 1926; JOSÉ 1965; VASCONCELOS 1974; BARBOSA 1979). Objeto de raríssimas pesquisas, a história indígena mineira setecentista deixou, por isso, esparsas contribuições, acabando por impor um silêncio avassalador sobre o que se passou com esses povos, apesar de uma vasta e rica documentação dispersa pelos seus arquivos. O que se percebe, portanto, é uma desproporção entre a riqueza qualitativa e quantitativa das fontes coloniais e o volume da produção sobre a temática indígena na Minas colonial. Se, nos arquivos históricos existentes em Minas Gerais, abunda farta documentação colonial, capaz de assegurar investigações de grande fôlego e de diversas naturezas, como entender, então, essa indigência bibliográfica sobre a questão indígena? Esse texto procura refletir sobre as razões do apagamento dos indígenas na historiografia mineira colonial e também recuperar um panorama da experiência vivida pelas populações indígenas no universo colonial, ao longo do século XVIII.

Boa parte dos trabalhos históricos focou na produção no ciclo do ouro, priorizando a exportação à economia interna, o universo urbano em detrimento do rural. Em que pese o eixo minerador como base da economia setecentista, “a força que a impulsiona e a explica” (IGLESIAS 1979), os estudos recentes revelaram que, muito diferente do que se afirmava correntemente, a economia mineira não se apoiava exclusivamente em um único produto, mas era “complexa e diversificada” (SLENES 1985; GRAÇA FILHO 2002). Se para uns, apenas os estertores da produção aurífera impulsionaram para uma

economia voltada para a agricultura e pecuária, para outros, de fato a economia mineira, ao longo de todo o século XVIII, não foi uniforme – muito pelo contrário, foi diversificada, assentada no dinamismo do setor exportador e na produção mercantil de subsistência (CHAVES 1999). Ainda assim, não é por demais lembrar que mesmo a revisão historiográfica que redefiniu o perfil econômico de Minas, relativizando a preponderância do “complexo aurífero” e acenando para essa diversificação da economia, baseada nas atividades agro-pastoris e nas atividades mercantis, tampouco logrou identificar o trabalho indígena nessa organização econômica (LIBBY 1989; ALMEIDA 1996; BOSCHI 1996). A economia mineira do século XVIII girou em torno de muitas outras atividades como a agricultura mercantil de subsistência, artesanato e manufaturas, prestação de serviços, comércio – lida onde, afinal, se ocupou boa parte da população, inclusive os índios coloniais. O fato é que populações indígenas, de diversas origens e nações, esparramadas sobre os sertões mineiros, foram integradas durante séculos aos sistemas regionais de mercado, como produtores camponeses ou, as mais das vezes, como escravos e/ou homens livres, agenciadores de sua sobrevivência, também no universo urbano.

Já são bastante conhecidos os estudos que questionaram aquela sociedade que não era nem “rica e nem mesmo igualitária”, como se supunha. Sua propalada riqueza era um “falso fausto”, tomado como uma mitificação de um passado esplendoroso, que apenas democratizou a “miséria que soube distribuir” entre a população, invertendo, portanto, a lógica tão presente na historiografia mineira da opulência barroca. Marco pioneiro foi o reconhecimento da presença da população de índios e mestiços nos centros urbanos auríferos, misturados na massa de homens pobres livres, marginais e vadios no “ergástulo dos delinqüentes” e premidos na condição de “desclassificação social” (SOUZA 1982). Em todo o caso, a mineração imprimiu características bem particulares à formação social da capitania: acompanhando o ritmo desenfreado e atabalhado da corrida do ouro, com uma vida urbana

vigorosa traçada em meio às ruas tortas e desalinhas, produziu uma sociedade com intensa mobilidade e heterogeneidade étnica desde o assentamento de seus primeiros arraiais em que os indígenas também fizeram parte - ainda que invisibilizados na narrativa oficial. Se a inserção ao mundo colonial foi devastadora sobre as formas tradicionais de reprodução sócio-cultural indígenas, foi ainda mais destruidora quando se pensa no apagamento de sua memória – quanto mais ainda daqueles que, destribalizados e desenraizados dos laços étnicos, por diversas formas, foram parar nas vilas e lugarejos na Minas colonial. A história incumbiu de aniquilar a trajetória desses homens e mulheres, ao não reconhecer sequer a presença na vida urbana mineira setecentista.

Outra explicação, dada como pretexto alegado por parte da historiografia, deveu-se às entradas e bandeiras no final do séc. XVII e início do séc. XVIII. Penetrando nos sertões, os colonos avançaram indiscriminadamente sobre territórios indígenas, dizimando toda a população nativa. Chacinados pela violência das entradas, os índios teriam desaparecido da história. De fato, Nelson de Senna, um dos mais notáveis estudiosos sobre a questão indígena mineira e referência obrigatória, é um exemplo notável dessa tendência que parece ter deitado raízes. Afirmava que, após as entradas dos bandeirantes, ao final do século XVII, o gentio sofrera uma “guerra porfiada e constante até que foi na maior parte exterminado, emigrando outra grande porção para Goiás e Mato Grosso, enquanto que um reduzidíssimo número de tribos permaneceu nos vales mais cobertos de matas virgens e em recantos mais afastados do nosso território, fora de maior contato com a população civilizada já então existente nas Minas”. Quanto aos “índios mansos”, que formavam o grosso das bandeiras paulistas, “não se fixaram na terra de Minas”. Assim, conclui, que “sob o ponto de vista da formação da gente mineira, o índio apenas teve aquele momento histórico de penetração e conquista do solo das Minas” (SENNA 1923). O mais significativo é que, considerados exterminados pelas investidas

devastadoras dos colonos, os índios não teriam participado da construção da vida mineira, sendo dela excluídos.

Essa miopia historiográfica não é sem razão. Explica, ao menos em parte, outro ponto muito importante. Mesmo aqueles estudiosos que “reconheceram” a presença indígena na Minas colonial atentam para a dificuldade de se refazer sua história porque não seria possível recuperar a origem étnica dessas populações indígenas porque, nas fontes documentais, aparecem com designações genéricas de “carijós ou gentio da terra”. Assim, sem possibilidades de reconstruir uma história a partir das matrizes étnico-culturais dos diferentes grupos indígenas, justificaram assim o seu desinteresse (REIS 1999). Se isso é verdade em parte, não se pode deixar de admitir que essas designações, entre tantas outras que identificavam a condição indígena, foi resultado do processo histórico a que essas populações foram submetidas.

