

38º Encontro Anual da Anpocs

SPG03 Ciências Sociais e Educação: dilemas e possibilidades na produção do conhecimento

“Educação Indígena no Brasil: o caso da aldeia guarani de Bertioga”

Rafael da Silva Lopes – Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de  
São Paulo

2014

## RESUMO

A Constituição Federal de 88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seguidos pela Lei 11.645/2008 abrem enormes problemáticas sobre o direito à alteridade e à independência de povos indígenas, em relação a sua própria Educação. Nesse sentido, também vêm sofrendo com os paradoxos de um mundo neoliberal e pós-moderno, com as violências físicas e intelectuais que suas propostas de manutenção da alteridade e a luta por independência causam, tanto no Estado Brasileiro quanto na iniciativa privada. Meu trabalho consiste em estudar a Educação Indígena tendo como foco e campo de pesquisa o aldeamento guarani de Bertiooga, em São Paulo. Minha intenção é primordialmente realizar estudos de campo com uma perspectiva qualitativa, seja no trato com as fontes orais, seja na interpretação e transcrição dos resultados provenientes da pesquisa, além de realizar a leitura do material bibliográfico pertinente e da busca das fontes documentais. O objetivo é compreender o fenômeno da identidade/alteridade dos povos originários, dentro das possibilidades que a Educação Indígena oferece.

## RESUMO EXPANDIDO

Neste projeto, proponho estudar a educação indígena e sua integração ao sistema público de ensino, tendo como foco de pesquisa a comunidade guarani aldeada no bairro Boraceia, no limite entre os municípios de Bertiooga e São Sebastião, no litoral Norte do Estado de São Paulo. Segundo estimativas do município de Bertiooga, lá vivem cerca de 400 indígenas, sendo a maioria deles crianças, e está instalada permanentemente uma escola que atende a cerca de 50 delas, mantida e custeada pelo poder público municipal. Meu foco será principalmente o ensino, bem como as práticas escolares, os livros didáticos, e tudo o mais que relacionar-se com a Educação.

Ao longo do tempo, muitos foram os retratos historiográficos veiculados nos livros didáticos, para-didáticos, nas imagens e representações literárias, e transmitidos cotidianamente no ensino público oficial a respeito dos indígenas da América como um todo, e brasileiros em particular. Ora esquecidos ou ignorados pela historiografia, ora coadjuvantes passivos das peripécias do conquistador escravizador ou dos jesuítas evangelizadores, ora vítimas do europeu colonizador e da conjuntura da expansão econômica européia, a verdade é que existe uma grande lacuna, parcamente preenchida nos conteúdos de História quando o assunto são os variados povos que aqui estavam quando da chegada do português e do espanhol.

Recentemente, as novas possibilidades metodológicas trazidas pela chamada Nova História Cultural, que vão desde a utilização de fontes antes ignoradas quando o assunto era História da Educação (currículos, livros didáticos, agentes educacionais, fotografias, literatura e história oral), que por vezes foi chamado de Revolução Documental, até o próprio recorte dos objetos a serem estudados, como a educação de gênero, de classe social e de etnia. Nesse contexto de (re)descoberta

da historiografia, uma legislação educacional atualizada abre novas portas para assuntos antes praticamente inexplorados na História<sup>1</sup>. Posso ressaltar o caso da história da África e dos afro descendentes, assunto agora obrigatório em qualquer tipo de ensino no Brasil. Dentro desse espectro legislativo, a nova Lei 11.645/2008 inclui a obrigatoriedade do ensino de História Indígena, como forma de reconhecimento e maior compreensão acerca dos múltiplos povos que lutam por seu reconhecimento, sua alteridade e sua terra. Porém, mesmo dentro desse ambiente propício para a discussão de novas histórias, o papel dos indígenas continua relegado a um segundo plano figurativo, quase como um segmento anedótico e facultativo, um abrir de parênteses para a história verdadeiramente importante, aquela que merece atenção, preparo e cuidado por parte tanto dos professores e professoras, quanto dos estudantes.

Assim, o tema aqui exposto deve muito aos horizontes propostos por uma História da Educação que se enriqueceu bastante com as influências e trocas de outras disciplinas das ciências humanas: Antropologia, Filosofia, Teoria Literária e Lingüística, Sociologia, etc. que podem auxiliar na melhor compreensão acerca dos discursos ou omissões realizados na prática escolar cotidiana. Destarte, pretendo refletir sobre o indígena e sua representação na sala de aula aldeada, utilizando-me de um novo universo documental disponível, e valendo-me das metodologias contemporâneas de análise.

#### JUSTIFICATIVA TEÓRICA

Nos últimos anos, muitos pesquisadores vêm alertando para a importância de estudar a história indígena, não só como uma reafirmação política e ideológica da América Latina, mas também como um reconhecimento de “historicidades” e do direito que os povos têm de possuí-las. Para além do desgastado debate sobre “eurocentrismo”, historiadores levantam questões cruciais a respeito da própria história, do mito, da tradição oral, etc. que se expressam em obras relevantes e de fôlego para compreensão da História Indígena. Podemos citar aqui Federico Navarrete Linares, que se utiliza dos códices mesoamericanos e da tradição oral deles advindos para recolocar o conceito de “mito” em novas perspectivas historiográficas. Dessa maneira, ele procura inserir as chaves interpretativas de sua formação dentro de uma nova lógica de História, fugindo das premissas e dos modelos ocidentais consolidados<sup>2</sup>. Para além disso, um conceito atualmente bastante debatido é o de “multi-relativismo”, exposto por Eduardo Viveiros de Castro em sua obra “*A inconstância da alma selvagem*”, que explicita sobre a necessidade dos cientistas sociais desvencilharem-se de seus modelos, premissas e categorias conceituais já consolidados ao lidarem com os povos ameríndios, pois muitas vezes essa simples adaptação acaba por nublar a compreensão da religiosidade, dos sistemas de representações culturais, da política e de outras

---

1 LOPES, Eliane Marta Teixeira. *História da Educação*- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

2 NAVARRETE LINARES, Federico. “*Las fuentes indígenas: mas allá de La dicotomía entre historia y mito.*”

práticas indígenas, e enquadrando-as em sistemas “prontos”, que irremediavelmente hierarquizam as sociedades dentro de modelos rígidos. Como nos ensinou Eduardo Viveiros de Castro, a tradição historiográfica ocidental teve por costume e orientação interpretar as manifestações indígenas como “pré-históricas”, “selvagens”, “bárbaras” e até mesmo a-históricas<sup>3</sup>. Não preciso aqui deter-me demasiadamente nessas implicações, pois basta salientar que essa ideologia eurocêntrica acabou por alijar a História Indígena dos currículos educacionais e dos objetos de estudo científico como um todo, durante muito tempo. Felizmente, nos últimos anos, novas pesquisas sistemáticas têm obtido retumbante sucesso em demonstrar a riqueza, a complexidade e o desenvolvimento mental dessas sociedades americanas.

Para mim, a questão da alteridade é central. Busco debater com os educandos as possibilidades do outro, seus sistemas de pensamento e de práticas sociais, culturais, etc. O próprio Viveiros de Castro nos ajuda ao cunhar o conceito de multi-relativismo, ou seja, de inúmeras formas de entender e de re-entender o mundo a partir de suas próprias concepções sociais, e das concepções dos outros. Deveríamos, para o autor, aplicar esse conceito no momento de estudarmos outras sociedades, que não compartilham conosco nossas morais, nossos valores, nossos sentimentos, e sim que possuem os próprios e com eles constituem sua moral. Dessa forma, nosso sistema mental é ORTOGONAL ao de outras sociedades, e desse ponto de vista ficaria mais interessante a troca e a compreensão do outro, da alteridade em si<sup>4</sup>.

Alteridade esta que não implica em desconhecimento do outro, nem em ignorar o outro. Aparentemente, a História da Educação vêm retomando campos de pesquisa que são essenciais na busca pela reflexão a respeito das alteridades, como já exposto acima. Com os novos documentos, surgem novas questões, que suscitam novos temas, e a questão da etnia na prática educacional adquire especial relevância quando tratamos de indígenas, pois ainda não compreendemos bem como o ensino público lida com a História e com a alteridade ao ser discutida em uma sala de aula guarani, por exemplo.

Entendo como relativamente recente as preocupações que envolvem a educação e a prática de ensino indígena, considerando-os como fenômenos capazes de conferir autonomia aos povos ameríndios, mais precisamente recorrente do início dos anos 90 do século XX, no Brasil. A Constituição Federal de 1988 reconhece e auxilia a legitimar as linguagens, processos de aprendizagem e singularidades dos índios, propiciando a estes grupos uma nova aparelhagem ideológica que busque efetivamente uma educação aproximada de suas reais necessidades, e adequada às suas formas de convívio social e cultural. Devemos aqui, ao meu entender, separar os

---

3 VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. “Perspectivismo e Multi naturalismo na América Indígena”. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. Cosac & Naify, São Paulo, 2002. pp 345-401.

4 Idem.

conceitos de educação indígena e de ensino para o indígena, de forma a acentuar os meus objetivos neste projeto.

Por ensino para o indígena entendo um modelo “civilizatório” oficial, calcado em parâmetros nacionais amplos e estáticos, que busca conferir aos mais diversos grupos étnicos um projeto político dominante, sob o manto de uma escola institucionalizada, alheia as vontades e decisões dos próprios grupos alvos deste ensinamento<sup>5</sup>. Educação indígena, como forma de prática educativa, deve estar diretamente preocupada com a autonomia do grupo indígena, e para tanto considerar suas necessidades reais de interação e desenvolvimento, bem como suas especificidades educacionais, agindo de forma democrática e atuando como um ponto de encontro para as discussões, e sendo uma maneira de contribuir para a “eliminação da opressão em que vivem as sociedades indígenas, não privilegiando a leitura e a escrita, mas a recuperação da autonomia”<sup>6</sup>. Para mim, a questão pedagógica passa inevitavelmente pela resistência dos povos indígenas e pelo direito que possuem a auto-determinação. A escola, ao atuar dentro do espaço territorial, social e cultural dos grupos indígenas, deve estar subordinada aos interesses da comunidade a que se destina, e não se valendo como instrumento, como ponte, para um pretense ensino oficial e unilateral.

Além disso, justifica-se esta pesquisa quando se colocam as questões que permeiam a busca indígena por seus próprios desígnios e anseios enquanto povo. A educação indígena pode revelar formas de intervenção que resistam aos modelos dominantes, sejam eles étnicos econômicos ou políticos, ou mesmo todos estes conceitos conjuntamente. Ela pode servir como instrumento de libertação, desde que seja democrática, verdadeira e própria dos povos indígenas. No entender de Paulo Freire, o educador teria como função elucidar os objetos de estudo, afim de que os próprios alunos tomem suas teses acerca da existência daquele objeto, sempre utilizando de métodos democráticos, uma via de mão dupla onde o conhecimento não é uma dádiva a ser concedida gratuitamente pelo professor, mas sim uma troca de experiências válidas entre as partes participantes do processo pedagógico. E mais, apreender e conhecer de perto a realidade do mundo que cerca os próprios educandos, aprender conjuntamente com eles os conteúdos ministrados, praticar de forma efetiva as discussões, etc<sup>7</sup>. É sob esse prisma que busco objetivar a pesquisa, afim de melhor compreensão sobre a educação indígena.

