



UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS

BRUNA DA SILVA VIANA

EDUCAÇÃO INDIGENISTA E SEUS PARADIGMAS
EDUCACIONAIS COLONIZADORES

RIO DE JANEIRO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

ESCOLA DE LETRAS

BRUNA DA SILVA VIANA

**EDUCAÇÃO INDIGENISTA E SEUS PARADIGMAS
EDUCACIONAIS COLONIZADORES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca examinadora
como um dos requisitos para obtenção
do Grau de Licenciatura em Letras,
realizado sob orientação da Professora
Doutora Luciana Vilhena.

RIO DE JANEIRO

2021

BRUNA DA SILVA VIANA

**EDUCAÇÃO INDIGENISTA E SEUS PARADIGMAS
EDUCACIONAIS COLONIZADORES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora
como um dos requisitos para
obtenção do Grau de Bacharel em
Letras, realizado sob orientação da
Professora Doutora Luciana Vilhena.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Luciana Vilhena (orientadora)

Prof^o.Dr^o. Marcelo dos Santos (examinador)

RIO DE JANEIRO

2021

DEDICATÓRIA

Dedico a realização deste estudo ao grande sonho da minha vizinha/mãe. Cresci em uma família pobre, sem base de estudos e formações acadêmicas. O estímulo maior aos estudos sempre veio por parte da minha avó, que tem para mim um valor de mãe, a qual me criou até a idade adulta, quando veio a falecer. Minha avó me deixou uma vontade, um dia inculcada, a de me tornar uma educadora, formada na faculdade. Em famílias nas quais a formação acadêmica não é vista como uma opção e sim um acontecimento sem muito valor, já que nunca fora visitado por um membro da família antes, ter a ambição de estudar numa faculdade é quase inexistente, como era no meu caso. Minha avó era analfabeta, sendo introduzida à leitura e escrita com minha ajuda e sua grande vontade de ler o mundo por seus próprios olhos e não apenas ouvir, nas histórias que eu lia para ela. Minha avó aprendeu a ler e escrever, essa é até hoje, a maior realização da minha vida, ver a identidade dela assinada e não mais com a digital do dedo. Guardo até hoje sua identidade escrita, com suas letrinhas tão cheias de realizações, para ela e para mim. Cresci amando os livros e tendo a leitura como porta de entrada para nosso universo particular, meu e de minha avó. Sempre via minha vizinha lendo depois que aprendeu e achava isso a coisa mais linda do mundo. Ela gaguejava na leitura e toda palavra que não entendia, me perguntava. Não tinha como eu não amar ler, essa é nossa ligação de alma, é o que me aproxima da minha criação, com minha vizinha lendo na cadeira de balanço. Este estudo tem um valor sentimental que vai muito além do valor acadêmico, é a realização de um sonho da minha vó, ela queria ter uma filha professora, eu sou sua filha/neta professora.

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço à Deus, quem creio ser o grande responsável pela vida. Agradeço por ter me ajudado a chegar até aqui e me feito enxergar as adversidades como formas de autoconhecimento.

À minha vizinha, razão do meu empenho mesmo com todas as razões para desistir.

À minha mãe, que me faz rir mesmo depois de ter perdido todo o trabalho escrito e estar sem tempo para refazer. Por ter me gerado e hoje ser minha melhor amiga, melhor companhia e lugar calmo em meio à loucura mundial, por ser minha razão de existir diariamente.

Ao meu pai, que nunca deixou de colaborar com meus estudos e sempre se mostrou favorável em tudo que precisei, participando mesmo que às vezes sem entender, da realização deste trabalho. Agradeço por nunca ter deixado nada nos faltar, por ser um bom amigo e um pai, de fato.

À minha família, composta por mulheres guerreiras, que me ensinam em meio às suas peculiaridades o valor do caráter.

À minha tia e madrinha Adriana, que pagou meus estudos do jardim de infância quando meus pais não podiam e com isso, me ajudou a não ter atraso na minha educação. Por sempre demonstrar o quanto é importante estudar e me impulsionar através da sua inteligência, sendo um exemplo para mim, desde criança.

À minha melhor amiga e parceira de estudos Suelen, que nunca me deixou desistir da faculdade, passando a ser minha maior incentivadora nos estudos quando minha vó se foi.

À minha orientadora Luciana, que desde o meu primeiro dia de aula com ela, já se tornou minha escolha como orientadora para o tcc. Por ser a professora com quem mais me sentia próxima, por sua humildade e humanidade nas aulas, na forma de avaliação; por me fazer repensar que tipo de educadora quero ser; por me possibilitar aprender de forma tão prazerosa e amorosa.

Agradeço aos meus amigos da faculdade por todas as conversas no murinho, pelas partidas de rpg e pelos laços afetivos gerados que sempre me faziam querer estar na faculdade.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso aborda a educação indígena inserida no contexto formal de educação, a escola. Discorre sobre a forma como tem sido ensinada nas escolas, a cultura, a tradição e a história dos povos originários; se ainda permanece um ensino colonizador, abordando a história da construção do Estado brasileiro na visão do colonizar, tornando heróis aqueles que roubaram e mataram centenas dos povos originários. A pesquisa aborda, ainda, a interculturalidade com a história da literatura africana e afro-brasileira, povos que também tiveram suas histórias negligenciadas na educação e nos materiais didáticos. Realiza um estudo histórico acerca da escola e sua função de aparelho ideológico, assim como realiza um estudo histórico no que concerne à educação indígena. O estudo busca conceituar a raiz dos problemas estruturais que limitam o ensino da literatura indígena em escolas não indígenas e pensa uma contribuição para a luta para a existência de seu ensino dentro de escolas indígenas. Por fim, analisa diversos livros didáticos e coleta o que tem sido ensinado nas escolas de ensino privado.

Palavras-Chave: Educação; Escola; Literatura indígena; Racismo.