Apenas recentemente, nos anos 90, como resultado das conquistas dos povos indígenas na Constituição de 1988 e a lei 11645 que introduziu o ensino da história indígena e afrodescendentes em todos os níveis da formação escolar é que se constituiu um novo campo de investigações em torno da etno-história ou a história indígena em longa duração (CORRÊA 2003; OLIVEIRA 2003; MOTA 2014; SILVA 2018). A ampliação dos programas de pós-graduação, estimulados por novas metodologias, objetos e problemas promoveu uma renovação dos temas mediados por contribuições interdisciplinares da Arqueologia, da Etnologia, da História e da Antropologia. Por ocasião das comemorações dos 500 anos dos descobrimentos e dos centenários das Independências, um debate candente suscitou discussões em torno das percepções distintas da história do contato interétnico, anunciando outros conceitos como “encobrimento” em vez de descobrimento, “confronto” em vez de encontro, “resistência” ao invés de aculturação, entre tantos outros aportes. Todas essas circunstâncias tiveram, portanto, grande impacto ao confrontar a narrativa oficial, com uma produção pujante de novas interpretações em torno da (s) História (s)

Índigena (s), que sublinharam o papel essencialmente ativo e criador das sociedades ameríndias, mostrando a dialética tradição/invenção que sustenta a reprodução cultural destas sociedades (SANTOS 2017). Estudos seminais propuseram um “renovado diálogo” entre História e Antropologia, convocando os historiadores à tarefa desafiadora de recuperar o lugar dos índios na historiografia do Brasil (MONTEIRO 1994; ALMEIDA 1998). Tratava-se não apenas de resgatar os indígenas como mais um grupo “esquecido” pela História, mas antes “redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa – fracassada – de erradicar os índios” como atores na história do Brasil (MONTEIRO 1995). A partir daí uma “linhagem” de pesquisadores, filiados a programas de pós-graduação, passaram a investigar a atuação consciente dos indígenas como sujeitos (“agency”) na história, mostrando as estratégias indígenas nas dinâmicas regionais. Com essa disposição - e recorrendo aos conceitos como “agency” e “protagonismo” - os estudos sobre a emergência de grupos indígenas como sujeitos, agentes, participantes da história renovou de forma indelével a historiografia brasileira (SANTOS, FELLIPPE 2017; ALMEIDA 2013, 2017; POMPA 2014). Nesses estudos universitários, feitos a partir de uma perspectiva ocidental (ética), os indígenas passaram a agentes na dinâmica histórica, como “protagonistas” numa multiplicidade de circunstâncias de contatos interétnicos, tecidos nas relações de trabalho forçado, em disputas intestinas territoriais, nas dinâmicas de missionação e conversão religiosa, enfim, uma relação marcada pelo confronto com as estruturas sócio-políticas e culturais de origem europeia, com os poderes coloniais e as frentes de expansão das sociedades nacionais. Mas não só. Essas provocações instigaram essa nova geração de etno-historiadores a escrever uma História Índigena que rompesse com o relato da “submissão” indígena aos padrões ocidentais e ao mesmo tempo explicasse o agenciamento indígena a partir da sua própria lógica.

Também na história indígena de Minas, vicejaram trabalhos consistentes e baseados em ampla e farta documentação (DUARTE 1988;

PARAISO 1998, 2006; AMANTINO 2001; RESENDE 2003, 2005, 2007, 2011, 2014; LOURES OLIVEIRA 2003; MATTOS 2004; ESPINDOLA 2005; JEHA 2005; LANGFUR 2006; BRAGA 2008, ANDRADE 2008; AGUIAR 2008; PAIVA 2010, 2013; LAMAS 2012; ANGELO 2014; MOREL 2018). Algumas investigações enveredaram para o estudo da ocupação da região fronteiriça entre Minas, Bahia e Espírito Santo, no que diz respeito à expansão colonial em direção aos territórios indígenas, tornando-se leituras obrigatórias para a compreensão das políticas indigenistas dos governos coloniais e imperiais; outros para a conformação sociocultural dos grupos indígenas e a experiência no contato com a sociedade colonial. Merece, ainda, destaque o contributo recente das narrativas êmicas, ou seja, a perspectiva dos próprios indígenas, tomando sua compreensão, sentido e representação da própria história (CAVALVANTE, 2011). No campo da etno-ciência, autores indígenas adotaram o próprio ordenamento hermenêutico, a cosmovisão e a mundividência de seu povo para a construção das autonarrativas (XAKRIABÁ 2018; KRENAK 2019).

Como tem demonstrado a historiografia recente, a presença indígena teve um papel decisivo nas relações econômicas, sociais e culturais na colônia, “com a criação de categorias e definições sociais e raciais que caracterizariam continuamente a experiência colonial” (SCHWARTZ 1989; ALMEIDA 2000). De fato, se muitos dos aspectos da formação da sociedade mineira, durante o século XVIII, ilustram de modo cristalino o processo de exclusão, exploração e destruição das populações indígenas, ele também é expressão do quanto esses grupos contribuíram na constituição e formação de Minas Gerais.

II

No burburinho do *rush* que a descoberta de veios auríferos ocasionou, Minas recebeu gentes provenientes de diversas regiões, foi celeiro de visões, sentimentos, experiências que se mesclaram. Minas nasceu, assim, sob o signo da multiplicidade, da mistura, de fusões

e da pluralidade. Brancos, negros, indígenas se misturaram e deixaram emergir um mundo que amalgamou experiências compartilhadas, sentimentos, tradições, comportamentos, numa mescla cultural buliçosa e estimulante. As Minas do setecentos foi, por isso, marcada por um dinamismo cultural sem comparação. Tradições foram repetidas, mas também reeditadas e recriadas, adaptadas ao mundo colonial, eivadas nas suas diversas origens e formas de ver e interpretar o mundo. Nosso objetivo neste texto é recuperar parte desse cenário de encontros, colocando o foco sobre o “gentio da terra” e de suas tantas misturas – desses homens “minasgerais”, de origem ou ascendência indígena que compartilharam experiências e desventuras na Minas Gerais colonial. Para dar conta disso, nos referimos a esses homens e mulheres como “índios coloniais”. Entendemos que esses indígenas e/ou seus descendentes, destribalizados por diversas razões, de várias origens étnicas ou procedências, muitos nascidos “dentro” da sociedade colonial, foram incorporados à vida sócio-cultural das vilas e povoações na Minas setecentista⁴. Apesar de serem de diferentes origens ou gerações, acabaram se identificando por sua “indianidade” - porque assim se identificavam e eram também reconhecidos como tal pelos outros, ao experimentaram um contato intenso com os colonos e populações afrodescendentes na integração à sociedade colonial. Por isso, nas vilas e lugarejos mineiros, compuseram um grupo específico que demarcou suas diferenças justamente pela ascendência indígena. Tributários de um legado comum – o de ser ou ter origem no “gentio da terra” - também se distinguiram de outros índios, isto é, daqueles que não foram “domesticados”, os “índios bravos”, que viviam nos sertões. Esses “índios coloniais”, “integrados” ao mundo

