



ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL **EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS EM PERSPECTIVA**

Eduardo Gomes da Silva Filho
Fernando Roque Fernandes
Júlia Maria Corrêa Almeida
(Organizadores)



Casa Leiria



ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA
E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS EM PERSPECTIVA

Eduardo Gomes da Silva Filho
Fernando Roque Fernandes
Júlia Maria Corrêa Almeida
(Organizadores)

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA
E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS EM PERSPECTIVA

Casa Leiria
São Leopoldo/RS
2020

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: EXPERIÊNCIAS DECOLONIAIS EM PERSPECTIVA

Organizadores: Eduardo Gomes da Silva Filho,
Fernando Roque Fernandes e
Júlia Maria Corrêa Almeida.

Edição: Casa Leiria.

Revisão: Alexandre da Silva Santos.

Imagem da capa: Helio Nobre.

Os textos e as imagens são de responsabilidade dos autores.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde
que citada a fonte.

Ficha catalográfica

E59 Ensino de história indígena e educação intercultural:
experiências decoloniais em perspectiva [recurso eletrônico] /
organização de Eduardo Gomes da Silva Filho, Fernando
Roque Fernandes, Júlia Maria Corrêa Almeida. – São Leopoldo:
Casa Leiria, 2020.

ISBN 978-65-990698-4-0

1. Educação indígena – Currículos – Brasil. 2. Educação
escolar – Brasil – História indígena. 3. Políticas públicas –
Educação indígena – Brasil. 4. Índios da América do Sul – Brasil
– História. I. Silva Filho, Eduardo Gomes da (Org.). II.
Fernandes, Fernando Roque (Org.). III. Almeida, Júlia Maria
Corrêa (Org.).

CDU 37(=1-82)

Catálogo na Publicação
Bibliotecária: Carla Inês Costa dos Santos – CRB 109973

SUMÁRIO

- 11 PREFÁCIO
 Mauro Cezar Coelho
- 17 APRESENTAÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO
 INTERCULTURAL E DECOLONIAL NA AMAZÔNIA
 Fernando Roque Fernandes
 Eduardo Gomes da Silva Filho

PARTE I REFLETINDO SOBRE O PROTAGONISMO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

- 27 A OUSADIA DO FALAR NAS MÚLTIPLAS VOZES DO
 PROTAGONISMO INDÍGENA QUE O ESTADO PENSA
 “SILENCIAR”
 Jane Felipe Beltrão
- 37 ASSOCIAÇÕES E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS NA
 AMAZÔNIA BRASILEIRA: ESTRATÉGIAS DE LUTA
 POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL
 Fernando Roque Fernandes
- 51 POVO MURA: LUTA, FORMAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA
 EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA
 Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
 Jaspe Valle Neto
 Felipe dos Santos Silva
 Jacy Alice Grande Odani
- 73 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, IDENTIDADE E
 RELAÇÕES DE PODER NA RAPOSA SERRA SOL NO
 FINAL DO SÉCULO XX
 Emanuel de Araújo Rabelo
- 85 CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
 PROBLEMATIZANDO EDUCAÇÃO ESCOLAR
 NA AMAZÔNIA BRASILEIRA A PARTIR DOS
 INTELECTUAIS INDÍGENAS
 Beatriz da Silva Mello

PARTE II
PROTAGONISMO EDUCACIONAL
INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

- 103 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DA MISSÃO
EVANGÉLICA CAIUÁ, NA RESERVA DE CAARAPÓ, E A
LUTA DOS POVOS INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI
PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
Elemir Soares Martins
- 117 TIAGO MARQUES AIPOBUREU:
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO SALESIANA
Carla Fabiana Costa Calarge
Larissa Klosowski de Paula
- 137 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
EM RONDÔNIA: CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E LEGISLAÇÃO
Antônia Pires de Santana
Ariele Paixão dos Santos
Divo Alexandre Soares Rocha
Maycon Roberto Gomes Menezes

PARTE III
ENSINO DE HISTÓRIA E PROTAGONISMO
INDÍGENA AMAZÔNICO

- 163 ÓRFÃOS DO ELDORADO DE MILTON HATOUM:
UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A HISTÓRIA
E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
INDÍGENA NA AMAZÔNIA
Arcângelo da Silva Ferreira
- 181 A AMAZÔNIA NOS SÉCULOS XVI E XVII EM
UM LIVRO DIDÁTICO: POR UMA HISTÓRIA
DECOLONIAL
Lucas Montalvão Rabelo

PREFÁCIO

Desde a promulgação da Lei 11.645/2008¹, que introduz o estudo da História dos Povos Indígenas nos currículos da Educação Básica, muito se tem estudado sobre os processos de implementação dessa importante política pública. Esse instrumento legal, juntamente com a Lei 10.639/2003², participa do conjunto de dispositivos da política de ação afirmativa que busca combater os desdobramentos de um dos grandes vícios de nossa sociedade: o racismo.

Construída a partir da movimentação da sociedade civil organizada, especialmente dos movimentos indígenas e dos movimentos negros, ambas as leis compartilham o esforço de revisão curricular, relativamente ao modo pelo qual a memória sobre a nossa formação como país e como nação é abordada na História Ensinada na Escola. Nesse sentido, a introdução da temática indígena (e africana e da cultura afro-brasileira) não se resume ou se esgota no acrescentamento de conteúdos, mas na crítica às formulações baseadas no *mito da democracia racial* e em suas consequências nefastas.

A memória veiculada em grande parte de nosso cancionário popular, na literatura nacional e, sobretudo, na narrativa veiculada nos livros didáticos de história relega aos povos indígenas (e africanos e negros) o papel de coadjuvantes. Nela, os povos

1 BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 [Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”].

2 BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 [Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências].

indígenas existem apenas no passado, não são protagonistas de processos históricos, não desempenham qualquer ação relevante e não contribuem, positivamente, para o devir de nossa sociedade.³

Conforme apontam as análises sobre a literatura didática, na narrativa sobre a trajetória histórica da sociedade brasileira, os povos indígenas são relegados ao passado colonial. Nele, são retratados como membros de uma mesma sociedade, a qual não conhece mudanças. Quando em contato com os europeus, a narrativa destaca, via de regra, dois destinos possíveis para os povos indígenas – a morte ou o trabalho. Uns morrem no trabalho e outros porque resistem a ele. Findo o trato com o período colonial, os povos indígenas desaparecem da narrativa como se não constituíssem a trajetória do Brasil independente.⁴

A repetição dessa *história* tem efeitos devastadores: ela participa do processo de extermínio dos povos indígenas, não mais por meio da extinção de seus meios de vida, da expropriação de suas terras, da negação de seus direitos, mas pela supressão de sua memória.⁵ Essa *história* tem alimentado a compreensão de que Índios são aqueles do passado. Uma vez que a História Ensinada não reconhece o protagonismo indígena, ela não altera as percepções recorrentes sobre os povos indígenas, em uma sociedade demarcada pelo racismo, como é a nossa.

Não causa surpresa, então, que muitos dos que passaram pelos bancos da escola e pelas aulas de História compartilhem a compreensão de que indígenas que fazem uso de tecnologias de qualquer ordem, consomem produtos industrializados, falam a

3 COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 263-280.

4 COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, v. 10, n. 25, p. 464-488, 2018.

5 CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História Indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992. p. 9-24.

língua portuguesa ou realizam qualquer atividade que resulte em ganho econômico não são, *na verdade*, indígenas. Não causa estranheza, também, que muitos considerem indevidos os direitos conquistados pelos povos indígenas nas últimas décadas, justificando suas posições em estereótipos construídos desde o século XVI, por aqueles interessados tanto na exploração desenfreada da força de trabalho indígena quanto em suas terras.

Diante disso, as discussões que compõem a presente obra são não somente necessárias, mas obrigatórias. Elas têm como escopo a discussão sobre o ensino de História Indígena, considerando duas modalidades de Educação: a regular e a educação escolar indígena. Desde os anos 1970, os povos indígenas vêm lutando por uma educação diferenciada, bilíngue, voltada para a manutenção dos modos de vida e vinculada aos seus interesses fundamentais. A Educação Escolar Indígena, hoje, está regulamentada, com diretrizes reconhecidas, ainda que implementada de modo diferenciado em nosso território.

Sua concretização, nas diversas comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil, compreende desafios de toda ordem. Além da garantia de espaços e recursos – o que, de resto, é problema que afeta à Educação Nacional, não importa a modalidade ou nível do qual tratamos – a educação escolar indígena conhece desafios próprios. O reconhecimento de sua especificidade, ainda que estabelecida em instrumentos legais, demanda a consideração dos povos indígenas como interlocutores necessários na formulação de políticas, planejamentos e nos processos de implementação de escolas indígenas. A formação de professores é outro desafio. Os cursos de licenciatura em qualquer área do conhecimento delegam pouquíssimo espaço para as discussões relativas aos povos indígenas e aos seus saberes. Estamos, nesse caso, diante de um duplo problema: de um lado, do lugar que os saberes indígenas ocupam no âmbito das discussões da Academia; de outro, na inserção de povos indígenas na Universidade. Mesmo nos cursos de história, o trato com a temática indígena se restringe, no mais das vezes, a uma única disciplina, mais ocupada com o passado histórico destes povos do que com sua agenda contemporânea. A produção de material didático tam-

bém é fator que demanda atenção. Ele implica na consideração dos saberes indígenas e, no caso da História, na incorporação de suas narrativas no trato com o passado e com as questões que significam a História na Educação Básica.

Este último desafio, talvez, seja o maior de todos. Se na escola regular, o componente curricular História tem sido objeto de discussão, desde o início do século, com demandas de toda ordem acerca de memórias e perspectivas, na Educação Escolar Indígena ela vivencia dilemas e questionamentos ainda mais complexos. A perspectiva eurocêntrica que demarca a memória histórica nacional e orienta o lugar que os povos indígenas ocupam nas narrativas escolares é o aspecto mais evidente de uma discussão que problematiza a função da disciplina na educação escolar.

Por onde quer que se olhe para esse conjunto de questões, desafios, problemas e expectativas, a experiência amazônica se mostra um laboratório promissor para se refletir sobre a História Indígena e sua inserção na educação escolar – indígena ou não. A Amazônia por muitos anos foi percebida como um espaço sem história – a concretização da noção de vazio demográfico. Pois, historiadores habitantes da Amazônia, no Brasil e nos demais países que a compõem, tem evidenciado que a Amazônia é um espaço complexo, abrigando ecossistemas diversos e, sobretudo, uma humanidade pujante. A Amazônia tem história e tem construído conhecimentos comprometidos com a resolução de seus problemas.

O livro que as senhoras e os senhores lerão a seguir é um testemunho disso. Voltado para a reflexão sobre a História Indígena na Escola, ele oferece várias discussões sobre esse espaço e sobre o modo como seus habitantes buscam soluções para os problemas da educação nesta parte do território, em particular no que se refere à Educação Escolar Indígena. Ressalto, porém, dois pontos que me parecem relevantes.

Em primeiro lugar, um aspecto comum em grande parte dos trabalhos reunidos aqui: o protagonismo indígena. Os povos indígenas não apenas resistem, mas existem no mundo contemporâneo, formulando estratégias, delineando táticos, cons-

truindo alternativas – agindo. Os estudos apontam que os povos indígenas não são personagens passivas na história de outrem. Eles não se confundem com aquela figura que, na dramaturgia, é conhecida como *escada* – a personagem cuja função é permitir o destaque do protagonista. Eles são protagonistas da própria história e da história na qual estamos todos, nesse tempo em que vivemos, ainda no início do século XXI, inseridos. Eles se articulam, projetam, propõem, fazem e refazem – como agentes históricos que são!

Em segundo lugar, a autoria dos trabalhos: pesquisadores de diferentes partes da Amazônia (e do Centro-Oeste, outra região vinculada à noção de vazio demográfico), em diferentes estágios da vida profissional, atuando na Educação Básica e no Ensino Superior e que tem, em comum, a temática indígena como foco de seus trabalhos. Esse é um ponto importantíssimo. A Educação Escolar – indígena e não-indígena – é objeto de olhares que partem dela mesma, porque são de pesquisadores e pesquisadoras que estão no campo ou de pesquisadores e pesquisadoras que atuam no campo. Dentre eles, alguns indígenas que evidenciam a importância das lutas sociais dos anos 1970, a que me referi anteriormente, pois sua formação é devedora do esforço de homens e mulheres indígenas por uma educação escolar diferenciada e pelo acesso ao Ensino Superior.

A temática indígena na Escola é um tema propício para pensarmos como, em certos casos, a sociedade civil está na dianteira da Universidade na reflexão e na proposição de encaminhamentos que provoquem mudanças. No caso da História, desde a década de 1960, no Brasil, temos refletido sobre os avanços da pesquisa histórica, incorporando novos problemas, novos objetos e novas abordagens. Desde então, temos nos dedicado à História Social, História das Mentalidades, História vinda de baixo, das coisas miúdas, das ideias, dos costumes, do imaginário, etc. No entanto, a revisão de nossa matriz eurocêntrica só se tornou pauta de nossas reflexões quando a sociedade civil, após cerca de quarenta anos de luta, conseguiu incluir um aparato legislativo que obrigasse a consideração das trajetórias de grupos segrega-

dos na narrativa edificada sobre nossa formação ou, simplesmente, excluídos dela.

As reflexões que seguem evidenciam que o bonde da história não para. A sociedade civil o conduz. Se a Universidade e, em particular, os historiadores quiserem acompanhá-lo, terão que ouvir a sociedade e fazer de suas demandas a base de suas preocupações. A Escola – indígena ou não – está *apitando*! Os autores aqui reunidos ouviram.

Mauro Cezar Coelho
Professor de História
Universidade Federal do Pará
Inverno amazônico/2020.

APRESENTAÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIAL NA AMAZÔNIA

A coletânea que por ora apresentamos é o resultado dos esforços de diferentes pesquisadores. Alguns deles com vasta experiência no trato com a questão indígena, outros iniciando suas carreiras como estudantes indígenas e indigenistas em nível de graduação e pós-graduação, provenientes de diferentes universidades públicas do país. Tal esforço coletivo, também faz parte de um conjunto de atividades acadêmicas e de atuações políticas e sociais desenvolvidas por indivíduos e grupos preocupados com os rumos do Protagonismo Indígena Contemporâneo e as representações que lhes dizem respeito. Dentre elas, àquelas que informam a dimensão da luta que reconhece a Educação como uma baliza importante ao fortalecimento étnico, social e político em suas dimensões interculturais e decoloniais têm sido tratadas como pauta fundamental nas agendas dos movimentos indígenas amazônicos. Como desdobramento, as estratégias e táticas desenvolvidas por atores sociais indígenas têm influenciado o imaginário social, assim como o modo com que sujeitos e coletivos étnicos têm sido pensados e representados ao longo das narrativas historiográficas que fundamentam os projetos de nação gestados pelo Estado desde o período imperial brasileiro.

Nesse sentido, os textos que compõem o presente trabalho se interconectam pela necessidade de evidenciação do protagonismo indígena em suas múltiplas dimensões e se propõe, considerando os níveis de formação de cada pesquisador constituinte, a refletir sobre processos de luta, estratégias de sobrevivência, táticas de apropriação linguística, simbólica e material, metodo-

logias de ensino, dentre outras questões, de modo a problematizar o protagonismo indígena contemporâneo. Assim, a presente coletânea se divide em três partes.

Na primeira delas, intitulada *Refletindo sobre o protagonismo indígena contemporâneo*, cinco trabalhos procuram dar conta da atuação política indígena em suas múltiplas faces. Em primeiro lugar, o texto intitulado *A ousadia do falar nas múltiplas vozes do protagonismo indígena que o Estado pensa “silenciar”*, a Professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Jane Felipe Beltrão, problematiza o modo como sujeitos e coletivos indígenas protagonizam ações contra a violação de direitos relacionados aos territórios tradições, através da interlocução linguística, a qual denomina de *indioguês* (o novo português cultivado pelos indígenas). Além disso, a autora observa que apesar das tentativas de silenciamento, infringidas por certas instituições indigenistas, as vozes indígenas continuam a ecoar pelas florestas e cidades do Estado brasileiro, inclusive, alçando voos rumos às universidades. Para fundamentar suas problematizações, a autora apresenta elementos para se refletir sobre o modo como determinadas representações sobre o arcabouço linguístico utilizado pelos indígenas de modo particular, pode ser utilizado como ferramenta importante na operacionalização do diálogo entre códigos linguísticos indígenas e não indígenas em benefícios da *interculturalidade* e *decolonialidade*, especialmente nas dimensões que se relacionam ao respeito, valorização, defesa e manutenção das tradições étnicas.

Em seguida, o texto intitulado *Associações e organizações indígenas na Amazônia Brasileira: estratégias de luta por uma Educação Escolar Intercultural*, desenvolvido pelo Pesquisador e Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Fernando Roque Fernandes, apresenta elementos para se verificar o modo como determinados sujeitos e coletivos étnicos têm se apropriado de instituições como associações e organizações intercomunitárias de representação jurídica enquanto mecanismos importantes no processo de criação, manutenção e fortalecimento daquilo que tem denominado de Rede de Educação Escolar Indígena na Amazônia, a qual tem se constituído em

importante espaço de interlocução entre os diferentes atores sociais, especialmente professores indígenas, os quais reconhecem a instituição escolar como base fundamental da luta pelo reconhecimento da *diversidade, diferença*, manutenção e valorização das tradições étnicas. Para tanto, ao apresentar breves considerações sócio-históricas que informam o modo como os povos indígenas, em especial da Amazônia Brasileira, têm se apropriado dessas instituições, a narrativa desenvolvida nos permite verificar o significado da Educação Escolar para o Movimento Indígena Amazônico em tempos contemporâneos.

O terceiro trabalho, intitulado *Povo Mura: luta, formação e efetivação da Educação Escolar específica e diferenciada*, desenvolvido por Professores e Pesquisadores indígenas e indigenistas, oriundos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), tem como objetivo apresentar uma síntese dos processos sócio-históricos vivenciados pelo povo Mura, enfatizando suas ações relacionadas aos movimentos de luta, formação de professores e implementação e manutenção da Educação Escolar Indígena, especialmente, na região do município de Autazes, no Estado do Amazonas. Para tanto, os autores desenvolveram uma abordagem que privilegia o levantamento e análise bibliográfica, na qual evidenciam que o povo Mura tem se constituído em importante protagonista na luta empreendida no âmbito educacional. Os autores ainda observam que este povo tem sido uma grande força no cenário das lutas e reivindicações indígenas na Amazônia, destacando o direito à educação escolar específica e diferenciada, assim como a formação de professores como principais pautas da agenda política do Movimento de Professores Indígenas Mura, em Autazes.

Em seguida, o texto intitulado *Organização política, identidade e relações de poder na Raposa Serra do Sol no final do século XX*, desenvolvido por Emanuel de Araújo Rabelo, mestrando do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Roraima (UFRR), problematiza as atuações do Movimento Indígena desenvolvido na região nordeste

do Estado de Roraima, especialmente relacionadas às reivindicações pela defesa e autodeterminação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, ocorridas entre os anos de 1980 e 2005. Na ocasião, o autor enfatiza as mobilizações, organizações, processos de reafirmações identitárias e as relações de poder, desenvolvidas entre indígenas e não indígenas envolvidos na disputa por aquele território. Para tanto, acessa um conjunto de atas resultantes das Assembleias gerais e regionais indígenas localizadas no Centro de Documentação Indígena da cidade de Boa Vista. Sua conclusão é que diante de certas políticas anti-indígena, desenvolvidas com a conveniência de agendas do governo do Estado Nacional e/ou das elites locais interessadas na exploração dos territórios tradicionais desses povos, se faz necessário evidenciar o protagonismo indígena contemporâneo, bem como suas estratégias de luta e sobrevivência.

Finalizando esta primeira parte da coletânea, o texto intitulado *Concepções de ensino-aprendizagem: problematizando Educação Escolar na Amazônia Brasileira a partir dos intelectuais indígenas* – desenvolvido pela estudante de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Beatriz da Silva Mello, como desdobramento de sua pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ/UFAM) e orientada pela professora do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI/FACED/UFAM), Rita Fernandes Floramar dos Santos – problematiza o viés da legislação educacional, enfatizando o cenário da *diferenciação e diversidade*, refletindo sobre *multiculturalismo, pluralidade e alteridade* no cotidiano da Educação Escolar Indígena no Amazonas. Para tanto, a autora se propõe a evidenciar a relação de aproximação e/ou distanciamento entre o pensamento social indígena, relacionado aos processos educacionais pensados para suas comunidades, e o que tem sido proposto pela legislação educacional gestada pelo Estado e voltadas aos povos indígenas.

A segunda parte da coletânea, intitulada *Protagonismo educacional indígena contemporâneo*, é composta por três trabalhos que informam sobre as diferentes faces da Educação Escolar voltada para indígenas em suas dimensões simbólicas e estru-

turais. O primeiro trabalho, denominado *A política de Educação Escolar da Missão Evangélica Caiuá na reserva de Caarapó e a luta dos povos indígenas Kaiowá e Guarani pela Educação Escolar Indígena*, fomenta uma urgente e necessária reflexão. Na ocasião, Elemir Soare Martins, indígena da etnia Guarani Nhandeva, no Mato Grosso do Sul, e mestrando do Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apresenta aspectos da instalação da Missão Evangélica Presbiteriana na *Reserva de Caarapó*, formada em sua grande maioria pelos povos Guarani e Kaiowá daquela região. O autor aponta elementos para se refletir sobre como determinadas políticas integracionistas, apesar das múltiplas tentativas de implementação de estratégias de *assimilação* e *integração* dos indígenas através de processos de *homogeneização* social, acabaram concorrendo para processos insurgentes de *apropriação* e utilização dessas mesmas estratégias como forma de sobrevivência daqueles povos indígenas. O autor ainda destaca que apesar dos esforços de anulação cultural, a Missão Caiuá acabou sendo apropriada e utilizada pelos Guarani e Kaiowá como ferramenta de luta, tendo como desdobramento desta apropriação simbólica e institucional o acesso à políticas públicas como a Educação Escolar Indígena, a qual auxiliou na manutenção das tradições daqueles povos, possibilitou o fortalecimento de elementos político-educacionais que permitiram a apropriação dos conhecimentos não indígenas e suas utilizações em benefício da luta pela manutenção e conquista de direitos sociais diferenciados.

O texto intitulado *Tiago Marques Aipobureu: interculturalidade e educação salesiana*, escrito por Carla Fabiana Costa Calarge e Larissa Klosowski de Paula, ambas doutorandas do Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tem como proposta a reflexão sobre educação escolar salesiana desenvolvida no início do século XX no Mato Grosso (MT) e os processos que configuram as relações estabelecidas entre estes missionários e os indígenas da etnia Bororo. Para tanto, as autoras apresentam como agente protagonista o índio Akirio Bororo Kejewa, conhecido na literatura antropológica como Tiago Marques Aipobureu, ou Akirio.

O referido sujeito desta pesquisa teria sido escolhido ainda jovem pelos salesianos para intermediar as relações entre os indígenas e não indígenas naquela região. As autoras observam, no entanto, que apesar de ter se destacado na produção de textos e peças relacionadas à questão cultural, suas contribuições permanecem subsumidas nos discursos que invisibilizam o protagonismo intelectual de sujeitos indígenas ainda na atualidade. Nesse sentido, procuram evidenciar algumas das experiências de construção e vivência da educação básica salesiana junto aos indígenas, de modo a pôr em evidência as estratégias dos Bororo na construção de particulares representações educacionais para seu povo.

O trabalho intitulado *Aspectos da Educação Escolar Indígena em Rondônia: concepções, formação de professores e legislação*, desenvolvido por Antônia Pires de Santana, Ariele Paixão dos Santos, Divo Alexandre Soares Rocha e Maycon Roberto Gomes de Menezes, todos formandos do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), é resultado das pesquisas desenvolvidas no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado VI. Nesse sentido, como desdobramento das pesquisas iniciais, feitas sob orientação do professor Fernando Roque Fernandes, do Departamento Acadêmico de História (DAH-NCH-UNIR), foram desenvolvidos levantamentos de informações relacionadas às diferentes nuances que informam as características da Educação Escolar Indígena em Rondônia. O trabalho nos atualiza sobre as características educacionais indígenas, as diferentes faces da concepção de educação escolar indígena com base na legislação e o modo pelo qual os professores indígenas têm acessado a formação docente como parte de suas estratégias de fortalecimento da educação escolar indígena em Rondônia.

Já a terceira parte desta coletânea, intitulada *Ensino de História e protagonismo indígena na Amazônia*, dois autores que abordam a temática do Ensino de História, cada um a seu modo, apresentam importantes contribuições para se pensar sobre a forma como sujeitos e coletivos étnicos indígenas têm sido representados no cotidiano da Educação Básica Brasileira.

Assim, apresentam alternativas à evidenciação do protagonismo indígena nos processos de formação de nossos jovens e adultos. Dando o devido encaminhamento à discussão, o texto intitulado *Órfãos do Eldorado de Milton Hatoum: uma proposta de leitura para a História e para o Ensino de História e Cultura Indígena na Amazônia*, escrito por Arcângelo da Silva Ferreira, Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), elucida o modo como a Literatura Regional pode e deve ser utilizada como elemento facilitador dos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, ao propor representações que se conectam aos conhecimentos regionais trazidos pelos alunos para a sala de aula e as obras literárias desenvolvidas por escritores regionais, o autor se utiliza da obra *Órfãos do Eldorado*, do escritor amazonense Milton Hatoum. Com base nesta obra, se apropria de conceitos da Antropologia Cultural, Literatura e História Social da Cultura e da Linguagem com o interesse de adentrar nos bosques da chamada *literatura de ficção*. Seu intuito é fazer um esboço sobre as matrizes intelectuais e imagéticas, das representações, dos imaginários (material e imaterial) relativos aos mitos, crenças e movimentos migratórios relacionados à história e cultura dos povos indígenas representados na referida obra. Seu objetivo é a identificação dialógica entre o tempo do enunciado e o tempo histórico, presentes em *Órfãos do Eldorado*, os quais informam relações sócio-históricas e nos possibilitam rascunhar interpretações sobre a História Indígena na Amazônia.

O segundo texto e trabalho que encerra nossa coletânea, intitulado *A Amazônia nos séculos XVI e XVII em um livro didático: por uma história decolonial*, escrito por Lucas Montalvão Rabelo, Professor da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) e doutorando do Programa de Pós-graduação em História Social, da Universidade de São Paulo (USP), nos traz importantes contribuições teórico-metodológicas para o Ensino de História Indígena na Amazônia. Nesta ocasião, o autor se propõe a desenvolver uma breve análise sobre a abordagem que se relaciona à temática das sociedades indígenas presentes no livro didático intitulado *História do Amazonas (1ª série do Ensino Médio)*, escrito pelo Pesquisa-

dor e Professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Francisco Jorge dos Santos, e utilizado em várias escolas da Educação Básica do Estado do Amazonas. O objetivo de Rabelo é refletir sobre o modo como esta obra se insere nas discussões sobre *decolonialidade*, atuando como contraponto às abordagens tradicionais que se debruçam sobre a temática do encontro entre sociedades indígenas amazônicas e os colonizadores oriundos de diferentes nações europeias durante os séculos XVI e XVII. Para alcançar seu objetivo, o autor se apropria de representações e metodologias de análises cartográficas para defender a hipótese de que o conhecimento teórico e conceitual sobre os elementos que informa as análises sobre os mapas coloniais europeus desempenha uma função basilar para auxiliar no entendimento do processo de apropriação, pelos agentes europeus, dos conhecimentos das sociedades nativas e a consequente formatação do espaço amazônico pré-colonial. Enfim, como proposta de metodologia do ensino de história indígena na Amazônia, propõe uma reflexão sobre como o material didático pode ser um instrumento efetivo a ser utilizado pelos docentes, auxiliando na problematização dos discursos tradicionais que negligenciam o papel desempenhado por sujeitos e coletivos indígenas ao longo das relações de contato estabelecidas com os europeus, indicando a necessidade de se utilizar de materiais didáticos de natureza decolonial como ferramentas importantes na evidênciação da História Indígena e do Indigenismo na Amazônia.

Enfim, com os trabalhos que por ora reunimos nesta coletânea, esperamos que os leitores se sintam contemplados em suas leituras. Nossa expectativa é de que esta coletânea sirva, também, de inspiração para o desenvolvimento e aprofundamento, assim como para a gênese de novas pesquisas que se debrucem sobre a questão do *Protagonismo Indígena* e do *Ensino de História Indígena* em perspectiva *decolonial* na Amazônia Contemporânea.

Forte abraço a todos!

Fernando Roque Fernandes
Eduardo Gomes da Silva Filho

PARTE I
REFLETINDO SOBRE O PROTAGONISMO
INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

A OUSADIA DO FALAR NAS MÚLTIPLAS VOZES DO PROTAGONISMO INDÍGENA QUE O ESTADO PENSA “SILENCIAR”¹

Jane Felipe Beltrão²

OUSO FALAR SOBRE INDIOGUÊS

Por ocasião da 17ª *Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP)*, li uma entrevista com Kalaf Epalanga, músico e escritor angolano que informa cantar e escrever em *pretoguês*. Considerei a declaração importantíssima, pois há mais de uma década trabalho com políticas afirmativas, advogo que as provas de português relativas ao ingresso à Universidade, pelo processo seletivo especial, deve considerar a comunicação das ideias e não as rígidas regras do português, pois versados na oralidade os povos indígenas, os/as quilombolas e os demais povos e populações tradicionais, possuem uma forma específica de se expressar em português, a qual do ponto de vista da Antropologia que pratico, é eloquente e compreensível, assim como o *paraensês* que nós os/as “não-indígenas” identificamos como paraenses exercitamos.

1 A primeira versão do texto, foi apresentada como palestra e foi proferida por ocasião da 27ª. *Feira Pan-Amazônica do Livro e de Multivozes*, dentro da perspectiva das *Vozes Indígenas e Originárias*, em 30 de agosto de 2019, na Arena Multivozes, em Belém-Pará-Brasil.

2 Antropóloga, historiadora, professora titular, docente permanente dos programas de pós-graduação em Antropologia (PPGA) e Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e docente colaboradora do Programa de Antropologia Social (PPGas) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nível 1C. E-mail: janebeltrao@gmail.com.

Dessa maneira, falar em *pretoguês* é importante e, no caso da Pan-Amazônia brasileira, falar, entender e acolher o *indioquês* é essencial para o diálogo da diversidade, tanto quanto se expressar em *paraensês* ou quaisquer outros “sotaques” das Amazônia (s) é tão legítimo quanto falar português escorreito, canônico.

Falando qualquer um dos idiomas, considero idiomas tomados aqui como novas versões que se consolidam e são passíveis de compreensão. Afinal, poucas pessoas entre nós que substituem o égua do *paraensês* por outro vocábulo; ou ainda, os mineiros não deixariam de lado a expressão *trem*, os nordestinos não esquecem o *arretado* e tantas outras expressões que pontuam o nosso cotidiano. Destarte, levante a mão quem jamais “fraquejou” atropelando o idioma na fala ou na escrita. Quem responder “jamais falei ou escrevi erradamente”, por certo não se deu conta do quanto nos equivocamos e do quanto podemos ser arrogantes.

Há algumas teses a respeito da expansão de uma língua em face de migrações – forçadas ou não – referem que a difusão (o espalhamento) de uma nova língua em um determinado território, produz o enfraquecimento supostamente “natural” das línguas faladas na referida área. Penso que o processo não é “natural”, é construído socialmente e depende da hegemonia de um ou outro/s idioma/s e da dominação exercida pelos/as falantes de determinado idioma que se impõe por força da dominação política.

Sendo assim, como antropóloga, observo o caso dos povos indígenas que buscam alcançar a reparação de seus direitos após enfrentarem o genocídio que os ameaçou/ameaça com o extermínio. Em outras palavras, o etnocídio que os intimidou com a tentativa de comprometer seu “bem viver”, ou ainda o glotocídio que os fez experimentar a perda de seus idiomas originários, agora, nos apresentam o *indioquês*, que posso definir como um português diferenciado, sustentado e atravessado por “sotaques” diversos e marcados pelas línguas maternas que os mais jovens nem chegaram a conhecer.

O *indioquês* é o reverso do extermínio das línguas indígenas maternas, é moeda de resistência, é a força que permite

afirmar o nascimento de uma renovada cultura linguística. É como se as línguas maternas faladas ou não pelos povos indígenas, apesar do enfraquecimento, por conta do colonialismo, auxiliassem os povos indígenas a reagir ao massacre e passassem a se expressar em novas nuances. Será que como trabalhadores da educação, pesquisadores da cultura, não podemos deixar de pensar nas “ausências de” como em um passado recente, se costumava caracterizar as sociedades indígenas? Afinal, precisamos nos libertar do “sem lei, sem rei e sem fé”. E passar a considerar a presença de marcadores, de características *sui generis* as quais não estamos habituados/as e dos quais não nos damos conta pela imposição colonial. É a pergunta que devemos nos fazer para melhor exercitar a interculturalidade.

É preciso oferecer passagem às novas formas de falar a língua portuguesa, do meu ponto de vista, a incorporação de novos falares permite a recuperação das vozes indígenas silenciadas, facilitará a renovação de nossa expressão oral e escrita, entendo a eloquência e o bem falar como argumentos imprescindíveis à reivindicação pelos direitos étnicos e raciais.

A expressão oral é extremamente rica, ela é teatral pois acompanhada de gestos e onomatopeias que reproduzem os sons da vida, aqueles que aprendemos fora dos bancos escolares pela vida.

Nesse ínterim, os povos indígenas vêm há anos deitando por terra o “enfraquecimento das línguas” pelo processo de marginalização imposto às comunidades de falantes, que se por um lado resultou no desaparecimento gradual ou violento das línguas indígenas; por outro vem paulatinamente inserindo novas formas de expressão no cotidiano acadêmico. A seguir relato um episódio que diz muito da nossa arrogância intelectual e da pouca acolhida às novas formas de falar que inundam nosso cotidiano.

O PROTAGONISTA E A PLATEIA

Há alguns anos um sábio indígena falava a uma plateia de especialistas em saúde, demonstrou pacientemente seus conhecimentos sobre as curas e os procedimentos do sistema de saúde

indígena. Falou articuladamente durante uma meia hora. A plateia conversava, mas o sábio não “chamou atenção” de nenhuma das pessoas presentes, como, às vezes, fazemos em sala de aula. Sua ética e diplomacia não permitiam.

Algum tempo depois, uma das pessoas presentes, indignada com o acontecido, tomou para si a tarefa de fazer os colegas ouvirem o sábio indígena a partir da leitura. Apanhou respeitosamente o trabalho do sábio e organizou a publicação do mesmo, observando as normas da academia. Resultado da publicação, as/os acadêmicas/os³ presentes ao evento, escreveram à colega perguntando quando a conferência tinha sido feita, pois eles não tinham assistido. A colega respondeu, simplesmente, “você conversavam”. Perderam todos/as, pois o diálogo poderia ter sido extenso na ocasião, hoje ele é impossível, o sábio se foi do planeta terra.⁴

Os acadêmicos permanecem no planeta Terra e quiçá tenham se livrado da arrogância.

PARA AQUEBRANTAR A IMPOSIÇÃO COLONIAL

A narrativa acima é uma lição interessante que nos leva a refletir, por que os/as indígenas não podem imprimir registros diferenciados ao Português?

Quando me reporto a importância do *indioquês* não desconheço o glotocídio, apenas estou propugnando a ampliação dos estudos linguísticos e antropológicos sobre as marcações de outras línguas no português, é algo para além de estudos. (ARGOLO, 2013).

3 Cumpre-me fazer uma pequena digressão relativa à linguagem inclusiva de gênero adotada no texto, uma vez que uso canônico da língua portuguesa produz a concordância pelo gênero masculino. Optou-se pela inversão de valores no campo da ciência, haja vista a necessidade da inclusão explicitar a participação das mulheres na ciência. Assim sendo, como gênero feminino é predominante, ele vem antes do masculino, quem sabe – penso eu – dessa maneira gradualmente se introduza modificações no fazer acadêmico e na divulgação de novos saberes científicos ao grande público.

4 As identidades não são reveladas por razões óbvias, creio que se algum/a dos/as presentes ao evento ler o trabalho, por certo refletirá sobre a arrogância que muitas vezes assalta os acadêmicos/as.

Dessa maneira, proponho uma ação de natureza política e de cidadania, a qual implica em reconhecimento e acolhimento de novas formas de falar a língua que, ainda hoje, se pensa apenas como a língua de Camões. Estou pensando no nosso tempo, no qual o movimento migratório é forte em diversas direções a ponto de produzir novas formas de comunicação, obrigando-nos a ampliar as perspectivas acadêmicas e de cidadania em defesa de uma sociedade democrática e plural, em que pese as decisões dos tempos sóbrios e repressivos em relação aos migrantes.

Admito a possibilidade de pensar, sobretudo, a partir dos deslocamentos forçados produzidos pelos conflitos de guerra, pelos autoritarismos implementados a partir de golpes de Estado, pelas crises econômicas que trazem ao Brasil refugiadas/os de diversas nações, cujos caminhos desagradam ou ferem de forma indelével suas cidadãs/ãos obrigando-as/os aos fluxos migratórios.

No entanto, tratar dos temas deslocamentos, migrações e refugiados, exige mais que um texto, mas as interrogações apresentam-se pertinentes. Por essa razão, vou tratar de algo que é significativo para a expressão das vozes múltiplas, as políticas afirmativas, tendo por vivência a implantação das mesmas para povos indígenas na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Começo separando um documento que diz do orgulho de estar na luta. O ano era 2010, data do primeiro processo seletivo diferenciado com vagas reservadas para povos indígenas na UFPA. À pessoa indígena foi solicitada a contar uma história relacionada ao seu povo, ao que o/a candidato/a respondeu:

[m]eu povo pertence a uma comunidade indígena chamada [xxxx] em [xxxx]. Moramos em casas de madeiras e algumas de barro, pois a nossa morada antiga [é] que eram as ocas [...] Foram com o tempo se perdendo, até mesmo nossos costumes e tradições [se perderam] [...], as nossas danças e rituais [...] Não sabemos mais a nossa língua[...] pois ela não mais existe[...]

O nosso meio de sobrevivência está cada vez mais escasso, pois vivemos da caça e pesca e o trabalho com artesanato [...] com a derrubada de madeira já [já] é pouca [...] nosso povo não tem mais de que sobreviver.

Muitos do meu povo foram tirados das nossas aldeias [,] hoje só restam poucas famílias na aldeia [,] pois o resto foram tirados.

Por esta razão nosso povo está perdendo a sua identidade [.] Não sabemos mais nem como passar as tradições para os nossos filhos.

Esperamos que um dia possamos adquirir de volta as nossas raízes. (PAPIT, 2010).

Analisando o texto é possível afirmar que a pessoa prefere contar a “não história” do seu povo, ou seja, a história que não foi registrada nos livros que alguns dos leitores devem ter manuseado. A história contada denuncia a política indigenista vigente no Brasil. Talvez, o que está escrito registre o que a pessoa aprendeu nos livros, o que evidentemente não contemplam a diversidade e reafirmam as ausências (que muitos denominam como perdas), em lugar de apontar mudanças, ressignificações e resistências. É importante ver a rota percorrida pela/o nossa/o interlocutora/r.

O registro enfatiza a importância da pertença à terra, ela/e não está na terra o povo “pertence à comunidade que fica em...” Falando em mudança, a pessoa toma como possibilidade a perda, pois nada parece com o que o povo possuía antes. O texto é negativo e assinala as dificuldades de sobrevivência do povo, que dada a escassez da terra que não mais permite viver com antes, inclusive porque a memória conservou pouco do passado a ponto de nem mais conhecerem como repassar a tradição à geração seguinte, a forma de resistência vem de maneira contundente ao final. Em síntese, nada aquebranta a esperança de “voltar às nossas raízes”, o tom denuncia a luta reunida, mas poucos parecem observar a fortaleza do texto.

Nesse sentido, as formas de se expressar são sempre diplomáticas, indicando a pertença e a luta pela terra, pelas retomadas do “norte”, da orientação de cada povo. Nós usamos pouco desses argumentos no dia a dia, mesmo hoje com a Amazônia ameaçada pelo desprezo do desgoverno do Brasil.

Em outras palavras, estamos silenciosos/as e a nós só nos oferecem os coturnos para defesa, inclusive estrangeiros, como se nós precisássemos de mais uma intervenção. No dia 24 de

agosto de 2019, emocionada, Putira Sacuena (Eliane dos Santos Rodrigues) da etnia Baré, que tem as terras do seu povo, onde hoje é o estado do Amazonas, no Alto Rio Negro, doutoranda na UFPA, apontou a luta que se estende por 519 anos e indicou a necessidade de os não indígenas se irmanarem aos povos indígenas em uma união cuja palavra de ordem é: *Salve a Amazônia* que vem acompanhada da mão que indica pare! Não avance!

Outra contribuição importante do *indioguês* vem via escrita de trabalhos acadêmicos, oriunda da minha experiência como orientadora e membro de bancas examinadoras de indígenas intelectuais.