#### DELIMITAÇÃO DO TEMA

Desde o século XVI, com a chegada dos europeus com suas armas, roupas e tecnologia, os

---

5 VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés(Orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.*/ Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

6 COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, São Paulo. *A questão da educação indígena*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

7 FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira “O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?” In: FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira Medo e Ousadia: *O cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.

indígenas encontraram formas de se relacionar, seja por vias amistosas e culturalmente enriquecedoras, seja pelo ato simbólico da Guerra. Nestes primórdios dos “choques antropológicos”, ou em termos mais eufemistas, do “encontro” entre europeus e ameríndios, já se configuram diversas formas de adaptação, acomodação e conflitos dos diferentes projetos, tanto por parte dos europeus quanto dos mais diversos povos indígenas originários. Nesta parte do trabalho, pretendo dar ênfase então a esse processo de relacionamento, salientando sempre o ponto de vista dos índios e trazendo a lume suas formas de adaptação e manutenção e/ou reformulação de suas identidades enquanto etnia.

Com certeza, a principal tarefa e talvez a mais árdua com que se incumbiu a Coroa Portuguesa, foi a de catequizar os povos que por ventura se deparasse no seu projeto de colonização das terras americanas. Destarte, em uma espécie de amálgama entre Igreja e Poder público, os missionários para cá enviados deveriam se reportar e seguir as determinações que vinham de Lisboa e de Roma. E essas recomendações foram das mais objetivas possíveis: encontrar estes povos, reuni-los sob a administração missionária, catequizá-los e torná-los, portanto, bons cristãos, fiéis ao Rei, à Lei e à Fé. Tarefa descomunal, frente aos desafios impostos pela fauna, pela flora, pela extensão geográfica e principalmente pela heterogeneidade com que foram recebidos os religiosos pelos indígenas. Mesmo dentro de uma mesma etnia, as reações variaram imensamente, tornando impossível qualquer traço de homogeneidade nas análises etno-históricas, perpetradas pelos estudiosos desses fenômenos. Como nos explica MONTEIRO, em suas reflexões sobre os Guarani, houve diversas formas de resistência e de colaboração a esse projeto europeu, e também apropriações indígenas do simbolismo cristão, que transformaram a realidade local e foram interpretados pelos índios, de forma autônoma e refletindo suas concepções de mundo e de espaço<sup>8</sup>. Tais interpretações modificaram bastante a forma com que os silvícolas encaravam sua própria identidade, nos fazendo lembrar que, ao analisarmos um determinado povo nos dias atuais, não podemos imediatamente fazer conjecturas sobre o passado, pois a cultura jamais é algo estanque e cristalizado, e muito menos a etnografia é História por si só<sup>9</sup>. Religião, Cultura, Política e Guerra se tornaram campo de disputas, acomodações de ambos os lados, numa intensa recursividade ideológica, onde mesmo os mais ferrenhos jesuítas, aqueles que pelo menos tentaram levar a cabo sua missão, tiveram que ceder<sup>10</sup>.

Mesmo com o espírito da legislação da época colonial, que preconizava que os índios deveriam ser reduzidos pelo convencimento e admoestação, o emprego da força foi regra bastante

---

8 MONTEIRO, John “Os Guarani e a História do Brasil Meridional: séculos XVI - XVII” In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 2009. pg 490

9 CUNHA, Manuela. “Introdução a História Indígena” In CUNHA, Manuela Carneiro da *História...*

10 MONTEIRO, John. Op cit.

usual, de ambos os lados. Mesmo religiosos condecorados defendem esse princípio de violência como forma salutar de conversão, e sabemos que da parte dos indígenas esse recurso sempre fora empregado, quando viam sua liberdade ameaçada<sup>11</sup>. Dessa feita, a instituição da Guerra Justa se torna um aparato legal, e ao mesmo tempo simbólico, para a realização do projeto colonizador em prática<sup>12</sup>. Interessante observar que, mesmo tendo vivido por anos dentro de missões, indígenas apelaram para a violência e a revolta aberta quando tiveram oportunidades para tal.

Porém, a grande questão que envolvia os indígenas e o projeto da Coroa Portuguesa se relacionava com o potencial de mão de obra que poderia ser encontrada e utilizada aqui. De fato, o grande desafio imposto aos europeus era como conseguir com que os índios trabalhassem para eles, uma vez que muitos deles não tinham em seus modos de vida o cultivo agro-pastoril. Neste caso, a escravidão e o trabalho compulsório foram adotados tanto nas colônias espanholas quanto por aqui. Mesmo indígenas que já estavam habituados a esse tipo de labor foram submetidos a essa instituição cruel, o que suscitou grandes revoltas.

A questão aqui é então refutar as visões comumente adotadas pelas Ciências Sociais, quando incumbidas da tarefa de analisar a trajetória ameríndia. Nesse sentido, é preciso salientar que estou lidando com o conceito de universalidade do Homem, ou seja, que no gênero humano há em essência a capacidade absoluta para tomada de suas próprias decisões, de suas apropriações, de ser por fim sujeito e agente de sua História. Quero com isso deixar de lado interpretações que vitimizam o indígena, colocando-o como um simples objeto passivo e inerte, frente ao cabedal europeu e suas ingerências<sup>13</sup>. Desejo também olvidar de análises contemporâneas, na qual o indígena bom, dócil e apazível foi assassinado, enquanto que os maus, arredios e desagradáveis ainda permanecem, irredutíveis a sua condição de exótico e de marginalizado frente a inevitabilidade de integração ao Estado Nacional<sup>14</sup>. Também se pode repensar a questão da demografia, que foi largamente utilizada para denunciar o grande assassinio dos povos autóctones, sem, no entanto, ser comprovadamente analisável. Na perspectiva de MELIA, é preciso dar um enfoque regionalizado a questão demográfica, utilizando-se dos mais diversos recursos analíticos, como a arqueologia, para então se poder traçar um panorama mais fidedigno da quantidade de índios que pereceram nestes encontros. Não podemos, de forma alguma, deixar de atribuir a responsabilidade pelos grandes genocídios patológicos que incorreram nas populações ameríndias aos missionários jesuítas, com sua tática de grandes aglomerações em reduções, que facilitou

---

11 CUNHA, Manoela. Op. Cit.

12 PERRONE-MOISÉS, Beatriz. “Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista no período colonial (séculos XVI a XVIII). In CUNHA, Manuela Carneiro da. Op cit. Pg 124.

13 MONTEIRO, John. Op. Cit. Pg 475.

14 CUNHA, Manuela Carneiro da. “Política Indigenista no século XIX”. In CUNHA, Manuela Carneiro da. Op cit.

sobremaneira o contágio de doenças, para as quais os silvícolas não tinham imunidade<sup>15</sup>.

Com a chegada da família real ao Brasil, e a posterior Independência da Nação, a questão indígena toma novos aspectos. Não se trata mais de garantir o processo de colonização em *terras brasilis*, mas sim de permitir que as terras do território nacional fossem utilizadas em benefício do país. Ao longo do século XIX, vai-se constituindo uma legislação fundiária bastante específica sobre o que deve ser considerado como terra indígena, mas isso não se refletiu de fato, devido à resistência dos poderes locais, dos conchavos políticos e da visão geral que se tinha dos índios. Tido como primitivo, indolente, incapaz de se adequar às normas da civilização moderna, corrompido por seus hábitos selvagens, o indígena real não era nem de longe aquele que idealizado como formador do caráter nacional, o tradicional Guarani ou Tupi, dócil no trato com os amigos, implacável guerreiro com seus inimigos, trazendo honra a genética brasileira.

Para enquadrar então estes indígenas nessa nova sociedade nacional, era preciso uma administração que conseguisse promover a efetiva produtividade das terras, e como “bônus” integrar o silvícola ao modo de produção capitalista evoluído<sup>16</sup>. Não preciso salientar muito o caráter racista endógeno nessas formulações, inclusive quando questionavam até mesmo a humanidade dos índios. O resultado dessa política se reflete em um grande processo de expropriação fundiária, fundamentado em bases discriminatórias, para favorecer políticas locais em detrimento de uma ampla legislação que garantia a posse das terras aos silvícolas. Como bem exposto por CUNHA, tal processo concretizou-se através de manobras institucionais, retirando de etnias imemorialmente ligadas aquelas glebas seus direitos mais elementares sobre elas<sup>17</sup>.

Foi com o pensamento Positivista que a visão geral sobre o índio se modifica, já num contexto republicano. Para os adeptos de Comte, os índios eram capazes sim de integrarem-se a civilização ocidental, desde que as condições mínimas garantissem a eles a oportunidade. Assim, seria preciso a tutela do Estado, isto é, o reconhecimento de uma capacidade civil relativa do indígena (ele ainda não estaria apto a exercer suas responsabilidades sociais), e de uma transitoriedade do “ser índio”. Em outras palavras, o projeto positivista tinha como meta retirar os índios de sua condição de precariedade cultural e econômica, para levá-lo ao status de cidadão civilizado plenamente. Como não poderia deixar de ser, os militares tiveram posição destacada nesse projeto, uma vez que ele também se ligava a um projeto maior de Estado Nacional Republicano, e a salvaguarda de suas fronteiras e de suas características geopolíticas<sup>18</sup>.

Nesse contexto, é criado o Serviço Nacional de Proteção ao Índio (SPI), cuja atuação é

---

15 CUNHA, Manuela Carneiro da “Introdução a história indígena”. Op cit. pg 12

16 CUNHA, Manuela Carneiro da “Política Indigenista no século XIX” Op cit. pg 143.

17 Idem, pg 146.

18 LIMA, Antonio Carlos de Souza. “O governo dos índios sob a gestão do SPI”. In CUNHA, Manuela Carneiro da. Op cit.

bastante controversa. Para os limites deste trabalho, basta lembrar que este órgão estava profundamente interessado na exploração econômica das riquezas do interior brasileiro, e seu objetivo primordial, enquanto aparato do poder do Estado, era garantir essa exploração. Nesse sentido, sua atuação “pedagógica” limitava-se a propor aos indígenas uma educação que visasse a proteção das fronteiras nacionais, e ao uso da terra de forma produtiva à Nação. Mesmo que composto de etnólogos de interesse puramente acadêmico para a época, o SPI destinava-se a pacificação dos indígenas e a esse objetivo material explicitado<sup>19</sup>. Darcy Ribeiro, como já discutido anteriormente, deslumbrou no trabalho do SPI essas preocupações mais humanitárias, mas salientou seus efeitos nefastos a cultura dos índios<sup>20</sup>.

Obviamente, tendo em vista os objetivos deste trabalho, a população encontrada e tutelada pelo SPI resistiu de diversas formas: pela guerra, pelas apropriações que fez da cultura branca para manter sua identidade, pela atuação de seus líderes em petições junto a Justiça brasileira, e mais geralmente, pela sua simples obstinação em permanecerem vivos e ligados a terra. A questão fundiária, que agora se atrelava aos usos do solo e do subsolo destas regiões, continuava sendo tema de amplo debate entre políticos, representantes da expansão das fronteiras agrícolas e extrativas, e os próprios indígenas.

Na década de 70 do século XX, é criada Fundação Nacional de Amparo ao Índio, a FUNAI que ainda existe. De novo, no âmbito aqui proposto, não me cabe entrar em detalhes e discutir aprofundadamente o caráter desta instituição ao longo de seus quase 50 anos de atuação junto às populações ameríndias. Em princípio, a FUNAI não mudou radicalmente as posturas do SPI, continuando o trabalho de pacificação de etnias inamistosas as fronteiras agrícolas, e realocando populações inteiras para outras áreas, sem uma preocupação com os modos de vida e de subsistências destas pessoas.