ABSTRACT

The present work of conclusion of the course addresses the indigenous literature inserted in the formal context of education, the school. It discusses the way it has been taught in schools, the culture, tradition and history of the original peoples; if there is still a colonizing teaching, addressing the history of the construction of the Brazilian State in the vision of colonizing, making heroes of those who stole and killed hundreds of the original peoples. It deals with intersectionality with the history of African and Afro-Brazilian literature. It carries out a historical study about the school and its function as an ideological apparatus, as well as carrying out a historical study with regard to indigenous education. The study seeks to conceptualize the root of the structural problems that limit the teaching of indigenous literature in non-indigenous schools and conceptualizes the struggle for teaching to exist within indigenous schools. Finally, it analyzes several textbooks and collects what has been taught in private schools.

Key Words: Education; School; Indigenous literature; Racism.

SUMÁRIO

Introdução	9
Fundamentação Teórica	12
O estado e a escola.....	12
Interculturalidade com a história africana e Afro-brasileira	15
A história da literatura indígena no Brasil.....	27
Anversos da educação diferenciada.....	34
Metodologia	37
Análises dos livros didáticos	37
Sétimo ano.....	38
Oitavo ano.....	42
Nono ano	43
Crítica às Análises dos Livros didático	45
Considerações Finais	46
Referências Bibliográficas	48
Anexos	50

INTRODUÇÃO

Em decorrência da exclusão por parte da sociedade, a educação foi mudando, os povos originários perdendo cada vez mais espaço e, mesmo assim, lutando por sua voz, por seu lugar, por uma educação que não mate suas raízes, suas línguas. A luta é por uma educação que dê espaço, que apoie, que incentive e que mantenha seus costumes, sua cultura, sua fala. Projetos como a Funai que estimulam o protagonismo indígena, contribuem ao ponto de hoje termos representantes de povos originários na faculdade, assim como professores representantes dos povos originários, que fizeram questão de voltar para suas aldeias e ensinar aos seus, porque a educação sempre foi e sempre será a porta de entrada para conquistar um lugar no mundo, mesmo que através do ensino colonizador, gerado pelo sistema hegemônico e elitista mantido nas escolas.

Essa luta pelo direito de aprender e ensinar, que é mantida pelos povos originários, trouxe muitas mudanças para o cenário educacional. Muitas correntes pedagógicas existem através dessa luta. Existem correntes pedagógicas que tornam possível ensinar a língua mãe indígena, como primeira língua e o português como segunda língua, há as que ainda matam as línguas indígenas e há aquelas que não aceitam que o português brasileiro seja ensinado aos povos originários e que seja mantido o ensino de sua língua mãe como base educacional. Ambas as correntes são importantes e ajudaram a mudar o cenário educacional. Contudo, nem todas são possíveis, se levarmos em conta a língua oficial falada e aceita no Brasil, nesse sentido, percebemos que a corrente pedagógica que não aceita que o português brasileiro seja ensinado aos povos originários acarreta numa discussão política que levanta aspectos relacionados à de exclusão e colonização, deixando claro que para os originários atuarem no nosso país com um mínimo de aceitação precisam falar e saber usar o português brasileiro.

As escolas ainda não sabem como ensinar a cultura, a memória e a oralidade indígenas e, assim, as crianças e adolescentes vivem no distanciamento promovido nos anos iniciais de sua formação. As faculdades também não contam ainda com uma disciplina sobre a cultura indígena, como no curso de letras que tem “literatura africana”, mas não tem a “literatura indígena”. Exatamente pela falta da literatura indígena nas faculdades e escolas é que existe a necessidade em produzir um trabalho de fona de curso que aborde essa lacuna na formação dos professores da educação básica.

Há cerca de 10 anos atrás, quando se pensava em aulas de história com o tema de construção do Brasil, se pensava nos portugueses heroicos e no povo indígena

ocupando um espaço que não lhes pertencia sendo considerados povos selvagens e por isso, marginalizados. As aulas eram, então, completamente ensaiadas, decoradas, com os mesmos textos selecionados sob o ponto de vista colonial. Não havia interesse em ensinar sobre os povos e não havia interesse em aprender sobre eles. Em 1988 nasceram leis que “concediam” direitos os povos originários de manter e reproduzir através da escola seus costumes e suas tradições. Porém, dentro de uma constituição que previa prioritariamente que o povo originário devesse ser “integrado” ao restante da sociedade. Sempre se tratou de “integração”. Só o fato de se tratar de “integrar” já traz à tona um pensamento colonizador. Integrar por qual razão? Quem chegou e trouxe consigo novas línguas e culturas foram os portugueses, mas nós, os descendentes dessa colonização, ainda falamos em integrar. A educação é uma ação política e, como tal, politicamente veio no decorrer dos anos tentando essa “integração” com os povos originários e os colonizadores. Isso gerou e gera na educação a busca por uma pedagogia que seja completa para os povos originários. Completa em relação à sua identidade, cultura e lugar de fala, uma educação que deixe claro para os colonizadores a suficiência da vida de cada originário. Trata-se de ir muito além do que anos antes era ensinado nas aulas de História. É sobre construir um ensino descolonizador. Só a educação é capaz de mudar os hábitos e a forma de pensar de cada um. A sala de aula é o lugar onde existe a possibilidade de construir uma decolonização do ensino de cultura e oralidade indígenas e, dessa forma, poder montar uma memória indígena muito mais ampla e real, uma memória cultural indígena decolonizadora, uma literatura indígena.