Nesse íterim, li muitas dissertações e teses. Alguns trabalhos (oito) foram acompanhados por mim de perto, como orientadora; outros li como examinadora em bancas de defesas. Outros textos, do que as revistas *Tellus* e *Espaço Ameríndio* nomeiam como escritos indígenas, li algumas boas dezenas de trabalhos. Todos os trabalhos foram escritos com muito afinho e convicção de divulgar algo essencial à luta secular dos povos indígenas.

Avaliando esse meu compromisso com a formação de pessoas indígenas, penso que tenho aprendido muito sobre escrever em *indioguês*, assim sendo, passo a explicar algumas características do mesmo. Entre as características que identifico, afirmo que os textos trazem explicações bastante didáticas e, muitas vezes, criam novos significados às palavras utilizadas na língua que adotaram por imposição.

Em síntese, são excelentes narradores, dizem sobre os eventos sem perder o fio da meada e se fazendo compreender, mesmo quando evitam subtítulos. A elas/es os detalhes não deixam de ter atenção, muitas vezes, o/a narradora/r para e explica cada detalhe dos objetos utilizados nos rituais, afinal o banco que serve de assento ao xamã durante o ritual não é qualquer banco. Assim, o artefato é feito com madeira especial, coletada em determinado dia e hora e muitos outros detalhes. Para evitar que o leitor se perca, eles sobretudo quando pertencentes a determinadas etnias, costumam reiterar o dito, como se quisessem fazer um resumo dos principais acontecimentos para poder manter nossa atenção.

Nós que exercemos o papel de orientadora, temos que ter o maior cuidado em enfrentar as diferenças do texto, sem considerá-las desigualdades. É preciso se deixar enredar pelo texto que traz novas nuances acadêmicas. Recepcionar o texto e facilitar sua aceitação na academia é a missão daquelas/es que orientam pessoas indígenas.

Refletindo sobre a performance de orientandos/as indígenas, avanço em direção à perspectiva de que, em algum momento, a academia permita que a performance oral suplante a escrita, pois ao apresentarem seus trabalhos os indígenas ultrapassam em muito o texto escrito. Enquanto esse dia não nos alcança, uso de gravações para a escrita de muitos dos textos que meus/minhas orientandas/os indígenas produzem e as/os auxilio a formatar os textos para ser aceito na academia, sem interferir muito na forma original.

O VALOR DAS PALAVRAS E O RESPEITO À HUMANIDADE DOS POVOS INDÍGENAS

A relação dos povos indígenas com as palavras é visceral, elas fluem com facilidade quando eles discursam, elas parecem costuradas ou cerzidas com linha de seda e fruto de poderosa reflexão. Elas/es, ao falarem, parecem treinados anos a fio para o senso de justiça e parecem dizer a todo momento: “não sou eu um ser humano”, como que a parodiar Sojourner Truth, que em 1851, durante a Convenção das Mulheres em Akron, Ohio, perguntava a uma plateia perplexa, “não sou eu uma mulher”?

Além disso, questionando as mulheres brancas presentes à Convenção, em face da discriminação que sofria. Os indígenas, a partir de suas lideranças, questionam os não indígenas sobre a humanidade que lhes constitui, sem que os demais se importem. (THUTH, s/d [2019]).

Talvez a palavra mais importante para os povos indígenas ainda seja terra, tendo por significado “mãe terra” espaço socio-cultural do “bem viver”, usada em geral nas reivindicações que fazem indicando a terra como seu próprio corpo, o qual vem sendo dilacerado pelo esbulho, praticado desde a invasão europeia no continente americano.

Para esclarecer tal debate, Terra para nós, os não indígenas, é mercadoria, algo que perdeu o sentido original. Com efeito, não temos respeito ou reverência por ela, o modo capitalista de ser exaure seus recursos elimina sua cobertura e queima grandes extensões para molestar os que dela precisam.

Creio que vale refletir sobre o valor imposto pelos povos indígenas, a palavras que transformamos em “palavras rotas” no sentido que usa Luís García Montero (2019), isto é, aponta a mudança de significado das palavras que perdem o sentido original e terminam demonstrando a corrupção dos novos tempos, ou seja, quando o vocabulário democrático é substituído por discurso autoritário – como se promovesse uma volta a lei dos mais fortes, sem flexão de gênero – e que ferem a liberdade e tentam colocar os direitos conquistados, via luta política, na lata de lixo.

É hora de pensar que os tempos são sombrios, mas as vozes múltiplas parecem dispostas a enfrentar o *Brigue Palhaço* que ainda nos assusta e que nos forçou, nós os/as paraenses, a aderir a independência do Brasil, em 15 de agosto de 1823, episódio de triste memória. (RICCI, 2017).

Nesse contexto, inquieta-nos em saber o que há de errado em respeitar os povos indígenas? O que há de errado em incorporar as mudanças que trazem ao português? Afinal, se incorporou os vocábulos árabes, os anglicismos, os francesismos, por que não incorporar as mudanças introduzidas pelo *indioquês*? A perspectiva facilitaria a compreensão entre as vozes múltiplas da Amazônia plural e diversa.

Refletindo, ousou dizer que o impedimento está inscrito em nossas cabeças, que por terem sido “colonizadas” no sentido de moldadas pelo colonialismo, pensam eurocentricamente. Peço, finalmente, as/aos leitoras/es que reflitam sobre o assunto e pensem que não devemos acolher o silêncio que uma vez mais o Estado quer impor aos povos indígenas e a nós mesmas/os. Juntas/os podemos rechaçar o colonialismo e abraçar o *indioquês*, voando alto para que nossas asas não sejam cortadas e, longe dos algozes, e das cabeças que “desfaçam” – no sentido paraense de desconsiderar, não tomar em consideração. É urgente pensar a Amazônia que queremos e torná-la respeitada.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

PAPIT. **Acervo do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT)**, 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGOLO, Walter. Migração e Glotocídio: o ocaso de uma língua geral. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 91-101, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p91>. Acesso em: 14 ago. 2019.

GARCIA MONTERO, Luis. Luis García Montero: “La corrupción de una sociedad empieza por la corrupción del lenguaje”. **El País Brasil**. Librotea. Disponível em: https://librotea.elpais.com/articulos/luis-garcia-montero-la-corrupcion-de-una-sociedad-empieza-por-la-corrupcion-del-lenguaje/#?sma=newsletter_babelia2019. Acesso em: 23 ago. 2019.

OLIVEIRA, Joana. Kalaf Epalanga, o estrangeiro que conquistou o mundo. **El País Brasil**, São Paulo, 17 ago. 2019. Caderno Cultura. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/19/cultura/1563556477_583342.html#?sma=newsletter_brasil20190817. Acesso em: 17 ago. 2019.

RICCI, Magda. Pesquisadora explica o feriado do 15 de agosto. **Portal da UFPA**, 2017. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/406-pesquisadora-da-ufpa-explica-a-historia-do-feriado-de-15-de-agosto>. Acesso em: 12 ago. 2019.

TRUTH, Sojourner. “**Sojourner Truth page**”. Narrative of Sojourner Truth, s/d [2019]. Disponível em: <http://digital.library.upenn.edu/women/truth/1850/1850.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ASSOCIAÇÕES E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: ESTRATÉGIAS DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL

Fernando Roque Fernandes¹

INTRODUÇÃO

Os caminhos traçados por diferentes sujeitos e coletivos étnicos, nas últimas décadas, têm resultado no que poderíamos denominar, hoje, de uma basilar estratégia de avanço rumo às fronteiras universitárias. A gênese de tais fenômenos não deve ser pensada como obra do acaso ou resultante de suportes pioneiramente exógenos aos povos indígenas. Ao contrário, consideramos que os ganhos educacionais se devem, em grande medida, às *agências* (ações) de comunidades, organizações, associações e lideranças indígenas as quais, em âmbito aldeão, local, regional, nacional e mesmo internacional que desempenharam importante papel nos processos de criação, conformação e articulação entre suas associações e organizações de representação jurídica e as instituições educacionais brasileiras, essas oriundas das esferas municipais, estaduais e federal.

Antes disso, concordando com as análises de Fernandes (2018), a partir do conceito de *cidadanização*, entendemos que certas *emergências políticas* iniciadas a partir dos anos 1970 concorreram para *emergências sociais*, em fins dos anos 1980, e se tornaram mais evidentes a partir dos anos 1990 quando associações e organizações indígenas verticalizaram grande parte de seus esforços para a reivindicação de demandas voltadas à cria-

¹ Professor de História Regional do Brasil pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

ção de modelos educacionais diferenciados e que atendessem as necessidades de suas comunidades e seus membros ao dialogar com suas especificidades e diferenças.

A partir de então, em maiores proporções, conquistas territoriais, saneamento básico e autossustentabilidade têm sido alcançados, por alguns grupos, especialmente através de articulações políticas que resultaram na materialização de projetos educacionais específicos. Obviamente, ainda há muito a ser feito nesta área.

O acesso de indígenas ao ensino superior tem se conformado como parte de estratégias de longo prazo que ainda carecem de adequações para atender demandas cada vez maiores de sujeitos e comunidades que acessam estes espaços em cifras cada vez maiores. Além disso, é preciso ter em mente que a materialização de direitos conquistados por muitas comunidades ao longo das três últimas décadas resulta, especialmente, das agências dos próprios sujeitos indígenas. Isto significa dizer que tanto a emergência política (representada aqui como fruto de um longo processo histórico de *assimilação inversa* a partir de *práticas de consumo* de mecanismos de coerção oriundos da comunidade envolvente, no que se inclui a educação) quanto a emergência social (através de reconhecimento jurídico de suas diferenças a partir do texto constitucional de 1988 e, possibilitada posteriormente - em grande medida - pelas atuações políticas em defesa de uma educação diferenciada) devem ser aqui entendidas como parte daquilo que se tem denominado de *protagonismo indígena contemporâneo*, sendo desdobramento de suas próprias *iniciativas*.

Dessa forma, o objetivo deste texto é apresentar breves considerações sócio históricas que apontam caminhos para compreendermos como determinados grupos indígenas, especialmente nos estados da região norte do país, têm se apropriado de associações e organizações comunitárias e intercomunitárias, reconhecidas juridicamente, como mecanismos importantes para a conformação e ampliação da rede de educação escolar indígena na Amazônia Brasileira, assim como informa o significado da educação escolar para o Movimento Indígena Amazônico em tempos contemporâneos.

APONTAMENTOS SOBRE ASSOCIAÇÕES E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS NA REGIÃO NORTE

Os processos institucionais que reconheceram a *diversidade* e *diferença* de povos no Brasil, além de problematizar a ideia de *Estado Nacional*, concorreram para a reformulação de modelos educacionais ofertado aos sujeitos e coletivos indígenas. Projetos educacionais que até então haviam se baseado em propostas assimilacionistas passaram a integrar estratégias educacionais alternativas que consideravam a diversidade de povos indígenas existentes no país.

Assim, os processos educacionais desenvolvidos a partir da Constituição de 1988 e das legislações subsequentes passaram a incorporar propostas educacionais que pudessem ser desenvolvidas a partir das noções de *autodeterminação*. Isto não se deveu apenas às questões institucionais, mas, especialmente, às *iniciativas indígenas* representadas por associações e organizações formais gestadas pelas organizações tradicionais. E isto parece acontecer até os dias atuais, conformando a materialização de um projeto educacional de longo prazo que informa a luta de sujeitos e coletivos étnicos, considerando elementos das demandas indígenas mais elementares, como terra, saúde e educação.

Dentre as diferentes estratégias desenvolvidas de modo a alcançar tais objetivos, a criação de associações e organizações indígenas têm demonstrado, por sua natureza de representação jurídica, ser uma importante iniciativa na reivindicação legal de políticas sociais. Para Gersem José dos Santos Luciano (2007), índio Baniwa da região do Alto Rio Negro, no Amazonas, a principal tarefa das associações e organizações indígenas é a defesa dos direitos de suas coletividades.

Em outras palavras, as associações e organizações formais, de caráter jurídico, precisam se dedicar “para acompanhar, vigiar e defender lá fora, no mundo dos brancos, os direitos dessa aldeia de continuar vivendo em paz” (LUCIANO, 2007, p. 133). Além disso, o autor observa que existe uma diferença importante a ser considerada entre as associações formais, reconhecidas juridicamente, e as organizações tradicionais, mas que apesar disso, uma não está dissociada da outra.

Em suas palavras

É consenso entre os índios que as organizações indígenas formais e as lideranças que as dirigem sirvam como interlocutoras com o mundo extra-aldeia e particularmente com o mundo dos brancos, enquanto que a organização interna é de responsabilidade das lideranças tradicionais. É consenso também, que essas funções e tarefas, sendo claramente distintas, precisam estar articuladas entre si para dar conta da totalidade dos direitos, demandas e interesses de todos. Assim como as lideranças das organizações formais precisam de apoio e sinergia de todos os membros da aldeia, as lideranças tradicionais das aldeias precisam das organizações formais para responder a várias necessidades novas e velhas da aldeia. É necessário, portanto, uma clara e forte relação entre essas modalidades de trabalho e luta dos povos indígenas no pós-contato (LUCIANO, 2007, p. 134).

Nesse sentido, desde especialmente os anos 1980, certos grupos étnicos passaram a se apropriar dessas instituições formais representativas como forma de impetrar suas demandas diante de políticas governamentais, estas que pouco colaboravam para a manutenção desses coletivos.

Por sua vez, nos anos 1990 a escola também passou a ser apropriada por certos grupos indígenas como ferramenta de fortalecimento da luta por direitos, especialmente ao projetar seus procedimentos educacionais para a formação de lideranças políticas, manutenção e valorização de suas tradições e como espaço de formação para o exercício da cidadania. Observe, no quadro a seguir, o crescimento no número de associações indígenas nos estados da região norte a partir dos anos 1980:

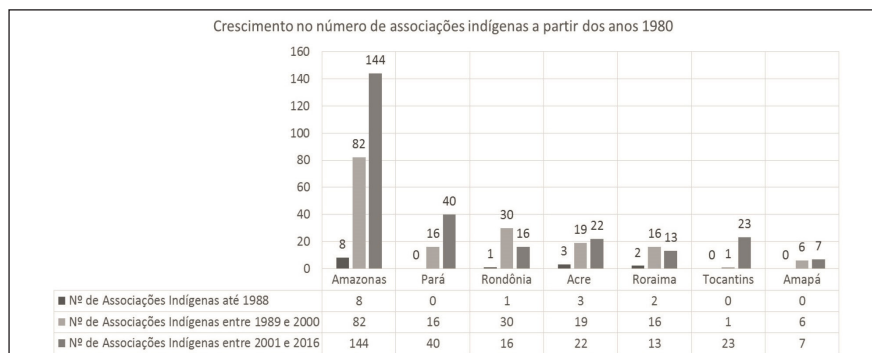


Gráfico baseado nos dados referentes ao número de associações no Brasil, segundo o ISA.

A partir das informações apresentadas, é possível indicar que cada estado apresentou números particulares de crescimento. Enquanto alguns, como o Amapá, por exemplo, no decorrer de três décadas não apresentou números significativos. Outros, como Tocantins, apresentaram crescimento importante em comparativo com o Acre nos últimos anos. Outra questão é que, exemplos como o de Roraima, apesar de apresentarem uma retração no número de associações, manteve-se forte nas atividades políticas, apresentando-se na questão educacional como um dos mais bem articulados em cursos de formação superior na Amazônia.

Nesse contexto, o Instituto Insikiran de Formação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Roraima oferta atualmente três cursos de formação intercultural no âmbito do ensino superior. São eles: Licenciatura Intercultural Indígena, criado em 2002; Gestão Territorial Indígena, criado em 2009 e o Curso de Bacharelado Gestão em Saúde Coletiva Indígena, criado em 2012. Tais cursos se constituem como resultado de uma articulação muito forte entre os movimentos indígenas de Roraima, já que naquela região os povos indígenas parecem fomentar suas reivindicações políticas e educacionais a partir de organizações que integram várias associações indígenas, mantendo certa tradição no apoio jurídico de algumas instituições que foram criadas ainda em fins dos anos 1980 e decorrer dos anos 1990.

As razões para a diferenciação do modo como se organizaram os movimentos indígenas em cada estado são diversas.

Dentre elas, é possível destacar as articulações políticas historicamente estabelecidas, ou não, entre comunidades indígenas de dado estado ou região; crescimento demográfico evidenciado nas últimas décadas; investimentos em educação, dimensionados pelas agendas dos governos estaduais e municipais, dentre outros de caráter político que cabem a uma observação mais detalhada, validando novas pesquisas.

Por esta ocasião, é importante reafirmar que uma das razões para as emergências sociais dos povos indígenas está relacionada à institucionalização de direitos. A partir dos anos 1988, o número de associações indígenas cresceu de modo significativo.

No caso do Estado do Amazonas, por exemplo, o número de associações cresceu mais de 800% nos anos 1990 em comparação com os anos 1980. Este também é o Estado da região norte que apresenta a maior diversidade de associações indígenas, incluindo associações de mulheres e aquelas relacionadas à educação. Observe o gráfico a seguir:

Considerando o número total de associações indígenas oficializadas na região norte, é possível verificar que mais uma vez o desenvolvimento dos movimentos indígenas através de organizações e associações apresenta cifras heterogêneas. Alguns estados, em comparativo ao perfil de suas associações em caráter mais específico, apresentam disparidades evidentes. Deve-se, no entanto, ter em mente que as associações indígenas se desenvolvem de modo a articular diferentes demandas de suas comunidades.

Assim, associações indígenas criadas para desempenhar determinadas funções, podem também desempenhar outras. Por exemplo, associações de mulheres indígenas defendem também como pauta de luta, em certos casos, o desenvolvimento de uma educação diferenciada.

Para tanto, as associações de professores indígenas também indicam como razão de suas criações uma tendência à articulação de suas lutas relacionadas à educação, isto é, com as questões de autodeterminação e territorialidade.

Nesse sentido, o que se pretende indicar aqui são as razões institucionais que justificam a criação de associações indígenas perante o Estado, a partir de suas oficializações através do regis-

tro no CNPJ. Outra situação é que para além destas questões de âmbito institucional se deve ter em mente que algumas associações indígenas não apresentam registro junto aos órgãos estatais e, por esse motivo, acabam não integrando o levantamento que ora se apresenta. Desse modo, os dados que apresentamos são aqueles localizáveis na complexa burocracia e que de algum modo informam o reconhecimento jurídicos das associações.

Para chegarmos a esses números, desenvolvemos primeiramente um levantamento do quantitativo de associações e organizações indígenas cadastrados no portal Povos Indígenas no Brasil. Um segundo levantamento foi feito a partir das publicações da Coleção Povos Indígenas, publicadas pelo ISA desde os anos 1990. Uma terceira fase do trabalho foi desenvolvida a partir do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), onde foi possível localizar as associações e organizações indígenas com cadastro institucional.

Nesse íterim, os dados apresentados nas tabelas desenvolvidas não contabilizaram as organizações e associações indígenas que não tem ou tiveram cadastro no CNPJ. Outros dois levantamentos ainda poderiam ser feitos de modo a ampliar a análise: o primeiro deles seria relacionado às organizações e associações indígenas que, apesar de desempenharem certa atuação política em âmbito local, não apresentam cadastro no CNPJ; o segundo seria relacionado às associações e organizações indígenas que não atualizaram seus cadastros, constando como inadimplentes juridicamente ou em não funcionamento. Tais levantamentos permitiriam aprofundar as reflexões relacionadas à natureza das organizações e associações indígenas no decorrer do processo analisado, indicando suas variáveis.

Seguindo nossas análises, também consideramos necessário evidenciar que apesar de não serem criadas especificamente com o objetivo de apresentar demandas e projetos relacionados à educação escolar indígena, outras associações e organizações não estão dissociadas desta pauta. Observe, a seguir, o comparativo entre o número de associações indígenas entre os estados do Pará e Amazonas, considerando também suas associações educacionais com registro no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ).

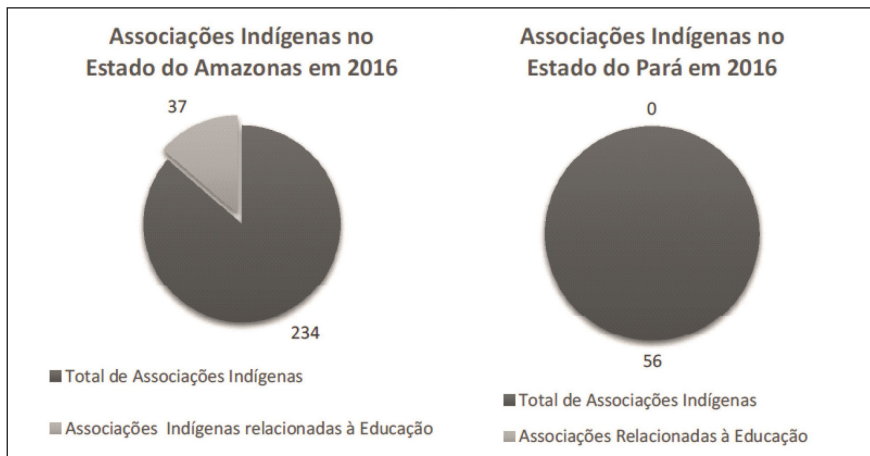


Gráfico baseado nos dados referentes ao número de associações no Brasil, segundo o ISA.

Além disso, apesar das indicações gerais sobre o número de associações que de algum modo estão relacionadas à educação escolar indígena, estas representam uma subcategoria complexa no âmbito dos movimentos étnicos, indicando a existência de *micro-demandas* que estão mais ligadas à estrutura político-educacional montada pelos povos indígenas em isto é, no cotidiano educacional e nas atuações políticas frente ao Estado. De modo mais específico, podemos evidenciar a diversidade de perfis das associações relacionadas à educação escolar indígena, tomando como exemplo, o caso das trinta e sete instituições indígenas do Estado do Amazonas ligadas à educação. Observe os dados a seguir.

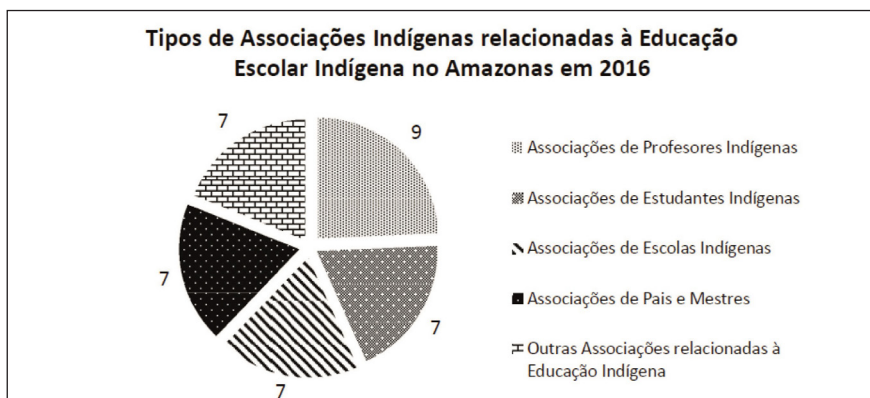


Gráfico baseado nos dados referentes ao número de associações no Brasil, segundo o ISA.

Os números, a diversidade e as particularidades dessas associações indicam, pelo menos, uma questão: os povos indígenas têm ampliado suas estratégias de articulação política a partir da institucionalização de suas associações e organizações de modo mais complexo do que consideramos, partindo somente da dialogia associações-organizações. Isto fica evidente quando se analisa tais processos a partir dos dados institucionais que informam o reconhecimento dessas associações por parte do Estado. A diversidade nos perfis também indica o complexo jogo de estratégias desenvolvidas pelos povos indígenas de modo a atender demandas de seu cotidiano. No entanto, até o momento, tais aspectos foram pouco valorizados pelas pesquisas desenvolvidas sobre a temática da educação escolar indígena.

A nosso ver, um aprofundamento sobre essa discussão possibilitaria certa evidencição dos meandros dos movimentos indígenas no que concerne à educação escolar indígena específica e diferenciada para as comunidades indígenas, tendo suas associações e organizações como ferramenta de reivindicação e de luta em defesa de suas demandas.

RELAÇÕES ENTRE O NÚMERO DE ASSOCIAÇÕES E ESCOLAS INDÍGENAS NA REGIÃO NORTE

Quando se desenvolve uma análise sobre o crescimento no número dessas instituições na região norte, percebemos uma certa relação com as *agências indígenas* em direção à educação escolar. Tal processo pode ser evidenciado de modo mais articulado a partir dos anos 1990. Isto, porque o crescimento no número de associações e organizações indígenas passa a aumentar significativamente nesse período. Além disso, os dados referentes às escolas indígenas só puderam ser reunidos, de modo a indicar um panorama sobre elas e um comparativo com as outras instituições, ou seja, a partir do Censo Escolar Indígena desenvolvido em 1999, se constituindo como o primeiro censo educacional que informa dados indígenas.

Conforme aponta Luis Donizete Benzi Grupioni (2013), este foi o único levantamento estatístico de caráter nacional que analisou especificamente as escolas indígenas, permitindo co-

nhecer algumas das características das escolas localizadas em terras indígenas.

Assim sendo, em 2005, com base no Censo Escolar Nacional, onde já se incluía um levantamento sobre as escolas indígenas, foi publicado o trabalho intitulado *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*. A partir de então, informações sobre as escolas indígenas e suas características elementares passaram a ser coletadas juntamente aos Censos Escolares desenvolvidos pelo Ministério da Educação, considerando suas diferenciações.

Com base nessas informações oficiais, desenvolvemos um levantamento comparativo sobre os números de escolas indígenas apresentadas no Censo Escolar Indígena de 1999, nas Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena referentes ao Censo Escolar de 2005, publicadas apenas em 2007 e no Relatório Técnico Referente à Questão Indígena, desenvolvido com base nas informações coletadas pelo Censo Escolar de 2014.

Este relatório foi desenvolvido por Gersem José dos Santos Luciano, índio Baniwa da região do Alto Rio Negro e publicado em 2015. Já os censos escolares apresentados, assim como suas respectivas datas, foram escolhidos de modo a possibilitar uma análise inicial sobre o crescimento no número de escolas indígenas com base em períodos mais longos.

Neste caso, o primeiro período relacionado ao Censo Escolar Indígena, ocorrido em 1999, corresponde a seis anos de diferença entre os dados seguintes. O segundo período corresponde a nove anos desde o censo de 2005. Para apresentar outros números, tomamos como exemplo o Censo Escolar de 2008, com base no qual, a região norte foi apresentada como aquela com maior número de escolas indígenas, perfazendo um total de 1.677 escolas de um quadro de 2.698 estabelecimentos em todo o território nacional, o que corresponde a 62% desse total de escolas indígenas. O Estado do Amazonas destacou-se com 904 estabelecimentos, seguido por Maranhão (302), Roraima (245) e Mato Grosso (200).

O gráfico a seguir indica os resultados encontrados nessas estatísticas:

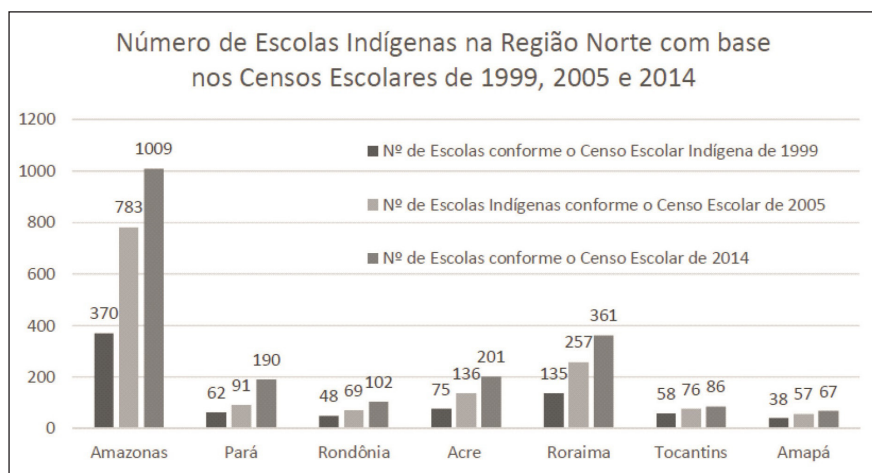


Gráfico desenvolvido com base nas informações levantadas no Censo Escolar Indígena de 1999 e nos Censos Escolares Nacionais, desenvolvidos em 2005 e 2014.

Conforme os gráficos apresentados, os dados referentes às escolas indígenas apresentam cifras crescentes em todos os Estados da Região Norte, especialmente naqueles estados com maior taxa demográfica indígena e maior articulação política dentro dos movimentos indígenas amazônicos.

Além disso, questões como crescimento demográfico, fortalecimento da legislação educacional relacionada à educação escolar indígena, dentre outros fatores podem ser tomado como elementos importantes nesse processo. Nesta direção, outras evidências a serem coletadas poderão nos permitir indicar o grau de envolvimento dessas organizações e associações indígenas no processo de ampliação da rede de escolas indígenas. Por esta ocasião, apenas evidenciamos que associações, organizações e escolas indígenas têm apresentado números crescentes desde os anos 1990, informando a constatação de que os atores sociais indígenas têm se apropriado de instituições exógenas às suas tradições utilizando-as em benefício de suas coletividades e da sobrevivência de suas etnicidades.

Desse modo, apesar do aumento significativo a partir dos anos 2000, os processos que deram forma às primeiras escolas indígenas apontam indícios sobre a relação entre diferentes fatores políticos e sociais e as *agências indígenas*, na luta pela criação de uma rede de educação escolar para as comunidades

indígenas na Amazônia Brasileira e sua correlação com associações e organizações indígenas. Além disso, pensando na primeira década de criação das escolas indígenas (1990) e, fazendo um comparativo com o crescimento de outras instituições, podemos considerar que o crescimento significativo, constatado nas décadas seguintes, acompanha as manifestações por uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas, sem desconsiderar as associações e organizações.

É possível verificar que, resguardadas as características específicas que dão forma aos movimentos indígenas em cada estado, o número de associações e escolas indígenas apresentou importante crescimento.

Com efeito, um levantamento demográfico sobre a população indígena existente em cada estado poderá nos indicar maiores evidências das relações entre associações e escolas indígenas. De todo modo, é possível verificar que onde há maior número de associações indígenas, o crescimento no número de escolas indígenas também se tornou significativo. Tais números evidenciam, estatisticamente, uma questão já indicada em nossa narrativa: a luta por uma educação diferenciada faz parte de uma estratégia importante dos movimentos indígenas, os quais têm desenvolvido modos particulares e, ao mesmo tempo, consensuais de emergências políticas no âmbito educacional.

Nesses termos, o que se propõe aqui é a observação de que o reconhecimento da diferença dos povos indígenas, a partir da Constituição, fortaleceu as bases para a reivindicação de uma formação diferenciada para as comunidades indígenas.

Nesse sentido, a criação de inúmeras propostas, a partir dos anos 1990, passaram a colocar em perspectiva os processos educacionais voltados aos povos indígenas. Assim, após 1988, articulações de movimentos como os de professores indígenas passaram a tomar forma a partir de encontros e articulação de organizações em caráter regional, desenvolvendo pautas importantes relacionadas às políticas educacionais para os povos indígenas.

Por outro lado, é possível pensar também na possibilidade de que o crescimento no número de organizações e associações

indígenas e mesmo no número de escolas estejam relacionados com uma nova fase das articulações dos movimentos indígenas.

Desse modo, existe a possibilidade de que as demandas por uma educação específica e diferenciada se tornem mais evidentes e ponto privilegiado na agenda de determinados grupos indígenas, à medida que estes vão alcançando o reconhecimento de seus territórios perante o Estado. Reconhecemos, nesse sentido, que apenas o processo de amadurecimento da pesquisa permitirá evidenciar os encaminhamentos dos processos necessários à elucidação de outras questões mais específicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Um olhar sobre a Educação Indígena com base no Censo Escolar de 2008**. Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489755. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo Escolar Indígena – 1999**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+escolar+ind%C3%ADgena+1999/62515913-8723-43f6-a111-272feae4355b?version=1.0>. Acesso em: 13 dez. 2017.

FERNANDES, Fernando Roque. Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 63, p. 71-88, jan./abr. 2018. Disponí-

vel em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v31n63/2178-1494-eh-31-63-71>. Acesso em: 28 jun. 2018.

GRUPIONI, Luis Doniseti Benzi. Censo Escolar Indígena. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental. **Retrieved**, v. 21, 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BANIWA, Gersem José dos Santos. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, n. 12, p. 127-146, 2014. Disponível em: <http://serv-gpec.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/136>. Acesso em: 3 jan. 2020.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Relatório Técnico Diagnóstico e Avaliação de Formulários e da Metodologia do Censo Referente à Questão Indígena**. Universidade Federal do Amazonas, Departamento de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/14486874-Relatorio-tecnico-diagnostico-e-avaliacao-dos-formularios-e-da-metodologia-do-cesno-inep-referente-a-questao-indigena.html>. Acesso em: 13 dez. 2017.

POVO MURA: LUTA, FORMAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel¹

Jaspe Valle Neto²

Felipe dos Santos Silva³

Jacy Alice Grande Odani⁴

A Constituição Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988 assegura aos povos indígenas, em especial, no capítulo VIII – “Dos Índios”, conquistas significativas para essas sociedades. Em seu artigo 231, a Lei Magna reconheceu “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Questões referentes à diversidade cultural e à linguística são citadas na Constituição Federativa do Brasil de 1988, capí-

1 Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Graduada em Letras e Artes pela Universidade do Pará. Professora/Orientadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

2 Acadêmico do curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-FACED/UFAM). Mestre em Educação pelo PPGE-FACED/UFAM. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista.

3 Mestre em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción. Graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa pelo Centro Universitário do Norte-UNINORTE.

4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-FACED/UFAM). Mestre em Educação pelo PPGE-FACED/UFAM. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas.

tulo III, seção “DA EDUCAÇÃO”, parágrafo primeiro, artigo 210: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens”. No compreender de Luciano (2011, p. 98):

O Sistema de ensino brasileiro passou por uma ampla reformulação a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, seguida pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. A educação escolar indígena também iniciou, neste período, um processo longo de mudanças ainda não concluído. Os povos indígenas conquistaram pela primeira vez na história do Brasil, o direito a ter prerrogativas diferenciadas do sistema de ensino nacional.

É importante destacar que a vigência das leis supracitadas pelo autor não limitou nem eliminou o movimento social indígena. Após a vigência dessas legislações, encontros e assembleias indígenas continuaram sendo realizados até os dias atuais. No entanto, D’Angelis (2012) aponta que a partir da Constituição Federal de 1988 ocorreu uma proposição qualitativamente significativa, concernente à educação escolar indígena no país. O autor observa ainda que:

Os anos 90, especialmente, marcaram a aceleração das discussões e proposições para regulamentação da educação escolar nas comunidades indígenas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa carta assegura aos indígenas o reconhecimento à sua organização social, cultura, língua, crenças e tradições (Art. 231). Na área da educação, a Lei nº 9394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB) institucionalizou o dever do Estado de oferecer uma educação escolar intercultural e bilíngue. A Resolução nº 3, de 1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu normas nacionais para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Por sua vez, o Ministério da Educação agiu em consonância com a nova legislação, e publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), criação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que atuava como órgão consultor das ações do Ministério, e também finan-

ciando diversas publicações para escolas indígenas (D'ANGELIS, 2012, p. 24-25).

Luciano (2011) também aponta a década de 90 do século passado como o marco para implementação de projetos que viabilizassem a autonomia das escolas específicas e diferenciadas. Segundo este autor, a Constituição de 1988 veio assegurar aos povos indígenas conquistas e reconhecimento.

[...] de suas formas próprias de organização social, dos seus valores simbólicos, das suas tradições, dos seus conhecimentos e dos seus processos de constituição de saberes e da transmissão cultural às gerações futuras. A extensão desses direitos no campo educacional permitiu aos povos indígenas se apropriar da instituição *escola*, atribuindo-lhe identidade e função, peculiares à ela. A escola, historicamente um espaço de imposição de valores e assimilação da economia de mercado e negadora de culturas e identidades, passa a ser reivindicada como espaço de construção de relações intersocietárias, baseadas na interculturalidade e na autonomia política. O direito à educação escolar diferenciada e intercultural deve ser um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país, marcado pela diversidade sociocultural (LUCIANO, 2011, p. 98).

Silva (1998) observa o processo/projeto sociocultural que objetiva o desenvolvimento do fortalecimento da identidade indígena e o respeito às diferenças, não sendo tarefa simples. Esta autora posiciona-se sugerindo que a construção pluriétnica respeite as especificidades e peculiaridades organizadas de cada povo:

Penso que é preciso ir além do “respeito ao outro”. O respeito entre as culturas, o “dar lugar e espaço às diferenças”, é um passo – decisivo – mas que não esgota o delicado processo de construção de uma sociedade plural. [...] É importante destacar que, se a autonomia é uma das bandeiras mais importantes dos povos indígenas (e seus aliados) em todo o mundo, ela tem conteúdos e práticas diferenciadas, a partir da diversidade das realidades dos povos indígenas, no marco dos respectivos Estados Nacionais. São portanto processos dinâmicos, em construção e definição, a partir da situação

sócio-política e cultural dos povos indígenas e dos países em que estão inseridos (SILVA, 1998, p. 247).

D'Angelis (2012) acrescenta que o momento atual se torna pertinente ao processo de fortalecimento da autonomia dos povos indígenas. O autor comenta que as conquistas estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) despertou o encorajamento quanto à

[...] discussão sobre as escolas nas aldeias indígenas. Vários projetos para incremento de ações de formação de professores indígenas começaram a ser desenvolvidos no país durante os últimos anos, com suporte financeiro do Estado e com a participação de universidades e de organizações não governamentais (D'ANGELIS, 2012, p. 25).

Com os Mura não foi diferente. Esse povo possui uma história marcada pelos seus esforços e lutas que provocaram um constante trilhar, visando à implementação da educação escolar indígena coerente ao seu pertencimento cultural. Destarte, pesquisas⁵ na área da Educação evidenciam o Povo Mura do municí-

5 Aqui citam-se sete pesquisadores (as) que realizaram estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas discutindo sobre a Educação Escolar Indígena Mura em diversos contextos. São eles(as): Clóvis Fernando Palmeira Oliveira (2007) *“Educação e Identidade Indígena: Um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re)construção e reafirmação de identidade Mura”*; Luciana Gomes Vieira Santos (2008): *“A Organização dos Professores Indígenas Mura: Um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar Mura no município de Autazes/AM (1990-2008)”*; Rita Floramar dos Santos Melo (2008): *“A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: Desafios da construção de uma política institucional”*; Helândia Feitosa Milon (2011): *“A expressão da etnia Mura sobre talentos em estudantes indígenas: um diálogo intercultural na escola”*; Fabiana de Freitas Pinto (2011): *“Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos”*; Jaspe Valle Neto (2013): *“Educação Escolar Indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico”*; Elciclei Faria dos Santos (2018): *“Formação de docentes indígenas: interculturalidade e prática docente Mura”*. Posteriormente serão apresentados uma síntese dessas pesquisas objetivando conhecer o debreçar desses estudos e a relação com a educação escolar indígena Mura. Além dessas investigações, outros estudos importantes abordam sobre a edu-

pio de Autazes-AM como grande protagonista de conquistas no âmbito educacional.

Por conseguinte, há aproximadamente três centenários de anos e através de ofício confirmando sua existência foi que o povo Mura se tornou conhecido. Vale ressaltar que o registro de vida desse povo ocorreu quando o padre jesuíta Bartolomeu Rodrigues, participante assíduo do trabalho de catequização na região do Rio Madeira/AM, escreveu uma carta ao rei de Portugal narrando sobre os Mura e sua organização de vida sociocultural (OLIVEIRA, 2007).

Desse modo, o resultado do processo de catequização verticalizada provocou a socialização dos Mura com outros povos indígenas e com os brancos, com isso novos costumes foram inseridos e os modos de organização de vida foram se transformando. Em dias atuais, significativos traços/produtos culturais, como a língua, se perderam e outros foram adicionados às práticas dos Mura. Porém, certos costumes ainda estão evidentes, tais como: a caça, a pesca, o cultivo das plantações, a medicina tradicional, comidas típicas, danças, artesanato etc. Embora essas práticas culturais possam ter sofrido alterações quanto às dos primeiros Mura (PPP-MURA, 2003).

Segundo a FUNAI-AM, estima-se que o Estado do Amazonas é composto por 25.000 indígenas Mura e que no município de Autazes há maior número, aproximadamente 12.000. Nesse contexto, é importante destacar que, atualmente, o povo Mura de Autazes-AM possui várias Organizações⁶, objetivando fortalecer os processos de reivindicação da garantia de seus direitos, além de articular aos processos de luta a elaboração e efetivação de um projeto de vida que culmine num futuro mais digno a

cação escolar Mura, como as publicações do Grupo de Pesquisa da Linha de Formação do (a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/FACED/UFAM.