Amparada por uma concepção tecnicista de desenvolvimento econômico, a FUNAI limitou-se a se aliar a poderes locais e sumariamente expropriar os índios de suas terras ancestrais. Como o Brasil vivia um período de ditadura cívico-militar, o debate sobre essa atuação ficou deveras prejudicado, sendo os indígenas constantemente exterminados sem que nada se fizesse a respeito. Mesmo etnias pacificadas e já realocadas sofreram com a violência do homem branco, quando assim o fosse necessário ao capitalismo em expansão. Viveu-se um período de grandes obras viárias, sem que para tanto fossem feitos estudos de impacto social e ambiental, abrindo clareiras em florestas, desviando cursos de rios, matando o modo de vida e as possibilidades de sobrevivência de milhares de pessoas, tudo em nome do progresso defendido pelo Estado, aliado ferrenho dos latifundiários e criadores de gado.

---

19 Idem, pg 165.

20 RIBEIRO, Darcy. Op cit. pg 206.

Nesse clima de revisionismo do horror do período ditatorial, que a Constituinte de 1988 propõe uma visão autônoma para os povos indígenas. Em relação às terras, a Constituição Federal condena veementemente a atuação da FUNAI de realocar povos em outras terras. No espírito da Lei, os indígenas não mais são vistos como seres que dependem de tutela, ou então que um dia não serão mais índios. Ao contrário, seu direito a identidade e a alteridade são reconhecidas e confirmadas pela Carta Magna. Esses direitos não vieram de graça, mas sim são frutos de intensa luta, pressão política e mobilização de indígenas e de setores sociais do setor agrário. Somente assim, foi possível incorporar no escopo da lei maior nacional os direitos inerentes aos povos originários, durante muito tempo ignorado.

A Educação Indígena, propriamente dita, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no âmbito do ensino fundamental, e citada aqui no parágrafo 3º do artigo 32 da referida lei, conforme segue:

“§3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Nos artigos 78 e 79 da LDB, fica regulamentado o direito dos indígenas de se auto-educarem, com autonomia e liberdade, garantindo assim seus meios próprios de aprendizagem e de relacionamentos pedagógicos. Em termos práticos, assegura o uso da língua materna, o acesso a informação e promove políticas de fomento a valorização da identidade dos índios. Isso é claro, dentro da legislação, sendo a prática outro assunto.

Nessa conjuntura, que por muito tempo foi adversa, nos últimos anos a demografia vem apontando para um grande crescimento da população ameríndia. Isso se deve, é mais do que claro, as adaptações biológicas, culturais e sociais que os índios desenvolveram em séculos, décadas ou anos de convívio com o branco. Além disso, é fundamental frisar que a Educação Indígena desempenhou e ainda desempenha um papel importante, porque consegue, através dos meios próprios e da afirmação da alteridade dos índios, fazer crescer o sentimento de pertencimento as determinadas culturas. Este debate será tomado nas seções a seguir.

Dentro das Ciências Sociais, uma enorme discussão vem sendo travada sobre o conceito de cultura, desde fins do século XIX até os tempos de hoje. Não é minha intenção esmiuçar as querelas teóricas, muitas vezes justas e problemáticas, que permeiam esse conceito, tampouco pretendo esgotar o assunto sobre as implicações teóricas e práticas que as diversas concepções de cultura fizeram incidir sobre os estudos que lidaram com povos indígenas. Somente pretendo esboçar em que ponto teórico me apoio para este trabalho, discutindo a cultura como forma simbólica e prática

de modos de vidas sociais, que pertencem propriamente a uma determinada cosmogonia específica, mas que também se articulam com padrões mais gerais do Homem. Nesse sentido, a ideia principal desta parte do trabalho é expor a cultura como sendo parte integrante e invariante do *homo sapiens*, e que responde a anseios e necessidades universais dessa espécie. Assim, a cultura deve ser encarada como uma das ferramentas adaptativas do gênero Humano, presente em seu inconsciente individual e coletivo. É óbvio que a cultura é adaptada a diversas formas de convívios sociais, biológicos e políticos, mas ela também é comum a toda a espécie humana e responde aos desígnios totais dessa mesma espécie.

Partimos do pressuposto que o Homem carrega em si uma Universalidade. Sem nos determos longamente no amplo debate que este conceito carrega em si, limito-me a escrutinar o conceito dentro da chave explicativa de Edgar Morin, em sua teoria da complexidade, como bem detalhado e analisado por CARVALHO. O Homem, diz o autor, carrega em si um destino cosmo-físico comum, pois é uma espécie só<sup>21</sup>. Nesse sentido, é um ser cosmo-psico-bio-antropossocial<sup>22</sup>. Cosmo, porque habita e compartilha o mesmo ponto do Universo, o planeta Terra. É nela que o gênero humano se desenvolve, nela que cria seus filhos, nela que cultiva seus alimentos, nela que desenvolve suas capacidades cognitivas, nela que procura se estabelecer e estabelecer sua comunidade, suas relações sociais, suas trocas simbólicas. Enfim, é por partilhar a mesma “prisão”<sup>23</sup> que o homem carrega já um princípio de universalidade com seus iguais. Psico, já que nossos cérebros têm a mesma configuração, com as mesmas (in) capacidades, desenvolvendo-se da mesma forma e padecendo das mesmas limitações intelectuais, afetivas, instintivas, etc. Outrossim, é na psique que se encontra o imaginário, o onírico, o inconsciente no qual partilhamos nossas apreensões de cultura e de animalidade. Bio, uma vez que temos as mesmas capacidades digestoras, a mesma compleição física, o mesmo fenótipo, o mesmo dedo opositor e compartilharmos das mesmas problemáticas advindas de nossos organismos pluricelulares, incapazes de lidar com os outros seres unicelulares ou acelulares, que costumamos carregar por algum tempo, nos causando grandes incômodos. Antropossocial, uma vez que somos uma espécie comunicativa por excelência, e todos nós possuímos as ferramentas necessárias para tanto, e ainda desenvolvemos outras mais, como a escrita, a música, a arte. Em todas as culturas, ou melhor dizendo, em toda a cultura humana a comunicação exerce papel fundamental de (re) criação, sendo um “dispositivo teórico-imaginário, articulação contraditória e descontínua de linhas de força, objetivação e fratura”<sup>24</sup>

Como seres universalizados, também compartilhamos a certeza inexorável da Morte. Essa

---

21 CARVALHO, Edgard de Assis “Contra o Relativismo”. In CARVALHO, Edgard de Assis *Enigmas da Cultura*. São Paulo: Cortez, 2003

22 CARVALHO, Edgard “A Complexidade Necessária”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit.

23 ARENDT, Hanna “*A Condição Humana*”. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2011.

24 CARVALHO, Edgard de Assis “Contra o Relativismo”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit. pg 14.

certeza permeia toda a cultura humana, tecendo as relações de mando e desmando, criando tradições ancestrais, educando as novas gerações e moldando aquilo a que comumente conhecemos como saber. É a morte, e não a vida, o motor da cultura<sup>25</sup>. O homem, nos dizeres do próprio Morin, é 100% natureza e 100% cultura.

Destarte, a ideia de universalidade do homem me permite desdobrar a teoria da complexidade, para enfim relacioná-la com a Cultura. Sendo o homem este ser, pleno de compartilhamento, e, portanto *complexo* (tecido em conjunto), só poderia ser entendido enquanto uma multifacetada teoria. As diversas formas culturais não podem mais ser encaradas como exóticas, como diferentes apenas por serem diferentes, com suas especificidades estereis e modos de vida e de produção singulares. Como o Homem é um ser universalizado, que partilha das mesmas características que seus semelhantes, suas formas de usos culturais devem ser contextualizados, para que as variantes simbólicas possam ser entendidas em um espectro mais amplo de observação. Assim, refutam-se as teorias relativistas que, em uma espécie de taxonomia antropológica, não conseguem articular as diferenças em processos gerais de universalização. Justificam toda e qualquer arbitrariedade, como se apenas enquadrá-las dentro de códigos específicos e locais fosse suficiente para entender o movimento amplo que a humanidade traça, e mais ainda, como se esse entendimento não estivesse repleto de ideologia, mas sim de uma quase enternecedora compaixão.

O Homem, este ser complexo, não pode mais ser entendido sobre uma dualidade, uma binaridade acachapante. O Mito e a Razão são indissociáveis, porque ambos são ferramentas explicativas para a cultura do Homem. Os instintos, os reflexos, fazem parte de uma estrutura universalizante do inconsciente<sup>26</sup>, cujo acúmulo de cognição e humanidade resulta na *hominização*, e conseqüentemente na transmissão de uma cultura complexa. A complexidade está no princípio das incertezas, e no fim das dualidades, uma vez que é possível encontrar explicações antropológicas perfeitamente válidas, apenas deixando perguntas. E mais, é possível superar a dicotomia entre uma Razão Iluminista, que arrogantemente prega a superioridade do *Homo Sapiens* frente aos outros animais sem cultura, e o imaginário e o onirismo humano tão ressentido de investigações. Ambos, tecidos em conjunto, podem elucidar fenômenos de natureza humana universal. Para tanto, faz-se obviamente necessário a transdisciplinaridade, não apenas como apanágio da ciência, mas também como uma forma verdadeira e fértil de diálogos e de questões<sup>27</sup>, religando os saberes em uma recursividade espontânea e fecunda.

Isto posto, é preciso recolocar a trajetória das análises sobre cultura até então mais aceitas. O

---

25 CARVALHO, Edgard de Assis “A Complexidade Necessária”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit. Pg 91

26 LEVI-STRAUSS, Claude. “*O pensamento selvagem*”. Campinas, SP: Papirus, 2012.

27 Edgard de Assis “A Complexidade Necessária”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit.

estruturalismo de LEVI-STRAUSS, e da maioria dos intérpretes das Ciências Sociais na década de 60, foi duramente criticado por dar demasiada ênfase em processos muito amplos, que descaracterizavam completamente o papel dos indígenas, vitimizand-os ou fazendo-os de passivos espectadores da vaga mundial capitalista. Assim, a etnografia antropológica virou uma miríade de cataclismos, onde os índios e sua cultura estavam sempre prestes a desaparecer, transformando-se em seres genéricos, perdidos e aculturados, em prol de uma fronteira expansionista ocidental, que com sua força arrasadora e inabalável, varria o mundo étnico e homogeneizava a todos. Contra essa ideia, e a favor de “darem voz” aos povos originários, os relativistas procuraram então as especificidades locais, as resistências, as apropriações dos diversos povos do planeta, mostrando que a dominação eurocêntrica não foi assim tão linear, nem mesmo homogênea. Ao contrário, os relativistas conseguiram demonstrar que, a cada passo dado por conquistadores e pioneiros, representantes então de uma força exógena àquelas culturas, foi-se tecendo uma teia de relações, trocas, conflitos e problemas, que muitas vezes resultaram não nas famosas “aculturações”, mas sim em novos significados para novas situações. Tornaram então os povos indígenas como agentes ativos de sua própria história.