4. Empregamos o termo “índios coloniais” dentro da conotação de “hibridação e mestiçagem” de Serge Gruzinski para designar as misturas que ocorreram tanto dentro das populações de origem indígena como com outras origens – pretos e brancos – em “uma mesma civilização ou mesmo conjunto histórico”, tal qual ocorre na Minas Colonial. Tomo aqui o termo mestiçagem, referindo-me ao processo objetivo em que pese “a consciência que tem deles os atores do passado, podendo essa consciência se expressar tanto nas manipulações como nas construções que elaboram”. GRUZINSKI 2002, p. 62.

colonial, construíram uma “distintividade” - ainda que “descaracterizados” e distantes de um “padrão tradicional” em função de seu isolamento decorrente do processo de “destribalização” dos diversos grupos de origem, reconheciam-se como herdeiros de uma origem indígena. Em boa parte, pelo seu perfil e pela sua condição, que oscilava entre a escravidão e a liberdade, vão exercer um papel significativo nas relações escravistas e hierarquizadas da época, demarcando um espaço bastante particular para aqueles que eram ou descendiam do gentio da terra. Foi o caráter da “indianidade” - situação de carijós ou gentio da terra e/ou seus descendentes - o lugar de distinção desta população. Por acolher essa mistura de diversos grupos, de origens distintas, numa mescla de brancos, negros, mestiços, bastardos e carijós, Minas Gerais se constituiu numa “formação complexa”.

Os estudos da História em interface com a antropologia demoveram a noção de culturas “imutáveis”, “puras”, “cristalizadas”, o que acarretou conseqüências de natureza metodológica muito significativas. O que se pode inferir, primeiramente, é que o contato interétnico não implica necessariamente um destino fatídico e previamente definido de “aculturação”, mas pode ter levado a um processo de reelaboração cultural desses grupos. Essa questão levou a um debate profundo sobre os critérios de definição do caráter identitário daqueles indígenas que não guardavam o tal “purismo étnico” - tomados como em “estado de deterioração”, “descaracterização cultural” e, por consequência, em vias de extinção⁵ - e dos que admitiram a “transformação cultural” dos indígenas porque entenderam como resultado da inserção dos povos indígenas dentro de um determinado processo histórico. Esse debate implicou a renovação dos estudos, apontando para outras interpretações bastante provocantes sobre os “indígenas descaracterizados”. Uma

5. Ver sobre isso Darcy Ribeiro, com sua tipologização da “transfiguração étnica” e “etapas de integração” à sociedade nacional (isolados, contato intermitente, contato permanente, integrados e extintos) influenciou decisivamente a idéia de um “grau” de indianidade. Para ele, no que diz respeito a Minas Gerais, os Botocudos, ao se manterem hostis ao contato, conseguiram sobreviver isolados em faixas de mata até o século XX. RIBEIRO 1995, p. 246.

delas são os processos de “etnogênese”, muito em voga nas abordagens sobre identidade étnica (HILL 1987), entendido como um processo de “emergência étnica” ou de “identidades emergentes” de grupos com “pouca distintividade”, geralmente caracterizados como “povos misturados”, que, no entanto, vêm reafirmando sua “indianidade”. Muitos grupos, ainda que distantes de suas tradições originárias, mas tendo, em contrapartida, uma vivência e experiência muito próximas, reconstroem sua identidade, dentro da idéia de pertencimento a um grupo a partir das experiências compartilhadas. É a expressão de um povo que, em condições adversas de dominação e experienciando longos anos de conflitos, procura “recriar” seus laços culturais. Daí a explosão de inúmeras pesquisas sobre essas “identidades emergentes” ou de etnogênese, especialmente no Nordeste, Amazônia e Minas Gerais (OLIVEIRA 1999, 2001; CALDEIRA 2006).

Resguardando certas particularidades, é possível perceber com que criatividade e inventividade, indígenas, nas Minas colonial, reformulam seus laços de identidade, a partir do sentimento de pertencimento de um grupo distinto naquela sociedade. A partir de uma construção muito particular, independente do vínculo com os grupos originários, os “índios coloniais”, tendo vivências muito próximas, elaboraram uma nova identidade coletiva, a de ser do gentio da terra. Nesse sentido, a ideia de que uma ‘tradição cultural’ que sempre subsistia ao processo de ‘mudança’ e, por isso mesmo, salvaguardava pela permanência de uma determinada cultura, de um povo, foi reorientada no novo contexto colonial. O que se verifica é que populações indígenas de origens heterogêneas reconstruíram essa ‘indianidade’, que ao mesmo tempo implicava a idéia de pertencimento a partir de experiências comuns e os colocava em uma condição distinta dos outros grupos como dos afrodescendentes. Dentro dessa perspectiva, etno-historiadores abandonaram a ideia de uma cultura fixa e cristalizada, reconhecendo a vitalidade em que índios reelaboram comportamentos, valores, inclusive, redefinindo suas identidades que

são atualizadas na história, em construções relacionais, dinâmicas e flexíveis. Nesse sentido, rompe-se com uma visão essencialista, que cristaliza os atores sociais em identidades imutáveis, rígidas e, por isso mesmo, a-históricas. Assim, é preciso recontar a participação dos indígenas na vida social e cultural de Minas Gerais. Recuperamos esse processo, portanto, não pela história de uma etnia ou grupo indígena, em particular, mas pelas muitas histórias entrecruzadas de indígenas de diversas procedências que sobreviveram ao desenraizamento de seu povo e souberam capitanear o seu lugar na sociedade mineira.