- 6 Organizações indígenas Mura no município de Autazes/AM: Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM); Organização das Mulheres Indígenas Mura (OMIM); Organização dos Agentes de Saúde Indígena Mura (OASIM); Organização dos Estudantes Indígenas Mura (OEIM); e o Conselho Indígena Mura (CIM), sua maior organização, que vem lutando pela conquista e defesa dos direitos desse povo.

esse povo, o qual vem constantemente militando pela igualdade e reconhecimento social, onde possam ser vistos, aceitos e respeitados como um povo com identidade própria que precisa ser valorizada. Nesse viés,

[...] estas organizações vêm somando esforços no sentido de intensificar os trabalhos de articulação junto à sociedade local, regional, estadual e nacional na busca e consecução de seus projetos de futuro. Destaca-se, entre elas, a atuação da OPIM, que há muito vem lutando pela defesa e implantação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e de qualidade, reivindicando a construção de escolas nas áreas indígenas, contratação, lotação e formação de professores, bem como a possibilidade de implantação de uma universidade intercultural que atenda suas necessidades, entre outras reivindicações (OLIVEIRA, 2007, p. 102).

Os Mura de Autazes/AM participam de movimentos político-sociais há vários anos, como nos informa Oliveira (2007, p. 135):

Desde 1991, alguns professores e lideranças indígenas Mura no município de Autazes já vinham participando ativamente de discussões em assembleias e movimentos promovidos pela Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, COPIAR, denominada posteriormente de COPIAM (Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas), sobre os direitos fundamentais dos povos indígenas, tanto aqueles ainda não reconhecidos, entre outras temáticas envolvendo a questão.

As reivindicações solicitadas pela Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), a respeito dos direitos certificados às escolas indígenas, provocaram muitas conquistas na educação escolar desse povo. Para que isso se tornasse verídico, primeiramente foi realizado o Mapeamento da Realidade Sociolinguística, Cultural e Antropológico do Povo Mura, abrangendo as comunidades Mura dos municípios de Autazes-AM e Borba/AM, como também visou apresentar um diagnóstico quantitativo da população Mura desses municípios e, por consequente, a elaboração de um projeto com cunho pedagógico que consi-

derasse a formação de professores(as) indígenas com ênfase aos aspectos socioculturais para que, posteriormente, estivessem preparados ao exercício do magistério e à gestão de suas escolas.

Resultante da luta desse povo, em 1999 iniciou-se o Curso para Formação de Professores Indígenas Mura (Magistério Indígena Mura-Peara), no Município de Autazes/AM, oferecido pela Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (GEEI-SEDUC/AM) que contou com a participação de 53 professores (as) cursistas (OLIVEIRA, 2007). Todavia, é válido observar que essa conquista educacional não aconteceu de forma rápida, pois vários argumentos apresentados pela SEDUC-AM foram contrários à implementação do referido curso no momento que foi solicitado. Diante dessa situação,

[...] As lideranças e professores Mura, mais uma vez, começaram a demonstrar uma nova insatisfação em relação a esse descaso, passando a cobrar insistentemente da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena, uma posição quanto à definição da data para início do curso. Os professores reivindicavam a qualquer custo o direito de iniciar sua formação. [...] Face aos argumentos técnicos, pedagógicos e financeiros apresentados pela Gerência, os professores tiveram que mais uma vez aceitar e compreender a situação exposta. Decidiram aguardar um pouco mais o início de sua formação (OLIVEIRA, 2007, p. 138).

Porém, os Mura não desistiram e o Magistério Mura-Peara se tornou realidade. É importante registrar que essa conquista decorreu e se concretizou, primeiramente mediante ações da Organização de Professores Indígenas Mura (OPIM), com suporte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Autazes/AM (SEMEC-Autazes/AM).

Após a conclusão desse Curso de formação (ocorrida no ano de 2004), os (as) professores (as) Mura de Autazes-AM lutaram por outro objetivo ou, até mesmo, pode ser considerada uma “ousadia” maior: a conquista do Curso Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura (UFAM), o qual obteve sua concepção com suporte e consultoria da Uni-

versidade Federal do Amazonas-UFAM, na elaboração do Projeto de implantação. O projeto de nível superior para os Mura foi:

[...] elaborado a partir de ofício de solicitação da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), datado de 22 de julho de 2005, e com base em projeto aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas/PROLIND (MELO, 2008, p. 98).

O curso de educação superior para os Mura se concretizou no ano de 2008 e contou com apoio de professores/pesquisadores da UFAM que atuam em investigações científicas sobre educação escolar indígena. Nesse processo, os docentes da Universidade Federal do Amazonas instauraram investigações de caráter etnográfico junto às dez aldeias de Autazes-AM onde existem escolas Mura⁷ e estabeleceram diálogo efetivo e intercultural com os Professores Mura e com os moradores dessas comunidades, no intuito de conhecer os modos de organização de vida desse povo, os anseios e expectativas presentes e futuros – com fins de elaborar e implementar uma proposta pedagógica curricular que desse conta das determinações previstas nos artigos 78 e 79 da LDBEN-1996. Desta feita,

A elaboração da proposta se deu conjuntamente entre os Mura, representados pela OPIM, da região de Autazes e o grupo de pesquisa “Formação de professores(as) no contexto amazônico” vinculado à Linha de Pesquisa “Formação do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED/UFAM), com a participação de professores das várias unidades acadêmicas da UFAM [...]. Durante os dois anos de elaboração da Licenciatura (2006-2007) efetivou-se uma importante interação entre professores das diferentes licenciaturas já existentes na UFAM. [...] O desafio do trabalho junto aos povos indígenas contribui para

7 As aldeias de Autazes-AM que possuem escolas Mura são as seguintes: Trincheira, Igarapé Açu, Capivara, Paracuúba, Jawari, Iguapenú, Murutinga, Josefa, Cuia e em São Félix.

a universidade consolidar-se como realmente amazônica. Esta é uma exigência que decorre do compromisso social da UFAM que, como uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, situada no estado com maior número de povos indígenas do Brasil, reconhece a urgência do atendimento à demanda dos povos indígenas por ensino superior (MELO, 2008, p. 99).

É importante destacar que esse acontecimento marcante para essa população somente tornou-se possível através do resultado de luta da Organização dos Professores Indígenas Mura de Autazes/AM (OPIM) que constantemente visa à formação continuada e, conseqüentemente, a projeção, construção e efetivação de espaços igualitários que possam garantir o direito à educação escolar própria, objetivando fortalecer processos próprios de aprendizagens expressos na diferença. Nesses termos, a pesquisa realizada por Santos (2008), revelou o quanto a OPIM é importante para as reivindicações educacionais do povo Mura. No entender dessa pesquisadora:

[...] as origens da organização dos professores Mura, deve-se reconhecer um ponto fundamental para a concretização de sua existência, o trabalho coletivo, que traz valores de suas origens tradicionais, valores estes fortalecidos nas relações dinâmicas com segmentos internos e externos, mediados junto ao movimento. Essa construção se estrutura na busca da autonomia e cidadania, que traz como elemento norteador a questão da educação escolar (SANTOS, 2008, p. 80).

Criada em 9 de outubro de 1992, a principal finalidade da OPIM foi designada para:

[...] lutar pelos direitos dos professores indígenas e da comunidade Mura, denunciando qualquer irregularidade no âmbito educacional e atuar na construção de uma educação escolar indígena específica, que viesse subsidiar o desenvolvimento de sua própria cultura, primando pela qualidade social (IDEM, p. 83).

Santos (2008, p. 83) ressalta que a OPIM se fortaleceu em meio às relações do sistema político “vigente na época da (re)

colonização do município”. Seus estudos demonstram que os colonizadores praticaram ações que

[...] trataram de transformar o processo sócio-histórico-cultural e econômico desse povo, tendo como meio eficiente as ideologias religiosas e escolares que se encarregaram de disseminar o pensamento de que a cultura Mura seria insignificante para as relações comerciais que se instalavam na região. Com esses argumentos, tentavam integrar o povo Mura como mão de obra nas diferentes atividades econômicas (IDEM, p. 83).

Santos (2008) conclui que a OPIM proporcionou aos professores (as) Mura uma melhor organização quanto às práticas pedagógicas junto às escolas indígenas no município de Autazes/Am. A autora observa que:

[...] a partir do processo organizativo, os professores e professoras buscaram refletir sobre as questões educacionais com mais segurança e objetividade, articulados entre si, vivenciando o cotidiano escolar e a realidade da comunidade, mantendo uma estreita ligação com as lideranças das aldeias, mostrando a capacidade de realizar mudanças relevantes e norteadoras da escola que almejavam e de desenvolverem o ensino e aprendizagem de seus alunos para que os mesmos venham se tornar verdadeiramente *Pearas* – que em Nheengatu significa dono do caminho. Na dinâmica de construção de significados no movimento o termo tem servido também para dar a ideia de liderança (SANTOS, 2008, p. 83).

O artigo 5º do Estatuto da OPIM enfatiza que um dos objetivos principais da organização é “Lutar pela reafirmação e fortalecimento da cultura do povo Mura” (SANTOS, 2008, p. 84), considerando que tal posicionamento é:

[...] ponto primordial, pois, para a OPIM, a ação docente bem planejada evitará que incertezas e dilemas venham prejudicar o caminho já conquistado. O planejamento torna-se a base da emancipação da OPIM e da sociedade Mura; sem esse instrumento de trabalho fica inviável tomar atitudes sensatas diante dos problemas a serem enfrentados (SANTOS, 2008, p. 84).

Para Santos (2008, p. 84-85), fazer discussão, análise e inferências sobre a OPIM não resulta em romantizá-la nem idealizá-la como uma organização que não enfrenta problemas. Isto é possível observar quando autora assim se posiciona da seguinte maneira:

[...] é um exercício difícil e de muita responsabilidade, por se tratar de um agrupamento de relações mútuas entre seus membros, frente a inúmeras dificuldades existentes, para alcançar seus objetivos no campo da educação, e por enfrentar resistências ainda, tanto por parte dos não indígenas, quanto por alguns grupos de indígenas nas aldeias que embora vivenciando mudanças e melhorias nas ações educacionais em suas comunidades, ainda mantêm uma visão de negação identitária, não apoiando as lutas e não participando nas discussões das várias organizações do povo Mura. Outros, pelo fato de terem sido lideranças anteriormente, no momento que um outro grupo foi eleito, se afastaram, e esta ruptura tem causado abalos na organização, pois quando as forças se dividem, a resistência fica fragilizada, causando sentimentos de perda, inveja e destruição (SANTOS, 2008, p. 84-85).

Conforme citado anteriormente, pesquisas na área da Educação reconhecem os Mura de Autazes-AM como um povo que resiste, luta e identifica a escola um palco que projeta e articula modos e organização de vida e interesses do coletivo. Por terem se destacado na educação escolar indígena amazônica e brasileira, o povo Mura de Autazes/AM tem sido referenciado como público protagonista de investigações científicas nessa área, com isso são referendados como um povo que luta, conquista e põe em prática projetos próprios que resultam em processos de emancipação, visando o bem comum da comunidade Mura.

Nesse contexto, sete estudos de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas já foram desenvolvidos, sendo seis de Mestrado e um de Doutorado:

1. “Educação e Identidade Indígena: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re) construção e reafirmação de identidade Mura” (2007)

– autoria de Clóvis Fernando Palmeira Oliveira. A pesquisa de mestrado apresenta um estudo de caso referente aos limites e possibilidades da educação na (re) construção e reafirmação da identidade Mura. Para tanto, o autor examinou e discutiu esses limites e possibilidades à luz dos processos de construção de um projeto de educação escolar indígena Mura no município de Autazes-AM. Além disso, a dissertação ainda relata o posicionamento desses indígenas frente aos preconceitos e discriminações sofridos, bem como a recuperação de memória histórica do povo e reafirmação da identidade étnica de seus membros. Tudo isso através do desenvolvimento de uma política indígena voltada para a educação escolar, compreendida como instrumento de luta, reivindicações, direitos, preservação da cultura, dos valores e de seus métodos próprios de aprendizagem que provesse respostas satisfatórias aos processos históricos do grupo.

2. “A Organização dos Professores Indígenas Mura: um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar Mura no município de Autazes/AM (1990-2008)” – estudo realizado por Luciana Gomes Vieira Santos (2008). Essa pesquisa apresenta a trajetória histórica da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), identificando seu processo de criação e consolidação, sua militância em favor da educação própria, analisando o papel realizado pela organização no que confere ao processo de transformação da educação escolar dos Mura do município de Autazes/AM. Aponta as conquistas acadêmicas da OPIM, num movimento desempenhado por seus professores e lideranças Mura, visando a garantia da autonomia de suas escolas. A autora infere que a OPIM assinala a garantia e o asseguramento do direito à educação escolar diferenciada e específica, com características próprias da cultura Mura

da região de Autazes/AM, possibilitando fortalecer a identidade desse povo.

3. “A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional” (2008) – investigação feita por Rita Floramar dos Santos Melo. A pesquisa examinou as iniciativas da UFAM frente aos processos de demandas educacionais do nível superior para acesso dos povos indígenas, dentre estes, o povo Mura, buscando identificar os principais desafios enfrentados no que diz respeito à consolidação de uma política institucional. Esse estudo tratou sobre políticas alternativas, fazendo relação com a problemática da diversidade cultural e o direito à diferença, à luz da legislação. Trouxe à discussão a importância do inter/multiculturalismo e suas implicações na educação formal, dando sugestões de propostas de educação intercultural e seus desafios. Traz ainda as expectativas, bem como as reivindicações do movimento indígenas do Amazonas e do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia Brasileira. Faz uma reflexão sobre os desafios da construção de uma política institucional referente ao acesso e permanência dos povos indígenas na universidade, apontando a necessidade de uma *alfabetização intercultural* e de um processo de inclusão que modifique as estruturas universitárias, em especial, a UFAM, que possa se afirmar cada vez mais como uma IES amazônica, onde os diferentes saberes possam ser valorizados.
4. “A expressão da etnia Mura sobre talentos em estudantes indígenas: um diálogo intercultural na escola” (2011) – pesquisa realizada por Helândia Feitosa Milon. O estudo buscou identificar talentos de estudantes Mura, levando à compreensão de como esses talentos são identificados, considerados, vistos e de que modo são trabalhados pedagogicamente na escola pesquisa-

da. Abordou a história do povo Mura e da aldeia Trinchreira-Autazes/AM, bem como analisou os talentos identificados sob a perspectiva dos professores Mura. Trouxe ainda uma reflexão à luz do objeto de estudo, enfatizando a importância da valorização dos talentos para a formação intelectual dos estudantes.

5. “Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos” (2011) – estudo realizado por Fabiana de Freitas Pinto. A pesquisa identifica os processos de construção e elaboração da proposta do Curso Superior para os professores Mura, isto é, através da parceria entre a UFAM e a OPIM, tendo financiamento do Ministério da Educação (MEC), fazendo uma análise dos dois anos de funcionamento do curso, com base no depoimento dos alunos, identificando o grau de atendimento das expectativas iniciais (individual, coletiva, política/de movimento) por eles formuladas no momento da elaboração do Curso (2006-2007) e de seu Seminário de implantação (realizado em 2008). Junto às expectativas centrais da discussão, surgiram outras relacionadas à família, formação/atuação docente e ao sentimento frente ao fato de tornarem-se universitários da UFAM. A pesquisa inferiu que o Curso de Licenciatura vinha atendendo satisfatoriamente as expectativas dos universitários Mura de Autazes/AM.
6. “Educação Escolar Indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico” – estudo realizado por Jaspe Valle Neto. A pesquisa de mestrado enfatizou conhecer as práticas pedagógicas dos professores Mura de 1ª a 4ª séries dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina, localizada na aldeia São Félix-Autazes/AM e a articulação de tais práticas com o Projeto Político-Pedagógico Mura. O pesquisador procurou entrelaçar tais

práticas observadas e analisadas à luz dos depoimentos dos docentes com os escritos do Projeto Político-Pedagógico Mura (PPP-Mura) averiguando se de fato as propostas constadas no documento se efetivavam nas ações pedagógicas dos docentes. O resultado da investigação considerou que o PPP-Mura foi elaborado como modelo de projeto para atender aos anseios do povo Mura e que as aulas ministradas pelos professores Mura da escola pesquisada têm conseguido atender às propostas do documento, com isso, constitui processos pedagógicos próprios e concebem a escola como palco que valoriza a identidade e fortalece a cultura.

7. “Formação de docentes indígenas: interculturalidade e prática docente Mura” – autoria de Elciclei Faria dos Santos. A pesquisa de doutorado buscou analisar a formação de professores Mura sob a ótica da experiência do curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas, além de identificar a existência de uma correlação entre a dimensão intercultural da formação e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. O resultado da investigação concluiu que a partir dessa correlação, desenvolve-se e se estabelece a interculturalidade através de processos pedagógicos articulados pelos docentes Mura que trabalham pedagogicamente e articulam conhecimentos da cultura aos conhecimentos de outras sociedades, contextualizando esses conhecimentos a partir do local para o universal, utilizando outros saberes das diversas áreas do conhecimento situando sua prática na perspectiva interdisciplinar e intercultural na busca do bem viver.

Como se pode observar na perspectiva dos estudos realizados, esse povo tem história marcada pelos seus esforços e lutas que provocaram um constante trilhar pelas causas da educação escolar indígena e coerente ao seu pertencimento cultural. Enfatiza-se, portanto, que os Mura de Autazes/AM já conquistaram um espaço positivamente significativo, com destaque à elabora-

ção de seu Projeto Político-Pedagógico voltado à formação escolar diferenciada e específica. Nessa lógica,

[...] os professores Mura conseguiram criar uma estrutura e iniciar a produção textual do documento Projeto-Político-Pedagógico das Escolas Indígenas Mura, bem como definir estratégias de ensino e ação para seu funcionamento (OLIVEIRA, 2007, p. 145).

Este documento é como se fosse uma diretriz que direciona o fazer pedagógico em articulação com as dimensões políticas e sociais das aldeias Mura de Autazes-AM. Nesse sentido, é importante mencionar que, além da Constituição Federal de 1988 (em seus artigos 210, 215 e 231) deliberar o reconhecimento aos povos indígenas, como o direito à diferença, à uma educação escolar específica, própria, intercultural e bilíngue; a LDB 9.394/1996 também garante aos povos indígenas nos artigos 78 e 79 a oferta da educação escolar intercultural e bilíngue. Portanto, observa-se que o PPP-Mura atende os preceitos descritos nessas leis quando discorrem sobre educação escolar para os povos indígenas.

Oliveira (2007) destaca que tudo isso se deu a partir de proposições firmadas em pressupostos históricos e legais da educação em geral e, em especial, da educação escolar para povos indígenas, bem como da necessidade efetiva de participação dos (as) professores (as) Mura de Autazes-AM e de seus “parentes” no:

processo de construção e desenvolvimento de currículos específicos, estes com calendários escolares que respeitassem as atividades tradicionais, com metodologias de ensino diferenciadas, com incorporação dos processos próprios de aprendizagem de cada comunidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 152)

Em outras palavras, este mesmo autor ainda considera que o PPP-Mura em sua elaboração, contou com:

[...] texto de apoio e complementares, realizou-se seminários internos e apresentação de trabalhos em grupo e individual, encaminhamento de processos de pesquisa, utilização de diferentes recursos materiais e audiovisuais (globo terrestres, mapas históricos, antropológicos e etnográficos, vídeos

de natureza pedagógica e antropológica, entre outros), que contribuíram ainda mais para o surgimento de novas abordagens e concepções. Essas estratégias foram fundamentais para o domínio da metodologia de trabalho em sala de aula, para o estudo das bases legais e conceituais que regem a política de educação escolar indígena e, principalmente, para a formulação do Projeto Pedagógico da escola Mura (OLIVEIRA, 2007, p. 153-154).

O documento foi “concebido inicialmente no contexto do Projeto Pirayawara – Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas, ao qual se integrou em 2001 ao Projeto Mura-Peara – Programa de Formação de Professores Indígenas Mura no Município de Autazes” (PPP-MURA, 2003, p. 8). Portanto, foi no momento em que os (as) professores(as) Mura das escolas indígenas de Autazes-AM cursavam o mestrado “Mura-Peara” que a diretriz pedagógica foi elaborada. É importante esclarecer que o PPP-Mura:

[...] destina-se a todo ensino fundamental, além dos professores que atuam nas escolas de 1ª a 4ª série. As experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que vem exercendo as atividades **docentes** nas escolas de 5ª a 8ª série, **deverão contribuir para seu enriquecimento** e organização curricular, de modo que possa de fato atender às nossas expectativas e necessidades de informações e conhecimentos em apoio a toda educação básica (PPP-MURA, 2003, p. 14 [grifo nosso]).

O objetivo geral do documento sinaliza um desafio proposto às escolas Mura de Autazes-AM. É a partir dele que o público escolar e extraescolar vivencia um constante processo de busca ao fortalecimento da identidade da escola e da cultura. Este objetivo almeja o desenvolvimento de um processo de educação escolar indígena,

[...] que contribua para a recuperação e revitalização da memória histórica, fortalecimento da cultura e valorização da identidade étnica, formando alunos críticos que reflitam sobre os aspectos socioculturais, políticos, linguísticos e históricos do povo; tendo como base a tradição, hábitos, costumes e visão cosmológica do passado e do presente, possibi-

litando aos alunos a aquisição de conhecimento das demais sociedades indígenas e não-indígenas, de modo que possam compreender o mundo em que vivem; tendo autonomia para criar seu processo pedagógico próprio, calendário escolar, construção e organização escolar, sempre ligados aos interesses e necessidades das aldeias, lideranças e organizações indígenas Mura (PPP-MURA, 2003, p. 27-28).

Consta no documento um tópico identificado como “desafios da Escola Indígena Mura”, onde são apresentados: a criação da categoria Escola Indígena; processo de conscientização quanto ao desenvolvimento da educação escolar indígena nas aldeias; rompimento de preconceitos e discriminações; estrutura adequada; criação de um Centro Cultural Mura; realização de encontros pedagógicos; divulgação e reconhecimento do Projeto Político-Pedagógico; valorização da arte Mura; e planejamento escolar. É importante frisar que todos esses desafios vem sendo discutidos constantemente pelos (as) professores (as) Mura e seus “parentes”, como também ações vem sendo articuladas visando a superação de tais desafios.

Diante do exposto, é possível inferir que os modos de fazer a educação Mura, à luz de seu Projeto Político-Pedagógico, constituem valores próprios desse povo que concebem a escola como instrumento/palco que promove a valorização da identidade e o fortalecimento da cultura. Considera-se que esses valores são significativos, pois são fundamentos basilares para ao gerenciamento das ações educativas que resultam na autoafirmação e no reconhecimento do povo Mura de Autazes-AM.

É importante a observância que a partir dos preceitos estabelecidos na Constituição de 1988, o povo Mura de Autazes-AM vem lutando incansavelmente pela construção e implementação da escola própria. A Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) do supracitado município juntamente com as lideranças das aldeias são protagonistas dessa luta que viabilizou transformações educativas formais indígenas em Autazes/AM.

Portanto, a conclusão desta reflexão considera que o povo Mura sempre lutou por conquistas que viabilizasse a emancipação sociocultural, principalmente no que se refere à formação

de seus professores (as), defendendo uma educação escolar para seus alunos(as) firmada em valores culturais próprios.

Nesse contexto, considera-se que a implementação da educação escolar indígena Mura, à luz de suas especificidades e modos diferenciados de realização, tem sido uma grande força no cenário das lutas e reivindicações desse povo, propiciando que o direito à educação escolar indígena seja uma de suas principais articulações políticas; ou seja, resulta num ganho significativo para o bem comum. Por fim, acredita-se que o movimento e as conquistas então registradas são frutos das conseqüentes e perseverantes militâncias Mura em prol de sua autonomia política, econômica, social, cultural, territorial e educacional.

REFERÊNCIAS

- AUTAZES. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político-Pedagógico Mura**. Organização dos Professores Indígenas Mura/OPIM: Autazes, AM, 2003.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- BRASIL. Constituição. Ministério da Justiça. **Fundação Nacional do Índio** (FUNAI-AM). Amazonas: 2013.
- BRASIL. Constituição. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- D'ÂNGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Cur Ni-muendajú, 2012.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília: PPGAS/UnB, 2011.

MELO, Rita Floramar dos Santos. **A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior:** Desafios da Construção de uma Política Institucional. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: PPGE/UFAM, 2007.

MILON, Helândia Feitosa. **A expressão da etnia Mura sobre talentos em estudantes indígenas:** um diálogo intercultural na escola. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: PPGE/UFAM, 2011.

OLIVEIRA, Clóvis Fernando Palmeira. **Educação e identidade indígena:** um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re) construção e reafirmação de identidade Mura. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: PPGE/UFAM, 2007.

PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura:** um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: PPGE/UFAM, 2012.

SANTOS, Luciana Gomes Vieira. **A Organização dos Professores Indígenas Mura:** Um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar Mura no município de Autazes (1990-2008). Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: PPGE/UFAM, 2008.

SANTOS, Elciclei Faria dos. **Formação de docentes indígenas:** interculturalidade e prática docente Mura. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM). Manaus, AM: 2018.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades:** um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais. Quito, Equador: Abya-Yala, 1998.

VALLE NETO, Jaspe. **Educação Escolar Indígena Mura:** por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM). Manaus, AM: 2013.

ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, IDENTIDADE E RELAÇÕES DE PODER NA RAPOSA SERRA SOL NO FINAL DO SÉCULO XX

Emanuel de Araújo Rabelo¹

A TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA SOL

A terra indígena Raposa Serra Sol, localizada no nordeste de Roraima, se destaca como centro amplo de formação política para as populações originárias da região, em específico, das etnias Macuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó.

No começo da década de oitenta, na região da Raposa Serra do Sol, as preocupações estavam voltadas para resolver as demandas locais que poderiam ser solucionadas pelas próprias organizações indígenas, a começar pela região do Uiramutã.

No dia primeiro de novembro de 1980:

Tuxaua Jaci José de Souza, coordenando, deu início a reunião com 18 tuxauas e 14 capatazes para de debater vários problemas que surgiram nas malocas. Devido a bebidas alcoólicas e problema de terra, a primeira questão foi de terra, buscavam uma área maior para os mesmos, e o segundo problema é de tentar inibir as bebidas alcoólicas nas comunidades, na qual, os próprios participantes da reunião prometeram.²

A questão de terra era uma problemática recorrente já no começo da década. No que diz respeito ao alcoolismo, esse problema envolvia também a relação com os não indígenas, pois com a expansão do garimpo, os garimpeiros ofereciam bebidas

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR).

² Pelo texto se tratar de uma série de relatos extraídos das Atas de reuniões, o autor optou em citá-las apenas ao final.

alcoólicas aos indígenas. As reuniões entre tuxauas e outras autoridades tinha por objetivo manter a integridade das comunidades e aldeias para que elas não se desestruturassem por conta de fatores psicossociais recorrentes.

Outra condição importante para a formação política dos povos indígenas da TIRSS foi o reconhecimento e a consciência da importância da terra para a construção de uma identidade indígena e para o fortalecimento do movimento em defesa de seus direitos. Nessa perspectiva, eram eleitos em reunião os procedimentos que se devia seguir em busca de uma melhor organização das comunidades, a exemplo:

- 1- Coordenação do conselho da região; 2- Tuxauas da comunidade que por ventura surgir qualquer problema, levar ao conhecimento do conselho da região; 4- Conselho se encarregará de levar ao conhecimento das autoridades de proteção ao índio problemas graves com brancos e fazendeiros; 5- Onde houver problema na comunidade, o conselho se reúne na comunidade para resolver o problema; 7- Os trabalhos comunitários fiscalizados pelo conselho; 8- Fazer cooperação para os projetos de desenvolvimento das comunidades; 10- Cobrar do presidente demarcação das terras não demarcadas.

As mobilizações e organizações indígenas da Raposa Serra do Sol tinham como pilar de sustentação os conselhos regionais dos tuxauas, que detinham a palavra final na tomada de decisões. Entretanto, nas comunidades a ação era conjunta com o restante dos moradores pelo menos na região do Surumú, local em que se iniciou as primeiras assembleias e que se deu segmento em toda a década de oitenta na procura de soluções viáveis para as comunidades indígenas da região.

Em outra reunião de conselhos superiores, ainda na década de oitenta, eram colocados diversos pontos de responsabilidade, dentre eles:

- 1- Cada região vai organizar o seu conselho; 2- Todas as decisões políticas devem ser discutidas e aprovadas pelos Conselhos das comunidades; 3- A realização de uma assembleia dos conselhos das seis regiões para avaliar os trabalhos, em julho de 1986; 6- Aprovação de uma área contínua para as

regiões da Raposa Serra do Sol com os limites seguintes: Rio Tacutu-Rio Maú ao Monte Roraima, do Rio Surumú, Miang ao Monte Roraima.

Evidencia-se assim, nesse período, um forte compromisso das comunidades e dos conselhos na ampliação de mobilizações indígenas com a ascensão da redemocratização brasileira, o que torna a década de 1980 um divisor na história dos movimentos sociais.

Na década de 1990, já com os movimentos e organizações consolidados no Brasil, em especial, no Estado de Roraima, os indígenas da Raposa Serra Sol procuraram dar seguimento nos planos das assembleias e reuniões da década anterior, obviamente observando as realidades das comunidades nessa conjuntura.

Na Assembleia de Tuxauas de 1994, realizada na comunidade Bismark, foram aprovados diversos pontos que englobavam e beneficiavam as comunidades da TIRSS, dentre eles estão:

DEMARCAÇÃO

- Solicitar às autoridades que não permitam o acesso de garimpeiros e fazendeiros;
- Fazer novos retiros e implementar projetos de auto sustentação imediatamente;
- Pressionar e conscientizar as malocas e tuxauas contrários a demarcação;
- Continuar a mobilização e conscientização das bases para garantir direitos indígenas.

AUTO SUSTENTAÇÃO

- Ampliar e melhorar os projetos que já existem nas regiões.

EDUCAÇÃO

- Maior participação de professores nas assembleias.

CONSELHOS, TUXAUAS E COORDENAÇÃO

- Promover cursos de formação e estudos para as lideranças;
- Os conselhos regionais devem fazer seu plano de ação anual conjuntamente com os tuxauas;

- Que os tuxauas se reúnem com o Conselho Trimestralmente (a cada três meses).

Consta-se que as mobilizações indígenas na TIRSS, no período da década de 1990, dão segmento pleno e organizado às reivindicações desses povos por direitos e deveres nas relações de poder com os não indígenas nas comunidades da região. Entretanto, para este sucesso foi solicitado a participação de todos os sujeitos que faziam parte desse transcurso.

Outra reunião de interesse dos indígenas da TIRSS foi a da Associação dos Povos Indígenas de Roraima, na correlação com a FUNAI, na qual determinou em uma carta que:

Cumprimentando-o a Vossa Senhoria para encaminhar este documento (CARTA ABERTA A POPULAÇÃO), que é a conclusão da reunião das oito Organizações Indígenas Unidas de Roraima e Tuxauas da Região de São Marcos e outras localidades (28 tuxauas); reunião esta que aconteceu na sede da Associação dos Povos Indígenas de Roraima-APIR, nos dias 15, 16 e 17 de setembro de 1997.

Nessa conjuntura se demonstra também as mobilizações indígenas que estavam bastante organizadas nos meios sociopolíticos com ação em conjunto não somente entre as comunidades da TIRSS, mas em terras indígenas do Estado. Destarte, com uma autonomia basicamente consolidada, as lideranças e os demais assessores das reuniões conseguem ter um diálogo mais claro e direto com o Estado na defesa dos direitos dos povos indígenas.

Em outro documento, uma cartilha que englobava as etnias Macuxi, Wapixana, Ingarikó e Taurepang, era denunciado que:

1- Há mais de trinta anos lutamos para que o governo do Brasil reconheça e proteja legalmente nossas terras ancestrais; 4- O ministro da justiça assinou a portaria de Demarcação da Raposa Serra do Sol em dezembro 1998. Falta o presidente FHC assinar o decreto de homologação e posteriormente a Funai registrar as terras no cartório. Sem isso nossas terras não estão legalmente e inteiramente protegidas contra invasores; 5- O presidente FHC não assina a homologação porque cede a pressões dos políticos de Roraima que querem tomar as terras dos índios. O governador usa toda a es-

estrutura do governo para dividir as aldeias e tem conseguido comprar líderes indígenas para defenderem os interesses do governo. Os políticos locais incentivam abertamente a violência contra os índios e seus aliados. E a demora de FHC em homologar nossas terras só aumenta as agressões contra as aldeias na Raposa Serra do Sol.

Nesse aspecto, mostra-se que a autonomia e o protagonismo indígena que vinha ganhando força desde a década de 1980 tinha surtido efeito nas estruturas sociais, na qual os povos indígenas estavam se organizando para reagir as adversidades e frente aos conflitos com não indígenas, entretanto, ainda eram insuficientes diante das espertezas arquitetadas no meio político.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA NA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL ÀS VÉSPERAS DA HOMOLOGAÇÃO DE 2005

A década de 2000 para os povos indígenas de Roraima, especificamente, os da Raposa Serra do Sol foi marcada pela consolidação do protagonismo indígena, muito das mudanças estruturais do Estado Nacional Brasileiro e da valorização do sujeito indígena de sua identidade e cultura no meio sociopolítico.

Com as assembleias realizadas periodicamente e as mobilizações indígenas nesse período já consideradas bem fortalecidas, as demandas das comunidades da TIRSS focalizaram na busca de resolver os problemas internos das comunidades e da concretização de projeto em favor das comunidades, assim como na busca de homologar de vez a Terra Indígena Raposa Serra do Sol em área contínua.

Nesse período foram destaques na parte de engajamento e projetos políticos as comunidades do Maturuca e Esenyakamanto, com reuniões locais e regionais. Sendo assim, aparecem na maior parte das buscas por soluções para os problemas da TIRSS. Em uma ata, da comunidade do Maturuca fala-se que:

A área Indígena Raposa Serra Sol é montanhoso e ainda se encontra dificuldade no acesso a outras comunidades. Além da dificuldade geográfica, também se encontra a questão de invasores, na pressão política, de morte, alcoolismo e mão

de obra indígena. A preocupação é muito grande, mas estamos ocupando com bovinocultura, suinocultura, caprinocultura, ovino- cultura e etc.

Os indígenas da maloca ainda enfrentavam dificuldades de locomoção, além de conflitos com os não-indígenas por conta de disputas de terra, que conforme a CF era de posse dos indígenas, ficando estes no dever de elaborar projeto de ocupação das terras como agricultura familiar e a pecuária para que essa região se desenvolvesse, tornando sustentável a economia das comunidades, consolidando assim a ocupação do território.

Neste sentido, na região do Surumú, especificamente no centro do Canta Galo, os moradores comunicavam a um missionário:

Senhor Vigário,

Nós da comunidade Canta Galo, reunidos em uma reunião comunitária, com as Lideranças Locais e membros da comunidade no dia: 30/09/2003, decidimos desenvolvermos dois pequenos projetos que são: Piscicultura e Agricultura.

No primeiro projeto citado iremos fazer a limpeza do tanque e introduzirmos os Alevinos, já no segundo iremos cercar uma área e aradarmos para o plantio dos produtos. Esperamos que tenhamos um bom êxito em nossos trabalhos. Sem mais despedirmo-nos respeitosamente.

Isto evidencia que para essa região da Raposa Serra do Sol, no que dizia respeito aos indígenas, o embate com os não indígenas - sejam eles fazendeiros ou garimpeiros, não era uma ação ao acaso, mas pensada. Logo, havia projetos e organizações sociais da parte destes e a Igreja Católica estava centrada nessas questões, o que mostra que essas mobilizações não eram avulsas, mas tinham uma unidade, uma base que visava o desenvolvimento da agricultura, projeto de criação de peixe nas comunidades, sobretudo, no Canto Galo no Surumú.

Isto pode ser observado na própria organização das reuniões, na construção de suas pautas, como na citação abaixo:

O que podemos fazer para melhorar a vida das comunidades?

- Pauta: 1- apresentação; 2- Significado do nosso plano de trabalho; 3- Situação de cada região;

1- Estavam presentes na reunião os coordenadores Grigório, Marinaldo, Dionísio, Raimundo, e os demais membros, juntamente com os missionários das 4 regiões.

2- Pe Ronaldo explicou o significado do nosso plano de trabalho, de acordo com as leituras de livro de Ezequiel. Cap. 37, osso seco, Gênesis cap.2, Gênesis cap.4, Mateus cap.2, criação Caim e Abel, Dom e desafios talentos.

3- Realidade, plantação de coqueiros, limão, laranja, banana, melancia, roça, milho, mandioca, feijão e arroz – piscicultura - criação de gado caprino, caipira e porco.

Dessa forma, a região do Bismarck seguia a mesma orientação, isto é, andando em conjunto com outras regiões da TIRSS no plano político; afinal, lá também havia o incentivo a piscicultura e a agricultura, com o objetivo de tornar as suas terras produtivas para os povos indígenas do lugar, que para além da influência religiosa empregada por parte de missionários envolviam no processo preceitos religiosos católicos.

Essa mesma orientação era revelada em outros documentos, a exemplo da correspondência constante em ata, referente à comunidade Machado:

Prezado Senhor,

DIONISIO TOBIAS

Coord. Cons. Regional/Surumu

A comunidade do machado vem expressamente a vossa senhoria esclarecer das atividades de trabalho que deverão ser feitas ao melhoramento de autos sustentação da comunidade. Na comunidade hoje temos uma iniciativa de plantações e que temos a dificuldade por falta de água e principalmente no verão.

Portanto, temos as seguintes plantações como: laranja, limão, acerola, manga, ata, coco, caju, goiaba e etc.

A comunidade irá trabalhar na ampliação e melhoramento destas plantações frutíferas e plantação buritizais e outros. Como também na criação de peixes.

Todos estes trabalhos serão melhorados dependendo na melhoria da água, isto é, encarnação de água.

Na certeza que temos um dia esta ajuda ou apoio, agradecemos a compreensão!

A comunidade Machado seguia a mesma linha de outras comunidades da Raposa Serra Sol sempre na busca do diálogo com coordenadores regionais e outras lideranças, empregando esforços no desenvolvimento etnoecológico da região e de suas comunidades, contando muitas vezes com auxílio de indivíduos e grupos não indígenas, como missionários e ORGS não governamentais, mas sempre na busca de um protagonismo indígena, reafirmando identidade própria e o pertencimento a terra.

Já em uma das principais regiões da área Indígena Raposa Serra do Sol, está a Esenyakamanto, que segundo as lideranças, tinham metas a serem atingidas:

Atuação imediata:

- Atingir autonomia de alimentação;
- Aumentar a qualidade, quantidade e diversidade das roças;
- Retomar o plantio das mudas e sementes tradicionais de cada povo indígena;
- Desenvolver a criação de peixe;
- Curso de administração para lideranças indígenas (recursos humanos e da natureza);
- Diagnósticos das comunidades: História, levantamento da realidade atual, potencial;
- Fortalecer as organizações: comunidade;

Conforme mostra a citação, esta comunidade apresentava um projeto ainda mais complexo, pois evidencia a continuidade das organizações indígenas no começo do século XXI, como arranjo consolidado em suas práticas dos mais diversos caracteres, seja na formação política cultural de suas lideranças, seja na reafirmação identitária de seus membros, valorizando a cultura, as memórias e o autoconhecimento de seu povo.

No mesmo ano, a região do Esenyakamanto seguia os trabalhos, agora com sugestões e ações do plano bem mais consistentes:

Assunto: ESENYAKAMAN'TO - O nosso plano de trabalho

Estimados Tuxauas e lideranças indígenas da Raposa Serra do Sol.

Saudações amigas para todos vocês,

Escrevemos esta carta para todas as comunidades para podermos continuar a desenvolver o nosso plano de trabalho, Esenyakamanto.

Todas as comunidades estão certamente preocupadas com a situação que está se vivendo relativa à homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Como tem acontecido desde sempre, são muitas as forças contrárias ao direito dos Índios e que continuam atrapalhando a liberdade e a dignidade das comunidades indígenas. Porém as comunidades têm sabido reagir com determinação e com certeza vão terminar vencendo.

Precisa dar continuidade a esse trabalho de desenvolvimento sustentável para garantir que cada comunidade possa conseguir a sua autossustentação sem depender de ninguém.

Para podermos continuar nosso plano de trabalho, haverá uma reunião de coordenadores no mês de novembro onde poderemos já acertar mais algumas questões desse plano. Daqui até lá, precisa fazer um levantamento da realidade e plano de trabalho de cada comunidade.

Por isso, pedimos a cada comunidade que faça o levantamento seguindo as perguntas que elaboramos e aqui enviamos. Esse levantamento serve para:

- Ajudar a comunidade a refletir sobre a sua situação real e possibilidades de desenvolvimento.
- Ajudar os coordenadores a elaborar o plano de desenvolvimento e as ajudas necessárias para cada comunidade

Agradecidos pelo vosso compromisso e sempre unidos na luta pelos direitos dos povos indígenas.

A região se planeja com muita veemência e dedicação na formação dos seus planos de trabalho, por isso, as lideranças e as mobilizações indígenas procuram fazer encontro entre eles, pelo menos, a cada seis meses, procurando não só auxiliar as comunidades da sua região, como também de outras da TIRSS, e claro, na tão sonhada homologação da terra Indígena Raposa Serra do Sol que nessa conjuntura ainda sofria com conflitos com não-indígenas, e na confiança que iriam conseguir alcançar os objetivos propostos.