O presente estudo tem como objetivo principal analisar o ensino da literatura indígena nas escolas. Já os objetivos específicos são:

- Investigar os conteúdos dos livros didáticos do 7º ao 9º do ensino fundamental de uma escola particular
- Observar a metodologia usada nesses livros didáticos, como se tem ensinado sobre a cultura indígena nas salas de aula
- Realizar um breve estudo histórico da existência da escola e sua função na sociedade
- Aprofundar os estudos das raízes colonialistas educacionais

Este estudo nasce diante da necessidade de pesquisas dentro do campo da educação indígena, este estudo tem como objetivo trazer argumentos que acrescentem

na divulgação da literatura indígena escolar. A escola, como principal veículo de formação de pessoas que podem crescer na educação sendo livres de racismos e exclusões, tendo a capacidade de se colocar como sujeitos na construção de um saber libertário e decolonial¹ ou do contrário, se manterem como pessoas racistas e excludentes dentro de uma sociedade de iguais valores estruturais. A escola carrega sobre si uma responsabilidade social e política. Nesta visão social e política em que a escola está pautada, o ensino tem um valor extraordinário. O que se ensina nas escolas é o que será levado aos demais membros do seio social; primeiro na família que é a microestrutura social e depois para a grande sociedade que é a macroestrutura.

A ideia inicial deste trabalho era entrevistar estudantes de diferentes escolas, sendo elas: públicas de âmbito estadual, municipal e federal e particulares (tendo a educação infantil de responsabilidade municipal e o ensino fundamental e médio de responsabilidade estadual); de diferentes lugares do Rio de Janeiro, desde a baixada fluminense, na periferia (onde a escolha dos livros didáticos analisados se encontra), na zona norte com instituições de ensino federais à zona sul do Rio de Janeiro, com escolas particulares. Dentro da entrevista, os estudantes seriam convidados a contar o que conhecem da cultura indígena, o quanto desse conhecimento veio das escolas e como costumam aprender sobre os povos originários nas suas aulas. O principal objetivo era entender o que os estudantes pensariam sobre os povos originários, de que forma se colocariam nas lutas sociais desses povos (seus posicionamentos políticos) e examinar como tem sido o ensino da literatura indígena nas escolas, se ele existe e quais as possíveis causas da dificuldade em ensinar/aprender sobre a cultura indígena. No entanto, a Covid-19 chegou ao país exatamente quando as entrevistas iniciariam, impossibilitando, dessa forma, a realização da análise através das entrevistas presenciais, nas escolas, e ficaria inviável realizar essas entrevistas de forma remota (por plataformas digitais). Logo a opção mais segura foi investigar o ensino da literatura indígena nas escolas através dos livros didáticos. Esses livros didáticos foram coletados de uma escola particular onde lecionei por alguns anos, uma escola de bairro pequeno em Duque de Caxias, que é uma escola conceituada (no bairro). Os livros da editora *Conquista* seguem sendo usados como base do currículo há anos nessa escola, então dos

¹ Os termos “descolonial” e “decolonial” existem na língua portuguesa, apresentando algumas diferenças entre ambos. Decolonial costuma ser usado quando se trata de uma luta contínua para um ensino que não colonize mais determinados povos que foram colonizados. Enquanto que decolonial é menos usado, com a premissa de que adota um significado de superação, que acaba sendo equívoco, já que a luta por uma educação emancipadora, decolonial, continua. Nesta pesquisa o termo usado majoritariamente será “decolonial”. Logo, entende-se: decolonial = colonialidade/ descolonial = colonialismo.

livros analisados, há aqueles dos lançamentos mais antigos aos lançamentos mais novos da editora. A escola é dividida entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Os livros didáticos analisados são do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, em forma de apostilas, divididas bimestralmente. Baseado nesta mudança na forma da análise, a pesquisa está situada em como é ensinada através dos livros didáticos, a literatura indígena, e quais as possíveis causas para um afastamento do ensino de forma crítica e para que de fato o aprendizado aconteça e, com ele, ocorram as mudanças na educação e na sociedade, possibilitando que a escola deixe de ser o lugar de um ensino colonizador para um ensino com viés decolonial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ESTADO E A ESCOLA

De acordo com o art. 26-A da lei 11.645 de 2008 (BRASIL,1996), os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e dos povos originários devem ser ministrados em todo o currículo escolar, com ênfase nos componentes curriculares de artes, história e literatura. Esses componentes curriculares são exatamente os componentes em que mais foram encontrados “relatos” da vida, cultura e história dos povos originários nas apostilas analisadas. Tendo em vista que no componente curricular de história é onde mais se abordam os estudos relativos aos povos originários, ficará esclarecido a seguir, por que a visão abordada é a do colonizador.

Bergamaschi e Medeiros (2010) refletem sobre o surgimento do componente curricular “História”, que tem sua criação alocada à França, no século XIX em 1838 e, mais tarde, no colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro; com sua abordagem pedagógica ligada ao poder do Estado e à noção de identidade nacional. Com isso, os estudos de história sempre foram focados em trazer os relatos políticos que montaram o país e sua cultura. Como a cultura predominante sempre fora a do europeu, da ideologia da branquitude, o ensino de História acabou sendo voltado para montar o cenário da construção de impérios com seus heróis centralizados no padrão eurocêntrico. Nas escolas, o cenário que se encontra ainda hoje é o da História narrada na visão eurocêntrica, o que acarreta uma abordagem que deslegitima a cultura e a vida dos povos originários.