III

Durante todo o século XVIII, uma série de expedições, financiadas pelos governadores-gerais ou clandestinas, enveredaram pelo território indígena nas Minas Gerais. Mesmo que a valorização dos descobrimentos estivesse associada à extração de metais preciosos e, por extensão, às benesses de cargos e funções, não se pode subestimar que a prática de escravização indígena e a conquista de terras, com o controle sobre passagens e rotas comerciais, fossem uma das alavancas que despertou o interesse para muitas das bandeiras. Assim, por todo o período colonial, as entradas para os sertões de Minas foram movidas por este tripé de interesses: a terra (que era concedida como sesmaria àquele que dela se apossasse), a busca do ouro e das pedras raras (que estimulava os mais ávidos pela riqueza) e a preagem dos índios (que, a mais das vezes, se prestava como reduto de mão-de-obra para a lavoura mineral ou agrícola e, sobretudo, como escravos domésticos, vivendo sob a administração dos colonos). Para dar conta desses intentos, inúmeras expedições foram organizadas para adentrar os sertões, cunhando várias designações: bandeiras, entradas, conquistas, descobrimentos, jornadas, partidas, companhias ou campanhas - todos termos que foram tomados uns pelos outros na Minas do século XVIII.

O interesse dos colonos pela terra não era gratuito por motivos um tanto óbvios. Vários estudos têm demonstrado o quanto os

negócios com a terra foram lucrativos ao lado da extração mineral e da exploração do trabalho escravo no Brasil colonial. Seguramente, em Minas, o acesso a possessões territoriais, por meio das conquistas, foi a força propulsora da riqueza de vários colonos. Os inventários de administradores de índios e entrantes nos sertões de Minas - atribuições que, a mais das vezes, se confundiram - dão indicações seguras do quanto o processo de formação de seus bens esteve atrelado à questão territorial. A maioria deles constituiu sua riqueza pelo patrimônio fundiário, sendo sua aquisição por meio da concessão de sesmarias em territórios ocupados pelas populações indígenas, sobretudo com a expansão para o interior mineiro. Por isso mesmo, aos participantes das bandeiras era assegurado o quinhão de datas minerais e sesmarias. Desde o início da colonização, vários entrantes admitiam ter se aposado de terras das aldeias. Em 1723, por exemplo, D. Izabel Maria Guedes de Britto solicitava a ratificação da provisão que lhe assegurava uma sesmaria “para que não fosse inquieta na sua posse”. Tais terras, nas vertentes do rio das Velhas, explicava, foram “descobertas, povoadas e conquistadas ao gentio à custa da fazenda do seu pai na boa fé de lhe pertencerem” e, por isso, durante “muitos anos as defendeu”. De fato essa prática foi recorrente e atravessou todo o setecentos. No final do século, outros ainda usavam o mesmo pretexto como foi o caso de Miguel Antônio Vieira e Bernadino José da Silva, moradores na freguesia de Guarapiranga. Alegavam que seus pais “conquistaram a dita paragem então habitada pelos índios” e nela “puseram posse”. O próprio governador admitia fazer as concessões de sesmaria, sem respeitar o disposto na lei, já que o objetivo principal era povoar com brevidade as conquistas. A serem respeitadas as exigências, comentava o governador, “seriam necessário anos para se proceder a informações, justificações, respostas de ministros e mil embaraços que eternizarão a conclusão de qualquer negócio”. Não demorou para que, distorcendo a realidade, o

discurso colonial passasse a tratar os índios como os invasores das terras tituladas em sesmarias, justificando, assim, todo o aparato repressivo contra as populações indígenas. Esse espírito foi fundamental para promover o processo de conquista e ocupação dos territórios, favorecendo, em Minas, a concessão de 7.991 cartas de sesmaria entre 1701 e 1836.

O ápice da violência que colocou soldados e posseiros contra os índios no sertão mineiro aconteceu não no início da corrida do ouro, como poderia se imaginar, mas durante a segunda metade do século XVIII na região oriental da capitania. Durante os séculos XVI e XVII, diversos grupos indígenas haviam se retirado para o interior, fugindo da colonização da costa. No século XVIII, a explosão da mineração provocou uma linha consolidada de construção de vilas e lugarejos coloniais a oeste desses grupos, definidos grosso modo pelo caminho que ia da vila de Matias Barbosa ao sul até Rio Pardo ao norte. O resultado foi a criação de uma zona de refúgio nas florestas a leste da capitania. A conquista sistemática dessa região, conhecida como o sertão do leste, só foi iniciada após a diminuição da corrida pelas minas. Assim que as descobertas do ouro começaram a rarear, os colonizadores passaram a avançar para dentro das florestas. Alguns procuraram novas fontes de riqueza mineral, enquanto outros tentaram alternativas para a mineração em atividades na agricultura, no pastoreio e no comércio.

A partir da década de 60, em função da crise que se abateu sobre Minas, os governadores avançaram pelos sertões, referida nos mapas da época como “terras incógnitas ou proibidas”. Desde então, as entradas passam a ser cada vez mais uma atribuição direta do governo que, cioso de tal papel, passou a delegar aos seus agentes diretos a incumbência de devassar o território. É nesse contexto que a Lei da Liberdade (1755) e a do Diretório (1758) foram postas em prática em Minas. Na ocasião de sua aplicação, foi Luís Diogo Lobo da Silva, quem foi incumbido de supervisionar sua execução. Seria