Em outubro do mesmo ano, 2004, em uma assembleia de lideranças, observava-se com clareza o de fato as regiões da Raposa Serra do Sol estarem organizadas e em conjunto de base na busca de melhorar a vida das comunidades da área, e dessa forma garantir que os direitos conquistados fossem mantidos, reafirmando o processo identitário e buscando o processo de homologar a terra, por isso foi feito a grande reunião com os coordenadores regionais, conforme (ANEXO II, III e IV):

- 1- Participam da reunião a Região do baixo Cotingo, da Raposa, Serras e Surumu.
- 2- E membros de rodizio do CIR para estar presente na sede:
Serras: Jesuíno
Surumu: Teotônio e Anselmo
Baixo Cotingo: Marcílio e Agnaldo
Raposa: Felipe
Trabalhos pela homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol:
Ponto fortes de lutas:
Região da Raposa:
 - Participação de 70 pessoas;
 - Conjuntura de coordenadores;
 - Iniciando três novas comunidades;Região do baixo Cotingo:
 - Todas as comunidades participaram;
 - Participação das lideranças e alunos S, Marcos, presidente da APIRR, coordenação da OMIR “Nós Existimos”, CIMI, advogados, AIS e jornalistas;Região do Surumu:
 - Participação de 84 pessoas no S. Francisco logo no início;Região das Serras:
 - 112 pessoas no início;
 - 3 nova comunidades e um retiro;
 - Articulação das autoridades estadual e nacional;
 - Manifestação do “Nós Existimos” em Boa Vista.

Analisando-se assim a maior parte das regiões, das comunidades da TIRSS, essas estavam bem estruturadas e tinham as

suas organizações e planos de desenvolvimento, em especial na área política e cultural, como principal objetivo para criar mecanismos de alteridade e protagonismo, defesa e diferença, e desse modo chegar ao objetivo maior desse período que é a reivindicação ao direito à terra e a tão desejada homologação da área Indígena Raposa Serra do Sol.

Como se pode perceber, não se tratava de um projeto específico de uma comunidade, mas de uma proposta política que orientava a organização social de todas as comunidades envolvidas no processo, no qual seguiam as mesmas orientações, realçando um conjunto em defesa dos direitos indígenas e da demarcação da TIRSS. Seu plano político passava pelo esforço de tornar a economia da região em algo sustentável, daí o incentivo à piscicultura e à agricultura; isto com o objetivo de tornar as suas terras produtivas e úteis para a vida de seus habitantes.

FONTES:

Ata da Reunião do Uiramutã- 01 de novembro de 1980.

Ata de Reunião de tuxauas, Surumu, 09 de outubro de 1984.

Ata da Assembleia geral – termo de compromissos, Surumu, 05 de janeiro de 1986.

Ata de Reunião de tuxauas, Bismarck, 09 de janeiro de 1994.

Ata/ Cartilha das etnias Macuxi, Wapichana, Ingarikó e Taurepang da região da Raposa serra do Sol, meados da década 1990.

Ata de reunião e informação sobre a comunidade Maturuca, 13 de março de 2000.

Ata de reunião de lideranças do Canta Galo, Surumu, 30 de setembro de 2003.

Ata da reunião do plano de trabalho da região de Bismarck, 18 de novembro de 2003.

Ata de reunião da Aldeia Machado, 29 de dezembro de 2003.

Ata de reunião da tomada de decisões das lideranças indígenas da região do Esenyakamanto, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, 25 a 27 de março de 2004.

Ata do Plano de trabalho da região Esenyakamanto, Raposa Serra do Sol, Conselho Indígena de Roraima, 01 de outubro de 2004.

Ata de programação do plano de trabalho e planejamento dos coordenadores regionais, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, 06 a 08 de outubro de 2004.

CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROBLEMATIZANDO EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA A PARTIR DOS INTELECTUAIS INDÍGENAS¹

Beatriz da Silva Mello²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco principal refletir sobre as diferentes concepções sobre Educação Escolar Indígena (EEI) no Estado do Amazonas. Para tanto, foi a partir dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos por intelectuais indígenas na região, considerando a legislação que trata da questão e os trabalhos bibliográficos desenvolvidos por pesquisadores indígenas e não indígenas. A partir das propostas apresentadas por eles, especialmente da concepção apresentada pelos professores indígenas do Curso de Formação de Professores Indígenas (FPI) do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através de algumas atividades de formação desenvol-

1 A presente pesquisa se trata de uma reflexão teórica a respeito de um recorte de trabalho de iniciação científica intitulado *Intelectuais Indígenas e Educação Escolar Indígena: reflexões a partir de suas produções acadêmicas*, desenvolvido no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A mesma foi desenvolvida através do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) 2018/2019. Tendo como agência financiadora a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Orientadora: Prof^ª M^ª. Rita Fernandes Floramar dos Santos do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da UFAM. Coorientador: Prof. Me. Fernando Roque Fernandes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

2 Discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

vidas por alguns docentes do Curso ao longo dos anos de 2017 e 2019, estabeleceu-se uma relação entre a legislação vigente, os trabalhos acadêmicos e os relatos e experiências dos professores indígenas.

Desse modo, a intenção deste escrito é problematizar o viés da legislação educacional na realidade em voga. Nesse sentido, a proposta a qual me fundamento é enfatizar o cenário da *diferenciação* e da *diversidade*, refletindo sobre *multiculturalismo*, *pluralidade* e *alteridade* no cotidiano da Educação Escolar Indígena no Amazonas.

Assim, estabelecemos os seguintes objetivos: 1 - Apresentar elementos para se refletir sobre como os intelectuais indígenas, através de seus trabalhos acadêmicos, têm pensado a questão da Educação Escolar Indígena, considerando questões como *diversidade* e *diferença* em suas análises; 2 - Estabelecer uma relação entre o pensamento social indígena no que diz respeito aos processos educacionais pensados para suas coletividades e o que tem sido proposto pelo Estado para essas comunidades, especialmente a partir da legislação educacional; 3 - Problematizar as propostas pensadas pelos intelectuais indígenas e aquelas pensadas pelo Estado, considerando a realidade da Educação Escolar Indígena no Amazonas e seus desdobramentos dentro do movimento de professores indígenas.

Destarte, as análises desenvolvidas por pesquisadores como Jonise Nunes dos Santos, a qual trata da luta pela Educação Escolar Indígena em Manaus; Fernando Roque Fernandes, o qual aponta para os processos históricos e as concepções sobre Educação Escolar Indígena a partir de diferentes perspectivas sobre a dimensão educacional do Movimento Indígena no Amazonas e Rosa Helena Dias da Silva, a qual estabelece uma base para se refletir sobre os movimentos de professores indígenas no Amazonas, Roraima e Acre, acredito que tais objetivos são de extrema importância para a evidência do protagonismo indígena, especialmente no que informa a dimensão educacional na região.

Por outro lado, os trabalhos mencionados resultam de análises desenvolvidas por pesquisadores não indígenas sobre a EEI.

No entanto, a problemática em questão denuncia a pouca visibilidade da concepção de Educação Escolar apresentada pelos próprios intelectuais indígenas. A meu ver, estes têm apresentado suas próprias alternativas para se pensar a educação escolar específica e diferenciada a partir de cada realidade enfrentada por sujeitos e coletivos étnicos. Assim, suas estratégias educacionais apresentam elementos característicos de suas próprias realidades necessitando, desse modo, de maior atenção por parte do Estado. Pois, conforme indicado por Fernandes (2017),

Apesar dos vários problemas que os povos indígenas enfrentam ainda hoje, os desafios relacionados às pautas de luta por uma educação específica e diferenciada têm resultado em projetos positivos para certas comunidades. [...] a consolidação de uma rede de educação escolar indígena que considere e privilegie a *diversidade* é parte de uma luta ainda em curso no sistema educacional brasileiro. (FERNANDES, 2017, p. 1).

Os povos indígenas avançaram muito no que diz respeito à luta por uma educação específica e diferenciada, porém ainda há muito a avançar para se concretizar essa pauta.³ Nesse ínterim, o cenário educativo precisa dar mais visibilidade a esse contexto.

Conforme indicado por Almir Miguel da Silva Tukano e Ediberto Almeida Teixeira Wanano, hoje, a Educação Indígena passa pela dimensão da Educação Escolar Indígena e ambas, não estão de modo algum dissociadas uma da outra. Em outras palavras, a EEI em São Gabriel da Cachoeira passa por um momento de construção e reconstrução de conhecimentos, sejam eles indígenas ou não indígenas.⁴ Assim, para estes e muitos outros professores indígenas, conforme se verá ao longo deste texto em

3 No caso de São Gabriel da Cachoeira, por exemplo, muitos dos professores indígenas do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena afirmam que ainda há muito o que se fazer para que, de fato, se possa efetivar a concepção de Educação Escolar pensada por eles e, muitas vezes, presente na própria legislação educacional.

4 Acadêmicos do curso de Licenciatura Específica, na Formação de Professores Indígenas, por meio da disciplina Saberes Tradicionais e a descolonização dos saberes escolares realizada em São Gabriel da Cachoeira, do curso de Especialização em Educação Escolar Indígena pelo professor Fernando Roque Fernandes.

questão, o desafio da EEI é materializar uma concepção de educação escolar que valorize os saberes tradicionais, suas referências pedagógicas, antológicas, cosmológicas e epistemológicas.

Em certo sentido, tais perspectivas não estão de modo algum dissociadas do que prescreve a própria legislação sobre EEI. A Resolução nº 5, de 22 de julho de 2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional do Ministério da Educação (CEB/CNE/MEC), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica observa, dentre outras coisas, que as escolas indígenas devem ser pautadas pelos princípios da *igualdade social*, da *diferença*, da *especificidade*, do *bilinguismo* e da *interculturalidade*, formando-se então os elementos fundamentais na EEI.

Conforme se constatou ao longo da pesquisa, tais diretrizes são parte de um conjunto de articulações de caráter político que informam a luta dos movimentos de professores indígenas por uma educação *específica e diferenciada* que privilegie a *diversidade* e a *diferença*, iniciada ainda na segunda metade do século XX.

OS INTELECTUAIS INDÍGENAS

Quando se pensa em *Intelectuais Indígenas* é preciso que tenhamos em mente que estes dialogam com entendimento do significado de *interculturalidade* e de acordo com isso, Bergamaschi (2014) observa que,

[...] a compreensão de intelectuais da oralidade, constituídos de acordo com seus sistemas de conhecimento; intelectuais urdidos não apenas nos processos de interculturalidade, mas também nos processos de Inter cientificidade, ao se formarem na escola, na academia, ao realizarem pesquisas como mestres, doutores ou pesquisadores acadêmicos, fazendo dialogar diferentes ciências.

Portanto, isso significa que os intelectuais indígenas são dotados de uma diferenciação extremamente positiva, pois eles aliam seu saber cultural e tradicional ao saber científico, o que diz muito sobre aquele que consegue afirmar que o saber indí-

gena e o não indígena podem dialogar e também ser de grande importância na sociedade, seja em âmbito científico ou não.

Em se tratando da questão do termo intelectual indígena, Maria Aparecida Bergamaschi (2014), observa que o termo intelectual indígena contém um componente político de afirmação e empoderamento de lideranças e dos próprios coletivos indígenas, reconhecidos em seus saberes, em suas culturas, em seus conhecimentos e em suas ciências.

Nesse sentido, a junção que o intelectual indígena faz ao tratar dos conhecimentos que ele adquire na aldeia e os que ele adquire nas escolas e/ou academias não indígenas, faz com que surja o termo *interculturalidade*, o qual tem importância incontestável não somente através da Educação Escolar Indígena, mas também no que se refere a outras expressões culturais, quer sejam regionais, quer sejam nacionais ou internacionais.

Conforme observou Gersem Baniwa (2010) as diferentes relações que grupos de diferentes culturas estabelecem entre si não devem ser entendidas como processos de enfraquecimento etno-cultural, mas valorizados como elementos fundamentais de um processo educacional que considera a diversidade. Na opinião do teórico, o maior desafio enfrentado pela EEI, pela escola indígena intercultural é o imaginário muito restritivo a alguns aspectos do fenótipo indígena exotizado, que expressa determinado segmento étnico cultural, mas que é apresentado como uma característica distintiva de uma identidade universal indígena.

Isso expressa que mesmo de forma suave, ou melhor dizendo, sutilmente, os indígenas ainda são julgados pelo que aparentam ou pelo que dizem o que são. Desse modo, o fato de haver muitas etnias indígenas, em diferentes regiões do Brasil, leva-nos a considerar a interculturalidade como elemento basilar das concepções pedagógicas desenvolvidas por essas escolas, especialmente, no que diz respeito ao reconhecimento da *diversidade* e da *diferença* de povos existentes no país. Assim, se torna fundamental que a escola indígena trabalhe com a educação escolar, visando aproximar os conhecimentos indígenas e não indígenas, sem que se percam os valores culturais dos indígenas.

Como aponta Rezende (2004, p. 13):

A educação indígena exige de nós o conhecimento de nossos valores culturais. Não se trata de um isolamento no mundo indígena. Porém, o que não deve acontecer é o divórcio entre a cultura indígena e os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica.

Assim, a Educação Escolar Indígena agrega conhecimentos indígenas e não indígenas em suas práticas pedagógicas. Por isso é comum ver a palavra *interculturalidade* ligada ao cotidiano da EEI, pois ambos conhecimentos são fundamentais para a manutenção da *diversidade*. E é um dos processos mais difíceis de acontecer na prática e realidade indígena, bem como retrata a indígena Monalisa Cruz dos Santos da etnia Mura, segundo a qual:

A Educação Escolar Indígena é aquela que vem “resgatar” a cultura, os costumes, as raízes do povo indígena, para que não se percam com o passar do tempo. Prepara o indivíduo para ser crítico, de acordo com sua realidade. Formando cidadãos conhecedores não só dentro de sua aldeia, mas abrangendo todos os conhecimentos de forma geral.⁵

Em vista disso, neste trabalho, buscou-se atentar a forma como a realidade se distancia do que se é presumida para acontecer, como o caso da EEI prevista em lei. A fala dos intelectuais indígenas se torna indispensável no processo de valorização dos modelos educacionais pensados para a EEI.

Dessa maneira, valoriza-se as culturas e a diversidade apontada pelos indígenas porque acreditamos ser possível trilhar novos caminhos para a educação no Brasil. Para solidificar isso, é necessário que a legislação voltada aos sujeitos e coletivos indígenas se aproxime de forma gradual da própria realidade desses indivíduos.

Traçando um itinerário metodológico, decidimos por seguir a linha de pesquisa qualitativa que, para Maria Cecília de

5 Acadêmica do curso de aperfeiçoamento no município de Manaquiri, ao realizar a disciplina Alfabetização e Letramento: História, Conceitos E Aspectos Linguísticos, ministrada pelo professor Fernando Fernandes.

Souza Minayo (2001), dá a possibilidade de absorver tanto os significados quanto as intencionalidades nas relações humanas, ou seja, valores culturais e representações sobre suas histórias e temas específicos; relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais, processos históricos e de implementação de políticas públicas, entre outros.

O esquema que se seguiu nesse processo pauta-se pela coleta de dados através de pesquisa documental e bibliográfica, onde fizemos levantamento dos trabalhos desenvolvidos por intelectuais indígenas, desenvolvidas ao longo de alguma disciplina, como por exemplo, a “Saberes Tradicionais e a Descolonização dos saberes escolares”, desenvolvida em São Gabriel da Cachoeira, por meio do curso de Licenciatura Específica na Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas, ministrada pelo professor Fernando Roque Fernandes.

O intuito é desenvolver uma análise que considere as discussões sobre Educação Escolar Indígena presentes em suas produções – respostas pessoais quanto as perguntas referentes à EEI.

Outro caminho foi um levantamento dos nomes dos intelectuais indígenas que discutem a questão da Educação Escolar Indígena, para então ser possível acessar e levantar suas produções relacionadas à EEI no Amazonas.

Deste modo, para que fosse possível desenvolver este trabalho, o acesso às fontes sobre a região foi fundamental e isso se deve através da disponibilidade dos professores do Departamento de Educação Escolar Indígena que estão assiduamente em contato com suas turmas indígenas. Assim, foi possível ter acesso a opiniões pessoais e específicas de suas localidades, aproximando-se ao máximo da realidade amazonense sobre a EEI. Portanto, as informações, relatos e entrevistas relacionadas aos intelectuais indígenas foram, justamente, aquelas dos alunos das turmas do curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas.⁶

6 O curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas é um curso regular/modular com duração de cinco anos, que busca formar, em nível superior,

Diante de tais encaminhamentos, um levantamento dos trabalhos desenvolvidos por estes sujeitos nos permitiu, dentre outras coisas, verificar o que eles têm pensado sobre a temática e como tais produções informam a relação entre o acesso às universidades como elemento fortalecedor das lutas relacionadas à Educação Escolar Indígena. Além disso, foram feitos levantamentos de três tipos de bibliografia, a saber: fontes indígenas, legislação educacional da EEI e bibliografia sobre EEI.

Portanto, os intelectuais indígenas são os professores indígenas do curso de Formação de Professores Indígenas do Departamento de Educação Escolar Indígena, bem como as suas produções a partir das atividades desenvolvidas ao longo das disciplinas ministradas pelo curso.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO, DOS INTELECTUAIS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Esta pesquisa partiu da ideia de que, nas últimas décadas, temos vivenciado uma crescente ampliação da rede de Educação Escolar Indígena no Brasil. Na região norte do país, por exemplo, o crescimento do número de Escolas Indígena conforma uma modificação na realidade educacional, especialmente no que informa a educação escolar voltada para povos indígenas.

Para tanto, é indispensável enfatizar que, apesar de muitos trabalhos terem sido desenvolvidos especialmente na Amazônia para dar conta da natureza da Educação Escolar Indígena, não parece haver um investimento na criação de trabalhos que procurem desenvolver uma análise especificamente voltada para o modo como os intelectuais indígenas, através de seus trabalhos acadêmicos.

numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

O desenvolvimento dessa pesquisa procura dar conta da perspectiva de como os intelectuais indígenas tem pensado a questão da Educação Escolar Indígena e de como suas ideias se aproximam ou se distanciam dos modelos de Educação pensados pelo Estado para as comunidades indígenas. Nesse sentido, é fundamental lembrar que se hoje temos acesso a arsenal de legislação educacional para indígenas, foi porque em um determinado momento os indígenas tomaram a frente de suas lutas através de suas organizações e associações, passando a exigir seus direitos diferenciados.

Desse modo, para Fernandes (2019),

[...] quando existem organizações que pressionam pela criação de tais políticas, podemos considerar que, se houve desenvolvimento educacional no que concerne à educação escolar indígena, foi porque havia organizações fortes que lutaram e pressionaram o Estado [...] o reconhecimento das terras indígenas, na década de 1990, só foi possível graças a uma pressão constante das organizações indígenas pelo reconhecimento de suas terras. Em outros termos, não basta apenas à criação de uma legislação, se faz necessário articular-se através de organizações e associações em defesa dos direitos frente ao Estado (FERNANDES, 2019, p. 02).

Somando-se a isso, a legislação que trata da questão indígena é de suma importância. Nesse ínterim, é necessário que se perceba a história a qual foi permeada pelas lutas dos indígenas e que,

de acordo com o Ministério da Educação, o direito a uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada é uma conquista que resultou das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados tendendo, a partir disso, a ser considerada como importante passo na direção da democratização das relações sociais no país (FERNANDES, 2019, p. 5).

Nesse sentido, consideramos que os trabalhos acadêmicos desenvolvidos por intelectuais indígenas no âmbito das Instituições Universitárias informam um modo particular de pensar a Educação Escolar Indígena.

Assim, desencadeou-se uma análise que procurou dar conta do modo como esses intelectuais têm pensado a Educação Es-

colar Indígena como constituinte elemento importante para se evidenciar como suas ideias tem sido ou não levadas em consideração no que diz respeito às realidades de suas coletividades e o modo como as bases da Educação Escolar Indígena têm sido pensadas pelo Estado.

Conforme indicado pela acadêmica indígena Maria Cristiane Ferreira Munduruku,

A educação escolar indígena é a garantia de um território etno-educacional que venha fortalecer um sistema educacional específico e diferenciado, intercultural, bilíngue e multilíngue, conforme a necessidade e as expectativas das escolas indígenas e das comunidades. Com objetivo de melhoria do processo educativo e o resgate da valorização das culturas dos povos indígenas. A educação escolar indígena vem para contribuir com o fortalecimento da cultura indígena e do diálogo entre outros povos. Além de formar líderes de suas próprias opiniões e garantir seus direitos fundamentais e de cidadania.⁷

Logo, a visão indígena sobre Educação Escolar Indígena através dos professores formandos do curso de Licenciatura Específica Formação dos Professores Indígenas da UFAM, mostra que é de extrema importância que sejam ouvidos aqueles que estão vivendo a prática educacional das escolas indígenas.

Desse modo, no que concerne a este trabalho, o papel dos indígenas tem um mérito primordial, pois, além do fato deles lutarem por uma EEI *específica e diferenciada*, são os principais elementos responsáveis pela materialização de projetos educacionais que valorizem a *interculturalidade*.

Nesses termos, Santos, ao analisar as diferentes estratégias de articulação política desenvolvidas por professores indígenas, observa que

[...] I CONEEI representa, segundo o Documento Final (2009, p. 2), “um marco histórico da conquista do movimento social indígena e da democratização do estado e da

sociedade brasileira”, já que é a “primeira vez que o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seu povo” (SANTOS, 2009, p. 2).

Ou seja, os indígenas são tidos como os protagonistas da sua própria história e de suas próprias decisões, fato este de grande significado quanto às pautas sobre EEL, fator que nos proporciona, hoje, perceber o quão firme é a luta dos povos indígenas e por mais que ainda haja percalços nessa trajetória, ainda há professores de muitas escolas indígenas que não são indígenas. Em síntese, essa luta já conquistou espaços que antes eram inimagináveis, como a Universidade.

Quanto ao pensamento social indígena, este usa da educação escolar indígena como estratégia de ressignificação de suas culturas. Em suma, eles utilizam do mesmo mecanismo chamado escola, que já foi instrumento de subjugação de suas culturas, para hoje fortalecer suas etnias, extrapolando o âmbito educacional.

Como afirma Gersem Baniwa (2012),

Já no campo da educação escolar, entendo que nós tivemos de fato muitas conquistas, muitos avanços, mas nem sempre as comunidades indígenas conseguem enxergar os avanços, em várias direções. Uma delas, que eu já falei, é o avanço do direito. Nós temos um arcabouço de leis, de normas, de orientações pedagógicas que são muito avançadas, inclusive muito avançadas considerando o panorama da educação indígena no mundo ou, principalmente, na América Latina. A ampliação da oferta escolar junto às aldeias é outra conquista. A crescente produção de material didático específico e bilíngue e os processos crescentes de formação de professores indígenas, que já representam 96% atuando nas escolas das aldeias, representam outros importantes avanços. Além disso, o surgimento de escolas indígenas razoavelmente autônomas em termos de gestão pedagógica e administrativa representa outra relevância estratégica, pois são elas que podem fazer a necessária e adequada conexão entre a educação escolar e a educação tradicional. Isso é uma conquista, não é uma dádiva (BANIWA, 2012, p. 3).

O que os intelectuais indígenas nos trazem ainda são questões que nos dizem que o Amazonas precisa dar devida atenção a tal pauta, uma vez que no Estado está a maior parte de indígenas brasileiros.

Embora, saibamos que na SEDUC/AM, tenha-se uma gerência de EEI, falta para tal autonomia para corresponder aos pedidos de diversos grupos étnicos que reivindicam a escolarização, todavia, que não esqueça suas especificidades e diferenciações.

A escola indígena é problematizadora, questiona o que é ruim. Valoriza a cultura, o que é nosso, mas vem também problematizar: Que Mura queremos formar? O que queremos da sociedade? Problema da comunidade pode se resolver pela escola? ” (Alcilei Vale Neto – Mura no IV Fórum Estadual De Bibliotecas Escolares).

Em outras palavras, é que preciso que haja professores indígenas que se importem com a sua comunidade, não apenas sobre a permanência de suas tradições e cultura, mas porque querem que se tenha também o conhecimento científico, que possam alcançar a sua plenitude, seus direitos assegurados por lei, bem como ganhar espaços importantes na comunidade não indígena, isso faz com que se reflita, como o não indígena pode colaborar com a Educação Escolar Indígena.

Essa resposta não seria fácil de se ter, mas, poderia começar a se pensar na alteridade e no que esta pesquisa traz sobre questões como multiculturalismo e pluralidade existente no Amazonas. Como sabemos, a educação não é feita de pensamento único, pelo contrário. Como também, sabemos, cada ser pensante dá sua contribuição. Neste caso, nos referimos aos intelectuais indígenas que dinamizam suas escolas, seu conceito de educar e ensinar, como também de aprender e conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos trouxe algumas considerações resultantes dos trabalhos visitados, como por exemplo o fato de como o processo de organização dos indígenas fizeram com que surgisse uma nova concepção de educação escolar indígena, respeitando a cultura de cada povo.

Segundo Silva (1999, p. 67), isto significa estar “valorizando e fortalecendo a identidade étnica, ao mesmo tempo em que se procura passar conhecimentos necessários para uma melhor relação com a sociedade não-índia”. Além de reconhecer a diferença e a diversidade que existe no Amazonas.

Além disso, para que a EEI se fundamente em uma prática educativa decolonizadora, que no pensamento de Gersem Baniwa (2019), parafraseando suas conjecturas, busca pelo desconhecido, pela liberdade de pensar, de fazer, de viver, livre de dogmas criados e impostos pelo mundo não indígena. É necessário que esteja claro e consciente o que os indígenas entendem como Educação Escolar Indígena, bem como este trabalho se propõe.

Dessa forma, Rita Potiguar Nascimento (2006) acredita que a proposição do ensino nas escolas indígenas deva partir de um caráter inclusivo e plural, não deixando esquecer que todo processo educativo é seletivo e produtor de cultura.

Mesmo com tanta luta, ainda há muito a ser conquistado, as falas dos professores presentes aqui nesse relatório dispõem sobre uma educação *específica e diferenciada*. Porém, ainda se tem um árduo processo pela frente, mas que é através da educação e da relação que se tem com a comunidade que estarão cada vez mais a frente disso e conquistando muitos mais espaços de fala e tomada de decisões. Em síntese, tudo isto faz diferença para a concretização desse tipo de educação, sobretudo em relativo à Universidade, espaço onde se formam os professores que poderão contribuir com a EEI.

Conforme a professora indígena Anne Brito Sateré Mawé, esta deixa claro o significado da Educação Escolar Indígena para si,

A EEI é a base de todo o processo educacional com a comunidade indígena para que os projetos possam ser bem trabalhados. Também significa desenvolver as opiniões, as participações de todos em relação as escolas indígenas, ter reflexões e compreensões em cima do que o educador possa passar para seus alunos. Assim, o educador juntamente com a comunidade pode realizar soluções a partir da convivência dos indivíduos como crianças e professores, professores e comunidade.⁸

Este pensamento corrobora centenas de outros professores indígenas ou não, que de alguma forma, debatem sobre a dinâmica da Educação Escolar Indígenas em suas vidas e em seus territórios. Estes são os que denominamos de intelectuais indígenas. Não precisam que se terceirize suas vozes, eles as detêm e as usam de forma adequada e estratégica como lhes convêm.

Os intelectuais indígenas pensam a escola que precisam, lutam por ela. Todavia, precisam que também o poder público, através da conquista indígena a partir da Constituição Federal de 1988, dê respaldo através de políticas públicas educacionais que contribuam para dignidade e continuidade de muitas etnias, estas que usam da escola como munição para deixarem de ser invisíveis aos olhos de nossa sociedade, que teima em não os enxergar como cidadãos, como integrantes legal e de direitos, sobretudo no Amazonas, na Amazônia Brasileira.

Percebemos pelas falas dos próprios indígenas que eles não querem um conhecimento que os façam esquecer de suas culturas para viver outra que está sendo posta, mas que a Educação Escolar Indígena é aquela que faz com que a cultura de cada grupo étnico não se perca, que seja lembrada até quando está recebendo o conhecimento científico, porque ambas podem e devem estarem juntas. Daí, reforçar o ensino nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação*/Indigenousintellectuals, interculturalityandeducation. *Tellus*, v. 14, n. 26, p. 11, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.
- FERNANDES, Fernando Roque. **Movimentos Indígenas no Brasil**: o caráter étnico dos movimentos sociais da segunda metade do século XX. In: XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH, 2017, Brasília/DF. Anais do XXIX Sim-

pósio Nacional de História – contra os preconceitos: história e democracia, 2017. p. 1-10.

FERNANDES, Fernando Roque. Protagonismo indígena no Tempo Presente: aspectos da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 3, n. 1, p. 65-79, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/4485>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FERNANDES, Fernando Roque. Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. **Revista Estudos Históricos**, v. 31, n. 63, 2018. p. 71-88 Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/70152>. Acesso em: 22 Fev. 2019.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Desafios no caminho da descolonização indígena **Revista da PPGCS-UFRB – Novos Olhares Sociais**, Bahia, v. 2, n. 1, p. 41-50, 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação Escolar Indígena: Estado e Movimentos Sociais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.

LUCIANO, Gersem. **Entrevista concedida Maria Aparecida Bergamaschi**. Pelotas (RS), 15 de maio de 2012, durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Movimentos e políticas indígenas no Brasil Contemporâneo. **Tellus: escritos indígenas**, Campo Grande/MS, ano 7, n. 12, p. 127-128, 2007.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de**

- hoje. 1. ed. Ed. Brasília: MEC/SECAD Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação escolar do Índios – consensos e dissensos no projeto de formação docente tapéba, pitaguary e jenipapo-Kanindê**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2006.
- REZENDE, Sarmiento Justino. **Repensando a educação indígena**. Iauaretê, 2004.
- SANTOS, Jonise Nunes. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 49, p. 62-75, 1999.
- GARCEZ, E. F.; KIESER, H.; MEDEIROS, M. D.; PINHEIRO, M.; DOMINGOS, C. L.; MATTOS, A. L. O. Relatório do IV Fórum Estadual de Bibliotecas Escolares: Criciúma, 16 de outubro de 2004/ School Libraries State Forum IV: Report 2004. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 13, n. 2, p. 487-501, 2008.

PARTE II
PROTAGONISMO EDUCACIONAL
INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DA MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ, NA RESERVA DE CAARAPÓ, E A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Elemir Soares Martins¹

INTRODUÇÃO

Ao se abordar o tema que visa tratar da formação ou transformação da identidade cultural atual dos povos indígena Kaiowá e Guarani, tem de se levar em consideração as influências recebidas da sociedade ocidental das mais diversas formas ao longo de sua história. No presente texto tratarei da influência recebida pelos indígenas da *Reserva Indígena Te'yikue*, através da atuação de uma missão religiosa, denominada de Missão Evangélica Presbiteriana, organização de origem americana do Estado Unido que se propunha converter os indígenas ao cristianismo e, ao mesmo tempo oferecer-lhes uma política da educação com objetivo de torná-los “brancos”. Parto do pressuposto que o entendimento da presença e atuação da referida Missão Caiuá² é necessário para tornar possível a análise dos fatos que foram responsáveis diretos pelas modificações e transformação do modo de pensar, agir e viver desses povos.

1 Indígena da etnia Guarani Nhandeva do Estado de Mato Grosso do Sul. Mestrando na área de História pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Pesquisador resistente da Universidade Federal Pública.

2 Vou usá-la sempre assim, até porque a maioria dos Guarani e Kaiowá a conhecem e a chamam de Missão Caiuá.

Nesse sentido não se pode deixar de analisar os aspectos históricos que levaram os Kaiowá e Guarani da *Reserva de Caarapó* ao confinamento. Este entendimento, no sentido proposto por Brand (1997), não só de suas terras tradicionais ou direitos a uma vida digna, era representado pelo seu modo de vida específico-*ava reko*, que agrega seus ideais, sentidos de existência e suas cosmovisões.

Assim, procuro demonstrar que o confinamento não foi apenas territorial, mas também está nas relações dos indígenas com os espíritos do cosmo, que na dominação imposta pela sociedade não indígena-*karai reko* se vê cercado, discriminado e, em grande medida invisibilizados. Entretanto, se esta transformação da cultura indígena é planejada de modo unilateral pelos não indígenas e imposta aos indígenas dentro de um sistema de relações impositivo, marcados por fortes relações de poder, aos poucos os indígenas vão decodificando essas relações impostas e se apropriando de campos do trabalho missionário no contexto da Reserva. Em alguma medida, passam a colocar essas apropriações e transformações a serviço de sua própria comunidade, o que será descrito na parte final do artigo.

Visto essa temática abranger uma extensa área de pesquisa, optou-se por analisar apenas os aspectos de alguns fatos históricos, os quais influenciaram primordialmente na cultura desses povos, a saber, a oferta de uma educação escolar, entretanto, não atendendo a especificidade dos indígenas Guarani e Kaiowá.

Dentre os processos elencados destacam-se o processo histórico de ocupação das terras indígenas, que se deu a partir das políticas do governo brasileiro e a implantação da Missão Evangélica Caiuá nas áreas indígenas. A compreensão é de que a Missão, embora atuasse motivada pela conversão religiosa, é aliada do Estado brasileiro e do modelo de indigenismo oficial, este que se orientava para o esforço de assimilação dos indígenas ao projeto de nação que se entendia homogêneo e monocultural. Todavia, o processo histórico não caminhou de modo linear como havia sido planejado. Ambiguidade e contradições perpassam todo o processo-de implantação da Missão Caiuá.

A ênfase deste trabalho é, em particular, para a Missão Evangélica Presbiteriana, destacar a sua atuação entre os indígenas Kaiowá e Guaraní, com as contribuições e influências na formação da identidade cultural da comunidade da *Reserva indígena Te'yikue*, localizada no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul. Arelado a isso, evidencia-se a atuação dos órgãos governamentais ao longo do processo de consolidação do confinamento da comunidade, no pequeno espaço a ela destinado, destacando também as políticas pensadas para a comunidade indígena e de que forma isso foi recebido e entendido pelos indígenas da comunidade citada.

A CONJUNTURA HISTÓRICA DAS OCUPAÇÕES DAS TERRAS DO INTERIOR DO SUL DO ESTADO DO MATO GROSSO A PARTIR DE POLÍTICAS CRIADAS PELO GOVERNO

No século XX, a instalação de missões protestantes e católicas nas localidades onde estavam as populações indígenas caminhou em conjunto com os ideais que o governo brasileiro tinha para os povos indígenas, isto é, através do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Desse modo, a partir do ano de 1915 e até 1928, o SPI demarcou oito reservas indígenas no Sul do antigo estado de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, a fim de alocar os indígenas que, naquele momento, viviam distribuídos por uma grande quantidade de pequenas comunidades, cada uma ocupando determinada porção de terras. A intenção era reuni-los em pequenas reservas para deixar “*terras vazias*” para serem ocupadas pelos colonizadores, que vindos de outros estados, compunham as frentes de expansão agrícola e pecuária. Cabe observar que a *Reserva de Caarapó* foi a terceira área demarcada no final de 1924 como área de reserva, embora seja documentada com 3.600 hectares, todavia com a chegada da cerca a área foi diminuindo, a saber, ficou com 3.594 hectares (BENITES, 2014), área da reserva na atualidade.

Para o governo brasileiro seria mais vantajoso ter uma fronteira estável politicamente, ocupada por cidadãos brasileiros (não indígenas) e integrada economicamente ao Estado. A

ideia era que esses espaços passassem a produzir algum tipo de riqueza. A resistência dos indígenas, bem como a retirada de seus territórios tradicionais gerou conflitos com os novos colonizadores/fazendeiros, como registram Brand (1997) e Cavalcante (2013), dentre outros pesquisadores que estudaram esse processo. Contudo, os Kaiowá e Guaraní pouco puderam fazer para assegurar seus territórios, pois predominou entre as autoridades o consenso tácito de que lugar de índio era na reserva, os que viviam fora desses espaços estariam ilegais e sujeitos a imposição da lei, conhecidos nessa época de “aldeados” e “desaldeados”.

A implantação das reservas para os Kaiowá e Guaraní deu-se no contexto da política indigenista assimilacionista do Estado, conforme mostra Cavalcante (2013):

Inserida na política indigenista assimilacionista do Estado brasileiro, a criação das reservas tinha como objetivo declarado o de garantir aos índios um espaço para que vivessem até que o seu processo de assimilação à sociedade nacional fosse concluído – considerava-se que a condição indígena era transitória e que eles rapidamente seriam assimilados pela sociedade envolvente. Na prática, as reservas funcionaram e, em boa medida ainda funcionam, como espaços de depósitos de indígenas e reservas de mão de obra barata. As famílias eram levadas para ali, liberando assim suas terras tradicionais para a colonização. Lá permaneciam sob o julgo tutelar do Estado e à mercê de desvantajosos contratos de trabalho mediados pelos funcionários do SPI com ruralistas da região (CAVALCANTE, 2013, p. 23).

A política de integralização dos indígenas à sociedade brasileira marcou uma preocupação primordial do governo brasileiro, assim, a fim acelerar esse processo ações foram promovidas pelo próprio SPI, através de um regime de colaboração de ações religiosas, como a Missão Evangélica e as Missões Católicas. Com o propósito explícito de realizar programas filantrópicos, a Missão Caiuá tinha uma finalidade fundamental: propagar seus ideais religiosos juntamente com a oferta da educação escolar. Filantropia, indigenismo oficial e conversão religiosa se compunham num grande projeto integracionista que confrontava o sistema indígena, isto para desespero dos líderes das comunidades,

em especial os praticantes das rezas que viam sua autoridade ser questionada e desprestigiada por esses novos agentes. Agindo em conjunto, essas instituições colocavam em prática seu intuito de “socialização” ou a “integralização” dos povos indígenas, esforço que em grande medida se prolonga até os dias de hoje.

Ao corroborar com essas perspectivas, pode se perceber que a atuação das Missões foi, estrategicamente, parte de um conjunto de ações que incorporava também as políticas da jovem República, na qual, os indígenas se viram constrangidos a se incorporar. Dentre as ações, cita-se a área da saúde que, precariamente era oferecida pelo estado e, do mesmo modo, a área da educação. Tais serviços foram oferecidos em regime de parceria entre governo (através do SPI) e a assistência social da Missão. Tais ações salvaram muitas vidas em meio às epidemias que assolaram a região com a chegada dos colonos, bem como tiraram muitos indígenas do analfabetismo, mas foram orientadas a formação dos Guarani e Kaiowá, segundo a política de integralização a que se propunha o governo brasileiro.

Na área da educação, a Missão Caiuá foi um marco importante, pois através dela houve a instalação em *Te'yikue* no ano 1950 de ações de educação. Muitos indígenas puderam dar início aos seus estudos se apropriando de algumas ferramentas importantes para superarem os problemas na aldeia e fora dela. Entre essas ferramentas estava a conhecimento do processo de escrita, onde puderam falar da luta e da realidade através da escrita, bem como na língua dominante português.

A MISSÃO CAIUÁ NA RESERVA DE CAARAPÓ

A *Reserva indígena de Caarapó*, conhecida legalmente de *Reserva indígena Te'yikue*, recebeu esse projeto civilizatório em 1950, ou podemos denominar de “religião civilizada”, em que os indígenas pudessem aprender sobre o mundo dos brancos (*karai reko*). Historicamente, a Missão Evangélica Caiuá instalou-se ao lado da reserva e ocupou uma área da fazenda *Joha*, o início de seus trabalhos se deu através da instalação de um serviço de educação escolar, educação religiosa. Por fim, oferecendo atendimento à saúde. Após 1980, construiu-se igreja e a escola na re-

gião onde conhecida hoje de “Região Missão”. Tradicionalmente, o lugar sempre foi conhecido de *Jaicha Syry*, que pode ser traduzida como córrego da paca. Percebe-se que essa instituição religiosa, além de buscar civilizar os índios, também transforma até os territórios em que se inseriu. Por outro lado, os conhecimentos indígenas permanecem ativos por não serem conhecimentos excludentes.

É possível observar que ao longo dos anos esta educação foi inserida na comunidade da *Te'yikue*, majoritariamente na perspectiva ocidental. Todavia, a Missão Caiuá se empenhou, até certo ponto, em “preservar” elementos da cultura Kaiowá e Guarani, como por exemplo, o idioma falado pelo povo e o processo da escrita, principalmente na tradução da bíblia sagrada e das canções “Hinário guarani”.

Mas a escolha do que poderia permanecer do sistema indígena era uma escolha dos missionários que avaliavam o que julgavam não prejudicial ao sistema religioso cristão. Assim, determinadas práticas indígenas eram rigorosamente condenadas, esta tinha muito peso, dado a série de serviços que a Missão realizava, como também pelo fato de ela ser a principal opção de acesso a certos bens, esses dos quais os indígenas se tornaram cada vez mais dependentes.