Com Fontan (2017) pode ser vista uma análise do Estado a partir da visão de Pierre Bourdieu em que o estudioso explicita a cultura de dominação do Estado que, através do seu poder econômico e cultural, faz com que as sociedades que não fizeram parte da “construção” do Estado sejam vistas como fracas. Essa construção do Estado está completamente ligada à colonização e em que posição se encontra as pessoas, se na posição de colonizador ou na posição de colonizado. O Estado foi construído a partir de uma série de eventos de posses, sejam posses de terras ou posses de culturas. No fim, o que prevaleceu foi o poder econômico, já que toda a briga girava em torno de acumular riquezas, terras e poder sobre as pessoas. A concentração do poder do Estado na economia e na cultura gerou uma inferioridade por parte dos povos que não fossem vistos como capazes de evoluírem tecnologicamente e se manterem, economicamente, na sociedade, se enquadrando nos padrões dos colonizadores. O povo originário jamais aceitaria entregar suas terras ou se enquadrar em padrões que matassem suas origens e culturas. Diante disso, como, para o povo originário a riqueza não é vista com o valor da moeda e eles também não tiveram a opção de fazerem parte da nova sociedade que estava sendo criada sem perderem suas crenças, o Estado passou a considerar os povos originários como um povo sem poder tecnológico e sem capacidade de progredir economicamente. Dentro dessa premissa de incapacidade tecnológica e econômica gerada pelo estado aos povos originários, o Estado começou a pensar na integração dos povos originários na sociedade fundamentada pelo Estado e seu poder de dominação. Desde então as políticas integracionistas estão tentando “incluir” os povos originários na sociedade. Nessa visão do Estado, os povos originários são incapazes de viver como sociedade e precisam se integrar ao todo que é a sociedade mantida pelo Estado, que garante todos os direitos e deveres do cidadão, direitos e deveres que também são movimentados através do Estado. Como um grande exemplo dessas políticas de dominação por parte do Estado, temos a demarcação de terras indígenas, através da qual o Estado se encarrega de “dar” essas terras que já pertencem aos originários para pessoas de seu interesse, independente de ainda ter originários sem terras. É uma política que se pauta no desejo de proteger os direitos originários para poder continuar se apropriando e dando terras que não deveriam pertencer à União.

Nesta mesma base de pesquisa a escola é analisada como parte principal do Estado. Bourdieu, que contribuiu com inúmeras pesquisas no campo educacional, foi amplamente estudado por Fontan (2017), com o objetivo de elucidar as problemáticas envolvendo a educação escolar indígena. Segundo Fontan (2017), analisando os estudos

de Pierre Bourdieu, o Estado existe através da junção de três grandes capitais, são eles: o capital da força física (exercito, polícia, guardas), o capital econômico (impostos) e o capital cultural ou simbólico (educação, escolas). Esses três grandes capitais trabalham juntos para manterem o Estado, sendo a escola um dos capitais mais importantes já que é tida como aquela que maneja o pensamento, uma vez que é através da escola que correntes políticas e econômicas são mantidas da forma que melhor interessar ao governo. É importante, então trazer à luz, nesta pesquisa, a raiz escolar. Percebendo a escola como aparelho ideológico do Estado. Diante disso, Bourdieu (2004) analisa os aparelhos ideológicos² do Estado, que seriam os meios que ele usa para manter seu poder centralizado. No meio disso temos a escola, a família, a sociedade e atualmente temos a internet, e como parte principal e fundamental para a manutenção e continuação dos saberes norteadores para a permanência política almejada, temos a escola. Era fundamental que as crianças aprendessem nas escolas do período da monarquia, no Brasil, a dominação sobre as demais classes. Com isso, nas escolas da citada época, as crianças aprenderiam que eram superiores, que precisavam dominar os negros, os indígenas e os pobres. Essa educação fazia com que crescessem dentro da visão eurocêntrica de dominação sobre qualquer um que não fosse aceito como modelo europeu criado na época. Hoje essas classes que foram colocadas no lugar de dominados, frequentam escolas e ainda recebem um ensino pautado há cerca de cinco séculos atrás. O ensino ainda segue essa prática de visão superior, visão do dominador; isso fica exposto nas aulas voltadas para falar dos povos originários que são apresentados pela visão do colonizador e quem é o colonizador na história se não o próprio dominador? Remontando a história da educação com Fontan (2017), através dos estudos de Bourdieu, nos deparamos com a criação do modelo europeu que foi imposto também dentro das escolas como meio para o crescimento do país. Esse modelo ou manual de construção a “pátria amada” voltada para o eurocentrismo - visão do colonizador imposta - jamais fundaria escolas que ensinassem com liberdade. Durante anos as escolas foram (ainda são) meios políticos, melhor pondo, aparelhos ideológicos do Estado; com base na exclusão de qualquer povo que não seja visto como

² Louis Althusser é filósofo francês muito conhecido teórico das ideologias e um de seus ensaios mais estudados é “Ideologias e Aparelhos Ideológicos do Estado”. Contudo, neste trabalho uso a visão crítica de Pierre Bourdieu, através de Fontan, para falar dos aparelhos ideológicos.

“nacionalista”. E o modelo nacionalista criado pelo Estado Brasileiro era aquele que se colocava no modelo europeu.

Em torno da construção do Brasil muitos aparelhos ideológicos foram usados, como as leis que para existirem contaram com a votação que indicava quem as construiria. Levando em conta que só votava inicialmente uma pequena parte da população que era a parte católica e rica, os direitos giravam em torno da religião que colonizou grande parte dos povos originários e hoje continua sendo a maior no país, e do poder da classe rica, que foi a classe que colonizou o Brasil. Logo, o papel que impuseram aos povos originários foi o do colonizado, dominado e marginalizado.

INTERCULTURALIDADE COM A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Lima e Marçal (2015) destacam uma característica importante, o cuidado que deve ser tomado ao se categorizar a questão do “acaso” da “descoberta” do Brasil. É fundamental estudar os conceitos da colonização com o critério da crítica para desenvolver um estudo antirracista e evitar o ensino estruturado em sala de aula da “descoberta” ocasional do Brasil. O professor João Pacheco de Oliveira (2014) explica que a Europa estava em uma busca por crescimento comercial, buscava expandir-se tanto em número de terras, como em mão de obra e artesanato e com isso saiu em busca de tais elementos. O encontro com o Brasil ocorreu nessa busca comercial dando início, como sabemos, ao genocídio dos povos originários. Inicialmente os portugueses conseguiam, por meio do comércio de trocas, trocar mercadorias com os originários, porém, a ambição portuguesa em 1549, com Tomé de Souza como governador-geral, trouxe para a Bahia (sede do governo do Brasil), a dominação de todo o litoral, o que ocasionou o domínio dos povos originários que ali viviam e, tomando para o governo brasileiro todos os bens desejados e junto com esses bens, a mão de obra escrava.