ele próprio quem, cinco anos depois, assumiria o posto de governador de Minas Gerais, em 1763, adaptando essa legislação à realidade mineira. Em um registro no livro de sua secretaria de governo, esboçou a base de suas ações - nem um pouco atentas a colocar em prática a determinação inequívoca de assegurar a liberdade dos índios. O precedente legal - a Lei de Liberdade de 1755 - que determinava que as autoridades salvaguardassem aos índios a “liberdade das suas pessoas, posses e comércio” - direito que não podia ser “suspense ou usurpado debaixo de qualquer título ou pretexto” - foi, “reinterpretado” para os indígenas de Minas. Em desafio explícito ao ditame da Lei de 1755, o governador ordenou as tropas da capitania para oporem força militar à resistência indígena. Embora invocando ordens reais, Lobo da Silva revelou sua vontade de agir em detrimento da intenção declarada da Coroa e também em exceder o alcance das instruções diretas de Furtado de Mendonça. A liberdade dos índios, ele deixou claro, não seria interpretada como a liberdade para manter sua vida tradicional, mas simplesmente o direito - ou mais precisamente, a obrigação de contribuir para a sociedade colonial como vassalos cristãos, leais, sedentários e industriais. E para garantir seu intento deflagrou a conquista como política a ser adotada. Com esse espírito, Lobo da Silva encarnou o confronto militar contra as populações indígenas, alavancando a formação de outras tantas bandeiras na segunda metade do século XVIII para se proceder à conquista dos sertões e do gentio. Coincidência ou não, os anos 60 foram o período em que mais se concedeu sesmarias: entre 1764 e 1768, o governador Luís Diogo Lobo da Silva concedeu 362, que correspondeu a uma média anual de 90,5; José Luís de Meneses, seu sucessor, entre 1768 e 1773, concedeu 443, perfazendo uma média de 88,6 a cada ano. Afinal, a chave para salvar a capitania de seu declínio foi, então, focalizar as terras ainda sob controle dos índios. Seguindo essa lógica, durante toda a segunda metade do século, as entradas aumentaram, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro I - Entradas - (1710-1808)

Ano	Número de Entradas
1710- 1720	4
1720-1730	4
1730-1740	7
1740-1750	2
1750-1760	3
1760-1770	26
1770-1780	20
1780-1790	17
1790-1800	4
1800-1808	6
Total	93

Fontes: Apêndice I - Quadro das Entradas e bandeiras, Minas Gerais, século XVIII (RESENDE, Maria Leônia Chaves de. *Gentios Brasileiros: índios coloniais na Minas Gerais Setecentista*. UNICAMP, 2002 (tese de doutorado)

As entradas significaram franca hostilidade contra as populações indígenas, já que, a ocupação de seus territórios tradicionais levou à expulsão e ao desalojamento de suas terras. No entanto, essa ocupação não foi sem resistência, implicando diversos confrontos:

Quadro II - Confrontos violentos nos sertões, 1760-1808^a

Ano	Número
1760-64	3
1765-69	42
1770-74	1
1775-79	12
1780-84	4
1785-89	0
1790-94	7
1795-99	1
1800-04	11
1805-08 ^a	4
Total	85

Fontes: LANGFUR, Harold. *Sources of Conflict: The Evidence of Indian Resistance in Eastern Minas Gerais, 1760-1808*. Latin American Studies Association Conference Washington, D.C., September 6-8, 2001. APM, CC, cód. 1156; APM, SC, códs. 118, 224, 260, 277; BNRJ, SM, II-36,5,32; cód. 2,2,24, cód. 19,3,39, cód. 3,1,35; BNRJ, SM, CV, cód. 18,2,6; RAPM 1:4 (1896): 781; VASCONCELOS, Diogo P. R. de, *Breve descrição*, 147-8; VASCONCELOS, Diogo [Luís de A. P.] de, *História média de Minas Gerais*, 4 ed. (Belo Horizonte: Itatiaia, 1974), 203; CAMBRAIA e MENDES, "Colonização," 142.

^a Excluídos os incidentes depois de 13 de Maio de 1808, com a declaração da guerra contra os botocudos.

De fato, não era qualquer coincidência que, a partir dos anos 60, quando as terras indígenas passaram a ser ocupadas pelas frentes de expansão colonial, os embates com as hordas do gentio tenham aumentado significativamente. Entre 1760 e 1808, o ano em que o Príncipe Regente João declarou guerra ofensiva aos Botocudo, ato que oficializou meio século de conflitos, nos diários do governo da capitania são relatados 85 encontros violentos envolvendo índios no sertão do leste. Quase a metade dos incidentes ocorreu entre 1765 e 1769, período no qual as operações militares contra os índios no sertão alcançaram seu ápice sob a batuta do governador Lobo da Silva e seu sucessor José Luís de Meneses Abranches Castelo Branco e Noronha, o Conde de Valadares (1768-1773). A apropriação brusca da terra dos nativos do sertão do leste relativiza a alegação dos posseiros e dos oficiais da colônia de que os portugueses entraram na floresta virgem como mensageiros da civilização, forçados a usar a violência em autodefesa quando atacados pelos incorrigíveis “selvagens”. É verdade que os diversos povos nativos da região – incluindo-se os Coroados, Puri, Botocudo, Kamakã, Pataxó, Panhama, Maxakali, entre outros – encontraram-se, ao final, em minoria de armas e homens, atacados por doenças e deslocados geograficamente em face da diminuição da terra e dos recursos naturais. Ao longo de sua longa luta pela sobrevivência, no entanto, os indígenas resistiram o quanto puderam com as forças ao seu alcance impetrando ataques em territórios recentemente ocupados pelos colonizadores. Após longa experiência de lidar com colonizadores ocupando seus territórios, os índios sem dúvida reconheceram a tolice de guerrear contra uma expedição armada em campo aberto, mesmo recorrendo à tática de atacar e fugir. Pelo contrário, eles escolhiam seus alvos cuidadosamente dentre os posseiros, as fazendas e os ranchos espalhados, e até os povoamentos e pequenos arraiais que se encontravam ao longo da fronteira móvel entre territórios nativo e o dos colonizadores

lusobrasileiros. Inadvertidamente, as fontes e os seus silêncios ilustram o quanto se escondeu da visão oficial no sertão. Para os portugueses, a violência endêmica nas florestas assumiu a forma de uma competição permanente entre civilização e barbarismo, o que exigia um avanço militar organizado sobre território não incorporado para combater os atos de canibais irracionais. No entanto, os incidentes reportados, quase sem exceção atribuídos à selvageria dos índios, continham evidências da responsabilidade dos posseiros, mesmo que seja difícil, em última instância, determinar até que ponto (LANGFUR, RESENDE 2007).