A atuação das Missões se dá muito além da perspectiva de se levar uma nova ordem de fé. O que se pode perceber a partir da pesquisa que desenvolvo sobre a Missão Caiuá é que, para o governo, a atuação da mesma na comunidade indígena *Te'yikue* é uma forma oportuna de fazer dos indígenas “cidadãos” da República do Brasil.

O missionário que chegou a *Te'yikue* entre 1950 e 1970 procurou, o mais rápido possível, criar vínculo com o capitão, parente de liderança e com as demais parentelas espalhadas pelas regiões. Para tanto, realizava visita às casas, promovia reunião, procurando ganhar confiança, respeito e os convidava a participar dos cultos. Dessa forma:

O interesse da instituição ou do grupo social pela continuidade não implica permanência nem estabilidade. As religiões procuram a continuidade mesmo se tiverem de operar

mudanças, explícitas ou disfarçadas. A religião normalmente procura a continuidade, mascarando rupturas ou mascarando mudanças. A necessidade de adaptação às mudanças sociais determina nos grupos religiosos uma tensão contrária à engendrada pelo rito. Nos campos religiosos, político e social o rito expressa a resistência à transformação e a necessidade de se proteger da mudança. [...] em nossas sociedades, mais do que nunca regidas pelo imperativo da transformação, a continuidade se garante na mudança e através dela (RIVERA, 2001, p. 210-211).

As atividades religiosas foram os caminhos para os indígenas aprenderem os valores e sobre as vidas dos mundos civilizados. Iniciaram essa tarefa em constante negociação com os seus aliados. Assim, os missionários, além de realizar evangelização na terra indígena *Reserva Indígena de Caarapó*, se responsabilizavam em fortalecer a agricultura. Também davam instruções necessárias sobre a vida religiosa e ofereciam toda “assistência” possível, doando-lhes roupas, ajudando no estudo bíblico etc.

Dessa maneira, os missionários passaram a prestar-lhes assistência social, sendo que os Kaiowá e Guaraní perceberam a missão como um dos defensores da sua causa num ambiente em que sofriam muitas violências e discriminações dos regionais. De certa forma, em algumas comunidades, as missões foram as únicas a se enveredarem para as terras brasileiras onde se encontravam os indígenas e lhes prestavam alguma atenção.

Dessa forma, pode-se concluir que o governo via com bons olhos a chegada das missões nessa região, uma vez que estas representavam a possibilidade de “domesticar” o indígena, ou ainda torná-lo passível frente ao progresso iminente para qual encaminhava o Estado Sul Mato-grossense, hoje um dos estados que mais contribui para o avanço do agronegócio. Entretanto, todo esse desenvolvimento desconsiderou as comunidades indígenas que ali já viviam, com efeito, na maior parte dos casos não reconhecendo seus territórios tradicionais. Nesse ínterim, o ambiente foi inteiramente transformado, as matas desapareceram, os bichos sumiram, os peixes escassearam. Nesse novo contexto, os Kaiowá e Guaraní passaram a viver com estrangeiros em sua própria terra.

Em mais de 65 anos de atuação em *Te'yikue*, a Missão Caiuá também deixou um legado positivo. Em outras palavras, foi um espaço no qual alguns indígenas puderam estudar e, mais do que a educação formal, era um espaço em que podiam conviver com o não indígena diferente dos regionais.

Nesse contexto, os missionários eram mais letrados e dispunham de mais conhecimento sobre o funcionamento das instituições do que a maior parte dos regionais, e os Kaiowá e Guarani tiveram a oportunidade de aprender sobre os costumes do branco com gente mais bem preparada. Além disso, tratava-se de pessoas mais educadas, no sentido de tratarem os indígenas com mais respeito. Nesse sentido, essa relação - em certa medida “privilegiada” - proporcionou maior escolarização e educação com mais qualidade do que muitas outras comunidades indígenas que não contaram com o serviço de uma missão tão próxima.

Por outro lado, o sistema indígena cultural e de educação, sofreram muitos reveses, então, muitas práticas religiosas, ensino de língua indígena e saberes foram proibidas ou desestimuladas, porque eram consideradas contrárias aos objetivos da Missão. Entretanto, todo esse projeto de cristianização e assimilação não chegou a anular a força da cultura indígena. Ela emergiu principalmente na reivindicação de regularização da educação escolar indígena. Dessa maneira, quando as lideranças indígenas se levantaram, os rezadores ressurgiram e forçaram a FUNAI a realizar o estudo e criar parceira para construir escola na perspectiva indígena.

ESCOLA INDÍGENA DEPOIS DA MISSÃO CAIUÁ: ESPAÇO DE ORGANIZAÇÃO, DE ENCONTRO E DO FORTALECIMENTO DOS CONHECIMENTOS GUARANI E KAIOWÁ

As lideranças indígenas e alguns professores indígenas que surgiram na *Reserva Te'yikue* começaram a discutir o novo significado para construção da escola e da educação escolar indígena, isto é, como meio de fortalecer os conhecimentos indígenas e para garantir acesso ao conhecimento ocidental tido como co-

nhecimento universal sem, portanto, necessitar negar a cultura, saberes e as suas identidades.

Nesse sentido, muitas reuniões foram feitas para que aos poucos se esclareçam à comunidade indígena sobre a educação escolar indígena, professores indígenas e, por fim, do currículo, os quais passaram a articular a luta pelo “reconhecimento do direito de busca da igualdade na construção da qualidade e na garantia da pluralidade, da negociação de conceitos e da presença dos outros na discussão do processo pedagógico como ato político que perpassa o campo das relações de poder” (BENITES, 2014, p. 73).

Destaco que nesse processo surgiram novos desafios, principalmente por parte da comunidade que recusou, em certa medida, a aceitar a implantação da escola indígena. Até porque a Missão Caiuá já fortalecia a ideia de que só aprendendo o conhecimento ocidental os sujeitos indígenas poderiam superar a pobreza. Aliás, alguns indígenas que fizeram movimento contra a implantação da educação escolar indígena foram os sujeitos que estudaram na escola missão, ou seja, foram adeptos dessa instituição religiosa. Dessa forma, são resultados e frutos da educação escolar e religiosa anterior. Alguns professores que atuaram na Missão Caiuá e alguns professores indígenas surgiram.

Benites (2014) mostra como estes professores foram formados pela Missão Caiuá:

[...] foram formados a partir de currículos tecnocráticos, sedimentando profundamente um tipo de visão sobre a escola, uma visão mecânica, tecnicista do mundo e a sua realidade. Estas são barreiras que dificultam quando se pretende construir, de fato, a educação escolar indígena com currículos específicos e diferenciados (BENITES, 2014, p. 73).

Para superar os problemas em relação a formação de professores e da própria comunidade foi necessário lutar por uma formação específica e diferenciada dos professores indígenas. Na realidade dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, ela foi conquistada arduamente e, por conseguinte, só foi possível através de organizações internas (de muitas lutas) e movimentos políticos. Dessa forma, conquistaram o primeiro curso de

formação específica, bilingue, intercultural Guarani e Kaiowá, conhecido pela maioria dos pesquisadores indígenas e não indígenas de *Ára Vera* (tempo/espço iluminado), iniciando o curso com a primeira turma em 1999.

Outra conquista que é relevante se destacar no âmbito da formação é a Licenciatura Intercultural Indígena denominada *Teko Arandu* (viver em sabedoria) na Universidade Federal da Grande Dourados, implantada em 2006. Nesta há quatro áreas específicas que os indígenas podem cursar são: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e matemática.

Esses dois cursos específicos surgiram seguindo as demandas de movimentos indígenas Guarani e Kaiowá, não só da *Reserva Indígena Te'yikue*, mas de todas as aldeias. Os cursos ofertados pelo *Ára Vera* e Licenciatura Indígena *Teko Arandu* procuram fortalecer os conhecimentos ancestrais, isto é, de instrumentalizar os professores indígenas a partir de dois conhecimentos, os ocidentais e os ancestrais e, por fim, do seu papel diante de sua comunidade como novas lideranças. Assim, os professores indígenas que são formados nesse curso e na Licenciatura procuram sempre desconstruir o legado deixado pela colonização e, porque não dizer, da Missão Caiuá, que ainda permanece atuando na *Reserva Te'yikue* só ofertando culto religioso.

Nesse sentido, a comunidade da *Te'yikue* com as lideranças tradicionais (rezadores/ñanderu/ñandesy) e professores, buscam, na escola indígena, o fortalecimento de seus saberes, como também superar o preconceito, a construção de novas ferramentas de luta, romper a invisibilidade e, por fim, sempre que é possível reelaborar o currículo para que venha atender o processo de transformação que ocorre na aldeia, este que fortaleça o diálogo, o sujeito indígena e a luta pelo território tradicional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os Kaiowá e os Guarani da *Reserva Te'yikue* passaram por diversas perdas ao longo do último século. Estratégias governamentais atraíram colonizadores de diversos segmentos, dentre eles as Missões Católicas e Evangélicas.

A Missão Evangélica Caiuá marcou a história dos indígenas da reserva supracitada, no município de Caarapó, MS. Destarte, com o objetivo da integração dos indígenas a política do Estado brasileiro utilizou de vários artifícios para que os indígenas pudessem ser incorporados à sociedade e a introdução das missões nas comunidades indígenas foi uma das tentativas para a obtenção de êxito.

Os impactos dessa política para os indígenas Kaiowá e Guaraní da Reserva *Te'yikue* logo puderam ser percebidos nos anos seguintes, em muitos aspectos a interrupção de muitos rituais e práticas culturais foi uma das consequências diretas. Isto tirava a força da comunidade e dificultava enfrentar outros males, como o confinamento em pequenas porções de terras, um genocídio.

A difusão de uma nova forma de pensar e ser foram introduzidos no ambiente cotidiano dos Kaiowás e dos Guaraní, modificaram em alguns casos a cosmovisão dos mesmos ou ainda causaram a ressignificação da sua forma de viver o "*Ava reko*"³, o que apesar das dificuldades que foram encontradas a partir de então, fizeram com que os indígenas continuassem a viver conforme as possibilidades, mesmo que em meio a uma realidade de aspectos difusos onde todas as suas formas de interação com a realidade se limitassem a um pequeno espaço de terra, onde há escassez de vida material ou espiritual.

A forma da cosmovisão desses indígenas tem obrigado os mesmos se adaptarem à realidade, contudo sem deixar para trás os seus valores e conhecimentos adquiridos como herança histórica, paralelamente se aliando a outras formas de conhecimentos. Percebe-se que continuou a existir a forma tradicional da cosmovisão de mundo dos Kaiowá e dos Guaraní, isso não fora extinto. Como foi mencionado em tópico específico sobre a educação escolar indígena da reserva indígena *Te'yikue*, o movimento e a organização indígena foram de extrema importância.

Contudo, pode se concluir que houve contribuições da Missão Caiuá, em alguns aspectos, contribuiu para que os indígenas compreendessem melhor a situação a que estavam submetidos e pudessem se organizar para promover o seu reergui-

3 O jeito tradicional de ser indígena na aldeia e fora dela.

mento enquanto povo que possui saberes milenar. Mesmo que a política do governo se encaminhasse para a extinção dos Kaiowá e dos Guarani, a introdução a educação escolar por parte da Missão Caiuá, ainda que seguindo as perspectivas assimilacionistas do governo, foi importante para os indígenas, que a partir dela começaram a se apoderar do senso crítico e da compreensão do mundo no qual estavam inseridos.

Para concluir, é possível afirmar, que embora não fosse esse o seu propósito, a Missão Caiuá acaba de diversas formas contribuindo para a decisão dos indígenas de retomarem sua autonomia e planejar seu projeto futuro nas aldeias. Em vários aspectos ela disponibilizou instrumentos, como a educação escolar que contribuiu para o levante atual mesmo que deixou impacto bem árduo de se superar.

REFERÊNCIAS

- BRAND, Antonio Jacó; ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **A Ação do SPI e da FUNAI junto aos Kaiowá e Guarani, MS**. UFRGS: Rio Grande do Sul, 2007.
- BRAND, Antonio Jacó; ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. **O impacto da Perda da Terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: Os difíceis caminhos da palavra. 1997. 382 f Tese (Doutoramento em História), PUC. Porto Alegre. 1997.
- BENITES, Eliel. **OguataPyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. Campo Grande, 2014. 130 p.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade**: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, SP, 2013.
- MARTINS, E. S. O papel das lideranças tradicionais na demarcação das terras indígenas Guarani e Kaiowá. Escritos Indíge-

nas. **Tellus** /Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI, ano 15, n. 29, jul./dez. 2015.

RAMIRES, Lidio Cavanha. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena ÑandejaraPólo da Reserva Indígena Te'yikue**: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade. Dissertação de (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2016.

NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. **Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto**: Os Colonos da colônia Agrícola de Dourados – CAND 1943-1960. Dourados, MS: UFGD, 2007.

PEREIRA, Levi M. O movimento étnico-social pela demarcação de terras guarani em MS. **Tellus**, Campo Grande, MS, UCDB, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI, ano 3, n. 4, 2003.

RIVERA, Paulo Barrera. **Tradição, transmissão e emoção religiosa**: sociologia do protestantismo contemporâneo na América Latina. São Paulo: Olho d'água, 2001.

VIETTA, Katya. “Pastor dá conselho bom”: missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 3, n. 4, p. 109-135, 2003.

TIAGO MARQUES AIPOBUREU: INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO SALESIANA

*Carla Fabiana Costa Calarge¹
Larissa Klosowski de Paula²*

Akirio Bororo Kejewu³ ou Tiago Marques Aipobureu foi acolhido pelos salesianos ainda muito jovem e, desde muito cedo, serviu como interlocutor entre a sociedade indígena e não indígena. Ao longo de sua trajetória de vida, destacou-se na produção de textos sobre sua cultura, em coautoria com os salesianos e a documentação de peças que compõe o acervo do Museu das Culturas Dom Bosco, em Campo Grande/MS. Akirio é regularmente citado como “coautor” em diversos escritos dos salesianos, mas apesar do recorrente reconhecimento de sua contribuição, persiste a invisibilização desse sujeito na documentação.

Na antropologia brasileira, Tiago é retratado por dois grandes intelectuais, Herbert Baldus (1979) e Florestan Fernandes

1 Graduada em Ciências Sociais (2011) pela UFMS e em Comunicação Social (2008) pela UCDB, é Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt), com área de concentração em Antropologia Sociocultural da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da (UFGD). É integrante do Grupo de Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais da UFMS. E-mail: carla.calarge@gmail.com

2 Graduada em História e Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – *Campus* de Paranavai). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados / UFGD; e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC) da UNESPAR, e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, História e Educação (GEPEHED) da UFGD. E-mail: Larissa_Klosowski@hotmail.com

3 Kejewu é a grafia dada pela Enciclopédia Bororo (1962); Florestan Fernandes (2007) escreve Keggeu.

(2007). As análises preocupam-se em estudar o caso de Tiago Marques, um bororo que foi educado desde muito cedo pelos salesianos. Por um lado, Tiago era considerado preguiçoso, tinha uma opção “mais indígena” para todas as tarefas que os salesianos ofereciam, como participar da pesca e das caçadas. Por outro lado, tanto Baldus (1979) como Florestan Fernandes (2007), dizem que Tiago Marques perdera as habilidades que deve ter um bom bororo e que ele era desacreditado pelos outros indígenas da aldeia.

A Enciclopédia apresenta uma breve nota sobre a construção da imagem de Tiago na academia, criticando a imagem de “marginalidade” proposta por Florestan Fernandes e o período de conflitos relatado por Baldus. Os salesianos o adjetivam como inesquecível e nobre, um “bororo legítimo e civilizado neófito”. E concluem na introdução da Enciclopédia Bororo: “Dêle, além de uma afetuosa saudade, ficam, monumentos e triunfos, fruto de sua colaboração, o Museu Regional Dom Bosco e a presente obra” (ALBISSETTI; VENTURELLI, 1962, p. 17).

Esse brevíssimo panorama comprova sua condição de excepcionalidade de Akirio em relação aos demais indígenas bororo com que os salesianos mantiveram contato. Desde seus primeiros anos de vida junto aos missionários, chamou a atenção por sua esperteza e foi engajado na banda de música. Em 1908, a banda de música fez uma expedição ao Rio de Janeiro para várias apresentações e, no retorno, Tiago foi alistado no Liceu Salesiano São Gonçalo em Cuiabá. Lá recebeu educação formal junto com outros jovens não indígenas, um ensino privilegiado para época, no qual se destacava entre os melhores da turma.

Neste texto, buscamos discutir dois grandes temas, primeiro as experiências de construção e vivência da educação salesiana junto aos indígenas, em especial os desafios de sua chegada e que dão conta de revelar aspectos ideológicos e administrativos da congregação, em seguida as estratégias de articulação dos bororo em relação a ela, seja de aproximação ou afastamento. O recorte histórico contempla as primeiras décadas da presença salesiana no Mato Grosso, espaço político que era território tradicional dos bororo. Finalizamos discutindo algumas temáti-

cas constantes da educação intercultural, religiosa e entre povos indígenas.

A PRESENÇA SALESIANA NO MATO GROSSO E A INSTITUIÇÃO DO LICEU SALESIANO SÃO GONÇALO

Quando Dom Luís Lasagna⁴ chegou a Cuiabá com seus irmãos salesianos no fim da manhã do dia 18 de junho de 1894, tinha dois projetos em mente: estabelecer-se entre os jovens, expandindo a presença salesiana no Brasil, e a possibilidade de contato com os índios da região. Para chegar até a capital da província de Mato Grosso, depois de mais de duas semanas de viagem, deixaram Asunción de barco a vapor, no dia 13 de junho e ao longo de cinco dias de viagem seguiram pelo Rio São Lourenço, Rio Cuiabá. No dia 16, depois de uma parada, trocaram de embarcação, uma chata, que não possuía acomodação e seguiram viagem até o destino.

Foram recepcionados com todo entusiasmo pelo bispo de Cuiabá, D. Carlos d'Amour, e o então governador do Estado, Manuel José Murtinho. O bispo solicitava desde 1878 a presença dos salesianos na região. Naquele mesmo dia, os salesianos foram encarregados da paróquia da Igreja Matriz da Freguesia de São Gonçalo de Pedro Segundo e nos vinte e um dias da presença de D. Lasagna em Cuiabá. Nisto, o oratório já contava com 206 meninos inscritos (CASTRO, 2014).

Nesse período o padre, que era designado Inspetor⁵ do Uruguai e Brasil, também se encarregou das negociações para a aceitação da Colônia Teresa Cristina, até então administrada pelos militares, onde os índios eram submetidos a uma tentativa de “moralização” de seus “costumes bárbaros”. O entorno das Colônias Militares era marcado pelas chacinas contra os co-

4 Essa viagem de D. Lasagna havia se iniciado no dia 16 de maio de 1894 em Montevideu. Reuniu-se com o Pe. Bálzola em Asunción antes de partir para Cuiabá (BOLLETTINOSALESIANO, ANNO XVIII. N. 11, 1984, p. 238). Dom Lasagna faleceu no ano seguinte, em um trágico acidente ferroviário, mas cumpriu os projetos que o trouxeram ao Brasil (CASTRO, 2014).

5 As Inspetorias Salesianas são as unidades administrativas que coordenam as atividades de um conjunto de obras e casas salesianas, são normalmente estabelecidas por região.

lonizadores onde os índios resistiam aos invasores. O interior dela era marcado pela presença de brasileiros com suas companheiras, bebedeiras, envolvimento dos soldados com mulheres indígenas, brigas, entre outros (VIERTLER, 1990).

O período que se inicia com o fim da Guerra da Tríplice Aliança tem dois grandes marcos no Brasil, a abolição da escravidão e a proclamação da República. Na região do Mato Grosso, em especial, era necessário marcar a presença do Estado brasileiro, que se fez presente na defesa do território através dos militares. Além disso, o incremento da navegação fortalece o comércio ao mesmo tempo que favorece a chegada de europeus e italianos pela Bacia do Prata. Cuiabá em si foi uma cidade que nasceu da exploração do ouro, apenas posteriormente destinou-se a agricultura e a pecuária pelas próprias demandas locais.

A região era tradicionalmente povoada pelos índios bororo, considerados naquele tempo como completamente hostis. Chegando ao limite os gastos com as Colônias, o próprio Estado solicitou a intervenção dos missionários salesianos na região para a “civilização” dos índios Bororo. Nas palavras de D. Lasagna:

Il Governo in altri tempi mandò loro contro varie spedizioni militari, e parecchie volte ne fece strage, ma non riuscì mai a sterminarli. Allora pensò di accattivarseli con regali e con viveri e da più anni paga loro tributo di vettovaglie, affine di contenerne i furori ed impedirne le scorrerie ; ma non si è punto riuscito ancora ad infondere in loro un briciolo di civiltà . Ebbene, fra due settimane andremo noi colla croce di Gesù Cristo ad ammansare quei selvaggi che di uomini non manifestano che l'aspetto esteriore⁶ (BOLLETTINO SALESIANO, ANNO XVIII. N. 11, 1894, p. 238).

6 Em outras ocasiões, o governo enviou contra [os bororo] várias expedições militares e várias vezes os massacrrou, mas nunca conseguiu exterminá-los. Depois pensou em cativá-los com presentes e com comida e, durante muitos anos, fornecia a eles provisões, a fim de conter as fúrias e impedir seus ataques; mas ainda não conseguiram infundi-los com uma migalha de civilização. Bem, daqui a duas semanas iremos com a cruz de Jesus Cristo para domesticar aqueles selvagens que se manifestam como homens apenas externamente (tradução das autoras).

Dom Lasagna nomeia o Padre João Bálzola, antes seu assistente, como diretor da Colônia Teresa Cristina e assim o trabalho dos salesianos se inicia, isto é, em parceria com o Estado. Em Cuiabá permaneceram Dom Antônio Malan e o Pe. Guiseppe Solari, encarregados do novo oratório. Na Colônia, os salesianos assumiram trezentos Bororo e 25 soldados (ALBISSETTI; VENTURELLI, 1962). Algum tempo depois, segundo Barros e Bordignon (2003), o Padre Ângelo Cavatorta, então diretor do Liceu São Gonçalo em Cuiabá, foi deslocado para a direção interina da Colônia Teresa Cristina, enquanto Padre Bálzola ausentava-se para uma viagem à Itália. O novo diretor trocou o sistema vigente, cortando, por exemplo, o fornecimento de bebida alcoólica aos índios e, em questão de dias, esses abandonaram a Colônia.

O esvaziamento da Colônia, somado a outros fatores como a discordância com o Estado sobre a permanência na direção e da decisão do visitador, Pe. Albera em Maio de 1901, fizeram com que os salesianos decidissem se estabelecer autonomamente.

Dentre as congregações que procuraram espaço no Brasil, os salesianos ocuparam espaço de importância no cenário educacional haja vista os ideais progressistas que dispunham em sua doutrina e metodologia, em contraste com seu conservadorismo social. Esses ideais se conciliavam com os do Imperador para o desenvolvimento brasileiro no contexto pós-independência de Portugal e o período pombalino (MONTEIRO, 2007).

A trajetória dos salesianos ao Brasil tem como aspiração um “sonho premonitório”⁷ de Dom Bosco, que foi o idealizador da proposta de ensino e da congregação seria reconhecida como Sociedade Beneficente São Francisco de Salles. Esse grupo reconhecia a educação como missão e negava a utilização de métodos punitivos físicos, adotando uma postura dialogada tendo por base os princípios da razão, da religião e da “*amorevolezza*”, termo sintetizado no conceito de “Sistema Preventivo” que associava amor, fraternidade e carinho à prática educacional (MANFROI, 1997).

7 A história de Dom Bosco e de outras pessoas em seu entorno é marcada por sonhos, predições ou premonições, que foram utilizados no estabelecimento de planos para a congregação (LENTI, 2013).

Em 1877, Dom Bosco dedicou-se a detalhar o “Sistema Preventivo” e diz:

São dois os sistemas até hoje usados na educação da juventude: o Preventivo e o Repressivo. O Sistema Repressivo consiste em fazer que os súbditos conheçam a lei, e depois vigiar para saber os seus transgressores e infligir-lhes, quando necessário, o merecido castigo. [...] Diferente e, eu diria, oposto é o Sistema Preventivo. Consiste em tornar conhecidas as prescrições e as regras de uma instituição, e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sob os olhares atentos do diretor ou dos assistentes. Estes, como pais carinhosos, falem, sirvam de guia em todas as circunstâncias, deem conselhos e corrijam com bondade. Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas (BOSCO, 2004).

Quando em vida, Dom Bosco acompanhou o processo de lutas intensivas na Itália, que dividiam-na entre as propostas liberais e conservadoras frente aos reflexos da Primavera dos Povos de 1848 e a situação de miserabilidade das classes trabalhadoras. O posicionamento da Igreja frente às modificações que estava ocorrendo se localizava em proximidade aos conservadores, mas sem deixar de levar em conta a situação dos pobres e suas necessidades. Dom Bosco, que havia jurado fidelidade ao Papa (Pio IX, na temporalidade), não se indispusera com a Igreja, buscando enveredar na disputada conjuntura italiana, chamando atenção para a necessidade de assistência aos pobres sem, no entanto, se envolver diretamente com as discussões políticas mais acirradas (LENTI, 2013).

O modelo educacional, baseado em práticas da disciplina consciente, permitiam ao educando a realização de passeios, a prática de esportes, o contato com a música e o teatro, entre outras atividades de caráter lúdico, desde que o jovem não se dispusesse contrário à doutrina católica e aos seus dogmas. “Com os internatos suprimia-se a promiscuidade doméstica dos mais pobres; com as escolas de artes e ofícios garantia-se uma profissão;

com os oratórios festivos ofereciam-se atividades para o tempo livre” (MONTEIRO, 2007, p. 50).

Essa metodologia fica muito bem expressa em três biografias escritas para os jovens do Oratório por Dom Bosco⁸. Elas contêm detalhes do cotidiano que são tradição nas casas salesianas e que serão reproduzidas nas novas instalações no Brasil e, em especial, nas Missões com os indígenas: a missa matutina, o período de aulas, os discursos do “bom dia” e da “boa noite”, a proximidade entre salesianos e os jovens, festas e outras celebrações.

No Brasil, tendo se consolidada a atividade pastoral e paroquial em Cuiabá, apenas dois meses após sua chegada, os salesianos fundam o Colégio São Gonçalo, em 1º de setembro de 1894 tendo como diretor o Padre Malan. “Em janeiro do ano seguinte, 1895, iniciaram-se as matrículas, e o total de alunos matriculados atingiu o número de 105, dos quais cinco estudantes eram internos, e dois eram aprendizes” (CASTRO, 2014). Além dessas atividades de oficinas formavam os jovens para o trabalho. Importante mencionar que a atividade científica é parte indissociável da cultura educacional salesiana. Em 1900 os missionários promovem a implantação do Observatório Meteorológico⁹ e uma exposição que apresentava, além das produções dos estudantes, coleções de história natural, incluindo mineralogia, botânica, insetos e répteis.

Desse momento em diante, a obra salesiana só se expandiu na capital consolidando a presença hoje centenária e marcante dos salesianos na região. Por outro lado, frustrações se sucediam no projeto de contato com os indígenas. Exceto alguns casos isolados, como a viagem de Pe. Bálzola a Europa com três bororo e

8 Os textos foram publicados em uma coletânea chamada “Vidas de Jovens” (BOSCO, 2013) e são elas “A vida de Domingos Sávio” (1859) e os perfis biográficos de “Miguel Magone” (1861) e “Francisco Besucco” (1864).

9 Simultaneamente, chegaram a Cuiabá oito irmãs salesianas que ficaram também sob a direção de Pe. Malan. Eram “Filhas de Maria Auxiliadora”, uma congregação fundada por Dom Bosco e por Maria Mazzarello, é o ramo feminino da família salesiana. Cinco irmãs ficaram responsáveis pelo Asilo Santa Rita que recebia meninas, suprimindo a falta de uma escola feminina na região e três foram para a Colônia Teresa Cristina.

a decisão de não mais administrar as Colônias que estavam com os militares, os planos precisariam ser restabelecidos.

A FUNDAÇÃO DA MISSÃO DOS TACHOS E O ENCONTRO COM OS BORORO

Com a saída dos salesianos da gestão da Colônia Teresa Cristina, Pe. Bálzola e Pe. José Solari iniciaram um trabalho de atendimento das comunidades mais isoladas do Estado. A região era um deserto populacional com exceção de algumas cidades. Os rios eram pouco navegáveis, por isso, faziam viagens de carro de bois, no lombo de burros e a pé. Chegaram a trabalhar na capital do atual Mato Grosso do Sul¹⁰, em Campo Grande, que fica a aproximadamente setecentos quilômetros de Cuiabá.

Essas viagens apostólicas funcionaram como expedições para ampliar o conhecimento dos salesianos sobre o território, as nações indígenas e suas questões específicas: “De duas maneiras os salesianos se posicionaram perante esses povos mais afastados: com um ardor apostólico para levar-lhes a fé por meio da evangelização e com a possibilidade de estudos científicos sobre eles, em particular sobre a cultura, a língua e costumes” (CASTRO, 2014, p. 298).

Acompanhando a linha telegráfica construída pelo Marechal Cândido Rondon, e não sem dificuldades, devidamente relatadas nas cartas enviadas aos superiores em Turim¹¹, fundase finalmente a Missão de Tachos ou Sagrado Coração de Jesus, distante aproximadamente 350 quilômetros de Cuiabá. O período coincide com uma mudança na relação entre indígenas e não indígenas no leste do Mato Grosso. Da parte dos bororo, pressionados pela inevitável invasão de seus territórios, era pre-

10 O desmembramento do Mato Grosso e a criação do Mato Grosso do Sul ocorreu no dia 11 de outubro de 1977.

11 Utilizamos como referência principal as cartas presentes nos Boletins Salesianos em português e italiano que nesse período contém a seção destinadas às notícias das Missões. O *Bollettino Salesiano* é publicado desde 1878. Os mesmos começaram passar a ser traduzidos e reeditados em vários países conforme a expansão da congregação. No Brasil, os textos publicados nos boletins aparecem primeiro na edição italiana e depois de aproximadamente seis meses na edição brasileira.

ciso rever as estratégias de ocupação, já que se percebiam encurralados, tanto por povos inimigos, como os Xavante, como pelos não índios, que avançavam sobre seu espaço de ocupação tradicional.

Sobre a fundação da Missão dos Tachos, os Bororo costumam contar que se mantiveram observando os salesianos por meses antes da primeira aproximação, ainda que não fosse o primeiro contato, mas o clima na região era de tensão. Quando Padre Bálzola chegou, isto fazia poucos dias, um fazendeiro e sua família haviam sofrido uma investida violenta dos índios porque teriam negado alguns produtos de doação habitual aos Bororo. Se a resistência dos indígenas era violenta, os não índios, por sua vez, mantinham-se perseguindo os Bororo, matando impiedosamente e os obrigando a se refugiarem na floresta.

Segundo os relatos dos indígenas, o chefe Kiege Etoe, depois de estudar as instalações dos salesianos, percebeu que eles estavam em vantagem e poderiam facilmente açoitá-los. O combinado era aproximar-se pelas costas. E, ao sinal do chefe, desfeririam um golpe mortal em cada um dos missionários. Quando se aproximaram, os salesianos ignoraram o risco que corriam e receberam calorosamente os índios. O sinal para execução não veio e, mais tarde, contam os Bororo, o chefe foi interpelado, já que ele era o primeiro que tinha que cumprir as suas próprias ordens. Kiege Etoe teria reconhecido a cruz que “Nossa Senhora” havia lhe mostrado em uma visão (um sonho) e que dizia que aqueles homens eram amigos (CALARGE, 2014).

É importante registrar que o desenvolvimento das Missões era marcado por divergências internas na etnia e em relação aos salesianos, além disso, pelo próprio processo de contato, haviam epidemias, ataques externos dos xavantes e a situação de permanência dos salesianos era marcada pela falta de missionários, suprimentos e de equipamentos. Por outro lado, em 1906, os salesianos já desenvolviam o trabalho missionário em três locais: a Missão de Tachos; a Colônia Imaculada Conceição, distante 60km de Tachos; e a Colônia São José ou Missão Sangradouro, distante 100km da primeira (VIERTLER, 1990).

Nesse período já estava presente no Brasil outro importante missionário, o Pe. César Albisetti, responsável por produzir extensa documentação sobre o povo Bororo, incluindo etnografias e vocabulário, e é autor dos dois primeiros volumes da Enciclopédia Bororo¹² (ALBISSETTI; VENTURELLI, 1962). Começamos a perceber, a partir dos relatos de Pe. Albisetti, uma mudança de percepção em relação aos indígenas. Apresentando a organização dos trabalhos nas Colônias, ele diz:

O trabalho estava bem organizado; não por coação, mas voluntário. Os bororos, apesar de taxados de preguiçosos ou vagabundos, produziam o necessário para todos. [...] Os cereais guardados em depósitos eram fornecidos mediante pagamento, porque o trabalho era retribuído regularmente. As mulheres também trabalhavam nos campos, com ótimos resultados, sendo na tribo considerada a lavoura trabalho feminino. Outras ficavam com as irmãs para os trabalhos caseiros, para fiar e tecer, isto, porém com pouco resultado, porque esses estes trabalhos eram considerados masculinos (ALBISSETTI, 1979, p. 14).

A administração religiosa proporcionou um espaço pacífico a algumas das antigas aldeias bororo e de certa maneira assegurou seu território. A Missão comprou do Estado vários títulos de terras para dar continuidade às suas obras e reservar o espaço dos indígenas. Mas essa proximidade também foi marcada por profundas mudanças no modo de vida tradicional dos indígenas. Uma das mais recorrentes críticas aos salesianos é relacionada à alteração da arquitetura original da aldeia, antes circular, e a destituição da casa central, a “casa dos homens” ou *bai mana gejewu*¹³, centro da vida ritual bororo e de formação de novas

12 A Enciclopédia Bororo é uma obra de vulto. Depois da publicação do primeiro volume, foi reconhecido pelos pesquisadores na época. Como evidência desse reconhecimento aos salesianos, em especial César Albisetti, Ângelo Venturelli, o prefácio do segundo volume coube a Egon Shaden e do terceiro volume, parte I a Claude Lévi-Strauss. O projeto original da obra compreenderia os seguintes volumes: 1º Vocabulários e Etnografia, publicado em 1962; 2º Línguas, Lendas e Nomes Próprios, publicado em 1969; 3º Cantos, publicado em três partes em 1976, 2002 e 2009; e o 4º Aculturação, não publicado. (CASTRO, 2014).

13 *Bai mana gejewu*, como dito é a “casa dos homens” em que passam a maior parte do tempo, principalmente quando são solteiros. Vale apontar que eventualmente será usado o termo *bai*, para designar esse espaço.

gerações masculinas. Os meninos passaram a ser acolhidos nos internatos, submetidos a aulas de alfabetização em português, leitura, oficinas, ensino de música e a catequização.

Catequizar, nesse caso, significava também ensinar os indígenas a serem “civilizados”, convencê-los do modo de vida do colonizador, forçando-os a abandonar sua cultura tradicional e adaptando-os ao trabalho. Havia uma concordância entre os pensadores da época quanto às teorias do progresso humano. A perda da autonomia e a destruição da identidade dos povos indígenas seriam eventos inevitáveis diante do contato com o “civilizado”¹⁴.

A partir dessa perspectiva, os Bororo foram objetos de diversos trabalhos que tratam, por exemplo, do “problema da aculturação”. Herbert, Baldus que esteve em Meruri e Sangradouro na década de 1930, em seu trabalho, faz um diagnóstico das consequências da justaposição do cristianismo e da religião tradicional a partir do caso de Tiago Marques Aipobureu (BALDUS, 1979). O mesmo caso de “bororo marginal” é discutido por Florestan Fernandes, posteriormente, em 1945 (FERNANDES, 2007).

Os salesianos compartilharam naquele momento a ideia de que os indígenas seriam extintos. Por isso, desde sua chegada ao Mato Grosso e por iniciativa do Pe. Colbacchini, passaram a registrar extensamente a cultura bororo, tendo em vista que ela “se perderia”. O resultado do trabalho está principalmente nos volumes da Enciclopédia e em várias outras publicações. O que a documentação não releva propriamente é a participação dos bororo neste trabalho.

¹⁴ Não cabe aqui aprofundar essa perspectiva teórica, mas Darcy Ribeiro (1997) em “O Processo Civilizatório: Etapas da evolução sociocultural”, um dos pensadores dessa corrente teórica, fundamenta essa perspectiva, discutindo inclusive um modelo universal de evolução social.

O PROJETO SALESIANO DE EDUCAÇÃO ENTRE OS BORORO E O CASO DE TIAGO MARQUES

Em uma viagem de 1906, Pe. Malan vai a Europa para buscar auxílio, leva com ele o filho do “Capitão Major Meriri Otodúia, com nome ocidental de Miguel Magone”¹⁵

O comportamento desse indiozinho, tão diferente dos três que, em 1898, haviam acompanhado Pe. Bálzola, despertou por toda parte grande simpatia e admiração. Este jovenzinho, um dos melhores da colônia, tornou-se mestre do Sacerdote José Pessina¹⁶, na aprendizagem da língua bororo. Isto conseguiu pelo carinho e bondade que ele sabia dispensar, sobretudo aos pequenos bororos, que não tinham segredos para com ele (CORAZA, 1994, p. 69).

A necessidade das missões demandava a busca por recursos e os jovens bororo eram a prova dos resultados missionários: “a convincente presença desse jovem bororo indica a força e o potencial da presença salesiana junto a seu povo, que vivia escoraçado pelos brancos vizinhos” (CASTRO, 2014, p. 359).

Nessa perspectiva, em junho de 1908, é ainda o Pe. Malan que vai levar a banda de música a um roteiro de apresentações pelo Brasil, passando pela Argentina e o Uruguai, culminando na grande Exposição Nacional que acontecia no Rio de Janeiro como centenário da abertura dos portos e a chegada de Dom João VI, em 1808. O trajeto da Banda de Música da Missão dos Tachos foi bem documentado, tanto pelos jornais da época como pelo Boletim Salesiano que exultava o “triunfo do cristianismo” (BOLLETTINO SALESIANO, ANNO XXXII. N. o8, 1908, p. 241).

15 É recorrente observar nomes de batismo dos salesianos que fazem referências a outros sujeitos históricos de importância na história da congregação. Miguel Magone, conforme mencionamos acima, é um dos jovens cuja biografia foi escrita por Dom Bosco em 1861.

16 O Pe. José Pessina foi responsável por iniciar a transcrição do Bororo para o Português e a exercitar os primeiros significados para um vocabulário. Seu assistente era o Pe. César Albisetti, que mencionamos, foi autor da Enciclopédia Bororo e aprofundou o trabalho iniciado por Pessina.

Vemos aí o pequeno Tiago¹⁷ com aproximadamente dez anos apresentando palavras de saudação ao Governador do Estado, Manuel Albuquerque Lins. Pelas palavras, a síntese dos ideais salesianos para a apresentação dos indígenas:

Eccellentissimo Sig. Presidente,

Venendo dalle selve, sebbene primizie di una vera educazione, io e i miei compagni siamo estatici e appena reggiamo al rumore di questa civiltà che attualmente ci circonda ed affascina. Tuttavia sopra questa regione vedo Voi, Sig. Presidente, come l'aroeira domina gli altri alberi della foresta, e in voi ravviso l'autorità che presiede allo sviluppo del popolo di questo Stato, discendente glorioso di quelli che fecero udir l'eco delle loro conquiste fin nelle nostre foreste.

Per la Croce e sotto l'impulso di questa autorità che incominciamo a conoscere, noi pure, che fino a ieri eravamo coronati di penne, fra poco formeremo un popolo civile.

Ambasciatore di pace, io saluto nella vostra persona l'ordine, la pace e il progresso!¹⁸

A viagem não ocorreu sem percalços. A morte de três meninos, incluindo Miguel Magone e seu irmão, provocaram grande consternação e seriam decisivas para a permanência dos Bororo na Missão. Segundo os relatos de Pe. Malan foi “um acontecimento que podia decidir o futuro da colônia resultou em animação para o bem. A grave desgraça, mostrou à tribo e particu-

17 No Bollettino Salesiano, Tiago é citado como Giacomo que é a tradução do nome para o italiano, como o apóstolo.

18 Excelentíssimo Sr. Presidente,

Vindos da floresta, embora sejamos os primeiros frutos de uma verdadeira educação, eu e meus companheiros estamos em êxtase assim que enfrentamos o barulho dessa civilização que atualmente nos rodeia e nos fascina. No entanto, nesta região, vejo você, Sr. Presidente, como a aroeira que domina as outras árvores da floresta e em você vejo a autoridade que preside ao desenvolvimento do povo deste Estado, um descendente glorioso daqueles que tiveram o eco de suas conquistas ouvidas em nossas florestas.

Pela cruz e sob o impulso dessa autoridade que estamos começando a conhecer, também nós, que até ontem fomos coroados de penas, em breve formaremos um povo civilizado.