Segundo o professor João Pacheco de Oliveira - em videoconferência produzida com base no acervo do curso de Formação Política de Liderança Indígena, citada por Lima e Marçal (2015), no qual ele denomina de momento da “tragédia”, ocorrido com a instalação do governo como sede nacional na Bahia, e a estratégia de dominação do litoral - era necessário “afastar” os franceses das terras tomadas, com isso, brigas aconteceram e de um lado estavam os originários com o governo português e do outro os originários com a França. (Oliveira, 2014 *apud* Lima e Marçal, 2015). O resultado

foi quase o fim dos povos originários com Portugal dominando as terras, o padrão europeu crescendo e todas essas práticas disfarçadas de “catequização” dos povos originários. Sendo assim, a cristianização dos povos originários, que gerou aculturação, funcionava como forma de dominação, foi apenas uma das investidas, pois a investida maior circulava na imposição de serviços forçados, mortes e domínio psicológico/físico dos originários.

De acordo com Joel Rufino dos Santos (2013), civilização, para o senso comum, quer dizer educação, belas-artes e técnicas avançadas; e para as ciências sociais quer dizer um encontro prolongado entre culturas diferentes gerando algo mais complexo. Já o sistema paternalista, com a visão estereotipada de que o originário era incapaz de viver numa sociedade “civilizada”, implantou políticas (indigenistas³) para tutelar o originário que fora posto no lugar de incapaz, precisando de cuidado e abrigo. (Lima e Marçal, 2015). As ciências sociais denominam a “civilização” como o encontro de várias culturas com uma convivência que gera “algo mais complexo”, o sistema paternalista já colocou o originário no lugar de incapacitado precisando de cuidados que seriam dados pelo Estado. Como exemplo dessas políticas de dominação dentro do pretexto tutelar de paternalismo, Lima e Marçal (2015, p. 25), contam sobre a política indigenista que tinha como base a tutela legal dos povos originários pelos portugueses exercendo poder de dominação sobre suas terras e vidas. Os povos originários não tinham “saída”, procuravam o Estado sempre que precisavam de ajuda. Em uma passagem, a autora e o autor Lima e Marçal (2015, p.26), destacam que “ser indígena era considerado um estado transitório”.

O regime tutelar e a política indigenista em geral tiveram como uma das características principais o desencadeamento de processos de territorialização. A construção de “povoações indígenas”, “centros agrícolas”, “parques” e “reservas” é a expressão desses processos de territorialização dirigidos pelo Estado.

(FERREIRA, 2007, p.73 *apud* LIMA e MARÇAL, 2015, p. 27).

Este argumento e a ação do Estado foram vistos e ainda são vistos como “normais” e aceitáveis por grande parte da população, mas a análise que precisa ser feita é sobre a necessidade de tutelar pessoas que nunca pediram por isso. Essa ação política

³ Quanto à literatura indigenista, entende-se como o ensino da cultura e literatura originário por não originários, que dão voz à cultura e história do povo originário, quanto à literatura originário, entende-se como o ensino da cultura e história originário, na voz dos próprios originários; é a apropriação por direito de contar e escrever suas histórias, cultura e crenças. Portanto, os termos indigenista e originário, não são sinônimos.

do Estado, de nomear terras indígenas, foi exclusivamente para acobertar os roubos de terras iniciados ainda com a colonização. A ação foi uma medida de acobertamento usando as leis que foram fundadas e formuladas pelo Estado. A maior questão ainda a ser levantada por esta pesquisa é sobre o direito de cidadania. Enquanto houver o regime de tutela por parte do Estado, os povos originários permanecem distantes de seus ideais e objetivos, sendo manipulados legalmente pelo governo.

Para que a cidadania indígena seja reconhecida não somente de direito, mas de fato, é necessária a implementação de políticas que garantam direitos específicos, como o acesso à educação, à saúde, à tecnologia e às terras. Na atualidade, o movimento indígena no Brasil defende uma autonomia com base na emancipação política, econômica e social em busca da superação da precariedade e da exploração a que foram submetidos os povos indígenas durante todos os séculos passados desde o período colonial. (LIMA e MARÇAL, 2015, p. 28).

A “chegada” do povo africano no país que depois viria ser chamado de Brasil inicia um tempo de escravidão que durou mais do que em outros países. Os africanos foram “trazidos” para o Brasil com o sentido de exploração para o trabalho dito pesado que os originários não tinham “forças” para realizar. Lima e Marçal (2015) esclarecem que, na metade do século XVI, fora constatado que os povos originários não se adaptavam ao esforço que o trabalho da lavoura e plantação requeriam, além da questão financeira e política, que montava a ideia de que um escravo negro era capacitado para os serviços braçais e estava em “alta”, na época, a escravidão negra. Os povos originários eram apontados como preguiçosos e rebeldes; a igreja católica também defendia que os povos originários não fossem escravizados, pois os queriam como servos do catolicismo. Por esse motivo fora trazida mão de obra escrava da África. O povo africano já fora trazido na condição de escravo.

Sobre os conceitos de escravidão, é importante salientar o que o autor Joel Rufino dos Santos (2013), na obra intitulada *A escravidão no Brasil*, que tem como objetivo propor uma nova forma de ensinar sobre a escravidão no Brasil, buscando uma perspectiva menos etnocêntrica. Como já é sabido, a escravidão não é uma prática inerente apenas ao Brasil, tendo tido um possível início na Grécia antiga, onde era comum comprar pessoas para realizarem serviços sem receber qualquer tipo de pagamento por eles. Com a perspectiva de ensinar sobre a escravidão por outra ótica, o autor esclareceu o conceito, trazendo-o para a modernidade, mostrando que é um conceito histórico e que se perpetua com o passar do tempo.