Se os índios enfrentaram os conflitos violentos nos sertões, também resistiram a todo custo quando foram incorporados à sociedade colonial. Desta vez, contra a prática de escravização nas vilas e nos lugarejos da capitania. A presença de indígenas e seus descendentes, nos arraiais e vilas, pode ser atribuída a diversas razões. Em parte eram “carijós” que passaram a Minas na companhia dos paulistas – muitos, inclusive, aprisionados durante as entradas nos sertões, no final do século XVII, e que viveram uma diáspora a seu tempo, como descreveram alguns relatos do Códice Costa Matoso. Além desses, não se pode descartar os índios fugitivos, raptados ou desertores. Alguns escaparam de aldeamentos no Rio de Janeiro, possivelmente índios Puri; outros vieram de missões jesuíticas do Ceará e Pernambuco, da aldeia de São Miguel e de São José, em São Paulo, ou ainda Croato do aldeamento do Rio Pomba, sem contar com os “carijós” da Vila de Taubaté. Outros foram preados nas bandeiras, armadas pelos colonos e, muitas vezes, financiadas pelo Estado durante todo o período colonial. Portanto, muito diferente do que se faz crer, a conquista dos indígenas – o “ouro vermelho” – não cessou com as novas descobertas, culminando com o desfecho da guerra contra os Botocudo em 1808. Mesmo que a motivação das expedições estivesse associada à extração de metais preciosos e, por extensão, à concessão de sesmarias, cargos e outras benesses, não se pode subestimar

que a captura dos nativos, ainda que residual, tivesse despertado o interesse de muitos participantes das bandeiras. Por todo o período colonial, as entradas nos sertões foram movidas por este tripé. Não há dúvidas, portanto, de que uma boa parcela dos índios foi capturada nestes confrontos e se prestou como reduto de mão-de-obra para a lavra mineral, agrícola ou serviços domésticos.

Todos esses índios – sejam aqueles vindos com os paulistas no *rush*, os remanescentes das correrias nos sertões, sejam os fugitivos dos aldeamentos – passaram, então, a viver nas vilas ou outras paragens, sob a tutela dos colonos, eufemisticamente designados como seus administradores. Em vista das restrições legais à escravização de índios, previstas por uma série de leis, os colonos acabaram reproduzindo a prática secular do instituto da “administração” em Minas Gerais. Tal costume significava que os colonos assumiam a instrução particular dos índios, neófitos nas coisas da fé cristã. De fato, sob o pretexto de catequizar, obtinham a prerrogativa de exercer controle sobre os índios, sem que isso pudesse ser caracterizado como escravidão que feria os princípios da lei. Contornavam, com esse expediente, os problemas de ordem jurídica e moral, justificando a sujeição pela necessidade de “administrar a doutrina aos índios infieis”. Escamoteavam, enfim, a manutenção das relações escravistas.

A conduta para a formalização da administração era sempre a mesma. Aprovada a petição para a captura de índios, o colono deveria apresentar o lote aprisionado ao Senado da Câmara – órgão responsável para delegar a condição de administrador. A primeira responsabilidade do administrador de índios era a consagração do batismo. A partir de então, procurava-se acompanhar sua “criação”. Averiguava-se se o administrador, atendendo as suas atribuições, encaminhava o índio - então freqüentemente nomeado de “administrado” - para “aprender algum ofício ou ocupação em algum lícito trabalho” e se tinha, de alguma forma, “instruído nos

dogmas”, bem como se o tratava “como senão fora de sua natureza liberto”⁶.

Tais procedimentos, seguidos de perto pelo Senado da Câmara, ajuizavam o desempenho dos colonos que deveriam guardar “um grande cuidado na administração dos índios”. A cada três meses, eram chamados a prestar contas de como assistiam e como procediam os índios, conforme definia um despacho na época. Muitas outras petições dessa natureza estão registradas nos códices coloniais.

De qualquer forma, se o instituto legal da administração foi um entre tantos outros recursos para burlar a legislação colonial que garantia a liberdade aos índios, tal prática não foi aceita sem resistência. Entre junho de 1755 e maio de 1758, a liberdade dos índios era reconhecida, pelas penas do Marquês de Pombal, aprofundando uma vez mais o impasse em relação à emancipação. A repercussão dessa medida abriu um precedente extraordinário para que os índios e/ou seus descendentes, sob condição jurídica incerta – enredados entre a escravidão e a liberdade – acionassem a justiça colonial na defesa do seu direito à liberdade. Tentando se proteger do cativo, muitos desses “índios coloniais” moveram “ações de liberdade” contra seus administradores em várias regiões de Minas Gerais, onde diversos julgamentos foram levados a cabo. Só para dar um exemplo, em 1764, Leonor e seus três filhos e também seus netos, de “geração carijó”, ancorando-se nessa legislação, requereram ao governador, em Ouro Preto, para serem “libertos e isentos da escravidão em que se achavam”, sob o domínio de Domingos de Oliveira, que os mantinha cativos, maltratando-os e infringindo “rigorosos serviços e pancadas”. Feitas as averiguações, uma escolta foi designada para libertar os carijós, para evitar quaisquer embaraços⁷.

6. APM, SC 179, fot. 1774-1775.

7. APM, SC 59, fl. 103-104v; APM, SG, cx. 6, doc. 39; APM, SC 59, p. 101v-102.

É bem verdade que nem todos tiveram a mesma sorte. Muitos encontraram dificuldade de comprovar sua ascendência indígena para garantir seu direito. É que os administradores procuraram dissimular a origem étnica dos índios, designando-os por meio de categorias mestiças (caboclo, curiboca, cabra da terra, entre tantos outros). Ao nomear os índios coloniais com tais categorias de mestiçagem (o que produziu uma “invisibilidade” dessas populações), aproveitavam a brecha na legislação que não impedia o cativo de mestiços e, com esse expediente, legitimavam a escravidão. Se não fora pela insistência dos índios coloniais, resolutos em acionar a justiça colonial para garantir o reconhecimento de sua origem indígena, certamente teriam permanecido na escravidão.

Mesmo assim, não foram incomuns as tentativas de reescravidão dos índios que não escapuliram aos intentos dos colonos mais recalcitrantes. Um dos expedientes era o sistema de coação pelo qual o proprietário concedia a liberdade sob certas condições. Aqui se percebe, portanto, que havia um reconhecimento tácito da condição de escravidão de muitos índios coloniais. Além disso, a justiça andava a passos vagarosos. Os índios tinham de lidar com as ameaças - seguidas de prisões arbitrárias - que serviam de intimidação aos que arvorassem para si o direito à liberdade, como detalham em pormenores vários documentos.