Porém, ao levarem a cabo tal interpretação, os relativistas acabaram por esquecerem-se, ou não se darem conta, de que o homem é universal, e que as especificidades de cada sociedade só podem fazer sentido dentro de um conjunto de semelhanças. Transformaram a cultura, nos dizeres de BAUMAN, em “uma fábrica da ordem, com padrões normativos e paroquiais”. Ou seja, se dentro de uma determinada sociedade há uma diferença crucial, é preciso compreender então, num conjunto mais amplo, e tendo sempre a complexidade como norte, como aquela especificidade responde ao gênero Humano, e não simplesmente elencá-la e legitimá-la como sendo exclusividade e ferramenta única daquele micro-sistema antropológico. Não se trata de negar as diferenças, isso está mais que superado, mas sim de contextualizá-las e levá-las a um debate mais geral. Como bem nos mostrou CARVALHO, “cultura é práxis cognitiva planetária, em uma passagem sócio-histórica pela Terra”<sup>28</sup>.

Remeto-me então ao conceito de Cultura. Como já expus, a concebo como uma ferramenta adaptativa do gênero humano, portanto universal. Falta ainda dar contornos mais claros a ela, e para isso adotarei as visões de SAHLINS e, sua obra “Cultura na Prática”, onde ele faz uma série de Ensaio muito interessante sobre como o valor utilitário, que responde a necessidades humanas reais, adquire diversos significados simbólicos, sendo então um gerador de cultura. Dessa maneira, o autor não vê distinção entre cultura e sociedade, nem entre o material e o simbólico, numa perspectiva anti-dualizante<sup>29</sup> que muito me interessa. Para SAHLINS, assim como em LEVI-

---

28 CARVALHO, Edgard de Assis “Contra o Relativismo”. In CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit.

29 SAHLINS, Marshall David. *Cultura na Prática* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. pg 17

STRAUSS, o código é mediado pela prática, e o resultado disso é o tão famigerado *totemismo*.

SAHLINS tem o grande mérito de nos mostrar que os instintos animais são carregados de cultura. São, na verdade, instintos sociais, que expressam as necessidades humanas de se expressar, de sonhar, de fazer arte, de fazer amigos e se relacionar, etc. Não que isso seja exclusividade humana, logicamente. Mas sim, que essas formas mais primitivas já carregam todo o simbolismo, todo o código cultural da Humanidade Universal<sup>30</sup>. Todo esse debate, como o leitor já pode prever, incorrerá fatalmente na concepção rousseuniana do homem primitivo. De fato, o que temos é que o homem, ao adquirir significados em seus instintos, molda sua cultura em prol de certa moralidade, poderíamos até afirmar ser compaixão, que faz com que, por exemplo, o mais fraco dos homens seja equiparado ao mais forte, pela simples ética cultural agora encontrada<sup>31</sup>.

Dessa forma, todos os homens em todas as sociedades, atribuem sentidos e significados culturais a seus objetos, suas relações e suas práticas<sup>32</sup>. Mesmo a sociedade burguesa o faz, no que o autor denomina como *totemismo burguês*: ao se comprar e vender no capitalismo, o valor simbólico das mercadorias é uma representação figurada do mundo social, como o autor bem demonstrou no caso dos *blue jeans* (criados para os trabalhadores, mas apropriados pela juventude)<sup>33</sup>. É também uma forma de comunicação, uma troca de diferenças e utilidades. Assim, o código funciona no plano do inconsciente, do imaginário. Toda sociedade tem o signo como concepção de diferenciação objetiva<sup>34</sup>, ou seja, a coisa material adquire sentidos e significados que são utilizados como trocas e novas comunicações.

Algumas ponderações sobre a cultura ainda restam a ser feitas. Primeiro, que a cultura não é um reflexo límpido dos modos de produção. Ao contrário, através dos símbolos que a cultura imprime é que cada sociedade desenvolve seu próprio meio de subsistência e de diferenciação objetiva através dos signos (que podem ser as mercadorias, como no capitalismo). Segundo, que em termos locais há sim diferenças que devem ser levadas em consideração em qualquer análise séria, mas que a cultura é fenômeno universal do gênero humano, podendo ser problematizada em um processo global e multifacetado de complexidade. Terceiro, que a cultura não é algo estanque, cristalizado, tradicional ou mesmo original. Ela é fluída, responde aos interesses conforme o contexto bio político, e as diversas formas de apropriação cultural são, na verdade, nada mais nada menos que a resistência e a alteridade, traduzida em ação histórica. É nisso que vou me deter por umas linhas agora.

Diversas concepções de Cultura foram se forjando ao longo do século XX, principalmente

---

30 SAHLINS, Marshall David. "A Nemesis Africana". In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pg 62.

31 Idem, pg 63.

32 SAHLINS, Marshall David. "La pensée burgoise". In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pg 183.

33 Idem, pg 198.

34 Idem pg 211

nas ciências sociais. Muitas vezes, esse conceito foi crivado de eurocentrismo e etnocentrismo, para servir a interesses de dominação e legitimação do Ocidente, frente a outros povos, como os indígenas brasileiros, os aborígenes ou os esquimós. Outras tantas, foi concebida como uma forma de denúncia ou crítica ao sistema capitalista dominante, que por seu caráter expansionista acabava por subjugar e destruir costumes e tradições alheios a ele. No entanto, recentemente, muitos autores tem se valido do conceito de cultura para salientar as diversas formas de simbologias, cosmologias e sistemas de interpretação, em diversos povos e em diferentes momentos históricos. Pregam que não é possível interpretar um determinado sistema cultural fora de seus contextos específicos, e que esses contextos é que determinam o grau de simbologia que cada ato ou objeto recebe destes povos. O chamado relativismo cultural ganhou força por suas críticas oportunas aos estruturalistas das décadas de 60 e 70, e tornaram-se quase uma hegemonia acadêmica nas Ciências Sociais. No entanto, não é a partir deste prisma que entendo a Cultura, e vou me apoiar em SAHLINS para explicitar o conceito ao qual melhor me alinho neste trabalho.

SAHLINS nos mostra que a etno-história pode nos auxiliar bastante para entendermos a Cultura. Etno-História aqui é entendida como uma forma de sintetizar a forma e função, a estrutura e a variação como um processo cultural significativo em uma ordem específica<sup>35</sup>. O que isso quer dizer é que é preciso, ao observar a atuação dos diferentes povos que se pretenda compreender, também ter em mente as mudanças e os contextos nos quais aqueles povos se inseriram, as dinâmicas que estabeleceram com o Outro e como isso se refletiu na sua concepção simbólica de sociabilidade. De fato, a cultura não está espelhada somente nos povos que são observados hoje, muito menos cristalizadas em documentos, pinturas e relatos de outrora. A Cultura é um intenso simbolismo, que permeia toda a atividade humana desde seus primórdios. Concordando com GERTZ, o autor de “Cultura e Razão Prática” destaca que a capacidade humana de criar significados e signos sobre suas próprias atitudes e objetos ajudou propriamente a constituir o corpo e a mente humana, desenvolvendo-as até o estado em que se encontra hoje<sup>36</sup>. Nesse sentido, a Cultura não é um puro reflexo dos modos de produção de determinada sociedade, como se as necessidades e vícios do *homo sapiens* forjassem suas concepções culturais. Ela engloba o modo de produção, uma vez que ele mesmo é fruto do desenvolvimento em termos culturais locais<sup>37</sup>. Da mesma forma como o Ocidente encara a Razão como a única forma de interpretar dados e símbolos, isto é pertencente ao seu próprio sistema cultural, que se pretende totalizador e abrangente, mas que na verdade explica como as chaves culturais vão englobando e respondendo aos processos de contato entre diversas formas de entendimento do Mundo. Os europeus, assim como todos os outros

---

35 SAHLINS, Marshall David. “Adeus aos Tristes Tropiques”. In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pg 514.

36 SAHLINS, Marshall David “A tristeza da doçura”. In SAHLINS, Marshall David. Op cit.

37 SAHLINS. Marshall David “Cosmologias do Capitalismo” In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pg 448

povos, precisaram encontrar formas de re-interpretar suas culturas a partir dos outros povos com que ia tomando conhecimento, e essas formas são fórmulas próprias e mecanismos de significação, ferramentas a serviço da coesão mental de uma sociedade. As culturas se apropriam, incluem ou excluem de acordo com suas próprias regras, englobando na sua cosmologia, e nenhuma Cultura é *sui generis*, mas é fabricada dialeticamente com o Outro<sup>38</sup>, se contrapondo a quem pensa que a cultura não tem limites, fronteiras ou um sistema próprio.

Para ser mais claro, não se pode dizer que uma determinada sociedade mantém suas tradições como forma de resistência a uma subjugação ou ingerência exógena. Primeiro, porque as tradições podem tanto representar uma mudança, quanto uma continuidade. Muitas vezes, aquela sociedade se apropria de uma tradição que não era “sua”, ou melhor, que estava distante de sua realidade histórica, para afirmar um novo contexto social no qual procura se encaixar. Nesse sentido, a tradição se torna tanto uma permanência quanto uma ruptura com o passado<sup>39</sup>. Segundo, porque a ideia de resistência implica em que as manifestações humanas sejam vista apenas como reações ao Outro, retirando delas a autonomia e a ação histórica independente. Tal visão de “resistência”, muito difundida por antropólogos, vitimiza e retira a subjetividade dos povos indígenas, e ignora que a Tradição pode ser encarada como meio e medida da inovação<sup>40</sup>. Ter consciência da própria cultura já é um indicador poderoso de autonomia e ação histórica.

SAHLINS é um autor muito prolixo, e nos oferece uma série de reflexões de grande importância, até para situar o debate com o qual as ciências antropológicas se digladiam atualmente. Para tanto, ele cunha o conceito de “*develop-man*”, com o qual ele consegue abarcar a ideia de que os povos indígenas se apropriaram do capitalismo, dos conhecimentos e das ferramentas do homem branco europeu para (re) criar ou melhorar suas praticas sociais, aumentando suas celebrações, seus festivais, suas alianças de parentesco, etc. Nesse sentido, brincando com a ideia de desenvolvimento, cara aos ocidentais, ele consegue dar conta das ações históricas dos povos indígenas, e de como eles podem ter se valido do capitalismo para preservar sua alteridade. A modernidade e a expansão do capitalismo de fato impulsionaram a “diferenciação local”, num processo que ele chamou de “indigenização da modernidade”. Apesar da ideia bastante difundida de que o ocidente, seus modos e costumes, estavam “matando” as culturas, o que o autor nos demonstra é que há uma Cultura das culturas, em que o local e o diferente empregam as ferramentas disponíveis pela economia de Mercado para então promoverem e ficarem “mais iguais a si

---

38 SAHLINS, Marshall David “Adeus aos tristes tropiques”. In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pg 520

39 Idem, pg. 506. O autor nos mostra um saboroso caso dos havaianos e da dança Hula, muito exemplar dessa ideia de que a tradição pode ser importada, e servir a interesses de identidade, sem que isso configure qualquer tipo de “traição” aos costumes.

40 SAHLINS, Marshall David “Que é Iluminismo Antropológico” In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pg. 545. Veja-se para isso a interessante metáfora dos povos (...), que se viam como beija-flores sugando os poderes dos brancos.

mesmos”<sup>41</sup>. Mesmo quando há um processo de urbanização, tido como estágio último do desenvolvimento burguês, o autor mostra que as identidades e a busca por uma diferenciação permanecem, e o *develop-man* se sobrepõe, quando os indivíduos citadinos buscam os meios materiais de manter e de aumentar suas relações com as aldeias ancestrais<sup>42</sup>.