Santos (2013) apresenta a escravidão como um capítulo da história do trabalho, que começa no Ocidente com o trabalho pré-histórico, realizado pelas relações de parentesco, depois segue com o trabalho na antiguidade, com o exemplo da Grécia antiga, onde a escravidão é mais uma forma de “trabalho”, se desdobra na servidão feudal e termina com o trabalho assalariado da modernidade. Nessa forma de apresentar a escravidão como parte do regime de trabalho, pode-se colocar a escravidão no conceito da economia que é ligado diretamente à política.

No Brasil, a escravidão se apresentou completamente vinculado à economia e a política, e, como parte focal deste trabalho é apresentar possíveis reflexões acerca do ensino colonizador das escolas, cabe um olhar crítico por parte da escola e dos educadores quando se passa a narrar sobre o fim da escravidão no Brasil. Como aluna de escola pública, tendo terminado minha formação escolar em 2011, estudei a maior parte da minha formação sem a visão mais emancipadora das políticas de afirmações, como a lei 11.645/2008. Nas aulas de história o cenário apresentado para a “libertação dos escravos”, foi o cenário em que os europeus ficaram como heróis da pátria, fazendo um favor ao povo negro, dando a sua “libertação”. Como educadora, já pude presenciar colegas dando aula de “abolição da escravatura”, com a mesma visão. O cuidado da escola e dos educadores é abordar todo o contexto histórico, sem etnocentrismo no conteúdo das aulas.

Em 1755, o Marquês de Pombal incentivou as relações matrimoniais interraciais com o intuito de povoar a colônia brasileira, nascendo então a miscigenação que não fora aceita pela coroa portuguesa e pela igreja, instituições que condenavam a miscigenação. Porém, a condenação da coroa portuguesa e da igreja fora ignorada, o que deu início à prática comum e violenta de estupros das índias e negras. O sofrimento dessas mulheres fora aceito como parte da necessidade de povoamento e vontades sexuais dos homens europeus. De acordo com Lima e Marçal (2015), “a mistura de cor é um fator marcante na formação populacional do povo brasileiro, o que ocasionou uma diversidade cultural rica e variada que pode ser identificada de Norte a Sul do gigantesco território brasileiro” (Lima e Marçal, 2015). Todo o panorama da miscigenação leva a história dos povos originários, africanos e afro-brasileiros à teoria do branqueamento. Lima e Marçal (2015), contam que no século XIX, pesquisadores ao redor da Europa começaram pesquisas com o propósito de comprovar cientificamente que algumas raças eram inferiores a outras, para que a escravidão tivesse embasamento científico. O pensamento eugenista é sustentado a partir de estudos de crânios de povos

africanos que “comprovavam” a diferença degenerativa que esses povos apresentariam. Esses estudos levaram ao ideal de tornar branca toda a população brasileira, alguns acadêmicos da época até deram previsões de que a próxima geração seria branca, graças aos casamentos entre pessoas negras e índias com pessoas brancas.

Com o escopo de “branquear” a população brasileira e “abolir” a escravatura, que nesse momento da história do branqueamento tornava negativa a escravidão no Brasil, o médico Luís Pereira Barreto propôs a substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes, conseguindo, com essa prática, a aceleração do branqueamento com uma maior reprodução inter-racial e também a “abolição” dos escravos. Enfatizo que a causa da abolição levantada pelo médico Luís Pereira Barreto, é apenas uma das causas reais para a “libertação dos escravos”, havendo, ainda causas do cenário econômico que permeiam todo esse contexto histórico do branqueamento, como a revolução industrial, que é uma das principais causas para a abolição em 1888.

Toda a negação da racialidade negra e ameríndia não passou de um tratado político e econômico. A estrutura dos conhecimentos que são perpassados através da educação e da sociedade é fundamental para a noção de raça e etnia, e com isso, a noção de identidade. Toda a questão do branqueamento, como os autores Lima e Marçal (2015) esclarecem, o conceito como forma de assentimento da escravidão, da miséria e da exclusão de todos que não fossem brancos, como tentativa de mostrar que a raça branca era superior, o registro histórico que ficou para as gerações da modernidade foi o da inferioridade racial, estabelecido e mantido pela supremacia econômica, política e social dos brancos. (Lima e Marçal, 2015). A importância de averiguar os fatos educacionais com uma visão crítica é exatamente para buscar uma educação emancipadora e diferenciada, é para romper com a educação que permanece colonizando os povos originários e excluindo socialmente os afro-brasileiros.

Nessa concepção errônea que ainda ocorre em alguns meios sociais de que os negros geraram a teoria do branqueamento para fugir da exclusão que sofriam, na qual se beneficiariam com o “clareamento” dos seus povos, fazendo parte do padrão branco instaurado pelos europeus, com essa concepção completamente alimentada pela elite branca fortaleceu o seu lugar de padrão social aceito e, com isso, os demais grupos sociais continuaram sendo colocados nesse lugar de inferioridade e não aceitos socialmente. Como exemplos para esse padrão branco gerado pelos colonizadores, com a teoria do branqueamento, há, em 2021, mulheres fazendo plásticas buscando um padrão social aceito, que permanece sendo o branco, temos mulheres negras retintas e

mulheres negras de pele clara que ainda alisam seus cabelos para serem melhores aceitas socialmente e conseguirem empregos melhores, tem homens negros retintos e não retintos tentando fugir do lugar de símbolo sexual que fora posto ainda na escravidão. Ou seja, temos muitos exemplos do quanto a teoria do branqueamento ainda afeta pessoas de grupos sociais excluídos em grande número, são resquícios deixados da colonização e da escravidão que ainda precisam de mudança nas abordagens educacionais. E como os autores afirmam nesta passagem:

O grande dano da teoria do branqueamento para a população negra foi a negação da sua identidade, dificultando a inserção dessa parcela da sociedade como força política, que traz na mobilização dos pares a energia motriz necessária para alcançar os objetivos comuns: a luta pelos seus direitos, a busca pelo conhecimento, a admissão pública de sua importância e relevância na sociedade, bem como a implementação de políticas que corrijam as desigualdades raciais.