Embaixador da paz, saúdo na sua pessoa ordem, paz e progresso! (tradução das autoras).

larmente ao pai todo o carinho que os missionários tinham para com eles” (ALBISETTI, 1979, p. 17)

Além da Exposição Nacional, no Rio de Janeiro os jovens ainda se apresentaram ao Presidente da República, Afonso Pena, e Tiago mais uma vez fez uma saudação que angariou a admiração das autoridades. No retorno a Cuiabá, o jovem foi presenteado por Pe. Malan com uma bolsa de estudos no Liceu Salesiano São Gonçalo, ele iria compor a turma dos 26 alunos internos regulares da instituição em 1910.

Está claro que Tiago Marques foi educado para viver entre os “civilizados” e como eles. Sua trajetória de educação ao princípio do século XX foi um verdadeiro privilégio, conseguido por um número pequeno de indivíduos de elevado *status* econômico (URQUIZA, 2003, p. 11)¹⁹.

Herbert Baldus (1979) se refere com preocupação à educação ocidental oferecida às crianças e ao ritmo de trabalho na fazenda, como também na roça, como tecelões, entre outros. Os efeitos dessa visão da diferença estão implícitos nos estudos das culturas ameríndias até meados do século XX. O impacto dessa ideologia e a universalidade dela são tão grandes que ainda na atualidade se expressa algumas vezes em pesquisadores e preocupam-se com a perda e a necessidade de resgate da cultura (CAVALCANTE, 2011).

A grande pauta que emerge do estudo de Baldus sobre Tiago é a questão da marginalidade, problematizando a influência da educação formal ocidental com um indígena. Alguns anos depois, Florestan Fernandes dedica-se a reanalisar o caso de Tiago Marques e segue a mesma problemática:

[...] compreende-se o texto e a reflexão crítica de Florestan Fernandes a respeito do caso Tiago Marques Aipobureu: um exemplo clássico das consequências da aplicação desse modelo de educação cujo objetivo é de tirar o outro de seu mundo e de sua cultura, para oferecer-lhe o modelo ideal

19 Entre os estudantes do Liceu Salesiano São Gonçalo, esteve Francisco de Aquino Corrêa, que se ordenaria padre salesiano e atuaria como Diretor do Liceu. Depois foi Arcebispo de Cuiabá e posteriormente Governador do Estado de Mato Grosso (1918-1922).

de uma civilização supostamente mais evoluída, a sociedade europeia (AGUILERA, 2003, p. 14).

Os vários estudos que se dedicaram a cultura bororo produziram nesse período, de certo modo, uma idealização rígida e estanque desta sociedade. Podemos relacionar essa idealização à busca pela formalização de uma identidade bororo, um modelo ideal. Um empreendimento realizado mais pelos pesquisadores do que, pode-se perceber, pelos próprios bororo, em uma perspectiva “unidirecional”.

Novaes destaca (1993, p. 22):

As relações entre sociedades, ou mesmo entre vários grupos de uma mesma sociedade não podem, neste sentido, ser adequadamente analisadas a partir de uma visão unidirecional, que privilegie apenas a perspectiva de um dos grupos ou sociedades envolvidas.

Chamamos de “formalização da identidade” a construção de um ideal de indígena que corresponderia ao que se descreve no texto etnográfico. Edward Said (2007) contribui para essa discussão quando trata da representação do Oriente pelo Ocidente. A formação do Oriente acaba sendo uma construção do Ocidente a partir de sua própria imagem. Esse estereótipo permanece estático no tempo, como se qualquer “mudança” significasse a perda da essência original, da pureza ou da tradicionalidade, tal como entre índios. Utilizando essa lógica, os bororos não são entendidos pelos estudiosos de sua cultura tal como existem, mas a partir da construção que foi desenvolvida nos trabalhos de pesquisa, entre outras referências.

Não podemos deixar de mencionar, que em um contexto mais abrangente, trata-se de uma “personalidade colonialista”, definida por González Casanova (2002, p. 97) que será caracterizada por dois problemas: o primeiro, relaciona-se com a “etiqueta” que se espera ser cumprida pelos colonizados, gestos e atitudes esperados dos indivíduos que se encontram na escala mais baixa da hierarquia social, nesse caso os indígenas e a segunda a “desumanização” do colonizado, uma essencialização. É rein-

cidente nos textos salesianos o elogio ao bom comportamento “civilizado” aos jovens indígenas, fruto do pensamento vigente.

Essa etiqueta também fica evidente no texto de Baldus, sobretudo quando ele argumenta que Tiago Marques, já adulto, frequentava o complexo da missão para o consumo do café. Depois de um tempo, isso desagradou os salesianos que bloquearam a entrada para ele.

Nesse ínterim, a essencialização está na própria suposição de que, educado nos moldes ocidentais, não poderia “ser boro-ro”, esperar estar com seus pares indígenas e ainda tomar café na missão com os salesianos.

Está claro que os longos anos que viveu com os “brancos” no Brasil – nas missões e em Cuiabá – e na Europa, ainda muito jovem para reagir convenientemente, e as influências de uma educação sistemática, recebida dos representantes da “civilização”, deixou marcas profundas em sua personalidade (URQUIZA, 2003).

As nuances dessa trajetória de vida e o protagonismo assumido por Tiago, após esse período inicial de educação, assumindo o papel de interlocutor ativo da produção sobre esse povo, será evidenciado em estudos posteriores. Apesar das evidentes contradições é importante passar a reconhecer a educação intercultural como um espaço de troca em que os sujeitos colonizados assumem papel ativo e reelaboram diferenças étnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um breve exercício historiográfico, procuramos discutir as experiências e a instalação e expansão da educação salesiana no Mato Grosso junto aos indígenas. Toamos como referência os primeiros anos dos missionários e suas estratégias de ação no sentido de atrair esses indivíduos para as missões. Concluímos que sua chegada coincide com um momento de reorientação da estratégia bororo de assentamento, estes pressionados pelos colonizadores e pelos xavantes, momento em que os salesianos acabam por criar um espaço neutro que foi aproveitado por uma parte da população.

Tendo se instalado e implantado seu modelo de educação baseado no Sistema Preventivo, enfatizamos o papel relacional entre os missionários e os jovens meninos que foram acolhidos nas missões. Utilizamos como principal sujeito o bororo Tiago Marques Aipobureu, cujo perfil foi discutido, posteriormente, por Herbert Baldus e Florestan Fernandes no que tange a influência da educação ocidental entre os indígenas.

Finalizamos o texto discutindo algumas temáticas constantes na discussão da educação intercultural, bem como religiosa e entre povos indígenas, buscando explicitar as construções de diferença que se evidenciam a partir do contato entre grupos diversos que constroem estratégias de marcação dessa diferença no processo relacional.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilario. Educação Indígena e os conceitos de marginalidade fronteira entre os bororo do Centro-Oeste. **Revista Prosa**, Uniderp, Campo Grande, v. 3, 2003. p. 7-22.
- ALBISETTI, César. **Esboço histórico da missão salesiana de Mato Grosso**. 1979.
- ALBISSETTI, C.; VENTURELLI, A. J. **Enciclopédia Bororo**. v. 1. Campo Grande: UCDB, 1962.
- ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. Os Bororo Coroados e a Política Indigenista na Província de Mato Grosso (1845-1887). In: **XXVI Simpósio Nacional de História**, 2011.
- BALDUS, Herbert. **Ensaio de Etnologia Brasileira**. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Brasileira, v. 101, São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- BARROS, Edir Pina de; BORDIGNON, Mário. **Jarudóri: Estudos e Levantamentos Prévios Histórico-Antropológicos**. Relatório relativo ao Termo de Referência DAF/DEID n. 53/2002, do Departamento de Identificação e Delimitação da Diretoria de Assuntos Fundiários/FUNAI. Brasília, DF, 2003.

BOLLETTINO SALESIANO. **Lettere di S. Ecc. R.ma Mons. La-sagna intorno al primo viaggio al Matto Grosso**, ano 18. n. 11, 1894.

BOLLETTINO SALESIANO. **Un trionfo del Cristianesimo. Impressioni del passaggio della banda musicale della Colonia del S. Cuore**, ano 32, n. 8, 1908.

BOSCO, João. **A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

BOSCO, João. **Vidas de Jovens**. Brasília: Dom Bosco, 2013.

CALARGE, Carla Fabiana Costa. **Quando permanecer é resistir**: a comunidade indígena Bororo de Jarudori. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Dourados, MS: UFGD, 2014.

CASTRO, Afonso de. **História da missão salesiana de Mato Grosso: 1894-2008**. Campo Grande: UCDB, 2014.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **Revista História**, p. 349-371, 2011.

CORAZZA, José. Esboço Histórico da Missão Salesiana de Mato Grosso. **Campo Grande: MSMT**, 1995.

FERNANDES, Florestan. Tiago Marques Aipobureu: um boro-ro marginal. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 2, nov. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10320702007000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 dez. 2012.

GUMIEIRO, Fábio. As ordens religiosas e a construção sócio-política no Brasil: Colônia e Império. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 46, p. 63-78, 2013. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/h/article/view/1057/892>. Acesso em: 8 ago. 2019.

LENTI, Arthur J. **Dom Bosco: história e carisma**. Expansão: de Valdocco a Roma (1850-1875). Brasília: Dom Bosco, 2013.

- MANFROI, José. **A missão salesiana e a educação em Corumbá: 1899-1996**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, MS. 1997.
- MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa história: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- MONTERO, Paula. Antonio Colbacchini e a etnografia salesiana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 64, p. 49-63, jun. 2007.
- TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro; CANAVARROS, Edmilson Tadeu. Os missionários salesianos e a educação escolar indígena em Mato Grosso: um século de história. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 36, p. 181-197, 2012.
- VIERTLER, Renate Brigitte. **A Duras penas: um histórico das relações entre índios Bororo e “civilizados” no Mato Grosso**. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1990.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RONDÔNIA: CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEGISLAÇÃO¹

*Antônia Pires de Santana
Ariele Paixão dos Santos
Divo Alexandre Soares Rocha
Maycon Roberto Gomes Menezes²*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir aspectos fulcrais da realidade da Educação Indígena em Rondônia, bem como as concepções sobre educação escolar indígena, caracterização das escolas indígenas, contexto regional da educação indígena no estado de Rondônia e, por fim, formação de professores no estado de Rondônia.

Nesse íterim, o texto perpassa discussões que vão desde a formação histórica de escolas indígenas, até a consolidação do modelo que temos na contemporaneidade, com foco, na realidade regional do estado de Rondônia.

Este trabalho pretende ainda analisar as características das escolas indígenas sobre a ótica da legislação regional, assim

1 O presente capítulo se constitui em desdobramento das pesquisas feitas ao longo da Disciplina Estágio Supervisionado VI como parte das atividades desenvolvidas ao longo do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Os trabalhos foram desenvolvidos sob orientação do Professor Me. Fernando Roque Fernandes e procuram dar conta das especificidades que informam alguns aspectos da Educação Escolar Indígena em Rondônia.

2 Os quatro autores são acadêmicos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

como pelas concepções e conceituações da educação escolar indígena. Nisto, trazemos como exemplo, projetos que fomentaram de modo significativo a formação de professores no estado de Rondônia.

Desse modo, acreditamos que um trabalho que foque nos aspectos regionais é de suma importância, ainda mais em quesitos educacionais, pois a Educação Indígena é atualmente o principal elemento de emancipação dos indígenas. Através dela, os indígenas têm tido a oportunidade de conhecer conhecimentos de não índios, associando com os seus conhecimentos, formando assim, contribuições fundamentais para própria luta do povo indígena.

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Como parte do processo de luta dos povos indígenas, não apenas o direito à educação, mas também o direito a uma educação aos moldes das suas culturas/etnias/costumes. O primeiro modelo educacional dado aos indígenas ficou sob “responsabilidade” dos jesuítas, onde toda a diversidade cultural era desrespeitada e, conseqüentemente, vítima de um etnocídio – mas, saliento que este ponto não será um aspecto aprofundado neste trabalho. No entanto, a construção da legislação até a Constituição Federal de 1988 também não trazia em seu bojo o respeito – reconhecimento –, em relação à multiplicidade cultural indígena presente no Brasil.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 se caracterizou como um marco divisor na história das lutas indígenas. Conhecida como “constituição cidadã”, essa não veio em direção benéfica apenas para os povos ocidentais urbanizados brasileiros, veio também de encontro com as pautas levantadas pelo Movimento Indígena no Brasil, que origina sua organização a partir dos anos 1970 (BICALHO, 2019).

A criação da educação escolar indígena surge logo após o advento da Constituição de 1988, os indígenas a partir dessa constituição passavam a ser livres da tutela que lhe era exercida pelo Estado, pois, até então, o Estatuto do Índio criado em 1973 determinava que os índios eram incapazes de responder por si

mesmo. Além de serem tutelados pelo Estado, sofriam uma política de integração forçada à sociedade brasileira, desconsiderando suas diferenças culturais e os forçando ao assimilacionismo (BRASIL, 1973).

No terceiro capítulo da Constituição de 1988, os artigos 231 e 232 determinaram que os povos indígenas passariam a ter direito à diferença.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

A Constituição criou as condições para que os indígenas tivessem seus interesses e pautas reconhecidas juridicamente, mas quando o assunto é explicitamente a educação escolar indígena, são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação que tornaram esses interesses reais, pois se configuraram como um instrumento jurídico próprio da Educação.

Por ser o instrumento jurídico mais importante da educação brasileira, vale destacar alguns aspectos da LDB relativos à educação escolar indígena, que em suma reafirma a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação escolar pautada pelo respeito a seus valores, pelo direito à preservação de suas identidades e pela garantia de acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Art. 78). Além disso, atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos e programas específicos” e publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado (Art. 79) (LUCIANO, 2007, p. 9).

Em 1991, a atribuição de quem iria ofertar a educação escolar indígena passa a ser do Ministério da Educação (MEC), dei-

xando então de ser responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Segundo o portal do MEC, há seis ações principais para garantir que a educação que chegue nos alunos seja de qualidade, sendo elas:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.
4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.
5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.
6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas (BRASIL, 2019).

Quando contrapostas com a forma como qual a educação está sendo aplicada, surgem várias críticas que os indígenas fazem acerca da pedagogia utilizada no ensino dos alunos. Segundo Luciano (2007), as críticas são referentes ao modelo de ensino que reproduz a pedagogia convencional utilizada no sistema nacional; as legislações que não são elásticas a ponto de se ade-

quarem a todos os povos indígenas; o material didático-pedagógico que não é específico e adequado a cada comunidade; a falta de uma supervisão adequada e eficaz nas escolas; a logística que acaba criando dificuldades para o professor chegar nas escolas, o que causa um prejuízo ao ensino dos alunos e, por último, a barreira linguística que por muitas vezes atrapalha a alfabetização dos alunos.

Ao se falar no ensino diferenciado, o bilinguismo também surge como consequência de conquistas jurídicas. A LDB no artigo 78 diz que: “O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 2005, p. 31).

Em outras palavras, visa defender uma educação escolar indígena que se preocupa em resgatar a língua materna das comunidades, como também resgatar sua cultura, história e toda sua diversidade.

A Constituição garante aos indígenas, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações culturais indígenas. Esses dispositivos jurídicos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas (BRASIL, 2001, p. 14).

É com base nesses direitos que a educação escolar indígena se materializa, essa se constitui como uma educação escolar porque reproduz na educação escolar indígena a lógica de escolarização ocidental que o país adotou, e dispõe de conteúdos que dizem respeito às questões universais. É escola diferenciada porque segue uma pedagogia voltada para as características e especificidades dos povos indígenas.

Comumente, comunidades não indígenas confundem “educação escolar indígena” com “educação indígena”, tornan-

do-se imprescindível fazer uma breve diferenciação entre as duas.

Nesse sentido, o professor Gersem dos S. Luciano, indígena da tribo Baniwa, faz essa diferenciação:

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006. p. 129).

Para Cohn (2005), também se faz necessário explicitar a diferenciação de “educação indígena” e de “educação escolar indígena”, pois a primeira é relacionada a uma reprodução da realidade cultural própria dos indígenas. A segunda diz respeito a reprodução do sistema escolar ocidentalizado.

Nesse íterim, o antropólogo e jesuíta espanhol Bartolomeu Melià, com base em sua pesquisa antropológica dos povos *ená-wenê-nawê* que habitam uma região do estado do Mato Grosso, afirma que a educação escolar indígena quando materializada na escola deve se ater a alteridade como parte do processo pedagógico, pois essa educação é necessária para que cada aluno indígena possa absorver mais conhecimentos relativos à sua cultura (MELIÀ, 1999).

Por conta da falta de conhecimento que a sociedade não indígena tem acerca do processo de educação indígena, cria-se um estigma que ela não possua uma pedagogia de ensino própria, o que é um equívoco, visto que cada comunidade indígena possui suas especificidades pedagógicas. E é com base na pedagogia específica de cada grupo que as atividades escolares devem ser realizadas, pois dessa maneira o processo de ensino reafirma a cultura em vez de criar distorções sobre essa. Em síntese, com esse método o direito a diferença permanece mantido. Luciano

(2006), aponta que a pedagogia correta a se utilizar na educação escolar indígena, a fim de não comprometer sua identidade, é a alteridade.

Ao contrário do que muita gente pensa, os povos indígenas do Brasil continuam mantendo sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. As formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar a ser eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações. Subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas; às vezes, sem suas línguas, mas com culturas e saberes próprios (LUCIANO, 2006. p. 130).

Em seu outro texto, o autor apresenta seu conceito sobre educação escolar indígena como resultado do consenso entre professores indígenas.

[...] é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. Essa possibilidade gerou o encantamento inicial, uma vez que com ela seria possível adquirir e apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos e científicos para ajudar a resolver os velhos e novos problemas da vida nas aldeias, sem necessidade de abdicar-se de suas tradições, valores e conhecimentos tradicionais, antes perseguidos, negados e proibidos pela própria escola (LUCIANO, 2007, p. 6).

Desse modo, pensar em alteridade é pensar nas diferenças dos povos indígenas, isto é. quando o antropólogo Bartolomeu Melià aborda a pedagogia que deve ser utilizada nas escolas indígenas, ele apresenta três círculos que são interligados na ação pedagógica, correspondendo a língua, economia e ao parentesco. É através desses três fatores que o jovem indígena aprende

dentro da aldeia. Assim, Melià (1999) tem a percepção de que não são as práticas educacionais indígenas que devem ser substituídas por práticas pedagógicas convencionais (ocidentais), mas os conteúdos que sejam ensinados aos alunos através das práticas pedagógicas da qual o jovem vem aprendendo desde criança na aldeia pois, “o modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica.” (MELIÀ, 1999, p. 3).

Cohn (2005) com base em discussões que vinha apresentando em outros dois artigos, intitulados: “Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa”, publicado em 2005; e “Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena”, publicado em 2004; afirma que a educação escolar indígena viria a ser uma contrarreforma dos projetos integracionistas que vem assolando esses povos desde os primeiros contatos com os europeus. É também convencional chamar essa educação de diferenciada, pois a mesma é pautada nas garantias do respeito a cultura, línguas e processos próprios de ensino e aprendizado.

Nesse ponto há uma sincronia de ideias quando contraposta com as de Melià (1999) e Luciano (2006), pois ensinar conteúdos através do bilinguismo corresponderia a utilização de uma técnica pedagógica tradicional indígena. Para Melià (1999), “Língua, economia e parentescos”, são os círculos de toda cultura integrada. Por sua vez, Luciano (2006) acrescenta junto aos três o ‘território’. Esses quatro formam as características que integram e definem as diferenças que circundam as comunidades indígenas. “De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas” (LUCIANO, 2006 p. 131).

Com efeito, ao se questionar sobre o motivo que levaram os indígenas a reivindicarem uma educação escolar indígena, ao passo que também protestavam contra uma educação que fosse pautada no assimilacionismo, Cohn (2005) justifica que:

Não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas. Assim, reivindicam sua alfabetização e aprendizado de matemática e geografia, como parte de um projeto maior de efetivação de sua cidadania: como repetem exaustivamente, precisam aprender a ler documentos, mapas e contabilidades para melhor se situar e defender na sociedade nacional. Ou, como ouvi certa vez de um índio Gavião no Maranhão, “porque a briga agora é no papel” (COHN, 2005, p. 487).

Para Luciano (2007), ter uma educação adequada e de qualidade torna-se imprescindível para a manutenção, cuidado e autonomia desses povos, visto que seus direitos e interesses estão em um amplo campo de disputa que engloba interesses indígenas e de grupos não indígenas. Sob essa mesma justificativa ele afirma a importância de uma educação escolar indígena e a relaciona ao fato de que 23% do território do país está sendo resguardado por povos indígenas, além de que grande parte dessas terras corresponde ao território estratégico e de intensos conflitos, uma vez que estejam mal instruídos corre-se o risco de terem seus direitos infringidos, sem contar o perigo que o país corre ao ter parte de seu território exposto.

Pensando no protagonismo do índio na educação escolar indígena se verifica que muito se tem avançado quando o assunto se estende para além da sala de aula. Segundo Fernandes (2018), a escola indígena enquanto organismo político se configura como um espaço a partir do qual diversos grupos indígenas se articulam para construir uma consciência que faça frente à sociedade não indígena. Como um lugar de sociabilidade, se constitui como um espaço para trocas de conhecimentos; como espaço intercultural, proporciona a construção de novos saberes; como estratégia política, torna-se um importante mecanismo para a promoção da cidadania e da valorização étnica. No campo educacional, a educação escolar indígena se divide em dois segmentos: propostas pedagógicas e a formação de professores indígenas (FERNANDES, 2018).

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROJETO AÇAÍ

A Educação Escolar Indígena em Rondônia surgiu a partir de ações missionárias, segundo Venere (2018):

Durante a existência do antigo SPI, entidades missionárias de caráter fundamentalista começaram a atuar em Rondônia, iniciando o trabalho de alfabetização dos povos indígenas, geralmente, na própria língua destes. No entanto, a referida alfabetização não era realizada com o intuito educacional, mas tinha como objetivo promover a conversão religiosa desses povos por meio, por exemplo, da tradução da Bíblia para as línguas indígenas. Assim, a língua acabava sendo usada como ponte para a escrita do português. É um tipo de ação missionária que ainda se repete nas áreas indígenas de Rondônia, bem como em outras regiões brasileiras, num flagrante desrespeito à Constituição Brasileira, que garante aos povos indígenas o direito à educação escolar respeitando seus costumes, língua e tradições (VENERE, 2018, p. 68).

Conforme a citação, vemos que assim como em outras regiões, a educação escolar tinha como objetivo a conversão dos indígenas ao cristianismo. Isso fere a constituição brasileira, que garante aos indígenas o respeito aos seus costumes, línguas e tradições. A partir da década de 1990, o governo do estado de Rondônia começou a implantar iniciativas de educação escolar indígena. Segundo Venere (2018), por meio do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ), na cidade de Cacoal, a partir de um projeto institucional de Saúde e Educação Suruí e a construção do Centro de Treinamento em colaboração com o Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal (CERNIC), iniciou-se o processo de formação de professores em Rondônia.

Quando se chega à década de 1990, especificamente em 1992, esse Instituto dá início a um Projeto de Formação de Professores Indígenas. Foram capacitados 30 professores que obtiveram, posteriormente, para o desenvolvimento de suas atividades nas aldeias, assessoria pedagógica realizada por profissionais qualificados. Foram realizados seis gran-

des cursos de 21 dias cada, reunindo todos os professores índios pertencentes aos povos envolvidos nas cidades de Cacoal e Ji-Paraná, além de seis (6) cursos de 15 dias realizados nas áreas indígenas Igarapé Lourdes, Rio Branco e Zoró. Os professores índios foram reunidos de acordo com as áreas de origem. As disciplinas eleitas para o curso foram Língua Indígena, Língua Portuguesa, Leitura, História, Geografia, Ciências, Artes, Matemática, Metodologia de Alfabetização e Metodologia de Ensino das disciplinas referidas e Metodologia de Ensino de Segunda Língua (VENERE, 2018, p, 68).

Diante dessas iniciativas, surgiu a necessidade de um programa que ofertasse um curso de formação de professores, no qual os professores pudessem atuar nas comunidades indígenas, respeitando as diversidades presentes nessas localidades. Essas iniciativas se deram através de órgãos internacionais e nacionais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia (PLANAFLORO), Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ), Núcleos de Educação Indígena (Nero), Fundação Nacional do Índio (Funai).

Conforme Venere (2018):

Com a criação do Nero, em 1992, juntamente com os Núcleos de Educação Indígena (NEI) nos municípios Cacoal, Guajará-Mirim e Vilhena, foram possibilitados o exercício de fóruns de discussão e a realização de encontros de professores índios e não índios e de técnicos envolvidos na educação indígena. Diante dessas iniciativas, ocorreram, em 1992, cursos para professores e, em 1993, foram realizadas oficinas para produção de texto e a promoção de assessoria linguística. Em 1994, o Comin realizou cursos para professores índios e efetuou levantamento linguístico das línguas dos povos indígenas de Rondônia. Em 1995, o Cimi/Neiro realizou um curso para povos indígenas a pedido de estudantes da Escola EFAR – Linguística. Neste mesmo ano, um Projeto de curso para índios e não índios foi enviado ao MEC, mas não conseguiu liberação de recursos para a sua efetivação. Apesar disso, as discussões sobre educação escolar indígena foram amadurecidas a partir da maior participação das entidades atuantes nas áreas indígenas (VENERE, 2018, p, 68).

Desta forma, vemos que vários projetos vinham sendo implementados para formação de professores em Rondônia. Mas também nos deparávamos com as dificuldades encontradas nesses para que de fato melhorias fossem efetivadas.

Em outras palavras, existia a necessidade de um projeto que abrangesse as especificidades da comunidade e tivesse base legal. Foi através desse movimento que engloba os órgãos citados que os indígenas tiveram a oportunidade de receber uma formação educacional adequada.

Sendo assim, foi observada a necessidade de assessorias e de elaboração de projetos com relação à formação de professores indígenas em Rondônia, pois era “urgente a implementação de um programa de formação de professores” que “valorizasse as línguas indígenas” e os capacitasse para atuar como pesquisadores de suas próprias línguas nas suas comunidades. Diante disso, foi elaborado um projeto de capacitação, que contribuiu com a efetivação de políticas de formação de professores indígenas (VENERE, 2018, p, 69).

O projeto de capacitação objetivava a valorização da língua, como também capacitar os professores para que pudessem atuar em suas comunidades, onde pudessem ser pesquisadores utilizando suas próprias línguas. Além disso, o projeto de capacitação também visava oportunizar novos saberes aos professores. Assim, ao passar por várias modificações e ao ser aceito, de acordo com Venere (2018), como também com a aprovação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena pelo MEC-Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, as adequações foram realizadas, surge então um novo projeto, o Projeto Açaí.

A proposta do Projeto Açaí, no que diz respeito a formação de professores para habilitação ao magistério de 1º a 4º série, com duração de 3 anos, é desenvolvida em 6 etapas, sendo duas anuais (uma por semestre) com duração de 20 a 22 dias úteis. Cada etapa dura 200 horas de ensino direto, totalizando assim 1200 horas ao final das seis etapas. As disciplinas dispostas pelo programa são: língua portuguesa, matemática, história, geografia, antropologia, prática agrícola, história e filosofia da educa-

ção, psicologia educacional, didática indígena e metodologia de alfabetização. As atividades têm um tempo de duração previsto na carga horária da grade e varia de acordo com cada modulo de ensino, as orientações ocorrem mensalmente.

O trabalho de pesquisa que cada professor deve apresentar ao final do curso é uma pesquisa cujo tema relaciona-se a sua respectiva cultura e língua, agricultura e meio ambiente. A elaboração do trabalho deve ser feita em língua indígena ou portuguesa através de textos com a inclusão de desenhos. Durante o curso, materiais didáticos pedagógicos devem ser produzidos, tais como: jogos educativos, cartazes, livros, mapas, fichas, dicionários, e outros que facilitem o ensino nas escolas indígenas.

Durando o processo de formação, há uma etapa onde os formandos precisam realizar um Estágio Supervisionado, este deve contabilizar 300 horas, sendo 120 horas de frequências em oficinas pedagógicas na escola, por sua vez, deverá ser dedicada ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas e para a utilização de materiais didáticos feitos pelo professor. As 180 horas restantes são direcionadas a atuação do professor em sala de aula, isto é, onde se desenvolve as metodologias de ensino de 1º a 4º séries.

Segundo as informações descritas no Projeto Açaí, a avaliação é de forma contínua englobando todos os aspectos, o avanço tanto do aluno como do professor índio. Ele também é incluído de questões do ensino/aprendizagem, bem como de proposta curricular, a estrutura organizacional do trabalho e o produto almejado.

Em suma, podemos perceber que a formação de professores indígenas é extremamente importante para que se efetive de maneira eficaz a Educação Escolar indígena, isso porque para uma educação escolar de qualidade é preciso que haja também profissionais qualificados para atender a todas as diferenças dentro de seus respectivos contextos. Nesse contexto, a formação de professores torna-se imprescindível para as comunidades indígenas por proporcionar na prática educacional elementos como respeito à cultura, à língua etc.

LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RONDÔNIA: ÓRGÃOS, CONSIDERAÇÕES E LEGISLAÇÃO

É possível perceber, diante uma breve revisão bibliográfica, que em uma parte considerável do material sobre Educação Escolar Indígena, há a insistência dos autores em defenderem a autonomia da escola indígena, afirmando sempre que a escola indígena não pode simplesmente assimilar ou receber meras assistências do Estado, mas deve, por outro lado, exercer suas potencialidades linguísticas e culturais, tendo uma educação diferenciada que respeite o universo indígena por completo.

Sobre a importância da preservação da língua e demais aspectos culturais, argumenta Luciano (2006) que a pedagogia indígena deve saber lidar com tais elementos:

Em conformidade com esse ideal, a prática pedagógica tradicional integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada. De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência, é a base da existência, e a língua a expressão dessa relação. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. A forma como se transmite os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente os mais jovens, isto é a vida pedagógica (LUCIANO, 2006, p. 131).

Nesse sentido, a constituição brasileira de 1988, apesar de ter sido um inegável avanço para tais questões, precisa ser sempre reavaliada no que diz respeito à educação indígena, visto que a educação é um elemento modificador das relações humanas. Então, para que se mantenha sempre atual, as atenções para uma possível mudança sempre precisam ser postas em cena.

Nesse contexto, para se dedicar às questões de caráter indígena, existem em Rondônia dois órgãos responsáveis pela educação indígena no Estado. O primeiro é o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) e o segundo a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON).

Esses órgãos são caracterizados por proporcionarem maior debate entre professores indígenas locais, juntamente com a Se-

cretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC. Dessa maneira, das conquistas relacionadas a esses órgãos representativos, podemos destacar, através das iniciativas tomadas, a educação escolar indígena no estado de Rondônia como respeito a diferença cultural, respeitando a particularidade de cada povo, assim como passou a visar o magistério indígena e a participação de professores indígenas, resguardando seus direitos concedidos pelo Estado (DORRICO, 2017). No entanto, isso não se caracteriza como um ato inovador, mas apenas como o cumprimento dos atos previstos na Constituição de 1988.

Faz-se necessário destacar que os direitos assegurados aos povos indígenas, na Constituição de 1988,

são o resultado da política internacional e da atuação dos próprios índios que, juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas, se articularam, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos (BURATTO, 2017, p. 7).

É pela Constituição de 1988 que os direitos dos indígenas, em âmbito legal, seguidos pelo Estado de Rondônia, estão sustentados. É através desse regimento de leis que se reconheceu aos povos indígenas os direitos ao multiculturalismo e bilinguismo, principalmente, suas necessidades específicas para uma educação escolar que respeite o modo de vida indígena. Somente após a conquista desses dispositivos jurídicos é que se faz justo mencionar uma Educação Escolar Indígena, e “apenas em 1988 a Constituição brasileira reconheceu o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de sua sociedade” (VILANOVA; FENERICH; RUSSO, 2011, p. 32).

Ao estudar a realidade da educação indígena em Rondônia é salutar, seja por motivos quantitativos ou qualitativos, executar um levantamento geral das etnias existentes no estado. Os povos são os seguintes, segundo o trabalho de Julie Dorrico (2017): Caripunas, ocupantes do Parque Indígena Karipuna no vale do rio Jaci-Paraná; os Pakaás Novos, habitantes da maior área indígena em Rondônia, residindo no município de Guajará-Mirim; os Karitianas, ocupantes de uma reserva próxima à cidade de Porto

Velho; os Tapari, Makurap e Jatobi que vivem nos Postos Indígenas do Rio Branco e do Rio Guaporé; os Kaxacaris habitantes da região limítrofe entre os municípios de Porto Velho e Lábrea/AM; os Uru-eu-wau-wau habitam os municípios de Ariquemes e Guajará-Mirim; os Tubarão Latundé que habitam a reserva do mesmo nome no município de Vilhena; os Cinta Larga ocupantes da área do projeto indígena Rosevelt, que é parte integrante da reserva do Parque Indígena do Aripuanã, localizada em terras dos Estados de Rondônia e Mato Grosso; os Suruis, habitantes de postos indígenas 7 de setembro e quatorze, no município de Cacoal; os Gaviões ocupantes de aldeias em áreas já demarcadas às margens do Igarapés Lourdes e Homônios, afluentes da margem direta do rio Ji – Paraná, próximo a cidade de Ji – Paraná; os Araras ocupantes da mesma reserva dos Gaviões, em Ji – Paraná.

Como exposto, a quantidade de etnias indígenas é consideravelmente significativa. Assim, é imprescindível que o Estado crie medidas legais que atendam todas as etnias citadas, de modo igualitário. Lembrando que o processo de luta dos povos indígenas, carrega em seu bojo não apenas o anseio do direito a uma educação, mas, ao direito a uma educação aos moldes das suas culturas/etnias /costumes.

Partamos agora para uma análise, não muito prolongada, sobre como os fatores de regulação, caracterização, estruturação, organização e elementos básicos que constituem a Escola e a Educação Escolar Indígena estão destacados nas leis que tratam sobre EEI no Estado de Rondônia.

A Lei nº 821, de 30 de junho de 1999, que dispõe sobre a Educação Indígena, uma das primeiras legislações do estado de Rondônia e dirigida às populações indígenas no quesito educação, destaca alguns pontos de suma importância sobre o funcionamento da educação indígena e sobre os deveres do Estado para tal questão.

No seu artigo 2º e 4º, a Lei nº 821/1999 trouxe dois fatores sobre a educação indígena, já bem destacados nas legislações nacionais. Para tanto, no segundo artigo, foi mencionado sobre como o ensino regular para a educação indígena teria de ser ofertado, ou seja, no seu início, na língua materna de cada comuni-

dade; e no quarto mencionou-se o fato de os conteúdos curriculares precisarem ser realizados pelas respectivas comunidades indígenas, sendo que esta atividade teria que ser acompanhada pelos profissionais da educação do Estado (RONDÔNIA, 1999)

No artigo 3º, essa mesma lei trouxe as obrigações do Estado referente à Educação Indígena, ficando com as obrigações de:

Art. 3º O Estado instituirá programas de apoio à educação indígena objetivando: I – a formação, a capacitação e o treinamento de professores indígenas;

II – a implantação do ensino bilíngue em todas as escolas indígenas, num prazo de cinco anos;

III – a implantação do ensino supletivo nas escolas indígenas, quando não for possível a oferta do ensino regular;

IV – a elaboração do material didático respeitando os usos, os costumes, a tradução e a língua de cada etnia (RONDÔNIA, 1999).

Percebemos, dessa forma, que a legislação regional segue a linha de reconhecimento e respeito às necessidades específicas dos povos indígenas, pelo menos com base nesse campo legal/teórico aqui é destacado. Elemento este que se caracteriza como sendo de alta significância para uma região que se encontra em meio a região amazônica brasileira.

No seu artigo 6º a Lei nº 821/1999, destacou:

Art. 6º - Para efeito de supervisão escolar, elaboração do calendário anual letivo, destinação de recursos públicos e demais necessidades administrativas, as escolas indígenas terão classificação própria, que não seja a mesma das escolas rurais. (RONDÔNIA, 1999).

Esse é um artigo que merece ser destacado, pois enfrenta um problema que acompanhou a institucionalização da escola indígena por um determinado tempo, isto é, quando as escolas indígenas, de forma errada, eram apenas entendidas ou enquadradas no contexto de uma “escola rural”, como destaca o texto do Parecer 14/99:

Embora seja recente a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país, é grande a variedade das situações de enquadramento dessas escolas. De modo geral, a Escola Indígena, ao ser estadualizada ou municipalizada, não adquire o estatuto de escola diferenciada, sendo usualmente enquadrada como “escola rural” ou como extensão de “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. É comum considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas às demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos (BRASIL, 2001, p. 46).

Esse foi mais um dos problemas enfrentados durante a trajetória de institucionalização da Educação Escolar Indígena, devido às limitações, mesmo estruturais e falta de zelo maior por parte de uma gama maior de pessoas. Nesse ínterim, essa forma de classificação pode se refletir em querer se desviar de uma problemática, ou seja, era assim feita.

O Decreto nº 9.128, de 27 de junho de 2000, responsável por regulamentar a Lei nº 821/99, foi responsável por trazer outras providências no assunto Educação Escolar Indígena. No seu artigo 1º e 2º, é importante frisar que reassume seus compromissos para com a EEI, trazendo em seu bojo vários fatores que também cabe ao Estado ser responsável, faz-se assim a necessidade de pôr em ressalva para que comprovemos que no meio legal. Desse modo, a EEI se encontra bem amparada, fixada, com respeito às suas necessidades e especificidades para o seu pleno funcionamento.

Os referidos artigos, afirmam:

Art. 1º - A Educação Escolar Indígena será oferecida no Estado de Rondônia, preferencialmente, em unidades escolares, denominadas Escolas Indígenas, localizadas em terras indígenas, onde será garantida a oferta de ensino pautado em diretrizes de ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2º - A Educação Escolar Indígena será oferecida em regime de colaboração entre o Estado e os Municípios, ga-

rantindo às populações indígenas, o acesso e a permanência ao ensino regular e à educação de jovens e adultos, a serem ministrados em Língua Portuguesa e na Língua Materna, considerando a realidade sociolinguística de cada sociedade (RONDÔNIA, 2000, p. 1).

O artigo 3º da Lei nº 9.128/2000 vem trazendo os critérios de organização, estruturação e funcionamento que as escolas indígenas precisam atender/possuir, para que dessa forma se caracterizem como tal. Basicamente tais critérios são os mesmos elencados pelo Parecer 14/99 e a Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação. Porém, ainda assim é importante fazer outros destaques contidos nos incisos VII e parágrafo 1º e 2º do art. 3º.

VII – o uso de materiais pedagógicos construídos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

§ 1º – Os materiais pedagógicos [...] serão construídos com a efetiva participação do professor indígena, a comunidade e com a assessoria técnica necessária dos órgãos responsáveis;

§ 2º – A definição dos conteúdos curriculares para a educação indígena, observará as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e contará com a participação de representantes de professores e de líderes das comunidades indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais (RONDÔNIA, 2000, p. 2).

Podemos ainda destacar como tanto o conteúdo curricular das escolas indígenas, quanto a sociabilidade de tais políticas são tratadas de acordo com as legislações, ou seja, de uma forma que valoriza a inter-relação entre o mundo indígena e não-indígena. Dessa maneira, com o uso dos aportes legais e estruturais do mundo não-indígena, com esse reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, é que se conseguirá avançar numa EEI. Em suma, podemos notar nas leis aqui destacadas um caráter de união para o fortalecimento dos fatores que envolvem o contexto da EEI.

O Estado, mediante a Secretaria de Estado da Educação, manterá programas de apoio à EEI e subdividirá suas respon-

sabilidades com a mesma secretaria. Mediante tal apoio e estrutura de organização é que o Estado tem como obrigação, de acordo com a Lei nº 9.128/2000, de fornecer os aparatos para que esse âmbito educacional funcione. Nesse sentido, cabe destacar o texto do art. 5º da referida lei.

Art. 5º - A Secretaria de Estado da Educação, manterá programa de apoio à Educação Escolar Indígena por meio de:

I – oferta de programa de formação inicial específica para os professores das escolas indígenas, orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, desenvolvido no âmbito das instituições formadoras de professores;

II – garantia, em seus planos plurianuais e programação orçamentária de programas de formação continuada para os professores das escolas indígenas;

III – exercício da atividade docente nas escolas indígenas, prioritariamente, por professores indígenas oriundos das respectivas etnias;

IV – realização de censo para levantamento de dados referentes a quantidade de crianças indígenas em idade escolar e suas respectivas necessidades educacionais (RONDÔNIA, 2000, p. 3).

Ainda em pacto com a Secretaria de Estado da Educação, o Estado lhe atribui algumas responsabilidades em regime de colaboração, destacamos aqui algumas dessas obrigações:

I – oferecer e executar a educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;

II – regulamentar administrativamente as escolas indígenas, no âmbito do Estado, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;

III – prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento;

IV – instituir no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado de Rondônia a Carreira do Magistério Indígena, a ser admitido mediante concurso público específico (RONDÔNIA, 2000, p. 4-5).