Se essas ações de liberdade demonstram bem as tentativas impugnáveis dos colonos da prática de escravidão das populações de origem indígena, à revelia da lei, por outro lado, os índios coloniais - muitos, como vimos, em condição jurídica e social incerta entre a liberdade e a escravidão - não se deram por vencidos e, recorrendo aos mesmos princípios da lei, vergaram a intenção dos mais renitentes. Ao reafirmarem sua procedência indígena, aqueles homens rejeitaram a condição de mestiços e, por conseqüência, a de cativos, enfrentando a escravidão. Naquele contexto, pode-se entender que, a despeito da invisibilidade de parcela dos índios coloniais, tratados como

mestiços, eles reconstruíram uma alteridade ao definir sua identidade baseada no caráter da “indianidade”. Na sociedade escravista mineira, em que a liberdade era um marco diferenciador social, evocar a origem indígena, a despeito das diversas origens étnicas, congregou para aqueles homens uma mesma condição – a de homens livres por serem do gentio da terra. Por isso, a atuação dos índios coloniais ajudou a aprofundar toda a complexidade e contradição da escravidão em Minas.

Este foi o paradoxo que a sociedade escravista mineira se viu obrigada a enfrentar. E foi, como vimos, a ação legal desses índios coloniais, ao acionarem a justiça, que possibilitou mover tais fronteiras – não como fruto de uma concessão do mundo colonial, mas como uma conquista no embate daquele cotidiano restritivo. O papel de resistência dos índios à ocupação de suas terras ancestrais, de destribalização, de dissolução dos laços culturais levada a cabo pelos posseiros marcou de forma indubitável o processo de colonização de Minas. No mesmo ritmo, após terem sido aprisionados pelas expedições e levados para as vilas e outros tantos lugarejos, a luta não se arrefeceu. Desta vez, os índios recorreram à justiça colonial, ao afirmarem sua origem nativa, para, sob prerrogativa da lei, assegurar a liberdade. Nas Minas dos Cataguases, os índios coloniais lutaram nos sertões e nas vilas del-rei em defesa de seus territórios e da liberdade – lutas que seguem ainda em curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, José Otávio. *Memórias e histórias de Guido Thomaz Marlière (1808-1836): a transferência da corte portuguesa e a tortuosa trajetória de um revolucionário francês no Brasil*. Editora da Universidade Federal de Campina Grande, 2008.

ALMEIDA, Carla Maria C.. Minas Gerais pós-auge minerador; uma trajetória historiográfica. *Registro*, 2(4), set. 1995 / fev.1996, p. 11-13.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios aldeados no Rio de Janeiro colonial*. Novos súditos cristãos do Império português. 2000. Tese (Doutorado) - Campinas: UNICAMP, 2000.

_____. Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Editora FGV, 2013. 301 p.

_____. Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.

_____. Maria Regina Celestino. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares - a contribuição de John Monteiro. *História Social*, n. 25, p. 19-42, 2013.

AMANTINO, Márcia. *O mundo das feras: Os moradores do Sertão Oeste de Minas Gerais - século XVIII*. Rio de Janeiro, UFRJ, IFCS, v. 426, 2001.

ANDRADE, Francisco Eduardo. *A invenção das Minas Gerais: empresas, descobrimentos e entradas nos sertões do ouro da América portuguesa*. Editora PUC Minas, 2008.

ANGELO, Leonardo Bassoli. *Guído Tomás Marlière e a política indigenista em Minas Gerais (1813-1829)*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Dissertação (Mestrado em História).

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *História de Minas*. Minas Gerais: Ed. Comunicação, 1979, vol. 1.

BÔAS, Crisoston Terto Vilas. A questão indígena em Minas Gerais: um balanço das fontes e da bibliografia. *Revista do LPH*, v. 5, p. 42-55, 1995.

BOSCHI, Caio César. Nem tudo que reluz vem do ouro, In: Szmreczányi, Tamás (org.) *História econômica do período colonial*. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 57-65.

CALDEIRA, Vanessa Alvarenga et al. *Caxixó: um povo indígena feito de mistura*. 2006.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História (São Paulo)*, v. 30, n. 1, p. 349-371, 2011.

CHAVES, Cláudia Maria. *Perfeitos negociantes: mercadores ds Minas setecentista*. São Paulo: Annablume, 1999.

CORRÊA, Ângelo Alves. *Longue durée: história indígena e arqueologia*. Ciência e Cultura, v. 65, n. 2, p. 26-29, 2013.

DUARTE, Regina Horta. *Histórias de guerra: os índios botocudos e a sociedade oitocentista*. Revista de História, n. 139, p. 35-53, 1998.

ESPÍNDOLA, Haruf Salmen. *Sertão do rio Doce*. Editora Univale, 2005.

FIGUEIREDO, Luciano Raposo Figueiredo (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. 2 vol. (Coleção Mineiriana, série obras de referência), p. 181-189, p. 277.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. *A Princesa do Oeste e o Mito da Decadência de Minas Gerais*. São Paulo: Annablume, 2002.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HILL, Jonathan David (Ed.). *Rethinking history and myth: Indigenous South American perspectives on the past*. Urbana: University of Illinois Press, 1988.

IGLESIAS, Francisco. Minas Gerais, In: Sérgio Buarque de Holanda (Org.). *IHGB*. Rio de Janeiro: Difel, tomo II, v. 2, 1979.

JEHA, Silvana Cassab. *O Padre, o Militar e os Índios*. Chagas Lima e Guido Marlière: civilizadores de botocudos e kaingangs nos sertões de Minas Gerais e São Paulo, século XIX. 2005. Niterói: Universidade Federal Fluminense. (Dissertação).

JOSÉ, Oíliam. *Indígenas de Minas Gerais*. Aspectos sociais, políticos e etnológicos. BH: Movimento-Perspectiva, 1965, p. 217.

KRENAK, Ailton. O insustentável abraço do progresso ou era uma vez uma floresta no Rio Doce. in: DOMINGUES, Angela; RESENDE, Maria Leônia C., CARDIM, Pedro (org). *Os Indígenas e as Justiças no Mundo Ibero-Americano (Sécs. XVI-XIX)*, Universidade de Lisboa, 2019.

LAMAS, Fernando. Os indígenas de Minas Gerais: guerra, conquista da terra, colonização e deslocamentos. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 44, 2012.

LANGFUR, Harold L. *The Forbidden Lands: Frontier Settlers, Slaves, and Indians in Minas Gerais, Brazil, 1760-1830*. Faculty of the Graduate School, University of Texas/Austin, 1999.