Toda essa discussão sobre o conceito de Cultura nos leva diretamente a questão da Identidade, muito ligada a Cultura. No processo global de “develop-man”, os mecanismos ocidentalizantes na verdade se tornam ferramentas poderosas de manutenção e ampliação daquilo que se chama “pertencimento”, ou o sentimento de pertencimento a uma determinada etnia ou povo. A Educação, desta forma, pode ser vista como um desses mecanismos ocidentais, capitalistas, apropriados pelos povos indígenas para seus interesses sociais e culturais. Lógico que em termos próprios, locais, mas que de fato promovem não só a manutenção, como também o crescimento daquilo que é se sentir “mais igual a si mesmo”. Claro que concordamos com LOCKE, no sentido de que “os objetos só podem ser conhecidos mediante sua interação (seletiva e arbitrária) com outros objetos referenciais”<sup>43</sup>, e isto também é perfeitamente válido para a Cultura. Só podemos entendê-la tendo como referências estruturais outras formas de sistemas culturais, e a escolha que se fizer destes sistemas será sempre ao sabor do gosto do observador, nunca do próprio observado. É nesse sentido que a identidade e a alteridade podem ser entendidas, como um referencial que os separa dos outros, dos exógenos. Este processo não é simples, muito menos naturalizado. Mas de fato pertence a um movimento mais amplo e generalizado de indigenização da modernidade, e coaduna com a universalidade do Homem, de seu ser *cosmo-bio-psico-antropossocial*.

Após a proclamação da República, novas tendências e novas necessidades modificam a natureza do conceito idealizado de povo: o nacionalismo patriótico é valorizado em detrimento da história sacralizada, e a noção de Civilização, conjuntamente com as ideias racistas e do “problema” da mestiçagem no Brasil, refazem e transformam a ideia de Nação. Nessa História da Civilização, o Brasil então passa a assumir uma posição subalterna, uma mera prolongação das missões civilizacionais européias, e que deve manter-se nesse caminho afim de que se atinja verdadeiramente o progresso no país.

Atualmente, novas perspectivas estão se abrindo: a historiografia passa a explorar com mais energia os campos culturais, e com isso o problema da identidade toma dimensões mais amplas, seguindo a própria difusão amplificada que a educação pública e que a matéria de história toma

---

41 Todos estes conceitos e as brilhantes demonstrações do autor se encontram em seus Ensaios reunidos no livro “Cultura na Prática”, nomeadamente nos capítulos “Adeus aos Tristes Tropiques” e “Que é o Iluminismo Antropológico”. SAHLINS, Marshall David. Op cit.

42 É a ideia de “aldeia social”, na qual se cria uma identidade que transcende o local, o nacional. Cria, em última instância, uma identidade trans-local que destrói por completo a tradicional dualidade cidade-campo. SAHLINS, Marshall David “Que é iluminismo antropológico” In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pgs 555-557.

43 Citado em SAHLINS, Marshall David “Adeus aos tristes tropiques” In SAHLINS, Marshall David. Op cit. pg 530.

após a década de 1980. As identidades raciais e outras tomam forma e fragmentam o mito da coesão social buscada pelos Estados Nacionais, ao mesmo tempo em que o nacionalismo é visto com reservas por setores elitistas, que apoiam a economia de mercado globalizada. Novas propostas seguem essa tendência, e também condicionam as pesquisas historiográficas nesse sentido<sup>44</sup>.

### HIPÓTESES E OBJETIVOS

Este trabalho tem por finalidade principal entender o processo de educação indígena, principalmente sob a luz da Lei 11.645/2008. De fato, minha intenção é compreender como a educação indígena pode auxiliar na preservação da alteridade inerente ao grupo, através de uma pedagogia própria e associada à realidade dos educandos. Não estou reconhecendo aqui, de antemão, que o simples fato de a educação indígena ser oferecida na língua materna, ou que o conteúdo seja especificamente preparado para aquele grupo em especial, seja um fator primordial na manutenção da alteridade e na busca pela libertação efetiva dos índios em geral<sup>45</sup>. Para mim, é importante estudar até que ponto a participação da comunidade na ação pedagógica existe, e de que forma essa racionalidade do grupo (suas práticas sociais, culturais, suas formas de educar e conviver, seus hábitos de alimentação, seus sistemas mentais, etc.) é apropriada pela escola que se propõe a compartilhar experiências com os educandos indígenas<sup>46</sup>. Portanto, um dos meus primeiros objetivos é não só entender como se resolvem os impasses da tradução das línguas, mas sim compreender todo o complexo fenômeno educativo que envolve a comunidade e a escola, sempre tendo como o norte o que chamamos de libertação da ideologia dominante, no caso a do homem branco e do Estado Nacional.

Descortinam-se, aparentemente, outros objetivos que estão em maior ou menor grau imbricados com a questão da alteridade e da libertação. Um deles é a questão do material didático oferecido e regulamentado pelos órgãos responsáveis, Ministério da Educação e Cultura e FUNAI. Para elucidar tais problemas, é necessário entender que o uso do livro didático não se limita apenas ao seu texto, mas sim a toda a lógica de confecção, produção e difusão através do qual ele insere-se no âmbito acadêmico, escolar e mercadológico, para então analisar o uso que se fez ou se faz do livro didático na educação como um todo, e na educação indígena em particular. Afinal de contas, entendemos a princípio que o livro didático detém, entre suas diversas especificidades, a de que é uma mercadoria a ser vendida, e portanto a de gerar lucro. Mas também, para além dessa primeira face do manual, a de que ele é um depositário de conteúdos e estratégias educacionais, representações de um sistema de valores a serem ensinados, e que devem ser perpetuados pela sociedade. Este ponto nevrálgico do caráter do livro didático nos interessa sobremaneira, uma vez

---

44 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Identidades e ensino da história no Brasil". IN: CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda *Ensino da História e Memória Coletiva* Artmed, 2007.

45 MELIÁ, Bartolomeu. "Educação Indígena na Escola". *Caderno Cedes*. Cuiabá, Ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

46 Idem.

que o enfoque deste projeto é justamente compreender a justaposição entre a educação indígena e sua capacidade de libertar, de preservar e de ressaltar alteridades, frente ao conjunto ou código de valores alheios a estas funções ou princípios. Não menos importante, obviamente, está o leitor deste material didático, seja ele professor ou aluno, dentro do âmbito escolar: ou seja, suas apropriações, contradições e resistências enquanto sujeito histórico, as estratégias de uso e de leitura, as concepções e interpretações formadas, etc.<sup>47</sup> No caso específico da educação indígena, o material didático têm papel fundamental se quisermos entender qual o grau de importância dado aos fundamentos da valorização das experiências e da alteridade, como ferramentas importantes na conquista da libertação dos grupos étnicos minoritários, afinal de contas o ensino deve-se orientar pela “libertação do indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões”<sup>48</sup>.

De certa maneira, nossa compreensão sobre educação em geral (uma vez que já explicitamos o que entendemos por educação indígena) perpassa pelas questões do tempo presente. É o que muitos estudiosos chamam de “presenteísmo”. Em meu projeto, um dos objetivos finais é analisar como as necessidades cotidianas interferem na construção de um saber didático (leia-se escolar), desde o arcabouço da legislação até a prática docente, e mais especificamente um saber voltado para atender às necessidades do presente, reais, cotidianas, de um povo indígena. Essa relação entre necessidades aparentemente divergentes podem resultar em uma concepção em comum do passado, qual seja, uma reificação e um cultivo da memória, transmutando-se em História através dos bancos escolares. O *presenteísmo* funciona sendo uma apropriação da História pela Memória, reificando e cultivando o passado<sup>49</sup>.

Um bom exemplo de como estas questões podem ser relacionadas ao problema do ensino étnico está em nosso presente: A lei que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África reafirma os valores étnico-culturais que compõem a identidade nacional, e auxiliam na construção das efemérides do Estado-Nação, remodelando portanto os códigos de valores e “atualizando” a necessidade da disciplina de História no Brasil, a fim de legitimar uma nova ideologia dominante. Ora, tratando-se de educação indígena, qual seria então a forma de justapor questões de identidade e de legitimidade, com as necessidades presentes e reais de um grupo específico, dentro de suas próprias concepções de mundo e de cultura?

Outro dos objetivos que pode ser problematizado neste trabalho é a transmutação do

---

47 BITTENCOURT, Circe *Livro didático e saber escolar (1810-1910)* — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

48 BITTENCOURT, Circe. “Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: Bittencourt, Circe. *O Saber Histórico na sala de aula*. Editora Contexto.

49 JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. “História, Política e Ensino”. In: Bittencourt, Circe. *O Saber Histórico na sala de aula*. Editora Contexto.

conhecimento acadêmico, das pesquisas tanto antropológicas quanto educacionais, referentes a educação indígena, e seu alcance, seus usos e questionamentos, apropriações e modificações na sala de aula indígena. Sabemos perfeitamente que a diferença entre o saber acadêmico e a prática educativa deve ser desde logo admitido, em nome de uma finalidade para as disciplinas nos bancos escolares<sup>50</sup>. Porém, qual a finalidade destas disciplinas para os grupos étnicos? E até que ponto, e compreendemos como é difícil este diálogo entre academia e escola mesmo dentro do sistema majoritário de educação<sup>51</sup>, há uma interação entre o que é produzido nas universidades através de pesquisas e elaborações teóricas, e o que é de fato aplicado e “consumido” na prática escolar indígena? A meu ver, essas questões podem e devem ser contempladas nesta pesquisa.

#### METODOLOGIA E MATERIAL (FONTES)

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, realiza uma intensa discussão sobre o poder da palavra como “prática social”, e como ela auxilia na libertação das pessoas, através da Educação. O discurso, nesse sentido, é indissociável da ação cotidiana, da realidade palpável, do trato social. Cunhando o conceito de “palavras geradoras”, estas ligadas ao exercício de fundamentação da linguagem e da cultura escrita, FREIRE nos aproxima do que seria o fenômeno da “humanização”, ou seja, da tomada de consciência do indivíduo de sua própria consciência, de sua cultura e de sua relação com o Mundo. Nesse sentido, ele acredita piamente na universalidade do gênero humano, que se desenvolve plenamente apoiado tanto em sua própria consciência cultural quanto na sua constituição biológica, e que, ao tomar conhecimento dessa própria universalidade, o humanizado também se inteira de sua liberdade. A pedagogia freireana, muito mais que uma teoria desenvolvida apenas para a lida pedagógica com a alfabetização de adultos, é uma problemática complexa, que dialoga com conceitos importantes e seculares das Ciências Sociais, enriquecendo o debate com a noção de que, sem a prática, o discurso mergulha num vazio de significados. Nas palavras de FIORI, ao prefaciá-la obra de Paulo Freire:

*“(...) para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o”.*

*FIORI (2005)*

Pode-se perceber, portanto, que a discussão de Paulo Freire é, ao mesmo tempo, entre o indivíduo consigo mesmo e o indivíduo com o Outro, seja ele outro indivíduo, seja com o Mundo. A tomada de consciência de si e do Outro, feita através da palavra e da linguagem (poderíamos dizer, da Educação), é uma relação dialética, forjada pelas relações estabelecidas e culminando na

---

50 MUNAKATA, Kazumi. “Indagações sobre a História ensinada”. In: *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Editora da Universidade, Porto Alegre

51 BITTENCOURT, Circe. “Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de história”. In: Bittencourt, Circe. *O Saber Histórico na sala de aula*. Editora Contexto.