Por meio da análise das leis, decretos e resoluções que tratam sobre a Educação Escolar Indígena, não nos restam dúvidas quanto à rica estruturação legal, organizacional e administrativa que esse espectro educacional recebe das bases legais. No entanto, não devemos nos resguardar aos acessos aos meios legais. Em outras palavras, devemos aprofundar as pesquisas e nos dedicar com afinco aos ambientes físicos de ensino e aprendizagem dos povos indígenas.

Por fim, verificamos com base nas análises feita até o presente momento que a constituição legal das bases da Educação Escolar Indígena perpassou um longo período histórico, isto com base em lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil, como também pelas conquistas oriundas da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). A partir desse momento de conquista, fica instituído a premissa de que a escola indígena seja responsável pelo processo de afirmação étnica e cultural de seus povos.

Nesse contexto, a luta indígena no Brasil se prolongou desde a década de 1970 mediante articulação de lideranças, esforços de povos e organizações indígenas que tinham como objetivo formular uma agenda comum de luta que envolve temas educacionais, de saúde etc (LUCIANO, 2006). Assim, a estabilização legal e institucional do que se refere à Educação Escolar Indígena possui toda sua historicidade e riqueza histórica de pautas, agendas, avanços e paralisações de discursos e quereres.

Dessa maneira, podemos vislumbrar a quantidade de povos indígenas presentes no Estado de Rondônia, isto é, sem dúvida faz com que seja a criação de um amparo maior para esses povos, principalmente no âmbito educacional, com o enriquecimento nos aspectos educacionais para esses povos e que pode ser usado na defesa da sua estrutura cultural.

No entanto, o que fica constatado no Município de Porto Velho, segundo Dorrico (2017), é a falta de uma representação indígena, a ausência, por parte das escolas, de um programa que correspondam às necessidades dos estudantes indígenas, assim como políticas públicas que inspirem a participação de grupos

étnicos nos ambientes escolares ou para que os inspire para torna-se protagonistas em suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, conforme os aspectos apresentados, algumas conclusões são tiradas deste trabalho. As concepções de educação escolar indígena dos autores apresentados, apesar de estes apresentarem percepções diferentes, porque conversam com a Constituição Federal de 1988 e as legislações educacionais, essas que funcionam como dispositivos legais para a materialização da educação escolar indígena.

Desse modo, o estado de Rondônia consta hoje com uma legislação estadual que compactua com a legislação nacional frente a educação escolar indígena. Nesse ínterim, o único projeto para a formação de professores índios para o magistério que se tem notícias é o Projeto Açaí, que hoje ainda é atuante no estado.

Não obstante, não devemos nos limitar às análises legais/teóricas apresentadas, é necessário mobilizar os órgãos governamentais, sociedade civil e as comunidades indígenas para que juntos possam fomentar o desenvolvimento das pautas educacionais indígenas, assim como, incentivar os organismos responsáveis pela formação de professores indígenas. Pois, como pudemos observar, ainda há deficiências no que tange todos os aspectos desse segmento educacional. educação.

REFERÊNCIAS

BICALHO, P. Resistir era preciso: o Decreto de Emancipação de 1978, os povos indígenas e a sociedade civil no Brasil. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 136-156, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-101X2019000100136&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**, Brasília, DF, p. 1-36, 14 set. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.
- BRASIL. **Lei Federal n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre O Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: Organização Luís Donisete Benzi **Grupioni**, v. 2, p. 77, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.
- BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_lucia_gouvea_buratto.pdf. Acesso em: 7 nov. 2019.
- COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 23, 2005.
- DORRICO, Julie. A Educação Escolar Indígena no Município de Porto Velho (RO): diagnósticos e proposições. **Revista Labirinto**, UNIR, 2017.
- FERNANDES, Fernando Roque. Protagonismo indígena no presente: aspectos da educação escolar indígena específica e diferenciada. **Revista Amazônida**. Manaus, v. 3, n. 1, p.

65-79, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/4485>. Acesso em: 3 jan. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LUCIANO. G. J. S. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedex**, ano 19, n. 49, p. 11-17, 1999.

PARTE III
ENSINO DE HISTÓRIA E PROTAGONISMO
INDÍGENA AMAZÔNICO

ÓRFÃOS DO ELDORADO DE MILTON HATOUM: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A HISTÓRIA E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA AMAZÔNIA

*Arcângelo da Silva Ferreira*¹

Na literatura brasileira os índios foram idealizados no romantismo, de que *Iracema*, de Alencar, é um dos exemplos importantes. Mas no século passado, desde *Macunaíma*, de Mário de Andrade até *Maíra*, de Darcy Ribeiro, o índio enquanto personagem foi representado de outra forma, ou seja, como busca de uma identidade brasileira e latino-americana esfacelada ou difusa, em que mito e realidade se cruzam (HATOUM, 2005, p. 83).

NOS CAMINHOS DE MILTON HATOUM

Desde o fim da última década do século passado o escritor, o qual escolho como tema de interesse desse ensaio, ganhou notoriedade no conjunto de estudos literários desenvolvidos dentro e fora do Brasil: Milton Hatoum. Por isso, aqui pretendo me apropriar de parte de sua escrita criativa para fazer um breve estudo, não inserido nos domínios da teoria literária ou análise do discurso, mas no campo da história social da cultura e da linguagem: a narrativa elaborada por Hatoum é utilizada, como fonte de história. Por isso, estarão entrelaçados aqui os conceitos de verossimilhança, memória (e esquecimento), oralidade, história. Estes, talvez sejam amálgamas da narrativa que procuro

¹ Professor da Universidade do Estado do Amazonas, Doutorando em História – UFPA.

observar. Para tanto, apresento, de início um esboço da trajetória de Milton Hatoum: de forma descontínua. E, já no próximo parágrafo, faço menção às duas obras mais recentes do referido literato.

No final de 2017, o escritor amazonense Milton Hatoum, através da editora Companhia das Letras, trazia à lume o romance *A noite da Espera*. O primeiro da série *O lugar mais sombrio*. A referida narrativa faz alusão a contextos históricos e ambiências, guardadas nas reminiscências do escritor se consideradas as experiências vividas em Brasília, São Paulo e Paris: onde se entrelaçam a trama, o enredo e as personagens.

Quando Hatoum era muito jovem, migrou da capital do Amazonas para o Distrito Federal. Depois, foi para São Paulo. Mais tarde, viajou para Europa, com passagem por Espanha e França. Levando em consideração essas vivências, é válido dizer: no livro *A noite da Espera*, Hatoum lança mão da verossimilhança nuançada na realidade social, na qual moço esteve inserido. A narrativa, portanto, conta a história de uma tribo urbana (de estudantes secundaristas) ambientada em Brasília. No plano do enunciado, Martin, personagem principal, jovem paulista, expõe suas memórias, através de um diário escrito em Paris, com registros de suas experiências na capital federal: “(...). Sem discrição (ou com discrição detetivesca) todos estão atentos à vida de todos. No silêncio da capital, rostos invisíveis vigiam e depois caluniam, acusam, delatam...” (HATOUM, 2017, p. 99).

Em setembro de 2019, pela mesma editora mencionada anteriormente, ocorreu o pré-lançamento do segundo volume da referida trilogia. Trata-se do livro *Pontos de Fuga*. Conforme entrevista de Hatoum concedida ao jornal *Correio Brasiliense*, o enredo elucida as experiências vividas na cidade de São Paulo, em que Martin, mesmo personagem-narrador de *A noite da Espera*, migra, em plena ditadura Civil-Militar, de Brasília para fazer o curso de Arquitetura, em São Paulo: “De um modo geral, *Pontos de Fuga* narra a passagem da juventude à maturidade. É quando a vida ultrapassa uma linha de sombra, e muita coisa fica pra trás: a ingenuidade, as ilusões, algumas ambições...” (HATOUM, 2019). Reflexões sobre a educação sentimental, as lutas

políticas, na conjuntura dos anos de 1970, as condições socioeconômicas desses jovens vêm à baila nesse *romance de educação*².

Não é demais afirmar que essa característica migratória, viajante, de Hatoum possibilitou determinadas condições objetivas para que, a partir de 1989, ano da publicação de *Relato de um certo Oriente*, ele se tornasse um escritor legitimado, pois:

[...] estreia com um romance [*Relato de um certo oriente*, 1989] de ambição universal e traços líricos, escreve na sequência dois romances [*Dois irmãos*, 2000 e *Cinzas do Norte*, 2005] permeados por traços dramáticos, em diálogo mais evidente com questões locais brasileiras, e, em uma espécie de volta ao começo, publica em 2008 uma novela [*Órfãos do Eldorado*] em que convivem utopia, lirismo e universalismo. (MELLO, 2012, p. 13)³.

Com efeito, Hatoum destaca-se por algumas peculiaridades artísticas, tais como: a revisitação do regionalismo, principalmente porque articula, com maestria, uma literatura híbrida em que o local se mistura com o universal. A narrativa de Hatoum assume matrizes intelectuais e imagéticas que abarcam influências diversas, inclusas nas tradições da literatura brasileira e estrangeira. Sutis são as suas experiências com a tradição oral e o diálogo constante com o literato francês Gustave Flaubert, por exemplo.

Dessa maneira, a estratégia relativa ao uso dos relatos orais converge a narrativa do amazonense a muitos escritores das minorias (WILLIAMS, 2007), estes que também relacionam a identidade do clã a tradição oral. Vale dizer que o contato mais profundo com a literatura latino-americana foi durante o período que estudou na Sorbonne (Paris III), nos anos de 1980. Ora,

2 A riqueza crítica sobre o conjunto da obra de Milton Hatoum, assim como algumas declarações do referido autor sobre sua estética literária são convergentes acerca das conclusões que giram em torno dos romances *Dois irmãos*, *Cinzas do Norte* e os mais recentes *A noite da Espera* e *Pontos de Fuga*: sofrem significativa influência da obra de Gustave Flaubert, qual seja, *Educação Sentimental*. Esse crédito sobre o francês, gradativamente, será abordado em alguns momentos dessa pesquisa.

3 E como já foi abordado em, 2017 e 2019, publica-se, originalmente, *A noite da Espera* e *Pontos de Fuga*.

quando estava na França, por sinal, aprofundou seus estudos sobre Flaubert.

Já no Brasil, 1984, em Manaus, finalizando seu primeiro romance, lecionou literatura francesa. Em suma, a obra de Hatoum é fascinante: “combina a melhor tradição moderna (desde Proust até Autran Dourado, ou seja, a cultura dominante) e outras tradições árabes e subalternas que às vezes oferecem novas imagens dentro da cultura hegemônica” (WILLIAMS, 2007, p. 170). Com efeito, até o mais recente livro publicado em 2019, Hatoum percorreu um caminho, um tanto quanto longo. Entretanto, devido ao propósito desse ensaio, abordarei, somente, determinadas nuances da novela *Órfãos do Eldorado*.

ORALIDADE E MEMÓRIA: MOTES PARA A ELABORAÇÃO DE ÓRFÃOS DO ELDORADO.

Muitos anos depois da publicação de *Cinzas do Norte*, Milton Hatoum lançaria sua primeira novela, *Órfãos do Eldorado*. Considerando sua verossimilhança, é possível sinalizar alguns aspectos na estrutura narrativa da referida obra:

Primeiro, o trágico processo de degradação da família Cordovil: Edílio (o avô), Amando (o pai), Arminto (o filho) – uma representação do processo de retração da economia da borracha, ocorrida, significativamente, no início dos anos de 1910 até o início dos anos de 1930, depois desde 1945 até o final dos anos de 1960. Segundo, a questão edípica, marcada pelo conflito entre Amando e Arminto – causada pela morte da mãe deste, esposa daquele, obviamente, no momento do parto – outra representação, a ruptura com a tradição dos valores morais instituídos e espalhados pelos donos do poder no contexto da *Belle Époque*.

Terceiro, a escolha radical de Arminto pelo “prazer pueril” – a constante busca de seu “paraíso perdido”: a cidade encantada onde habitava Dinaura, personagem indígena acerca da qual, à luz de Machado de Assis, Hatoum deixa transparecerem dúvidas: seria a grande paixão de Arminto sua irmã bastarda? Seria Dinaura, “a mulher de duas faces” amante de Amando? – dito corretamente, a representação da busca no processo de construção de uma outra história, avesso daquela que se construiu na

direção dos vencedores, pois os passos da história de Arminto podem ser considerados a fissura por onde vaza um outro ângulo narrativo para se remontar parte da história da Amazônia.

No tempo da narrativa, a morte súbita do pai de Arminto Cordovil, representa a ruptura do último alicerce que amalgamava a estrutura de uma família de barões da borracha e, por extensão, baliza de determinados valores culturais, materiais e morais.

Assim, recorro a imagem elaborada por Hatoum:

No fim da praça, parou, e as mãos cruzadas agarraram o ombro, como se ele abraçasse o próprio corpo. Dobrou as pernas lentamente e ficou de joelhos. A cabeça brilhava no canto da praça. O homem ia cair de boca, mas ele se contorceu, massageando seu peito. Depois, o único abraço, no meu pai morto. *O homem que eu mais temia estava nos meus braços. Quietos. Eu não tinha força para carregá-lo sozinho.* Em pouco tempo a cidade despertou, e os curiosos cercaram o corpo (HATOUM, 2008, p. 27).

Por desígnio dos meus argumentos, os grifos, por mim colocados, proferem uma sugestão: está posto nessa imagem a morte alegórica de um tempo e, por extensão, a falta de todo e qualquer desejo de reerguê-lo. Não havia mais jeito, as balizas, os vínculos, os projetos estavam findados. Outro tempo, com ele rupturas emergiam.

Portanto, a falta de alternativa de Arminto Cordovil, diante da morte de seu pai, é, decerto, uma analogia à ruptura histórica na Amazônia, iniciada nos anos de 1910 – as fraturas na *Belle Époque* -, por um lado. E, por outro, no plano do enunciado, o começo da trajetória trágica da família Cordovil, pois que, a referida morte, é um dos acontecimentos que deixa Arminto Cordovil, o personagem protagonista, livre para fazer de sua trajetória uma outra história: “(...) Não me interessava o sonho de Amando nem a linhagem dos Cordovil. (...)”. (HATOUM, 2008, p. 57.)

Quarto, o “encante” (e, por extensão, os encantados): as cidades submersas, imaginários envoltos) que Hatoum estruturou em sua narrativa para se reportar ao mito viajante, *Eldorado*:

uma ruína colhida, por Hatoum, nos escombros da História oficial da Amazônia.

A novela é narrada em primeira pessoa pelo personagem principal: Arminto Cordovil. Herdeiro de uma família que construiu sua riqueza através das relações sociais de produção nascidas no bojo do capitalismo monopolista e financeiro, representado pela economia gomífera, inserida pelo *sistema de aviamento*: um mecanismo de dependência econômica que inviabilizou a acumulação e reprodução de capital na Amazônia, ocorrido no período de 1890-1913 (SANTOS, 2001). Nesta fase, o controle econômico era da Inglaterra. Mais tarde, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o monopólio estrangeiro à região ficou por conta dos Estados Unidos da América, orquestrado pelos Acordos de Washington (1942) (SANTOS, 1998).

Para eu contar sobre o percurso de alguns aspectos do processo de elaboração da novela de Hatoum, reproduzo um depoimento atinente às experiências vividas desse escritor relativas aos motes para a sua escrita criativa. Nota-se, nesse depoimento, que o escritor procura, nos rastros das memórias, indícios para tecer seus enredos. Após a citação faço uma breve digressão sobre a relação memória/história:

Num domingo de 1965, quando ainda não havia TV no Amazonas, meu avô me chamou para almoçar na sua casa. [...], depois de comer os quitutes preparados por minha avó, ele me convidaria para conversar à sombra de um jambeiro. Na verdade, era um monólogo que eu interrompia apenas para perguntas. Naquela tarde, meu avô me contou uma das histórias que ouviu em 1958, numa de suas viagens ao interior do Amazonas (HATOUM, 2008, p. 105).

O trecho traz a lembrança, isto é, a mobilização do saber histórico se dá através da constante busca das memórias no tempo. Tais memórias estão expressas nas inúmeras formas de registros das sociedades humanas representadas por suas culturas (BLOCH, 2001). Não sem sentido, a utilização de registros dos quais lanço mão neste ensaio tem um propósito relativo ao assunto e pretendo desenhar: a busca da memória aproxima a narrativa de ficção elaborada por Milton Hatoum da narrativa

historiográfica. Ora, Paul Ricoeur assevera: “a própria historiografia, digamo-lo desde já, não conseguirá remover a convicção, sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independente do que possa significar a preteridade do passado” (RICOEUR, 2007, p. 26). Ora, “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas. Essa observação ganha toda a sua força quando evocamos a necessidade de salvar a história dos vencidos e dos perdedores” (RICOEUR, 2012, p. 129). Nos romances de Hatoum percebe-se que as personagens narradoras são subsumidas, talvez porque ele também conceba que, alegoricamente, simbolicamente “toda a história do sofrimento clama por vingança e pede narração” (IDEM).

Nessa medida, em *Órfãos do Eldorado*, o literato amazense utiliza a oralidade, por exemplo, quando se reporta ao conjunto de crenças e manifestações religiosas que inundam o imaginário das populações locais (na sua maioria heranças da tradição indígena), conforme investigo linhas abaixo. Esta peculiaridade abre fendas para examinar a relação dialógica da narrativa de Hatoum com os domínios da Antropologia Cultural e da História Social da Cultura.

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: NAS VEREDAS DA NOVELA *ÓRFÃOS DO ELDORADO*

Órfãos do Eldorado apresenta veredas relacionadas às peculiaridades dos registros etnográficos. Desta forma, a narrativa suscita um “trabalho de campo” revelador das práticas e representações que giram em torno das crenças norteadoras das culturas populares e indígenas existentes na Amazônia: a fé em um mundo melhor, sem sofrimento, sem desgraça existente na região; uma “cidade sem mal” herdeira da cultura tupinambá. Nuances inscritos na referida literatura de ficção, como procurei abordar linhas mais abaixo.

Nos *Agradecimentos*, colocados no final da novela, Hatoum afirma:

Embora esta ficção não se refira diretamente aos índios ou à cultura indígena, a leitura do ensaio *A inconstância da alma selvagem*, de Eduardo Viveiros de Castro, foi importante para a compreensão dos *Tupinambá da Amazônia* e para refletir sobre este romance (HATOUM, 2008, p. 107), (grifos meus).

Por sinal, tais evidências servem para lembrar que em suas obras, Hatoum reconstitui o imaginário indígena, materializando em suas personagens, quase sempre femininas: Domingas e Dinaura, por exemplo, para citar somente as obras *Dois Irmãos* e *Órfãos do Eldorado*. Paralelo a isto, há relatos sobre mitos indígenas. Alguns, extremamente eróticos. Vejam vocês:

Lembro também da história de uma mulher que foi seduzida por uma anta-macho. O marido dela matou a anta, cortou e pendurou o pênis do animal na porta da maloca. Aí a mulher cobriu o pênis com barro até ficar seco e duro; depois dizia palavras carinhosas para o bichinho e brincava com ele. Então o marido esfregou muita pimenta no pau de barro e se escondeu para ver a mulher lambe o bicho e sentar em cima dele. Diz que ela pulava e gritava de tanta dor, e que a língua e o corpo queimavam que nem fogo. Aí o jeito foi mergulhar no rio e virar um sapo. E o marido foi morar na beira da água, triste e arrependido, pedindo que a mulher voltasse para ele (HATOUM, 2008, p. 12).

Aqui é patente a influência das anotações etnográficas e etnológicas sobre mitos eróticos, como o escritor afirma nos seus *Agradecimentos*: “usei livremente algumas poucas narrativas indígenas e passagens dos livros de Betty Mindlin, Candace Slater e Robin M. Wright sobre mitos da Amazônia brasileira” (HATOUM, 2008, p. 107). Mindlin, por sinal, reúne significativas histórias, “girando sempre em trono do tema do amor, são representadas segundo os povos dos narradores: Macurap, Tupari, Ajuru, Jabuti, Arikapu e Aruá, todos de Rondônia. São seis povos que falam línguas diferentes e tem tradições distintas” (MINDLIN, 1997, p. 18). No referido livro a antropóloga afirma:

Pequenas sociedades das aldeias da mata brasileira nos dão um bom material para quebrar a cabeça nessa direção. As histórias são surpreendentes, modernas, e poderiam ser o núcleo de romances contemporâneos. Algumas, inclusive, poderiam

ser escolhidas como símbolos, exemplares do drama amoroso. Velhos temas: a sedução; a relação mãe-filha, de competição ou solidariedade; a solidão erótica; a voracidade; o sonho do amor aventureiro, para não dizer romântico; a mulher ou o homem encantados, encontrados no meio da floresta ou no fundo das águas; o incesto, o amor criminoso; os amantes que se opõem e se matam; a viuvez e a figura do morto; a violência e a vingança; e assim por diante (Idem, p. 17-18).

A propósito, os grifos são meus. Estes corroboram o testemunho de Hatoum no que diz respeito a utilização de relatos orais colhidos de histórias compiladas por determinados antropólogos brasileiros e estrangeiros, estudiosos das etnias indígenas viventes na Amazônia. Se analisada a fundo, é provável que aquela pequena história mitológica criada por Hatoum, citada anteriormente, tenha sido adaptada do livro *Moqueca de Mari-dos...*, da antropóloga Betty Mindlin. Desta reunião de narrativas orais, Hatoum pode ter usado os mitos eróticos “A mulher do anta” (Idem, p. 79-81), “O sapo, Tororõi” (Idem, p. 57-58) e “O pinguelo de barro” (Idem, p. 130), pois, reafirmo, destes há ecos no relato, qual citei, elaborado pelo escritor amazonense.

De volta ao tema da cultura tupinambá, conjecturo que Hatoum utilizou aspectos relacionados à crença propalada pelos *caraíbas* – xamãs profetas – acerca da busca da *terra-sem-mal*. Crença que, conforme especialistas, pode ter relação com outra peculiaridade dos Tupinambá: o processo migratório.

Percorrendo às pesquisas históricas e etno-históricas, percebe-se pontos de vista divergentes quanto a esta peculiaridade da referida etnia. Alguns afirmam que o movimento de busca da terra-sem-mal é contemporâneo ao processo de ocupação do Novo Mundo pelas populações europeias, outros, divergem afirmando que a migração faz parte de uma permanência que viria de alhures. Diante disso, observa-se que, paralelo a essa espécie de procura do paraíso na Terra, esse mote migratório pode ter relação à demanda de conflitos com os colonizadores. É consenso na narrativa de cronistas navegadores do rio Amazonas: primeiro, o ponto de partida dos Tupinambá, isto é, a costa oriental daquilo que viria a ser o Brasil; segundo, os indígenas estariam fugindo da opressão europeia. Constatação corroborada pelas

fontes escritas, pois “no início do século XVII, os cronistas encontraram os Tupinambá no Maranhão, no Pará e na ilha de Tupinambarana, médio Amazonas” (FAUSTO, 2006, p. 383).

A cultura Tupinambá, por sinal, foi responsável pela organização de *santidades indígenas*, primeiro movimento, significativo, de refutação do processo civilizatório imposto pelo sistema colonial na América portuguesa. Apropriando-se de traços do cristianismo os caráibas articularam levas de indígenas, migrantes em fuga de uma *terra dos males sem fim* – trazidos pela escravidão e doenças europeias – à busca da *terra-sem-mal* – Paraíso presente no imaginário religioso dos Tupinambá. (VAINFAS, 1995, p. 46-50). Ademais, “(...) os karaíba se mostraram, em diversas ocasiões, opositores ferrenhos dos padres, não poucos destes personagens apropriaram-se do discurso cristão, desafiadora ou oportunisticamente” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 211).

Esse processo migratório iria trazer os indígenas até a cidade de Parintins,⁴ “quando fugindo às perseguições, que sofreram no Peru, voltavam a ocupar, a região de onde haviam saído e que tinha o nome de Maracá”. (BITTENCOURT, 2001, p. 13). Seja dito de passagem, com o memorialista aí citado: os Tupinambá saíram da ilha Tupinambarana já no séc. XVIII e fixaram-se nos seus arredores, mais precisamente às margens do rio Uaicurapá.⁵ Durante as explorações do rio Amazonas se verificou a existência de ilhas à margem direita do referido rio. Nesse contexto, a ilha habitada pela etnia Tupinambá receberia a denominação de Tupinambarana. Ainda, conforme as conclusões de Bittencourt, os Tupinambá, chegados do território sul da América portuguesa, temendo a escravidão, se estabeleceram na atual cidade de Parintins. Porém, a expansão do processo lusófono, de ocupação e exploração da Amazônia, induziu a saída da referida etnia da ilha Tupinambarana, pois temiam a escravidão.

O historiador Arthur Cesar Ferreira Reis também é contundente quanto a isso:

4 Cidade localizada no Baixo rio Amazonas.

5 Há alguns quilômetros da Ilha de Parintins.

Tupinambarana – o núcleo instalado na ilha desse nome, em 1796, foi organizado pelo capitão de milícias José Pedro Cordovil[...].⁶ Cordovil operou, inicialmente, com os Maués e Sapupés, a que em 1798 vieram incorporar-se os Paravianas e os Uapixanas. Participantes de uma rebelião que ensanguentou as praias do Rio Branco, vencidas, aquelas tribos indígenas foram distribuídas por vários sítios da Capitania, numa dispersão que valia como medida punitiva. O grupo de Tupinambarana, era um dos castigados (REIS, 1967, p. 9).

Por sinal, estes registros, de certa forma, podem ser relacionados aos estudos do etno-historiador Carlos Fausto, mencionado anteriormente, visto que suscite o peculiar movimento migratória da etnia tupinambá: porque elucida tensões, choque de culturas, no bojo do processo de colonização.

Nessa esteira, na segunda edição do livro *Clarões de Fé no Médio Amazonas*, Dom Arcângelo Cércua, outro pesquisador dileitante, compromissado com a trajetória da missão católica no Médio rio Amazonas, também faz menção a etnia Tupinambá:

Mas que índios eram esses antigos moradores de Parintins e seu território? Na opinião de Maurício Henriarte (DESCRIÇÃO DO MARANHÃO, p. 162/225), os primeiros moradores foram os índios ARATU, APOCUITARA, YARA, GOGUI, CURIATÓS. Num segundo tempo estes foram subjugados pelos TUPINAMBÁS, que vinham da faixa atlântica do Brasil, fugindo da conquista dos portugueses. O movimento migratório dos Tupis em 1600 tornou-se um verdadeiro êxodo. Entretanto, parece que os Tupis de nossa região vieram em boa parte pelo Madeira e pelo Centro. Gostaram da ilha, conquistaram seus naturais e os avassalaram. Depois com o tempo houve a fusão por meio dos casamentos. Mas segundo Acunã, eles exterminaram muitos moradores e continuaram a tratar os restantes em caráter senhorial, apesar do intercasamento (CERCUA, 2009, p. 12-13).

Seria Parintins a “terra sem mal” dos Tupinambá? Para conjecturar sobre essa questão é mister observar a imagem adiante:

6 Esta evidência histórica, a menção ao sobrenome Cordovil, entretece a narrativa histórica à narrativa literária inscrita na novela *Órfãos do Eldorado*, visto que seu personagem principal também recebe o mesmo sobrenome.



Figura 1: detalhe da antiga Villa Bella da Imperatriz (1852), a qual passou a ser denominada de cidade de Parintins em 1880 (Fonte: MARCOY, Paul (2001, p. 210)).

Quando Paul Marcoy passou pela cidade de Parintins, nos anos cinquenta do século XIX, deixou o seguinte relato:

A dois tiros de flecha da sua embocadura, na margem direita do rio [Amazonas] e rodeadas pelo costumeiro capim amarelado, contamos onze casas pequenas com tetos de palha; atrás delas levantava-se a floresta. Isso era tudo o que restava de Vila Nova da Rainha. Essa nova vila era no começo um simples povoado fundado no princípio deste século por um certo Pedro Cordovil, um capitão-do-mato que formou com índios Mundurucus do interior do Tapajós. Pouco tempo depois da fundação um decreto do governador e capitão-geral do Pará, Marcos de Noronha e Brito, elevou-o à condição de missão e deu-lhe o gracioso nome de Vila Nova da Rainha (MARCOY, 2001, p. 211-12).

O referido naturalista descreveu Vila Bela como uma cidade fantasma: seus habitantes “deviam estar mergulhados num sono profundo; eram quatro da tarde e suas janelas estavam hermeticamente fechadas” (Idem.).

Olhando para esses relatos, vislumbro que as narrativas deixadas pelos cronistas e naturalistas dos séculos XVI até XIX foram visitadas por Hatoun. Desses, surgem por meio da narrativa de ficção do escritor amazonenses em estudo, por exemplo, motes para ambientação da cidade de Vila Bela e para a construção de seu personagem principal Arminto Cordovil. Apesar de ser perigoso afirmar, no plano histórico, que Parintins foi a

cidade encantada dos Tupinambás, pode-se presumir que as referidas matrizes intelectuais e imagéticas contribuíram e muito com a escrita criativa de Hatoum.

Não obstante, para o narrador de Hatoum, a *Cidade Encantada* era:

Uma cidade que brilhava de tanto ouro e luz, com ruas e praças bonitas. A Cidade Encantada era uma lenda antiga, a mesma que eu tinha escutado na infância. Surgia na mente de quase todo mundo, como se a felicidade e a justiça estivessem escondidas num lugar encantado. Ulisses Tupi queria que eu conversasse com um pajé: o espírito dele podia ir até o fundo das águas para quebrar o encanto e trazer Dinaura para o nosso mundo. Sugeriu que eu fosse atrás de dom Antelmo, o grande curandeiro xamã de Maués. Ele conhecia os segredos do fundo do rio e podia conversar com Uiara, chefe de todos os encantados que viviam na cidade submersa (HATOUM, 2008, p. 64).

Nessa narrativa percebe-se, por um lado, certa busca de um tempo perdido. Tempo imaginário presente na memória coletiva dos habitantes da Amazônia. Por outro, a feição das crenças nos *encantados*, a partir do imaginário das populações que habitam a região. E nesta para aquilo que os antropólogos, como Heraldito Maués anotam e categorizam como *pajelança indígena*. Assim, vejo nas linhas subseqüentes a representação dos encantados.

De acordo com os estudos mais recentes, a *pajelança indígena* é fruto e produto de crenças ancestrais dos Tupinambá, a qual se apropria, primeiramente, dos dogmas católicos e, posteriormente, do conjunto de crenças e lendas portuguesas. Mais tarde sofre influência das religiões africanas (mina, umbanda, candomblé) e do espiritismo kardecista europeu. Portanto, a *pajelança indígena* assume uma peculiaridade sincrética, pois, paralelo à apropriação de elementos de culturas externas, também acaba por influenciar as religiões com as quais manteve contato ao longo de sua trajetória histórica (MAUÉIS; VILLACORTA, 2004).

Por outro lado, a figura do curandeiro xamã é um indício para outra prática e representação da pajelança, isto é, a *pajelança cabocla ou rural*. Dito corretamente,

Uma forma de xamanismo, já que seu principal oficiante, o pajé curador, mantém um contato íntimo com as entidades sobrenaturais (os caraúnas), que se apoderam de seu corpo, incorporando-se nele, durante as sessões públicas ou privadas, na maior parte dos casos destinados à cura de doentes (Idem, p. 49).

A *pajelança cabocla* se motiva na crença dos encantados. Seres invisíveis que habitam o *encante*: morada subterrânea ou aquática das referidas entidades. Os registros etnográficos dos mencionados antropólogos, a partir de trabalho de campo em regiões amazônicas, anotam três formas de encantados: os *bichos do fundo*⁷, os *oiaras*⁸ e os *caruanas*⁹. Na trama elaborada por Milton Hatoum, como se percebe em fragmentos supracitados, Dinaura, indígena a qual Arminto Cordovil apaixona-se, desaparece ao ponto de todos afirmarem que ela foi levada para morar no *encante*: a cidade localizada no fundo do rio. Apelo uma vez mais à narrativa de Hatoum para demonstrar o imaginário balizado no conjunto de crenças amazônicas, os quais envolvem o personagem narrador da novela de Hatoum: “No porto de Vila Bela, alguém espalhou que a órfã era uma cobra sucuri que ia me devorar e depois me arrastar para uma cidade no fundo do rio. E que eu devia quebrar o encanto antes de ser transformado numa criatura diabólica” (HATOUM, 2008, p. 35).

Esse registro etnográfico me faz lembrar a famosa lenda da Cobra Norato. Recorrendo aos registros do Vale Amazônico encontra-se uma narrativa corroborando que ao banhar-se nas águas entre os rios Amazonas e Trombetas uma mulher engravidou. Mais tarde dá a luz a gêmeos, feitos serpentes escuras.

Nesse ínterim, a memória coletiva as conhece como Maria Caninana e Honorato. Como eram bichos anfíbios, logo a mãe as joga no paraná do Cachoeri. Honorato, de temperamento bondoso, às vezes, fazia visitas à mãe. À noite transformava-se num

7 Aquáticos, se manifestam na forma de jacarés, cobras, peixes e botos.

8 Terrestres tomam a forma humana para persuadir as pessoas e levarem para o fundo dos rios.

9 Incorporam nas pessoas que “se agradam” ou naquelas quem tem o “dom” e, principalmente, nos próprios pajés (xamãs), tomando seus corpos para praticarem o bem e curarem os doentes.

moço bonito, sempre vestido de branco, aproveita as festas para dançar e enamorar moças. Já Caninana, de natureza violenta, torna-se temida por navegadores e pescadores, famosa por alagar embarcações e matar os náufragos. Em meio a uma relação conflituosa, Honorato mata Caninana. Na cidade de Cametá, Honorato, faz amizade com um soldado, revela seu encanto e pede para ele ajudar-lhe a se desencantar. Assim, o soldado fez: colocou dois pingos de leite na boca da cobra e deu uma cutilada com ferro virgem na cabeça da serpente escura. Feito isto, Honorato e seu amigo soldado queimaram a pele da cobra que durante os dias tomava o corpo do encantado (PINTO, 2012, p. 53).

Ora, recorrendo novamente a citação que faz menção a crença do encantamento da personagem de Hatoum, vê-se que nesse imaginário transculturado pelo escritor amazonense, para os habitantes de Vila Bela, Dinaura assume peculiaridades da cobra Caninana. Contudo, observando a novela em estudo, no tempo do enunciado a personagem Arminto Cordovil “escutava a voz de Dinaura nos sonhos. Uma voz mansa e um pouco cantada, que falava de um mundo melhor no fundo do rio.” (HATOUM, 2008, p. 41).

Canto que lhe persuadiu a seguir um caminho contrário aquele abraçado por seus ancestrais. Ou seja, buscar, no mapa, na trajetória de sua trágica existência, Dinaura. A índia que preferiu migrar para *Eldorado*. Assim: “Por vingança e por *prazer pueril* eu tinha jogado fora uma fortuna. E olha só: não me arrependo. Mostrei o mapa a um prático experiente e disse a ele que procurava um povoado na Ilha de Eldorado (HATOUM, 2008, p. 101) ”.

Diz Arminto, motivado por sua convicção. Não sem sentido, no trecho que traz a lume o desfecho desse ensaio, utilizei de grifos. Eles servem para argumentar uma vez mais que a investigação proposta aqui procurou, de certa forma, analisar a novela *Órfãos do Eldorado*, almejando acompanhar como Milton Hatoum lançou de alguns nuances da História e Cultura Indígena. Assim, na fronteira entre verossimilhança/memória/história, Hatoum traz à baila a complexidade de *Órfãos do Eldorado*. Em suma, literatura fecunda e, por sinal, boa para pensar, fazer e ensinar parte da História Indígena da Amazônia.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Antônio C. R. **Memória do município de Parintins**: estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material. Manaus: Edições, Governo do Estado do Amazonas / Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto, 2001.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de Historiador**; prefácio de Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CERQUA, Dom Arcângelo. **Clarões de fé no Médio Amazonas**. 2. ed. Manaus: ProGraf, 2009.
- FAUSTO, Carlos. “Fragmentos de História e Cultura Tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico”. In.: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2006. p. 383.
- HATOUM, Laços de parentesco: ficção e Antropologia. **Raízes da Amazônia**, Manaus, INPA, ano 1. v. 1, n. 1, 2005.
- HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.
- HATOUM, Milton. **A noite da espera**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- MARCELO, Carlos. Milton Hatoum lança ‘Pontos de fuga’ segunda parte de trilogia. **Correio Brasiliense**, Brasília, 26 out. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/10/26/inter_na_diversao_arte,801052/milton-hatoum-pontos-de-fuga.shtml. Acesso em: 4 nov. 2019.
- MARCOY, Paul. **Viagem pelo Rio Amazonas**. Tradução, introdução e notas de Antônio Porro. 1. ed. em português. Manaus: Edições do Governo do Estado do Amazonas, Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto e Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

- MAUÊS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira. “Pajelança e Encantaria Amazônica”. In. PRANDI, Reginaldo (Org.). **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados; textos de André Ricardo de Souza *et al.* Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- MELLO, J. A. O percurso para utopia: o Eldorado de Milton Hatoum. **Revista Letras**, Curitiba, UFPR, n. 86, jul./dez., 2012.
- MINDLIN, Betty e narradores indígenas. **Moqueca de maridos**: mitos eróticos. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.
- PINTO, Marilina Conceição Oliveira Bessa Serra. **Cultura e Ontologia no mito da cobra encantada**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012.
- REIS, Arthur C. F. **As origens de Parintins**. Manaus: Editora Governo do estado do Amazonas, Secretária de Imprensa e Divulgação, 1967.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa (1)**: A intriga e a narrativa histórica. Tradução Cláudia Berliner; revisão de tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar; introdução Hélio Salles Gentil. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- SANTOS, Eloína Monteiro dos. **A Rebelião de 1924, em Manaus**. 1. ed. Manaus: Valer, 2001.
- SANTOS, Eloína Monteiro dos. **Uma liderança política cabocla**: Álvaro Maia. 1. ed. Manaus: Valer, 1998.
- SLATER, Candace. **A festa do boto**: transformação e desencantamento na imaginação amazônica. Tradução de Astrid Figueiredo. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

- VAINFAS, Ronaldo. “Santidades ameríndias”. In. **A heresia dos índios: cotidiano e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.p. 46-50.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- WILLIAMS, Raymond. L. “A ficção de Milton Hatoum e a nova narrativa das minorias na América Latina”. In. CRISTO, Maria da Luz Pinheiro de. (Org.) **Arquitetura da memória: ensaios sobre os romances Dois irmãos, Relato de um certo Oriente e Cinzas do Norte**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/ Uninorte, 2007.

A AMAZÔNIA NOS SÉCULOS XVI E XVII EM UM LIVRO DIDÁTICO: POR UMA HISTÓRIA DECOLONIAL

Lucas Montalvão Rabelo¹

No dia 1º de outubro de 2018, a matéria intitulada “Escolas públicas do Amazonas terão livros de apoio com conteúdo regional”, publicada pelo site *Amazonas Atual*, destacava a ação do governo amazonense em trazer obras sobre a “(...) cultura, hábito e cotidiano dos habitantes da Amazônia (...)” por meio de “suplementos didáticos” (AMAZONAS ATUAL, 2018). De acordo com o secretário da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), o projeto visava “(...) ter todos os nossos livros escritos aqui [no estado do Amazonas] e entregues aos nossos professores e alunos, para estudarem o mundo a partir daqui, para estudarem a história geral a partir da história do Amazonas, para conhecer o Brasil a partir do interior do Amazonas” (AMAZONAS ATUAL, 2018). No entanto, o uso de materiais didáticos com uma perspectiva histórica focada no estado não é nova.

Em 2012, ano em que o autor deste capítulo passou a integrar o quadro dos docentes desta instituição, a proposta curricular do ensino de História previa a seguinte divisão entre as três séries do Ensino Médio²: no primeiro ano, a História do Ama-

1 Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM); Doutorando em História Social no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP); Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Graduado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

2 Este foi o último ano em que esta proposta curricular para o ensino de História no Ensino Médio vigorou. Ainda em 2012, ocorreu uma reestruturação que

zonas; no segundo, a História do Brasil; e no terceiro, a História Mundial. Uma divisão não cronológica, mas pautada pela escala espacial. Neste formato, a história local possuía um importante destaque no segundo ciclo do ensino básico, quando ocupava um ano inteiro de estudo.³

Naquele ano, o livro didático *História do Amazonas*, do historiador Francisco Jorge dos Santos⁴ (2010), era um dos materiais utilizados nas aulas da rede estadual da SEDUC-AM. A obra é centrada na história local e sua relação com os eventos históricos nacionais e mundiais. A Amazônia nos séculos XVI

(...) objetivava a renovação e atualização do processo de aprendizagem, considerando os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, bem como as inovações ocorridas com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.” (*Proposta Curricular de História para o Ensino Médio*, 2012, p. 7).