_____. *The forbidden lands: colonial identity, frontier violence, and the persistence of Brazil's eastern Indians, 1750-1830*. Stanford University Press, 2006.

LANGFUR, Hal; RESENDE, Maria Leônia C. Indian Autonomy and slavery in the forest and towns of colonial Minas Gerais, in: LANGFUR, Hal (editor) *Native Brasil*. Beyond the convert and the cannibal, 1500-1900. University of New Mexico, 2014, p. 132-165.

LANGFUR, Hal; RESENDE, Maria Leônia C. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. *Tempo*. Revista de História da UFF, n.23, 2007, p.5-22.

OLIVEIRA, Ana P. P Loures. A etno-história como arcabouço contextual para as pesquisas arqueológicas na Zona da Mata mineira. 2003 (PDF).

_____. Arqueologia, história e novas fontes: os indígenas de Minas Gerais nas trincheiras do passado colonial. In: OLIVEIRA, Ana P. P. Loures; OLIVEIRA, Luciane Monteiro (orgs.). *Arqueologia e Patrimônio de Minas Gerais*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 105-117.

LIBBY, Douglas Cole. Novas considerações sobre a protoindustrialização mineira dos séculos XVIII e XIX. *Revista do Departamento de História*. UFMG: Belo Horizonte, n. 9, 1989.

MATTOS, Izabel Missagia de. *Civilização e revolta: os Botocudos e a catequese na Província de Minas*. Bauru: Edusc, p. 941, 2004.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 300, 1994.

MOREL, Marco. *A Saga dos Botocudos: guerra, imagens e resistência indígena*. 1. Ed. São Paulo: Hucitec, 2018.

MOTA, Lucio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas. *Patrimônio e Memória*, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2014.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Sobre os conceitos de etnohistória e história indígena: uma discussão ainda necessária. *XXII Simpósio Nacional de História—João Pessoa*, 2003.

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

_____. *As Minas e o Império*. Dinâmicas Locais e Projetos Coloniais Portugueses. Belo Horizonte: Ed. Fino traço, 2013.

PARAÍSO, Maria Hilda Barqueiro. *O tempo da dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste*. 5v. 1998. (Tese de Doutorado).

PEREIRA, Larissa Freire. Etno-história e sua historiografia. *Ars Historica*, n. 11, p. 1-19, 2015.

PINTO, Renato Venâncio. *Caminho novo: a longa duração*. *Vária História*, Belo Horizonte, n. 21, julho 1999. p. 181-189.

POMPA, Cristina. Os índios, entre antropologia e história: a obra de John Manuel Monteiro. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)*, v. 74, p. 61-79, 2014.

RASTEIRO, Renan Pezzi. *Arqueologia dos Jê da Bacia do Rio Grande: história indígena no norte de São Paulo e no Triângulo Mineiro*. P. 104, 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

REIS, Liana Maria. Colonizadores, Africanos, e Escravidão: representações e identidades nas Minas Gerais no século do Ouro. *Trajetórias (1500/2000)*, Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva Curso de História, 1999.

RESENDE, Maria Leônia C. de. *Gentios brasílicos. Índios coloniais em Minas Gerais setecentista*. Campinas, UNICAMP: 2003. (Tese)

_____. (org). Dossiê História indígena de Minas Gerais. *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Ano XLVII • Nº 1 • JANEIRO - JUNHO de 2011

_____. Minas dos Cataguases. Entradas e Bandeiras nos sertões do Eldorado. *Varia História*, UFMG, nº 33, 2005, p.186-202.

RESENDE, Maria Leônia C. de, ROCHA, Leonardo, LIMA, Cristiano; PALMA, Patrícia. *A pré-história na Estrada Real*. Itinerário turístico-cultural na arte rupestre. São João del-Rei, UFSJ, 2019.

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

ROJAS, Jose Luis. *La Ethnohistoria de América*. Los indígenas protagonistas de su historia. 1a ed. Buenos Aires: 2015. Sb editorial. Livro digital, EPUB.

SANTOS, Maria Cristina dos. Caminhos historiográficos na construção da História Indígena. *Revista de História da Unisinos*, 2017.

SENNA, Nelson de. *A terra mineira*. Chorografia do Estado de Minas Gerais. Rio de Janeiro: Editora P. Mello, 1923.

_____. *Sobre Ethnographia Brasileira—Principaes povos selvagens que tiveram o seo “habitat” em território das Minas Gerais*. Belo Horizonte: Revista do Arquivo Público Mineiro, ano XXV, p. 337-355, 1937.

SILVA, Edson. Os índios no Nordeste e as pesquisas históricas: as influências do pensamento de John Monteiro. *Fronteiras & Debates*, v. 2, n. 1, p. 51-64, 2016.

_____. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 213-223 – 2012.

SILVA, Maíra de Mello. Possibilidades e Perigos da Etno-história. *Revista Discente Ofícios de Clio*, v. 3, n. 4, p. 53, 2018.

SLENES, Robert W. Slenes. Os múltiplos de porcos e diamantes: a economia escravista em Minas Gerais no século XIX. *Cadernos do IFCH*, UNICAMP, Campinas, n. 17, 1985.

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro*. A pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TRIGGER, Bruce C.. Ethnohistory: problems and prospects. *Ethnohistory*, p. 1-19, 1982.

_____. *Além da História: os métodos da pré-história*. São Paulo: EdUSP, 1973.

TURCHETTI, Natália Gomes. A “*história em cacos*”: a cultura material pré-colonial –Sítio Lito-cerâmico Mato Seco, São Gonçalo do Abaeté – MG. São João del-Rei, 2018 (Dissertação de mestrado).

VASCONCELOS, Diogo Pereira de R. *História Média de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

_____. *História Antiga de Minas Gerais*, Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

VILAS BÔAS, Crisoston Terto. A questão indígena em Minas Gerais: um balanço das fontes e bibliografia. *Revista de História*. Ouro Preto, LPH. n. 5, 1995, p. 42-55.

SANTOS, Maria Cristina dos; FELIPE, Guilherme Galhegos. Protagonismo Ameríndio de Ontem e Hoje. Paco Editorial, p. 13-52, 2017.

XAKRIABÁ, Célia (CORREA, Célia Nunes). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico da autoria xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Brasília, UNB, 2018 (Dissertação).



Este livro foi composto em Dante MT
pela Editora Autografia e impresso
em papel pólen soft 80 g/m².