*humanização*, quando o indivíduo percebe-se como um e como outro.

Importante também é a “*hominização*”, processo no qual o indivíduo se descobre biológico, e percebe que sua evolução corporal se deve também a sua adaptação cultural, suas formas e práticas de atribuição de sentidos e trocas de simbólicos. Vejamos:

“A “*hominização*” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o Mundo. A “*hominização* não é só processo biológico, mas também História.”

FIORI (2005)

O aumento do cérebro, o caminhar ereto, o dedo opositor, todas essas modificações físicas e biológicas pelo qual passou o gênero humano ao longo de sua trajetória cósmica, só foram possíveis porque incorporaram a criação e a reprodução da Cultura, totalizando-o como já discutido aqui, como 100% Natureza e 100% Cultura, numa “uni-dualidade” universal. FREIRE traça essa ideia com os conceitos de *hominização*, a constituição biológica e física da espécie, e de *humanização*, a completa configuração simbólica e a tomada de consciência no processo dialético de dizer a sua palavra ao longo da História. E História, como bem colocado por FIORI, é entendida aqui como a busca humana pela saciedade de suas necessidades. Entendo aqui como necessidade não só os hábitos biológicos de comer, dormir, sentir calor ou frio, procriar, como também as necessidades culturais de se comunicar, de adquirir e transferir simbologias, de ter seu próprio nome, etc. Destarte, sabe-se que o conceito marxista de materialismo histórico, processo no qual a História é entendida como a busca humana por sobreviver, atende não só as peculiaridades biológicas como a segunda uni-dualidade do Homem, seu 100% Cultura.

Compartilhando da “Pedagogia do Oprimido”, compreendo que o educador é um mediador, na medida em que promove e instiga o diálogo, afim de que o educando possa se apropriar e tomar consciência de seu processo de *humanização*, que caminha lado a lado e complementa a *hominização*. Essa tomada de consciência nada mais é que a percepção do papel que o indivíduo desempenha, em si e para o Mundo, numa relação dialética entre o seu entendimento e a realidade exterior. Tal processo de mediação é operado através da linguagem, mais especificamente da *palavra*, agente poderoso de transformação. É necessário prover a educação do oprimido, para que ele entenda e faça uso de sua própria palavra.

Toda essa discussão sobre o pensamento freireano deve nos conduzir a Educação Indígena, uma vez que o próprio Paulo Freire trabalhou com essa perspectiva em sua vida. É de bom tom discutir então do que se trata o conceito, principalmente para diferenciá-lo da Educação para o indígena, que foi a tônica das políticas públicas brasileiras no século XX.

O Estado Brasileiro, ao longo de sua formação e consolidação, sempre teve que lidar com os povos ameríndios que se encontravam dentro do território nacional. E, portanto, estabeleceu desde cedo formas de controle e de tutela, tendo a Educação como ferramenta principal.

Por ensino para o indígena entendo um modelo “civilizatório” oficial, calcado em parâmetros nacionais amplos e estáticos, que buscam conferir aos mais diversos grupos étnicos um projeto político dominante, sob o manto de uma escola institucionalizada alheia as vontades e decisões dos próprios grupos alvos deste ensinamento<sup>52</sup>. Essa educação é calcada em um profundo preconceito, pois admite que os povos indígenas não possuam métodos e formas próprias de cognição e aprendizagem, ou quando o faz, entende que estes sejam superficiais e desnecessários. Num contexto histórico de criação da famosa “comunidade imaginária”<sup>53</sup>, seria impossível aceitar que os indígenas ficassem de fora da nacionalidade, e era preciso incutir neles este sentimento de pertencimento a uma coletividade, correspondente ao Estado Nacional. Assim, o projeto civilizatório respondia a necessidades políticas amplas, e se encarregava, através da Educação, de englobar todas as populações que, de uma forma ou de outra, precisavam ser englobadas. Dito isto, fica claro que não seria admitido que outros modelos de Educação fossem implementados, por brancos ou por indígenas, que não atendessem a estes objetivos específicos. Não haveria espaço para algo que não fosse o de despojar, e reintroduzir uma cultura que seria “comum” a todos os brasileiros.

Educação indígena, como forma de prática educativa, deve estar diretamente preocupada com a autonomia do grupo indígena, e para tanto considerar suas necessidades reais de interação e desenvolvimento, bem como suas especificidades educacionais, agindo de forma democrática e atuando como um ponto de encontro para as discussões, e sendo uma maneira de contribuir para a “eliminação da opressão em que vivem as sociedades indígenas, não privilegiando a leitura e a escrita, mas a recuperação da autonomia”<sup>54</sup>. Para mim, a questão pedagógica passa inevitavelmente pela resistência dos povos indígenas e pelo direito que possuem a auto-determinação. A escola, ao atuar dentro do espaço territorial, social e cultural dos grupos indígenas, deve estar subordinada aos interesses da comunidade a que se destina, e não se valendo como instrumento, como ponte, para um pretense ensino oficial e unilateral. Mais do que isso, a Educação Indígena conta com mecanismos próprios de ensino e aprendizagem, o direito ao uso da língua materna, professores nativos, as formas de apropriação e de contato com os brancos segundo as vontades e parâmetros dos interessados. Enfim, Educação Indígena é fundamentada na compreensão da Identidade, e na valorização da alteridade dos mais diversos povos ameríndios que a adotam.

Deve-se ressaltar que a Educação Indígena prescinde de um espaço formal de

---

52 VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés(Orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.*/ Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

53 ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the origins and spread of Nationalism.* New York: Verso, 1983

54 COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, São Paulo. *A questão da educação indígena.* São Paulo, Brasiliense, 1981.

acontecimento, que na sociedade moderna<sup>55</sup> se traduz na Escola. Ela acontece, como nos exemplos mais próximos como as comunidades Guarani, a todo momento<sup>56</sup>. Também sublinho que é de fundamental importância entender que não é possível idealizar a Educação Indígena, como sendo uma forma “pura” e “tradicional” de aprendizagem. Muitas vezes, ela se parece bastante como qualquer escola pública brasileira: tem muitos alunos em uma sala, usando cadernos, sentados em bancos escolares, aprendendo Português e História do Brasil. Isso não quer dizer, de forma alguma, que essa educação esteja então sendo “aculturadora”, privando os indígenas de suas formas culturais específicas de lidar com a educação. Muitas vezes, essa forma de educação está servindo a um projeto político daquela comunidade, qual seja ensinar suas crianças a língua e os costumes do branco, para então elas poderem lidar com eles e saber representar seus interesses frente ao Estado ou a quaisquer pessoas que venham a conhecer. Quase sempre essa educação está relacionada à luta pela terra, e é uma forma de preparar os pequenos para as comissões de negociação, para pressionar políticos, para elaborar cartas e documentos, para se relacionarem com entidades civis de apoio a causa indígena, para lerem e interpretar as papeladas que por ventura lhes acorrerem. Essa forma de educação é intensamente controlada pelos indígenas, e causa bastante controvérsia entre eles, pois devem ser pensadas as formas de controle e autonomia, de manutenção e de apropriação de costumes em prol do *develop-man* daquela etnia<sup>57</sup>. Como acredito ter exposto anteriormente neste trabalho, a cultura nunca é algo estanque, parado e tradicional. Dessa maneira, ao se apropriarem de formas brancas de ensino, não estão sendo “aculturados” ou perdendo sua identidade por conta de um modelo irresistível, duradouro e irreversível de escolarização, mas sim buscando a sua liberdade e autonomia, desenvolvendo sua gente para o fim maior, ou seja, a luta pela Terra e por sua alteridade.

Antes de expor as metodologias que pretendo utilizar para a pesquisa, reflexão e execução deste projeto, faz-se necessário uma pequena revisão bibliográfica sobre o escasso material produzido até agora a respeito da educação indígena. Escasso porque, em primeiro lugar, o tema vem ganhando relevância muito recentemente, subsidiado pela já explicitada Nova História Cultural (na qual a historiografia da educação insere-se como campo de pesquisas de considerável importância), pela questão etnográfica impulsionada pela Constituição Federal de 1988, particularmente o artigo 210 que versa sobre o direito dos povos indígenas a uma educação que prime pela valorização da alteridade e das diferenças, refletida em um respeito aos processos

---

55 Por “modernidade” entendo o fenômeno característico do século XX de constituição dos Estados Nacionais, e que traz em seu bojo a fundação da escola moderna: laica, pública, gratuita e para todos. Dessa forma, acredito que a modernidade foi incapaz de lidar com questões de alteridade, pois tinha um caráter globalizador, e respondia a interesses políticos e econômicos da sociedade ocidental.

56 ECKHART, Jan “Tenonde Porã: Uma Aldeia e seus núcleos”. São Carlos: UFSCAR, 2014. Dissertação de Mestrado

57 ECKHART nos mostra bem essa discussão sobre o que, quanto e como se apropriar das maneiras do homem branco floresce entre os indígenas da TI Tenonde Porã. ECKHART, Jan. Op cit. pg 22.

próprios de aprendizagem e ao uso das línguas maternas, pelo artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se articula com estes princípios postulados pela Constituição. Escasso também por tratar-se de um tema relativamente pouco estudado pela Academia em geral, não tão valorizado quanto aqueles recortes temáticos denominados “sociomidiáticos”, ou seja, que em um primeiro momento aparentam promover maiores polêmicas e/ou reflexos na sociedade como um todo, e na Academia em particular<sup>58</sup>. Escasso, em último lugar, por conta do pouco diálogo entre educadores e antropólogos, sobre educação indígena<sup>59</sup>. Porém, como espero ter demonstrado no subtítulo “JUSTIFICATIVA”, o conceito de educação indígena merece maior atenção, e com certeza maior fomento para as pesquisas em curso, ou que vierem a ser propostas nos próximos anos.

Algumas dissertações de Mestrado recentemente vêm tratando do tema, usando como ferramentas metodológicas as abordagens qualitativas de pesquisa em educação. CARVALHO<sup>60</sup> (2006), e mais recentemente TESTA<sup>61</sup> (2007) utilizaram-se desta metodologia para lidar com aspectos diferentes da educação indígena, aquele centrando-se em uma experiência educativa autônoma dos índios *kamaiurá* do Alto Xingu, na qual as pesquisas exploratórias e as investigações empíricas, analisadas de forma qualitativa, resultaram na ideia de que o projeto de educação indígena específico segue não apenas uma diretriz pedagógica escolhida, mas faz parte de uma manifestação política de autodeterminação; e esta abordando experiências de educadores, líderes de aldeias e outros envolvidos nos processos educacionais dos índios *guarani*, em 3 diferentes localidades: Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, que apresentaram muitas considerações importantes para a temática: a elucidação de que a educação guarani extrapola as escolas de aldeias, e que sonhos, pensamentos, sentimentos, xamanismo, etc. englobam, o conceito educação indígena, e o tornam muito mais amplo que o de educação escolar indígena; o conceito de multilocalidade, que tem a ver com o modo de ser guarani, ou seja, suas experiências não devem se limitar apenas a aldeia onde reside, mas sim perpassar pelas aldeias de parentes e amigos, e que entram decisivamente no seu processo de aprendizagem como um todo; e que não se pode perceber a escolarização guarani sem entender o contexto específico onde ela se realiza. Já NAKASHIMA<sup>62</sup>

---

58 CHARLOT, B. “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 7-18, abril, 2006.

59 LOPES DA SILVA, Aracy. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena”. In.: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: GLOBAL/FAPESP/MARI-USP. (pp.29-43).