(LIMA e MARÇAL, 2015, pg.45).

Os conceitos de raça e etnia passaram a existir em momentos históricos diferentes. O conceito de raça teve sua origem dentro dos estudos realizados sobre a teoria do branqueamento. O conceito de raça veio vinculado em primeiro lugar à superioridade dos brancos sobre os indígenas. (MEINERZ, p. 6).

É possível pensar através dessa concepção de raça ligada diretamente à superioridade branca, que o conceito de raça veio vinculado em primeiro lugar com as questões políticas e sociais da época, isso quer dizer que os colonizadores observaram a cultura, as roupas, os hábitos dos povos originários e notaram as diferenças que havia com seus hábitos e cultura. Como parte de uma necessidade humana de diferenciar o outro, o conceito de raça foi dado inicialmente, na história, aos povos originários, quanto aos costumes e hábitos; com isso, historicamente o conceito de raça veio vinculado primeiro nas diferenças sociais e de poder e só depois se pensou a raça quanto à cor. (MEINERZ, p. 6). Pode-se entender também que o conceito de raça é histórico e mutável, de acordo com as épocas políticas.

Em 2001, na Conferência Mundial realizada em Durban, África do Sul, nossos gestores reconheceram o racismo no Brasil como base do pensamento e da organização social do país. Logo, o Estado Brasileiro negou o mito da democracia racial apenas em 2001. (MEINERZ p.5). Historicamente o mito da democracia racial deixou partes fundamentais do racismo como herança social, estruturada. Ou seja, através de estudos como os de Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), que destacavam os negros e

mestiços como mais propensos ao crime, ainda hoje, em 2021, o grupo étnico-racial mais atacado e morto em comunidades brasileiras, é o de negros e pardos. Os negros, pardos e originários seguem sendo os mais desempregados, com os salários mais baixos e com pouca ou nenhuma inclusão nos meios educacionais. (MEINERZ, p.5).

Segundo os textos das Diretrizes (2004) correlatas à Lei 10.639/03 e o glossário de termos e expressões antirracistas (2006), é importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.

(MEINERZ, p.6)

Por etnia entende-se como aquele que se autodefine e é reconhecido como parte de grupos com especificidades culturais, esses grupos sociais são entendidos como étnicos. (MEINERZ, p.7). Os indivíduos se autodeclaram como parte de um grupo e esse grupo os reconhece como integrantes e assim existem os grupos étnicos-raciais.

Racismo é o processo histórico e político em que são atribuídas vantagens a certos grupos e desvantagens a outros grupos. (ALMEIDA, 2020). O racismo estrutural é explicado e explorado na obra intitulada *Racismo Estrutural*, de Silvio Almeida. A partir dessa obra, o racismo estruturado é diferenciado de outras formas de racismo, como o institucional ou o comportamental, como exemplos. O racismo institucional é entendido como uma parte do racismo, uma categoria, assim como existem outras; dessa forma, as instituições são as responsáveis por causar e manter o racismo. Como medidas de mudança para esse tipo de racismo há as políticas de ações afirmativas. O racismo individual/comportamental seria o crime, aquele cometido por uma pessoa à outra, livre de grupos e instituições, uma decisão vinculada somente ao racista. Sofrer racismo lhe dá o direito de buscar a justiça para lidar com isso, para mudar o racismo comportamental temos as leis jurídicas.

Diante do exposto acima, o racismo se configura em muitas camadas, sociais, econômicas e jurídicas. Para que o racismo se mantenha e seja continuado historicamente, é necessário que a economia, as leis e a sociedade, estejam fomentando as causas raciais de exclusão. Segundo Almeida (2019), não existe racismo que não seja estrutural. Qualquer forma de racismo é estrutural, o que ocorre é a categorização em

outras camadas, como as sociais, as econômicas, a jurídica, que são formas institucionais de manter o racismo estrutural, entendido como estrutura histórica e política.

A escola enquanto aparelho ideológico pode representar uma forma de promover o racismo, sendo vista como uma instituição do Estado que de forma “natural” mantém e reproduz o racismo. Silvio Almeida (2020) estuda as variadas formas de racismo, declarando que em todas elas, o racismo é estrutural; contudo, em sua pesquisa sobre o racismo, o institucional é levantado como um achado importante na busca de percebê-lo como parte política, de estrutura maior e bem planejado e não só como comportamental/individual, como fora visto nas décadas anteriores. Diante da premissa da escola como aparelho ideológico estatal, Fontan (2017), estuda o domínio exercido pelo Estado sobre a vida das pessoas e o quanto isso limita a educação, fazendo uma educação de exclusão, voltada para as classes sociais favorecidas economicamente.

De acordo com Fontan (2017), educação e escola são conceitos distintos, que acabam se encontrando quanto ao domínio estatal. Ou seja, educação pode ser vista como forma de aprendizado amplo que se desdobra sobre a vida, pode ocorrer com a família, com amigos, com a sociedade; a escola é uma instituição de educação formal voltada para o aprendizado focado em necessidades profissionais e pessoais, é ministrada por professores (as) e oferecida a todos.