- 3 Na *Proposta Curricular de História para o Ensino Médio*, formulada em 2012, aplicada nos anos seguintes, a História do Amazonas estaria diluída no segundo e terceiro ano do Ensino Médio, sem o destaque anterior. No primeiro ano do Ensino Médio não há nenhuma menção à História do Amazonas. Os conteúdos iniciam no aparecimento do homem, Antiguidade, Idade Média e Renascimento, finalizando com os europeus no Novo Mundo (*Proposta Curricular de História para o Ensino Médio*, 2012, pp. 40-44). No segundo ano, um dos “Objetivos específicos” menciona-se apenas “Compreender a formação da sociedade brasileira, seu passado colonial, suas rupturas e permanências”. Nos conteúdos bimestrais, encontram-se tópicos sobre a Amazônia: no primeiro bimestre, intitulado “O Mundo Colonial e suas sociedades”, dos cinco pontos elencados, dois mencionam a região: “A Conquista da Amazônia (XVI-XVIII)” e “A Igreja na Amazônia: da hegemonia missionária ao fortalecimento do clero secular e a atuação inquisitorial”. No segundo bimestre, “A crise do Absolutismo e do sistema mercantilista”, constam seis pontos, sendo o quarto, único com subtópicos, dedica-se a região: “A ditadura de Pombal e suas reformas: – A criação e implantação da Capitania de São José do Rio Negro; – Os indígenas sob o Diretório; – Os tratados de Madri e Santo Ildefonso”. No terceiro bimestre, “O mundo da Indústria”, uma menção é feita em um tópico com dois sub tópicos, de nove tópicos: “O processo de incorporação da Amazônia ao Império do Brasil: – A constituição da Província do Pará e a Comarca do Alto Amazonas; – A Província do Amazonas e a economia extrativista”. E no último bimestre, “O mundo burguês em expansão”, dos onze tópicos, três fazem menção a Amazônia: “A *belle époque* Amazônica”; “Apogeu da economia gomífera e a transformação das cidades do Norte”; “O Amazonas e as crises políticas da Primeira República”. (*Proposta Curricular de História para o Ensino Médio*, 2012, p. 40-49).

- 4 Francisco Jorge dos Santos é professor associado da Universidade Federal do Amazonas; Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas; Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo; Licenciado em História pela Universidade Federal do Amazonas.

e XVII encontra-se na primeira unidade, “Do Paleoindígena à Conquista da Amazônia”, que, por sua vez, é dividida em quatro capítulos: “1) Sociedades Pré-coloniais da Amazônia”; “2) Amazônia Indígena nos Séculos XVI e XVII”; “3) Descobrimento e Conquista da Amazônia”; e “4) Resistência Indígena e Conquista Lusitana”. Diferentemente de outros livros didáticos, o foco inicial são as sociedades indígenas enquanto que o encontro com os europeus ocorre apenas a partir do terceiro capítulo.

Esta estrutura e abordagem diverge de uma história voltada ao colonizador europeu, em especial o português. Como exemplo de diferenças entre narrativas historiográficas, em que pesa a questão temporal, basta dizer que em um trabalho homônimo – que inauguraria os grandes trabalhos acadêmicos voltados a região –, *História do Amazonas*⁵ de Arthur Reis (1931), seguido pelo ensaio *A política de Portugal no Vale Amazônico* (1940). Nesse ínterim, a interpretação sobre a construção da Amazônia deu-se na lógica da colonização portuguesa. De acordo com Hélio Dantas, para Arthur Reis:

O espanhol Francisco de Orellana teria sido apenas o *revelador* da região ao mundo, em 1541. Porém, a conquista efetiva teria sido levada a efeito pelos portugueses [no começo do século XVII]. Assim, a história da Amazônia, para o historiador é, inicialmente, a história do processo colonizador lusitano na região. O que antecede a chegada dos europeus não é considerado (DANTAS, 2014, p. 58).

Assim, para Reis, os esforços de contato entre os castelhanos e a região do rio Amazonas, no século XVI, seria um prólogo revelador da posterior conquista lusitana⁶. No entanto, hoje a

5 Segundo Lademe Correia de Souza: “(...) Arthur Reis desenvolveu toda a sua argumentação, defendendo a colonização que, afinal, teria sido a responsável por tirar o Amazonas do estado de barbárie no qual se encontrava antes da chegada dos europeus e no qual ainda permaneceu por longo tempo, sendo motivo de trabalho duro para os colonos e missionários.” (SOUZA, 2009, p.108). Nesta obra, a autora ainda analisa seu contexto histórico, a tentativa de inserir o estado do Amazonas no contexto brasileiro, nos anos 1930.

6 No roteiro para professores do Ensino Médio, Reis sintetiza a sua história da região que é iniciada pela lógica do colonizador: “I- O Descobrimento e a Conquista”: “a) A história do Amazonas, no chamado período colonial, pode ser considerada em duas fases: a espanhola e a portuguesa. Naquela, a Amazônia,

historiografia segue uma direção oposta, pois o conhecimento sistemático obtido com as expedições quinhentistas e seiscentistas formularam as bases para o processo colonial.⁷ Portanto, antes de prosseguir com a análise do livro didático, buscar-se-á apontar brevemente algumas obras que influíram para o entendimento e a contestação da lógica colonial europeia, principalmente desconstruindo a ideia de um *apriorismo*⁸ do continente americano presente nas afirmações de sua “descoberta” por Cristóvão Colombo, em 1492.

O PENSAMENTO DECOLONIAL

A obra *La Invención de América* (1958)⁹, de Edmundo O’Gorman, inaugurou o questionamento do entendimento sobre a lógica do descobrimento da América. Sua proposta é compreender a América não como um ente geográfico pronto que foi inserido na história como fruto de um descobrimento ocasional de Cristóvão Colombo, mas sim como resultado de um processo de invenção europeia¹⁰. Segundo o historiador, a América seria

pelo Tratado de Tordesilhas, é parte integrante de Espanha. A história que se faz é, por isso, parte integrante da história dos descobrimentos e conquistas de Espanha na Amazônia. Essa História não começa no Atlântico, mas no Pacífico. Decorre da ocupação do Peru pelos espanhóis de Francisco Pizarro e se materializa em dois episódios principais: a expedição descobridora de Francisco de Orellana e a posterior de Pedro de Ursua.” (REIS, 1965, p.13).

7 Verificar os trabalhos de Porro (1995, 2016); Ugarte (2009); Rabelo (2015).

8 Segundo O’Gorman (1958), este apriorismo suposto procede do pensamento grego e das bases do pensamento filosófico ocidental. Alude-se a ideia de que as coisas são algo *per si*, ou seja, que elas estão feitas de um tipo possível ou que elas estão dotadas desde sempre para qualquer sujeito e em qualquer ser fixo, predeterminado e inalterável (O’GORMAN, 1970, p.48).

9 A primeira edição, de 1958, foi seguida por uma segunda, em 1977, na qual o autor ampliou seu estudo e reformulou algumas passagens. Esta última é a versão traduzida para o português.

10 Este processo de invenção da América ocorreu sobre seu próprio horizonte cultural: o primeiro com o reconhecimento das ilhas desconhecidas por Colombo em seus *Diários*; na sequência, Américo Vespúcio, nas cartas *Mundus Novus* e na *Leterra* desconfiando daquele espaço enquanto parte das Índias descritas por Marco Polo e outros; por fim, o cosmógrafo Martin Waldseemüller, na sua *Introdução à Cosmografia* e seu mapa-múndi de 1507, propõe o novo espaço como sendo a Quarta Parte do orbe que nomeia como América em homenagem a Américo Vespúcio, o “Ptolomeu moderno” (O’GORMAN, 1977).

uma “(...) *instancia que hizo posible, en el seno de la Cultura do Occidente, la extensión de la imagen del mundo a toda la Tierra y la del concepto de historia universal a toda la humanidad* (O’GORMAN, 1958, p. 99). Entretanto, a obra não abordou o encontro sob a perspectiva dos nativos.

Walter Mignolo, um dos mais importantes autores sobre o pensamento decolonial, em *La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*, analisa as sociedades americanas antes da chegada dos europeus. Ele destaca que a América não figurava em nenhum mapa, nem mesmo dos povos do vale de Anáhuac (território mexica), Tawantinsuyu (território inca) e Abya-Yala (atual Panamá). Dentro das concepções espaciais dos povos “americanos” não existiam referências uma ideia continental (MIGNOLO, 2007, p. 28). Ao aprofundar as reflexões abertas por O’Gorman, Mignolo entende que a “América” nunca foi um continente a ser descoberto, mas uma *invenção* europeia forjada no processo da história colonial, com a expansão das ideias e instituições ocidentais.

Esta transformação do entendimento da geografia do conhecimento, após 450 anos, permitiu surgir atualmente uma consciência *crioula* do mundo de fala hispânica e portuguesa. Nesta direção, o que Mignolo (2007) chama de lógica da *colonialidade* – de domínio no mundo moderno/colonial que estaria marcada por quatro âmbitos da experiência humana: 1) econômico (apropriação da terra, e exploração da mão de obra e controle das finanças); 2) político (controle da autoridade); 3) social (controle do gênero e da sexualidade); e 4) epistemológico e subjetivo/pessoal (controle do conhecimento e subjetividade). Sua aplicação ocorreu desde a conquista do México e Peru e segue até hoje, caso da guerra do Iraque, e permitiu aos estados europeus imprimirem sua dominação aos outros povos (MIGNOLO, 2007, p. 36).¹¹

No caso do Brasil, ao refletir sobre como os historiadores brasileiros distanciam-se ainda de uma historiografia multicultural, Jurandir Malerba comentou o entendimento da historio-

11 Eduardo Subirats (1994) também estuda a lógica da colonização estabelecida no mundo hispânico. Ele resgata a ideia de uma racionalidade no projeto da conquista da América pautada pelo cristianismo.

grafia Ocidental como mais “cognitiva” e a Oriental como mais “normativa”. Especificamente sobre o Descobrimento do Brasil, um dos mitos fundadores da nação e pilar da memória nacional, a história do opressor e do oprimido tem sido escrita de modo triunfante dentro da perspectiva do branco colonizador (MALERBA, 2007, p. 361).

Entretanto, em palestra sobre os 500 anos do encontro entre o branco e o índio, o líder indígena Ailton Krenak evidenciou o problema de comunicação nesta história. Se para os brancos ocidentais, o “descobrimento” do Brasil teria ocorrido em 21 de abril de 1500, por obra dos navegadores portugueses, por outro lado, para os indígenas a história deste “encontro” é contada de forma distinta e plural¹². Segundo Ailton Krenak,

(...) Nós não podemos ficar olhando essa história do contato como se fosse um evento português. O encontro com as nossas culturas, ele transcende a essa cronologia do descobrimento da América, ou das circum-navegações, é muito mais antigo. Reconhecer isso nos enriquece muito mais e nos dá a oportunidade de ir afinando, apurando o reconhecimento entre essas diferentes culturas “formas de ver e estar no mundo” que deram fundação a esta nação brasileira, que não pode ser um acampamento, deve ser uma nação que reconhece a diversidade cultural, que reconhece 206 línguas que ainda são faladas aqui, além do português. (...) Quando a data de 1500 é evidenciada como marco, as pessoas podem achar que deveriam demarcar esse tempo e comemorar ou debaterem de uma maneira demarcada de tempo o evento de nossos encontros. Os nossos encontros, eles ocorrem todos os dias e vão continuar acontecendo, eu tenho certeza, até o terceiro milênio, e quem sabe além desse horizonte. Nós estamos tendo a oportunidade de reconhecer isso, de reconhecer que existe um roteiro de encontro que se dá sempre, nos dá sempre a oportunidade de reconhecer o Outro, de reconhecer na diversidade e na riqueza da cultura de cada um de nossos povos o verdadeiro patrimônio que nós temos, depois vêm os outros recursos, o território, as florestas, os rios, as riquezas naturais, as nossas tecnologias e a nossa

12 Supõe-se que havia mais de 900 nações, 900 grupos étnicos e linguísticos quando os europeus chegaram no território que hoje constitui-se o estado brasileiro. Restam pouco mais de 200 (MALERBA, 2007, p. 362).

capacidade de articular desenvolvimento, respeito pela natureza e principalmente educação para a liberdade...” (KRENAK apud MALERBA, 2007, p. 363).

Nesta passagem, Krenak evidencia outra forma de compreensão e narrativa da história. O marco português de 1500 é apenas um contato diante de uma infinidade de outros contatos que as diversas sociedades indígenas tiveram ao longo do tempo. Da constatação destas narrativas diferentes, Malerba (2007, p. 364) considera que a legitimação do conhecimento em geral, e particularmente do conhecimento histórico, continua sendo pautado pela hegemonia dos povos que concentram poder sobre os que são, de alguma forma, submetidos a ele. Assim, o autor dedica-se a análise de como a historiografia brasileira se relacionou ainda timidamente com estas novas perspectivas de narrativa dos povos submetidos.

Na segunda metade do século XX, os estudos sobre a Amazônia dos séculos XVI e XVII não ficaram à margem destes questionamentos, tanto em relação ao continente americano, quanto ao Brasil, como nos estudos de Antonio Porro que serão apresentados na sequência. Além disso, com a organização dos movimentos indígenas¹³ no século XX faz-se urgente a necessidade de inserção e afirmação do pensamento decolonial no ensino básico. Neste sentido, a experiência do livro didático de Santos (2010) pode então ser entendido como um exemplo pioneiro.

A AMAZÔNIA INDÍGENA NOS SÉCULOS XVI E XVII

O segundo capítulo do livro *História do Amazonas* (2010), “Amazônia Indígena nos Séculos XVI e XVII”, será analisado em sua estrutura textual, identificando as referências bibliográficas explícitas; a composição interna; o uso da iconografia; e as fontes históricas.

Este capítulo é formado por quatro partes: um parágrafo introdutório destinado a esclarecer as fontes utilizadas para as informações sobre os povos indígenas; a segunda, “Geografia

13 Sobre a importância dos movimentos indígenas e suas atitudes dentro do pensamento decolonial, ver (FERNANDES; URIBE, 2019).

dos Povos Indígenas”, abarca as onze “províncias” indígenas do vale amazônico; a terceira, “Demografia Indígena”, destina-se às especulações sobre o número de indígenas que viveram na região; ao final, semelhante aos outros capítulos, há um extrato de uma fonte histórica (SANTOS, 2010, p. 23-36).

No parágrafo inicial constam as referências acerca dos povos indígenas dos séculos XVI e XVII obtidas por meio dos cronistas europeus que estiveram na região¹⁴. Na mesma página, há uma imagem, “Casa das Índias de Monte Alegre”, reproduzida da expedição oitocentista de Alexandre Rodrigues Ferreira (SANTOS, 2010, p.23). Aqui reside um problema historiográfico importante: a recomposição das populações nativas nos dois primeiros séculos do contato se dá sempre por meio dos agentes europeus.¹⁵ Em seguida, o tópico “Geografia dos Povos Indígenas” justifica o método adotado e suas referências. Os assentamentos indígenas apresentados obedecem ao sentido do curso das águas e são categorizados enquanto “províncias” pois eram assim identificadas na documentação do período. Esta estruturação baseia-se principalmente no item “Os Povos da Várzea nos Séculos XVI e XVII” de Antonio Porro (1995, p. 47-60).

Porro é referência em estudos sobre etno-história dos primeiros dois séculos de contato dos povos da Amazônia com os europeus. No entanto, seu estudo acadêmico foi iniciado em outra parte da América. Em sua tese de doutoramento, “O Messianismo Maya no Período Colonial” de 1977 e publicada em 1991, analisa o problema do milenarismo Maia dentro do contato interétnico de tipo colonial que geraria reações messiânicas mile-

14 São eles: frei Gaspar de Carvajal, da expedição de Francisco de Orellana (1542); Francisco Vásquez, Altamirano, Gonzalo de Zuñiga e Pedro de Monguia, da expedição de Pedro de Ursúa/ Lopo de Aguirre (1561); do padre Cristóbal de Acuña, da expedição de Pedro Teixeira (1639); de Maurício de Heriarte, ouvidor-geral do Maranhão (1662); e do padre Samuel Fietz, que chegou na Amazônia em 1686 e permaneceu por quase quarenta anos.

15 Pensando no exemplo de Ailton Krenak, seria interessante intensificar os contatos entre narrativas dos indígenas contemporâneos da Amazônia a estas formas de recomposições históricas indiretas das “províncias” indígenas. Acrescenta-se, ainda, as contribuições da Arqueologia, caso do sítio arqueológico Hatahara localizado em uma propriedade particular do município de Iranduba (GUIMARÃES, 2012, p. 134).

naristas, e dentro de uma *práxis* ora ao revivalismo, ora a uma aculturação dos movimentos sociais (PORRO, 1991, pp. 47-48). Destaca-se tanto seu método de descrição geográfica quanto de datação, características de suas obras posteriores.

Retomando o livro de Santos (2010), as dez províncias indígenas do rio Amazonas são descritas com dados sobre sua localização, povoação, poder político e comércio, além de outros. A primeira é a “Província de Aparia”, compreendida desde o baixo rio Napo até os rios Javari e Iça, afluentes do rio Solimões. Suas povoações eram separadas por extensas plantações de milho e mandioca. Seus habitantes vestiam camisas semelhantes às das populações do Peru com enfeites de ouro. Sua língua pertenceria, possivelmente, ao tronco tupi. Na mesma região estariam os índios Aricanas, com suas roupas de algodão pintadas a pincel (SANTOS, 2010, p. 24)¹⁶.

A segunda província, “Província dos Omáguas ou Cambebas”, seria formada pelos índios Omágua que ocuparam a província de Aparia, no século XVII, tornando-se conhecidos posteriormente como Cambebas. Frei Cristóbal de Acuña a considerava como a maior província encontrada no rio. Seus habitantes chamariam a atenção por realizarem uma deformação artificial do crânio, sendo conhecidos pelos exploradores como Cambeba (cabeça chata na língua geral)¹⁷ e pelo uso de roupas de pano de algodão em diversas cores. As duas imagens de índios desta província foram retiradas também da expedição de Alexandre Rodrigues Ferreira (pranchas 117 e 118) (SANTOS, 2010, p. 25-26).

16 Dentro desta descrição, há uma citação da obra de Porro (1991, p.29) sobre a identificação do senhorio de Aparia quinhentista com os Omágua ou Cambeba.

17 Encontra-se ainda duas citações no corpo do texto para a província dos Omáguas ou Cambeba. A primeira provém da obra de Cristobal de Acuña, que descreve o modo como os nativos executam essa deformação de suas cabeças. A segunda vinda do capítulo de Benedito do Espírito Santo Pena Maciel, “Entre os rios da memória: história e resistência dos Cambebas na Amazônia brasileira”, em que aponta como os cambebas reafirmaram sua identidade nos anos 80 do século XX após terem sido declarados “extintos” no século XVIII, e os sobreviventes tiveram que se submeter a lei do silêncio tendo que se designar como caboclos ou serem mortos (MACIEL. In: SAMPAIO; ERTHAL (Orgs.), 2006, p.206).

A “Província de Machifaro”, terceira província, localizava-se na margem direita do rio Solimões, desde a boca do rio Tefé até as proximidades do rio Coari. Posteriormente, ficou conhecida por Curuzirari; Carapuna; ou Aisuari. Já a “Província de Aisuari” ocupava esta mesma localização em que se destacava a *Aldeia do Ouro*. Era chamada assim pelos expedicionários de Pedro Teixeira, devido ao uso de pingentes deste metal no nariz ou na orelha dos nativos (SANTOS, 2010, p.28).

Segue-se a “Província de Oníguyal ou Omágua”, que no século XVI localizava-se pouco acima da barra do rio Coari até a proximidade da foz do rio Purus. A maior aldeia estava próxima a ilha de Codajás, chamada de *Aldeia da Louça* pela expedição de Orellana pela abundância de cerâmicas policrômicas e vitrificadas (SANTOS, 2010, p.28).¹⁸ Na sequência, a “Província de Yoriman, Solimões ou Yorimágua” situava-se na margem direita do rio-mar em área semelhante à província anterior. Na maior aldeia, seus habitantes moravam em casas comunais com mais de quatro famílias (SANTOS, 2010, p. 29).¹⁹

A “Província de Paguana”, sétima província, localizava-se, no século XVI, acima da boca do rio Purus até cerca de cem quilômetros acima do encontro das águas do rio Negro e Solimões. Logo no início, frei Gaspar de Carvajal situa a Aldeia dos Bobos possuindo vários caminhos para o interior; e a Aldeia dos Viciosos com grande dimensão, organização e enorme contingente populacional.

Utilizando Antonio Porro, Santos aponta criticamente que a primeira designação seria uma referência cínica à docilidade dos indígenas; e a segunda deu-se pela aparência insidiosa e aguerrida da população nativa (SANTOS, 2010, p.29-30).

18 A primeira citação para esta província provém do livro de Antonio Porro (1995), ela esclarece que estes Omáguas não eram os mesmos de Aparia conhecidos por cambebas. A outra é a descrição de Gaspar de Carvajal, cronista da expedição de Orellana, sobre as variedades de louças encontradas nesta povoação.

19 São feitas duas citações de Antonio Porro (1995): uma destaca os objetos cerâmicos e a inserção no circuito comercial amazônico que se conectava com os holandeses da Guiana; e a outra explica o significado de Solimões (do latim *sublimatum* versão popular do sublimato corrosivo – bicloreto de mercúrio), por conta das flechas envenenadas usados pelos nativos, tendo o significado de “rio dos venenos”.

Segue-se com as “Províncias do ‘Encontro das Águas’ à ilha de Tupinambarana” que teriam, entre os rios Negros e Urubu, aldeias fortificadas com paliçadas de toras grossas com apenas uma entrada. Depois da boca do rio Madeira estava a província de Picotas (“dos Pelourinhos”) – nome originado no costume de ostentarem cabeças de mortos em estacas. No século XVII, os índios Tarumãs e outros grupos de língua aruaque habitavam desde a barra do rio Negro até o rio Urubu, enquanto que os tupinambás, vindos da costa leste do Brasil, encontravam-se na ilha de Tupinambarana (SANTOS, 2010, p. 30).²⁰

A “Província dos Tapajós” era limitada pela boca do rio Nhamundá até o baixo curso do rio Tapajós. Foi denominada de São João pelo frei Gaspar de Carvajal, apesar da não menção ao nome “tapajós” supõe-se que estes seriam os índios que viviam nesta província. São utilizadas três figuras (a, b e c) que representam cerâmicas com decoração aplicada desta região²¹. Prossegue-se com o tópico “Mulheres Guerreiras” dedicado combate entre os soldados de Orellana e os índios juntos a estas mulheres no início da província de Tapajós.²² Por fim, a “Província dos Negros”, no século XVI, localizava-se na região de Monte Alegre até o rio Xingu. Segundo Carvajal, seus nativos seriam homens enormes, tosquiados e pintados de negro que geraram seu nome. Após esta província, haveria uma grande quantidade de povoações indígenas até a foz do rio Amazonas (SANTOS, 2010, p. 31-32).

Ao final desta sessão, há um mapa organizado pelo autor (fig. 1) que sistematiza a localização das províncias indígenas ao longo dos rios Solimões e Amazonas. Nos últimos parágrafos,

20 A ilha de Tupinambarana é o tema das duas citações destas províncias. Seus limites são descritos na primeira citação de (ARAUJO AMAZONAS, 1984), enquanto que a descrição da migração dos tupinambás da costa de Pernambuco para a ilha é feita na segunda citação baseada no relato de Cristóbal de Acuña, de 1639.

21 A única citação para esta província é a legenda destas cerâmicas retiradas de (LATHRAP, 1975, p. 183).

22 Há a citação de Gaspar de Carvajal sobre o acirrado combate em que estas guerreiras teriam aparecido e sido associadas às amazonas gregas. (SANTOS, 2010, p. 31).

Mapa 1 – localização aproximada das províncias indígenas ao longo do eixo fluvial amazônico-amazônias.

Na segunda parte do capítulo, “Demografia Indígena”, Santos estima a quantidade de indígenas na região com base no trabalho de J. R. Bessa Freire. Para Willian M. Denevan, a várzea do rio Amazonas teria uma densidade demográfica de 14,6 hab./km² e uma população de aproximadamente 1 milhão, e somando-se a terra firme, seriam 2 milhões de indígenas. Nos anos 1980, John Hemming concluiu que a Amazônia brasileira contaria com 3 milhões e 625 mil habitantes antes da chegada dos europeus. Ilustra esta parte a figura “Munduruku com Coifa Emplumada” (FAUSTO, 1992, p. 398) e um quadro dos grupos linguísticos da Amazônia e seus domínios na época do contato com os europeus (SANTOS, p. 33-34).

192

serida uma citação de duas páginas do *Relatório do Novo Descobrimento do Famoso Rio Grande Descoberto pelo capitão Francisco de Orellana*, de frei Gaspar de Carvajal. No texto, um índio informa ao capitão da expedição os costumes exóticos das mulheres guerreiras que viviam só e encontravam ocasionalmente com homens. Na primeira página há a imagem de uma “Mawé com Coifa” (FAUSTO, 1992, p. 398-E) e na segunda, uma coluna com indicações para leitura, compilação das obras apresentadas ao longo deste capítulo.

O segundo capítulo do livro didático de Santos (2010) evidencia seu enquadramento em uma proposta decolonial. Sua história é protagonizada pelas populações indígenas que habitavam o vale amazônico nos séculos XVI e XVI dentro de uma lógica não condicionada pelas ações dos europeus, apesar de mostrar suas influências desestruturantes, a partir do século XVII. Seguindo os passos de Porro (1995), Santos molda a apresentação do cenário amazônico por meio de uma geografia particular – as províncias indígenas – que compreende uma multiplicidade de populações com costumes e tradições diversas.

No entanto, deve-se frisar que este enquadramento geográfico segue o ordenamento baseado na rota das expedições europeias. No caso dos súditos do reino de Castela, pertencente à Monarquia Hispânica²³, a projeção espacial do outro obedece aos termos da tradição cultural europeia como demonstrado pelo uso de termos como *província*, *senhorio* e *reinado*.

Outra ressalva relaciona-se com as imagens que ilustram o capítulo provirem de outros séculos, caso da expedição setecentista de Alexandre Rodrigues Ferreira. Uma das soluções po-

23 Os estudos recentes sobre a história da Espanha nos séculos XVI e XVII, durante a dinastia dos Áustrias (Carlos V, Felipe II, III, IV e Carlos II), propõem a utilização de termos diferentes de “Espanha”, pois este seria mais apropriado ao estado espanhol surgido desde o século XVIII. Já para o estado moderno anterior, utiliza-se o termo Monarquia Hispânica, pois refere-se a um conjunto de territórios governados por um mesmo soberano que possuíam estruturas institucionais e ordenamentos jurídicos diferentes (reino de Castela, reino de Aragão, reino de Navarra, entre outros). John Elliott propôs o conceito de *monarquia compósita* para estes estados monárquicos, pois o soberano atuava como rei, ou de acordo com o título nobiliário equivalente, para administrar diversos Reinos, Estados ou Senhorios. Cf. (ELLIOTT, 1992).

deria ser um incremento de imagens providas da cartografia histórica, como o caso das amazonas quinhentistas de Sebastião Caboto (RABELO, 2019, p. 60).

ESTUDO DAS SOCIEDADES AMAZÔNICAS POR MEIO DE UM SEMINÁRIO ESCOLAR

Como referido no início deste capítulo, em 2012, este autor utilizou o capítulo da obra de Santos (2010) em quatro ou cinco aulas ministradas ao primeiro ano do Ensino Médio. Busca-se agora expor o método aplicado para o estudo de seu conteúdo. Na primeira aula realizou-se uma explanação inicial retomando as ideias do capítulo precedente, “Sociedades Pré-coloniais da Amazônia”, com enfoque nas interpretações antropológicas e sobre como os historiadores reconstituem os dados sobre os povos da várzea do rio Amazonas com base nos relatos dos viajantes europeus e suas implicações.

Em um segundo momento, diante da estrutura do capítulo analisado, optou-se por um seminário escolar. As turmas foram então divididas em grupos de 3 a 5 alunos que ficariam responsáveis por cada uma das dez províncias indígenas, além do tópico sobre as “mulheres guerreiras” e a demografia indígena. Na sequência, com o auxílio do mapa presente no livro didático (Fig. 1), foi solicitado aos estudantes que marcassem, com canetas hidrográficas, um mapa físico do estado do Amazonas a área correspondente a sua província. Neste ponto destacou-se que esta representação cartográfica contava com a presença de elementos contemporâneos (como cidades, usinas hidroelétricas, estradas) que não existiam nos séculos XVI e XVII.

A aula seguinte foi dedicada ao auxílio do docente aos grupos de discentes no estudo prévio do assunto selecionado. Nesta etapa, houve sugestões para uso de material extra e orientações para a apresentação. Enfatizou-se ainda que o conteúdo a ser exposto deveria privilegiar os costumes, a organização sociopolítica, e por fim, as impressões que aquela província indígena e seus habitantes deixou nos europeus (vestimentas, cerâmica e outros).

Mais de uma aula foi necessária para as apresentações, devido ao tempo de cada equipe para exposição do conteúdo e debate. Os recursos utilizados para a explanação contavam com o quadro branco e pincel, imagens em cartolina e/ou apresentação de slides. No entanto, os discentes foram alertados que estes materiais não deveriam ser usados como base para leitura da apresentação, mas como um roteiro auxiliar e para uso de imagens. Após cada apresentação, os estudantes que assistiam eram encorajados a elaborar perguntas ou apontamentos destacando as semelhanças e diferenças culturais entre aqueles povos e a sociedade ocidental contemporânea. Quando necessário, o professor intervia para moderar e complementar as informações em prol de um enriquecimento no debate.

O resultado deste trabalho foi muito satisfatório. O conhecimento das sociedades da Amazônia suscitou grande interesse nos discentes deixando de ser apenas uma informação genérica e pouco precisa para ser problematizada por sua complexa organização sociocultural contribuindo para a valorização da história indígena e o reconhecimento de seu papel na História do Amazonas.

O USO DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA

Como complemento ao estudo didático destas sociedades amazônicas poder-se-ia trabalhar com as fontes cartográficas europeias do período. A representação do rio Amazonas nos mapas, ao longo do século XVI, contou com as informações das expedições europeias que entraram em contato com as populações indígenas da região. Duas características destacam-se: o formato serpenteado do rio das Amazonas e sua toponímia. A forma de serpente, síntese entre os modelos esquemáticos da cartografia medieval e descrições dos nativos sobre o rio caudaloso, generalizou-se na cartografia desde o mapa-múndi de Sebastião Caboto (RABELO, 2015, p. 76-82).

A toponímia também indica uma apropriação europeia das informações obtidas por meio do contato com as sociedades nativas. Ao serem comparados os topônimos no relato de Carvajal com aqueles presentes nos diversos exemplares cartográficos

produzidos a partir de 1542 (Fig. 2), percebe-se que houve uma rápida assimilação das novas informações nos anos posteriores (RABELO, 2015, p. 158-161), principalmente no caso do mapa da América de Diego Gutiérrez (Fig. 3).

Ano- Mapa/ Relato	Toponímia do Rio das Amazonas da nascente à foz
1542 - F. de Orellan a ²⁷⁷	Aparia(p.23)/Irrimorrany ou Irimara (p.26) / Omágua (p.37) /Machifaro (p.37) /Oniguayal (p.45) /Rio Trindade (p.46)/Paguana(p.48)/Rio Negro(p.50)/rio Grande (p.54)/Província das Picotas (p.56)/Povoação da Rua e Senhorio das amazonas (p.58)/ Província de São João (p.63)/ Província dos Negros (p.68) com senhor Arripua e outro senhor Tinoston (p.69)/ senhor Nurandaluguaburaba (p.72)/
1544 – Sebasti ão Caboto	Tito provincia/Peru provincia/ Rio delas amazonas descobrio francisco de orellana(f)
1562 – Diego Gutierr ez	Bio Pai amino/Rio deite(a)/R. de Limara(a)/Mapzo/R. de la Madalena/R. de la Trinidad(a)/Província de Omagua/Rio grande(a)/Província de Paguana/Rio negro(a)/Província de Corpus Christi/Província de s. Juan/Província de Caripana/Rio de laguarao/Província de los Tisnadoz/Rio de topaios/Oregliana(p)/El grand rio de las amasones(f)/Província de S. Juan de las amazones

Fig. 2: toponímia amazônica seiscentista. (RABELO, 2015, pp.159-160).

Diego Gutiérrez, cartógrafo que trabalhava nos âmbitos da *Casa de la Contratación* de Sevilha, produziu com a ajuda de Hieronymus Cock, gravador de Antuérpia, um mapa ornamental da América em que a qualifica como a quarta parte de mundo.

Considerado o mais largo mapa deste continente gravado no período (HÉBERT, 2019), “*El grand rio de las Amasones*” é representado com uma série de províncias indígenas: “Província de Omágua”, “Província de Paguana”, “Província de Corpus Christi”, “Província de S. Juan de las Amasones”, “Província de Caripana”, “Província de los Tisnadoz”. Este enquadramento visual provém das informações obtidas dos relatos da expedição de Orellana que também inserem uma ordenação do espaço nos mesmos moldes provinciais.

Paralelamente aos topônimos de origens indígenas, a designação “Nova Andaluzia”, acima do rio Amazonas, foi dada a região do rio-mar em que Francisco de Orellana percorreu e obteve direito de colonizar por meio de uma capitulação assinada

com dom Felipe, futuro rei Felipe II da Monarquia Hispânica.²⁴ Mesmo malgrado este objetivo na viagem de retorno, em 1544 e 1545, o topônimo regional manteve-se no exemplar cartográfico de Gutiérrez. Isto sinalizaria uma pretensão castelhana na região, além de servir como legitimação daquele espaço dentro dos limites das possessões americanas da Coroa de Castela.

O exemplo do mapa da América de Gutiérrez (1562), sugerido para ser analisado junto com o capítulo do livro de Santos (2010) e os discentes, vem de encontro com a proposta de reflexão de como os europeus incorporaram, espacialmente, esta região por meio da interação com os nativos das diversas partes do rio Amazonas. Por mais que esta cartografia seja produto dos homens de além-mar, a figuração do rio-mar e sua toponímia são remanescentes de um contato com o “outro”, os indígenas que habitavam a região da várzea do rio. Sobrevivem, assim, vestígios de uma cultura indígena sob a ótica europeia nestes mapas. Em suma, ela deve ser resgatada.

CONCLUSÃO

A iniciativa de aplicação do pensamento decolonial para as salas de aula faz-se imprescindível no momento atual. É necessário inserir o conhecimento sobre a cultura das populações nativas. A história ensinada no estado do Amazonas precisa incorporar estes olhares diversos, afastando-se de uma história pautada por uma lógica triunfante do homem branco europeu em sua conquista dos diversos povos do além-mar. Demonstrando, assim, como estas populações amazônicas se encontravam no contato com o europeu e como o processo colonial não foi inevitável contando sempre com diversos tipos de resistência.

Para tanto, em estudo recente, Serge Gruzinski (2015) analisa as sociedades não-europeias, o México e a China, que estavam na mira europeia (reino de Portugal e Castela) apontando as oportunidades semelhantes de reação que tiveram respeitan-

24 Sobre a “Nova Andaluzia” ver (MEDINA, 1894, pp. 177-222); (RABELO, 2018, p. 69-70).

do as dinâmicas do período, sem usar a ideia anacrônica da inevitabilidade do triunfo europeu.

O livro didático de Francisco Jorge dos Santos (2010), utilizado no ensino da história da Amazônia, demonstra a riqueza de uma interpretação que inclui os agentes indígenas dentro de sua ocupação espacial ao longo do rio-mar. As pressões pela uniformização nacional dos currículos escolares para a adequação aos exames nacionais, como o ENEM, não podem resultar na supressão ou na diluição residual do conhecimento regional.



Fig. 3: Região amazônica no mapa de Diego Gutiérrez (1562).

Desse modo, espera-se que as novas iniciativas governamentais – com materiais didáticos de apoio voltados a história local – incentivem os professores a explorarem junto a seus alunos a história da Amazônia, abordando a história dos povos nativos e sua organização social. O exemplo apresentado do seminário escolar deve vir acompanhado de outras propostas. Além disso, a cartografia histórica utilizada de forma crítica também é uma importante ferramenta em sala de aula para a percepção visual do processo de assimilação espacial europeia dos nativos que contribuiu para a construção da Amazônia.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS ATUAL. **Escolas públicas do Amazonas terão apoio com conteúdo regional, 2019.** Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/escolas-publicas-do-amazonas-terao-livros-de-apoio-com-conteudo-regional/>. Acesso em: set. 2019.

- ARAÚJO E AMAZONAS, Lourenço da Silva. **Dicionário topográfico, histórico, descritivo da comarca do Alto-Amazonas**. Manaus: Associação Comercial do Amazonas, 1984.
- DANTAS, Hélio. **Arthur César Ferreira Reis**: trajetória intelectual e escrita da história. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.
- ELLIOT, John. A Europe of Composite Monarchies. *Past and Present*, nº137, 1992. p. 48-71.
- FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras; Fapesp, 1992. p. 398-E.
- FERNANDES, Fernando R; URIBE, M. A. Diaz. Movimentos indígenas latino-americanos da segunda metade do século XX: reflexões comparativas sobre processos decoloniais no Brasil e na Colômbia. **Tellus**, Campo Grande, MS, n. 39, p. 71-104, ago. 2019.
- FREIRE, J. R. BESSA. Da ‘fala boa’ ao português na Amazônia brasileira. **Ameríndia**, Paris, n. 8, p. 40-83, 1983.
- GRUZINSKI, Serge. **A Águia e o Dragão**: ambições e mundialização no século XVI. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- GUIMARÃES, A. M. As Pesquisas Arqueológicas e o Potencial para o Turismo Arqueológico na Região do Projeto Amazônia Central (PAC). In. **Aproveitamento Turístico do Patrimônio Arqueológico do Município de Iranduba, Amazonas**. Tese (Doutorado em Arqueologia) – MAE – USP, SP, 2012. p. 95-147.
- GUTIÉRREZ, D. **Amaricae sive qvartae orbis partis nova et exactissima descriptio**. Antwerp, 1562. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/g3290.ct000342>. Acesso em: out. 2019.

HÉBERT, J. R. "The 1562 Map of America by Diego Gutiérrez". **Library of Congress**, 2019. Disponível em: <https://www.loc.gov/rr/hispanic/frontiers/gutierrz.html>. Acesso em: out. 2019.

MALERBA, Jurandir. História, Memória, Historiografia: algumas considerações sobre história normativa e cognitiva no Brasil. In: MALERBA, Jurandir.; ROJAS, Carlos Aguirre (Orgs.). **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. Bauru, SP: EDUSC, 2007. p. 352-367.

MEDINA, José Toribio. Expedición de Orellana á la Nueva Andalucía. In: **Descubrimiento del Río de las Amazonas...** Sevilla: Imprenta E. Rasco, Bustos Tavera, n. I., 1894. p. 177-222.

MIGNOLO, Walter D. **La Ideia de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Traducción Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa editorial, 2007 [2005].

O'GORMAN, Edmund. **La Invención de América**: el universalismo de la Cultura de Occidente. México: Fondo de Cultura Económica, 1958. 135 p.

O'GORMAN, Edmund. **La Invención de América**: investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir. México: FCE, 1977 [1958]. 197 p.

O'GORMAN, Edmund. História indígena do alto e médio Amazonas: séculos XVI a XVIII. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura; FAPESP, 1992.

O'GORMAN, Edmund. **O Povo das Águas**: ensaios de etno-história amazônica. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

O'GORMAN, Edmund. **As Crônicas do rio Amazonas**. 2. ed. Manaus: EDUA, 2016.

O'GORMAN, Edmund. O rio Amazonas no mapa-múndi (1544) de Sebastião Caboto: primeiras representações cartográficas.

- cas após a expedição de Francisco de Orellana (1541-1542). In: FERREIRA, Arcângelo da Silva *et al.* (Org.). **Nas Curvas do Tempo: história e historiografia na Amazônia em debate**. v. 1. Manaus: Editora UEA, 2018. p. 63-86.
- PORRO, Antonio. **O Messianismo Maya no Período Colonial**. São Paulo: FFLCH-USP, 1991.
- PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO**. Manaus: SEDUC, 2012.
- RABELO, Lucas Montalvão. **A Representação do Rio 'das' Amazonas na Cartografia Quinhentista: entre a tradição e a experiência**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015.
- REIS, Arthur C. F. **Súmula de História do Amazonas: roteiro para professores**. Manaus: Edições do Governo do Estado do Amazonas, 1965.
- SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho. **Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas da Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006.
- SANTOS, Francisco Jorge dos. **História do Amazonas**. 1ª série Ensino Médio. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2010.
- SOUZA, Lademe C. de. **Arthur Reis e a História do Amazonas: um início em grande estilo**. Dissertação (Mestrado em História Social) – UFAM, Manaus, 2009.
- SUBIRATS, Eduardo. **El Continente Vacío: la conquista del Nuevo Mundo y la conciencia moderna**. Barcelona: Anaya & Mario Muchnik, 1994.
- UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertão de Bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas da Amazônia na visão dos cronistas ibéricos (séculos XVI-XVII)**. Manaus: Valer, 2009.



CASA LEIRIA
Rua do Parque, 470
São Leopoldo-RS Brasil
casaleiria@casaleiria.com.br