60 CARVALHO, Jailton Nascimento. “Mawa’iaká – Escola de Resgate Cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004”. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

61 TESTA, Adriana Queiroz. “Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani” Mbya. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.

62 NAKASHIMA, Edson Yukio. “Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos de etnia indígena Pankararu em uma escola pública da cidade de São Paulo”. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2006.

(2009) buscou estudar a experiência educativa em uma escola pública “normal” na cidade de São Paulo, que tinha como estudantes uma parcela indígena *pankararu*, e como essa etnia buscava autonomia, resistência e alteridade dentro dos muros de uma escola regular, oficial, etc. usando também a metodologia qualitativa nas suas investigações. Estes trabalhos representam efetivas colaborações para o aumento de nosso conhecimento a respeito de como se dá o processo de educação indígena atualmente, em grupos distintos, de formas distintas, e em regiões diferentes do país. Têm como ponto em comum a chave interpretativa para o campo de pesquisas, qual seja, a busca pela história oral, pela memória e pela atuação primordial daqueles direta ou indiretamente relacionados ao tema. É neste aspecto que devo me deter por uns instantes.

Ao se tratar de Memória e História Oral como metodologia, em qualquer campo das ciências sociais e com qualquer tema que se trabalhe, é preciso compreender que uma lembrança ou um determinado conhecimento sobre o passado, transmitido oralmente, pertence em primeiro lugar a própria cultura daquele que o transmitiu. Nesse sentido, uma lembrança difere substancialmente de um fato. Ela não é estanque, fria e “concreta”. Ao contrário, é fluída e dinâmica, multiforme, e assim deve ser interpretada como uma manifestação própria individual, mas pertencente aquele código cultural a ser compreendido<sup>63</sup>. Desta forma, a História Oral têm a vantagem de se colocar no limite, na fronteira das relações inter-étnicas, onde diversas experiências e abordagens se encontram para a produção de um novo significado. Colaborador e pesquisador constroem juntos e ressignificam a história oral, até mesmo por uma questão antropológica dos limites de interpretação, em primeiro lugar linguísticos, que se interpõem entre uma cultura e outra, entre uma sociedade e outra, entre um modo de viver o mundo e outro<sup>64</sup>. É importante destacar o papel do pesquisador-ouvinte, agente transformador e interpretador de sentidos, responsável pelos contatos imediatos com o colaborador da pesquisa, aquele que capta os sentidos, as pausas, os fôlegos e os gestos daqueles que se propõem a contar suas experiências pessoais, suas reflexões, angústias e críticas. Em suas tarefas, cabe principalmente o trabalho de “transcrição”, ou seja, o de passar para o papel um texto que re-elabore os sentidos que permeiam todo o contexto de expressão e comunicação contidos no diálogo<sup>65</sup>. Portanto, o objetivo da História Oral é a recriação, a polissemia e as experiências de alteridade que dela advém, e não uma simples transcrição da palavra dada.

Do campo da Memória, outros desafios se apresentam ao pesquisador. A memória não estabelece um padrão de funcionamento, ela não é objetiva em suas escolhas e em seus “apagamentos”. Como nos ensinou Ulpiano Menezes, a memória é seletiva, manipulada, e

---

Paulo, São Paulo: 2009.

63 BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, v. 1. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

64 VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. Op. Cit.

65 CALDAS, Alberto Lins. “Transcrição em História Oral”. *Revista do Núcleo de Estudos em História Oral – USP*. São Paulo: v. 01, n. 01, p. 71-80.

assemelha-se aos outros documentos históricos em suas limitações e intencionalidades, e deve ser investigada pensando-se nelas. As memórias coletivas, construídas ao longo dos anos, alimentadas por um discurso dominante, podem e devem ser objeto de estudo da História pois, apesar dessa aparente aleatoriedade com que a memória apresenta-se, é possível ao historiador tentar reconstruir os caminhos que levaram determinada coletividade a lembrar ou a esquecer determinados acontecimentos, fatos, datas, nomes, eventos, etc. restabelecendo assim uma visão crítica e científica sobre o plano social e histórico da memória<sup>66</sup>. Ela, destarte, torna-se mais um documento rico e interessante ao historiador, vista nas suas limitações e produzida pelo tempo presente, com interesses bem fincados na sociedade na qual se desenvolve<sup>67</sup>.

Segundo estudiosos, as abordagens qualitativas vêm ganhando força no país desde os anos 80, respondendo a anseios sócio-políticos, e surgem como uma resposta as profundas indagações que se faziam acerca dos processos de ensino aprendizagem no Brasil. Afinal de contas, que tipo de educação estava sendo realizada, quem eram e o que pensavam os professores e os alunos? Quais os critérios de avaliação, e quais os critérios para a elaboração dos currículos e dos livros didáticos? Por que a escola pública não estava apresentando um desempenho minimamente satisfatório? Na verdade, até mesmo pouca informação meramente quantitativa estava disponível para os pedagogos, sociólogos, antropólogos, historiadores, etc. que se debruçavam sobre estas questões da educação<sup>68</sup>. A pesquisa de campo, qualitativa, era uma resposta metodológica confiável.

Dessa forma, minha intenção neste estudo é valer-me, além das análises de material didático, para didático, projetos político-pedagógicos e todos os documentos que estiverem disponíveis e se relacionarem direta ou indiretamente a questão da educação indígena na reserva guarani de Boraceia, de entrevistas, de pesquisa participante, pesquisa ação, observação participante, relatos de vida e autobiográficos (que obviamente requerem uma construção de estruturas de relações entre os pesquisados e o pesquisador), tendo como objetivo aquela transcrição já fundamentada anteriormente. Sei que o papel do pesquisador não é produzir saberes sobre as pessoas, mas sim trabalhar com as pessoas que são portadoras de um saber<sup>69</sup>, pois é preciso investigar a partir de um conhecimento já existente, evidenciando o que há de fundamental nestes saberes e práticas, e que na pesquisa qualitativa, o agente educacional pode interferir no processo de investigação, manifestando suas críticas em relação ao objeto investigado, as conclusões e aos temas, abordagens, etc. De fato, a metodologia qualitativa nos propõe perspectivas interessantes a serem estudadas sob o tema da

---

66 MENESES, Ulpiano T. Bezerra de “Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico”. ISSN 0101-4714 *An. Mus. Paul Vol.2 no.1* São Paulo 1994. pp. 9-42.

67 LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

68 CATANI, D. B. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. Tese (Livre docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

69 BERGER, G “A investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, Universidade do Porto, Portugal, no.3/4, 1992, p. 23-36.

educação indígena.

## FONTES

Da maneira como expus a metodologia deste projeto, a breve e sumária descrição das fontes a serem pesquisadas, fontes estas que por sua vez constituir-se-ão no campo onde as relações necessárias para a elaboração do estudo se estabelecem, está assim disposta:

- Material didático e para-didático que por ventura sejam utilizados no aldeamento guarani de Boraceia;
- Plano Político Pedagógico e quaisquer documentos relacionados a educação indígena do local;
- Entrevistas, elaboradas para serem utilizadas com os educadores, os educandos, e todos os partícipes que direta ou indiretamente interferem, modificam, etc. no processo de educação da aldeia.

## RESULTADOS

O caminho feito até agora permitiu a abertura de uma grande problemática, que nesta parte eu busco condensar e explicitar, pois é ainda incipiente o entendimento acerca do assunto tratado. Como espero ter conseguido demonstrar, ao longo da História os indígenas brasileiros desenvolveram diversas formas de resistência, adaptação e apropriação aos homens brancos. Mesmo que admitamos o trato cruel, etnocêntrico e catastrófico dessa relação, ficou mais que evidente que as populações ameríndias não só sobreviveram a esse assédio, como também encontraram inúmeras ferramentas de manutenção e de transformação de suas culturas. Desde a fuga, que obviamente implicou no estabelecimento de novas regras e hábitos, até a convivência pacífica com o branco, se apropriando de seus costumes, passando pela guerra e pelas centenas de conflitos verificáveis, diversos contextos nos quais os índios se inseriram nos trazem a ideia de que eles não só sobreviveram, como também se desenvolveram. Claro está, porém, que todo esse cenário não pode deixar de estar carregado com as tintas fortes do genocídio humano perpetrado em muitas situações, mas que nem por isso pode obnubilar o sujeito histórico indígena. Particularmente nos últimos anos, quando o Estado Nacional brasileiro legislou a favor das autonomias e do direito a alteridade dos povos indígenas (não sem uma grande pressão, organizada e eficiente dos mesmos), o que estamos presenciando é um grande aumento demográfico, fruto dessa interação que tentamos demonstrar.

Sabendo que ultimamente, o debate acadêmico sobre cultura e identidade vem se intensificando, fiz uma discussão sobre os conceitos para tomar emprestada a ideia de que a cultura é parte inerente a humanidade, é uma característica universal da espécie e somente com ela o homem pôde atingir os atributos físicos, psicológicos, biológicos e psíquicos que hoje detém. Ao

lado dela, formando uma uni-dualidade indissociável que caracteriza o *homo complexus*<sup>70</sup>, caminha a natureza, que provê ao Homem seus instintos, seu cérebro, suas atividades neuro-motoras, etc. É a universalidade humana que nos permite concordar com a afirmação que o gênero humano é 100% Natureza - 100% Cultura. E essa cultura, que é marcada por uma intensa sociabilidade de seus preceitos, preenche todos os espaços das atividades, não estando nem na superestrutura, nem na infraestrutura, mas sim em todas essas partes estruturais. É a cultura que permite ao capitalista pensar-se como agente transformador e transcendental, e que o faz acreditar piamente que seu sistema econômico é um dado naturalizado, com pretensões globalizantes. É também ela que permite ao Guarani busca constantemente seu *teko*, ou seja, seu próprio modo de ser Guarani seja ele da forma antiga ou de uma nova maneira<sup>71</sup>. O homem, por ser uma entidade cosmo-psico-bio-antropossocial, operando com as mesmas ferramentas em qualquer lugar do planeta, precisa da cultura para instituir os meios simbólicos e práticos de suas relações, seus entendimentos e suas explicações sobre o que acontece ao seu redor. Assumindo esta posição, é-me viável afirmar que a produção de uma cultura estabelece, por conseguinte, a afirmação de uma identidade, de uma sensação e uma afirmação de pertencimento, e que obrigatoriamente implica no ressaltar da alteridade, do que é o Outro e como eu estabeleço minhas diferenças e minhas relações com ele, com o estranho, com o diferente.

Portanto, a Educação Indígena, fenômeno essencialmente libertador, enquadrado no processo de humanização, feito e coordenado pelos povos ameríndios, se insere no bojo da criação e manutenção de identidades. É permitido pensar até que ponto a Educação Indígena consegue esse efeito transformador, e se ela realmente faz com que pessoas passem a acreditar que pertençam a uma determinada etnia, povo ou parentela. O crescimento demográfico prodigioso que vimos ao longo das últimas décadas não seria um reflexo desse processo? Porque sabemos que a educação para o indígena, com caráter civilizatório e sob uma intensa carga ideológica de tutela, encarava os índios apenas como seres em trânsito, como se estivessem num estágio anterior ao estágio ideal, no qual as pessoas entendem perfeitamente o fato de pertencerem a uma determinada população, que compartilham e nutrem os mesmos desejos e objetivos, que falam a mesma língua, que acreditam nas mesmas tradições inventadas, e que compreendem bem seu papel dentro do contexto do Estado Nacional e da expansão do capitalismo ocidental. O indígena, nessa visão de educação tutelada, é um ser ainda inacabado, no sentido em que ele precisa deixar de lado alguns fatores, incutir outros e passar a compor o quadro da população nacionalmente estabelecida. Ora, com esse tipo de visão e objetivo, é bastante difícil que se aumente o número de pessoas que se enxerguem como índios. Ao contrário, na Educação Indígena o processo de humanização não se importa com a

---

70 CARVALHO, Edgard de Assis. Op cit.

71 ECKHART, Jan. Op cit. pg 135.

cooptação pelo Estado Nacional, muito menos enxerga a pessoa como num estágio inferior ou exige dela avanços em etapas, rumo a luz de uma aurora fabricada. Também não podemos incorrer em visões puristas, de que a Educação Indígena almeja tão somente a manutenção de tradições culturais tribais, que os antepassados sagradamente mantiveram, e que incólumes chegaram aos dias atuais, para serem celebradas por etnógrafos de respeito. A cultura que deve ser celebrada é aquela que se transmuta, que é viva, e que em sua vivacidade se apropria e descarta autonomamente daqueles objetos que podem ou não ter significados, velhos ou novos. É uma cultura que entende seu papel no cosmos, e que a Educação Indígena, com mecanismos de valorização da autonomia e das alteridades, pode ajudar a desenvolver, sem cinismos ou romances.

Este trabalho propõe discutir a questão da Educação Indígena, através de pesquisas com abordagens qualitativas. Apesar das críticas de cunho objetivista, que salientam que esse tipo de contato entre o pesquisador e o ambiente no qual a investigação se desenrola seja pernicioso e tenda a nublar ou desviar os focos de discussão, penso que se pode levantar uma série de questões pertinentes sobre o tema, utilizando-se das ferramentas que as pesquisas qualitativas nos proporcionam. Antes de mais, é preciso mostrar que esse tipo de investigação, assim como todos os outros, detém uma metodologia específica, e seus resultados dependem diretamente da capacidade dos pesquisadores de aplicá-las no trabalho de campo. Toda investigação científica é feita a partir de necessidades e temas importantes para o tempo presente, e por isso já estão carregadas de coloração ideológica subjetiva. O próprio conceito de ciência, muitas vezes tido como quase “sagrado”, é na verdade uma construção sócio-histórica que responde a interesses e possibilidades delimitadas, e que não está acima nem ao lado da sociedade que o produz, mas sim dentro e intrínseco a ela. Irei me deter por algumas linhas no caráter da pesquisa com abordagem qualitativa, para então exemplificar melhor as possibilidades dela na Educação Indígena.

Segundo MENGA, pesquisa qualitativa se faz a partir de recolhimento de dados e informações em um determinado ambiente social, cultural e político, e o confronto destes com a literatura científica e o conhecimento acumulado sobre a questão, produzindo então uma reflexão sobre determinado tema. O que a caracteriza, portanto, é o contato entre o pesquisador e o ambiente, na medida em que ele recolhe as informações necessárias. As ferramentas para esse recolhimento de dados podem ser: a observação (participante ou não), a entrevista e a análise documental. A experiência direta com o objeto estudado, mesmo que produza seus efeitos subjetivos de influência recíproca (como no caso claro da entrevista, onde o direcionamento das abordagens pode ser desviado por ambos os interlocutores), é de fato uma construção de conhecimento científico, na medida em que permite uma reflexão aprofundada do pesquisador, teorizações e reinterpretações

daquilo que está ou não explícito pelos dados pesquisados<sup>72</sup>. Convencionou-se chamar esse processo de reflexão de *transcrição*<sup>73</sup>, pois não se trata em absoluto de mera reprodução do que foi coletado, mas sim de um uso das fontes para a sistematização de lógicas e de contextos específicos, sobre determinado assunto. Não há, dessa forma, que se lançar a campo com idéias preconcebidas e hipóteses já levantadas, como se a observação fosse apenas uma forma de legitimar aquilo que se tinha como verdadeiro e certo. Trata-se, todavia, de uma forma indutiva de análise, na qual a problemática vai se configurando à medida que os dados e informações forem formando um conjunto coeso de propostas. O fim último das pesquisas com essa metodologia de abordagem nunca é um consenso, uma verdade absoluta. Mas sim, uma reflexão e um debate sobre determinados fenômenos sociais observados.<sup>74</sup>

No caso da Educação Indígena, é óbvio que a pesquisa qualitativa assume uma vertente etnográfica, pois também se trata de entender como uma sociedade específica se apropria daquilo que chamamos de educação. Nesse sentido, é preciso atentar-se para um contexto cultural mais amplo, como penso já ter discutido nas linhas acima. Dessa forma, a partir de abordagens como a observação direta do contexto e do ambiente estudado, as entrevistas com aqueles que participam de alguma forma, direta ou indiretamente, dos mecanismos e processos de educação indígena, podem ajudar a vislumbrar as problemáticas inerentes a ela. Por exemplo, podem-se pensar as atribuições de significados que são dados aos processos de educação, de uma perspectiva cultural. Isso não quer dizer, obviamente, que estejamos apenas buscando aquilo que é peculiar, diferente, exótico. Na verdade, trata-se muito mais de se pensar o que seja educação para aqueles a quem se propôs pesquisar. Dessa maneira, temos por certo que as abordagens qualitativas têm muito a oferecer no entendimento da questão da Educação Indígena, e que pode servir com muita utilidade na construção de um conhecimento verdadeiramente democrático e fomentador de alteridades.

Através apenas das poucas pesquisas realizadas até o momento, em suas maiorias voltadas para o arcabouço teórico das questões de Educação Indígena, venho observando uma profunda procura, por parte dos indígenas, de manterem suas próprias formas de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva abre uma discussão mais ampla, na qual está implicada a própria sobrevivência da identidade. Cada vez mais, os grupos indígenas buscam a Educação como uma forma de se precaverem e de combaterem o homem branco em vias institucionais, uma vez que as vias tradicionalmente eleitas por eles, qual seja a oralidade e o poder da palavra dada, não parecem ter eficácia quando relacionadas aos brancos, sejam eles dos Poderes Públicos ou de empresas

---

<sup>72</sup> MENGA, Ludke. “*Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*” São Paulo: EPU, 2012. pg 49.

<sup>73</sup> CALDAS, Alberto Lins. “Transcrição em História Oral”. *Revista do Núcleo de Estudos em História Oral – USP*. São Paulo: v. 01, n. 01, p. 71-80

<sup>74</sup> MENGA, Ludke. Op cit. pg 37.

privadas. Esse movimento de Educação Indígena acompanha, na virada do século XXI, as lutas sociais no campo, por acesso a terra e a uma vida digna, seja ela do modo que for. Em outras palavras, o indígena busca na Educação resultados objetivos em relação a sua situação, da legalidade do uso da terra, até a possibilidade de ler e entender um documento que lhes sejam apresentados por qualquer um. Entendo isso como uma forma de apropriação da cultura ocidental branca, em prol das questões indígenas. De forma alguma o conhecimento obtido com Educação acabaria por denegrir ou diminuir a importância da identidade indígena. Ao contrário, é uma ferramenta poderosa na manutenção e na ampliação desta, assim como do poder de argumentação e de resistência aos assédios constantemente sofridos pelos diversos grupos de indígenas brasileiros.

No caso específico do aldeamento guarani de Bertiooga, a Educação Indígena se veste e se legitima como uma forma de integração social, de preparação das crianças para a identidade e a alteridade de sua condição, e como um instrumento de resistência. Resistência esta que precisa se contrapor a cooptação da especulação imobiliária, aos atentados do Estado contra os direitos mais elementares das pessoas humanas que habitam o aldeamento, como a alimentação, o uso da terra, o lazer, etc. É no espaço da escola guarani que vêm se formando uma nova geração de indígenas, que se reconhecem como tal e que permanecerão na luta pela terra e pelo direito a alteridade.

#### BIBLIOGRAFIA

- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- ARENDT, Hanna “*A Condição Humana*”. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas, v. 1. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERGER, G. “A investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, Universidade do Porto, Portugal, no.3/4, 1992, p. 23-36.
- BITTENCOURT, Circe *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*— Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. *O Saber Histórico na sala de aula*. Editora Contexto.
- BRASIL (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.
- BRASIL (1991) Decreto Presidencial nº 26. Brasília.
- BRASIL, Congresso Nacional (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394. Brasília.
- BRASIL (2008) Congresso Nacional. Lei 11.645.
- CALDAS, Alberto Lins. “Transcrição em História Oral”. *Revista do Núcleo de Estudos em História Oral* – USP. São Paulo: v. 01, n. 01, p. 71-80.

- CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda *Ensino da História e Memória Coletiva* Artmed, 2007.
- CARVALHO, Edgard de Assis “*Enigmas da Cultura*”. São Paulo: Cortez, 2003
- CARVALHO, Jailton Nascimento. “Mawa'aiaká – Escola de Resgate Cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004”. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.
- CATANI, D. B. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. Tese (Livre docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARLOT, B. “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. *Revista Brasileira de Educação*.. Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 7-18, abril, 2006.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, São Paulo. *A questão da educação indígena*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) “*História dos índios no Brasil*”. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 2009.
- ECKHART, Jan “Tenonde Porã: Uma Aldeia e seus núcleos”. São Carlos: UFSCAR, 2014. Dissertação de Mestrado
- FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira *Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo “Pedagogia do Oprimido”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FIORI, Ernane Maria “Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra”. In FREIRE, Paulo *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. “História, Política e Ensino”. In: Bittencourt, Circe. *O Saber Histórico na sala de aula*. Editora Contexto.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- LEVI-STRAUSS, Claude. “*O pensamento selvagem*”. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LOPES DA SILVA, Aracy. “Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena”. In.: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: GLOBAL/FAPESP/MARI-USP. (pp.29-43).
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *História da Educação*- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MELIÁ, Bartolomeu. “Educação Indígena na Escola”. *Caderno Cedes*. Cuiabá, Ano XIX, nº 49, Dezembro/99.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de “Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, 2003. pp.

- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de “Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico”. ISSN 0101-4714 *An. Mus. Paul Vol.2 no.1* São Paulo 1994. pp. 9-42.
- MENGA, Ludke. “*Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*” São Paulo: EPU, 2012.
- MUNAKATA, Kazumi. “Indagações sobre a História ensinada”. In: *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Editora da Universidade, Porto Alegre
- NAKASHIMA, Edson Yukio. “Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos de etnia indígena Pankararu em uma escola pública da cidade de São Paulo”. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.
- NAVARRETE LINARES, Federico. “*Las fuentes indígenas: mas allá de La dicotomia entre historia y mito.*”
- RIBEIRO, Darcy. “*Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*”. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SAHLINS, Marshall David “*Cultura na Prática*” Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- TESTA, Adriana Queiroz. “Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya”. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.
- VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés(Orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.*/ Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. “Perspectivismo e Multi naturalismo na América Indígena”. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. Cosac & Naify, São Paulo, 2002. pp 345-401.