De acordo com Weigel, educação é um processo histórico, ou seja, “produzido social e culturalmente, em que estão imbricadas questões concernentes à produção/reprodução do sentir, conhecer e explicar a si e ao mundo, e cuja definição só se dá no terreno concreto da sociedade”. Ademais, a educação, “além de caráter histórico e social, tem também um caráter político e simbólico”. Trata-se de um campo social onde há confrontos de forças “na luta por reconhecimento, emancipação e hegemonia”. (FONTAN, 2017, p.57)

Ainda em Fontan (2017), pode ser vista a forma como a educação é direta e sutilmente usada como meio de impor uma cultura específica a todos os grupos, mesmo os que não são beneficiados por essa cultura. Como foi explicitado acima, a educação é um processo histórico e cultural e tanto cultural como historicamente, a educação parte de grupos colonizadores, majoritariamente europeus, que fındaram a educação no Brasil com um viés racista que atendia às necessidades das classes dominantes. A educação atua no campo cultural e parte de uma consciência de mundo, sendo assim, é realizada através de “símbolos” (que são formas de incutir sentimentos, fundir ideias e emoções em alguém, um aparato psicológico presente na evolução humana), que são

responsáveis por universalizar uma única cultura e quando isso ocorre, essa “homogeneização de uma cultura”, a educação se torna parte de um processo de dominação. (FONTAN, 2017, p.57). Bourdieu destinou muitas obras para o estudo da educação e uma delas visa exatamente estudar a escola como forma de dominação do Estado e uma das vontades de Bourdieu era entender a ordem social criada e estabelecida pelo Estado. Fontan (2017) levanta os conceitos de subjetivista, objetivista e praxiológico; todos por ele explicados em suas obras. Quanto ao subjetivista, pode ser visto como uma forma de ordem social oriunda de ações individuais, que são autônomas, logo, são regras constituídas individualmente sem ação da sociedade e meios institucionais. Na objetivista, o meio já é um fator para a reprodução dessas regras de ser e agir; porém, a objetivista ainda não explica a totalidade do indivíduo e suas ações geradas como parte do meio externo e através dos grupos sociais em que são inseridos. Com a intenção de encontrar a totalidade dessa questão, Bourdieu trouxe o conhecimento praxiológico, em que o indivíduo pode ser visto como resultado do meio em que vive. De acordo com o conhecimento praxiológico, o lugar em que nasce, a família, os meios sociais frequentados, as escolas, as formas culturais acessadas, os amigos, a profissão, tudo isso pode determinar inconscientemente nas regras sociais que serão perpassadas em todos os lugares em que esse indivíduo for. (FONTAN, 2017, pg.59) “Os diversos fatores estáveis, definidos a partir do meio social vivenciado pelo sujeito, incorporado por ele, e que passa a nortear as suas ações, são denominados de *habitus*”. (FONTAN, 2017, p.59). Os *habitus*, como mostrado acima, são um conceito de Bourdieu, levantado na obra de Fontan (2017) e trazido neste estudo como forma de mostrar a raiz da educação escolar racista e excludente. Continuando a elaboração da raiz educacional racista, encontramos nos *habitus* gerados a partir do local de nascimento, dos meios vividos e da cultura acessada, a forma como indiretamente o Estado reproduz o racismo através da educação. As políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado visam à reprodução dos *habitus* dos indivíduos, que seguem um padrão social, político e econômico e que são movimentados e guiados por grupos sociais dominantes. Dessa forma, o Estado através das escolas domina e mantém o racismo, a pobreza e até as taxas de analfabetismo do país. Em inúmeras pesquisas levantadas, a taxa de pessoas analfabetas tinha endereço, cor e situação econômica bem estipulada; o endereço é a favela, a cor é a negra e parda e a situação econômica é carente ou inexistente.

Em poucas palavras, pode-se resumir as ideias de Bourdieu da seguinte forma: a cultura escolar reproduz e legitima a cultura dominante. Levando-se em conta tais conclusões, os métodos pedagógicos, os conteúdos curriculares e as avaliações passam a ser questionados, uma vez que “seriam selecionados em função dos conhecimentos dos valores e dos interesses das classes dominantes”.

(FONTAN, 2017, p.63)

As ações afirmativas são políticas públicas governamentais ou privadas que passam a existir com o intuito de corrigir as desigualdades raciais existentes na sociedade, que são resultado da prática de racismo desde a colonização e escravidão no Brasil, de acordo com a UFAM, na página da Proext, publicado em 2019.

Em concordância com os autores Marçal e Lima (2015), o Estado brasileiro traz historicamente um déficit em relação à educação, quanto à questão racial esse déficit educacional é ainda maior. Desde a república velha, o acesso à educação foi completamente negado ao povo negro, que era visto unicamente na concepção do regime escravocrata, sem o menor direito ao conhecimento. À vista disso, historicamente, o país tem uma dívida com a população negra. Uma das formas que o Estado entendeu para reparar essa dívida foi através das ações afirmativas, como a cota nas universidades.

É de extrema importância apontar neste trabalho a forma como são entendidas as políticas de ações afirmativas para os autores Marçal e Lima (2015).

Políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em ação. Sua gestão pode estar a cargo do próprio Estado ou ser por ele delegada. Elas estão voltadas para a promoção e a afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas colocadas em posição de subalternização social.

(SISS, 2012, p.18 *Apud* Lima e Marçal, 2015, p.73).

Conforme nos traz os autores Marçal e Lima (2015), Estado brasileiro levou anos para finalmente se reconhecer como racista e alguns grupos políticos negros, como o movimento social Frente Negra Brasileira (FNB), tiveram uma representação importante para esse reconhecimento atrasado do Brasil. Em 1930 o FNB estava atuando politicamente nos espaços que podiam para impedir que apenas brancos tivessem acesso à educação e ao trabalho digno, não análogo à escravidão. Ainda na mesma década, algumas mudanças ocorreram como a contratação de pessoas negras para empresas compostas totalmente por brancos. Em 1990, finalmente, na academia, os intelectuais começaram a publicar sobre a escravidão no Brasil. Essa posição racista do

país ficou comprovada através de estudos e pesquisas realizados pelas ciências sociais e em decorrência disso, ficou impossível sustentar a imagem de país livre do racismo.

Almeida (2020) discorre sobre a representatividade (que pode ser vista com as ações afirmativas) e sua relação com a política, sociedade e economia. Segundo o autor, a representatividade pode ser enxergada de duas formas; a primeira seria como parte fundamental e indispensável numa sociedade historicamente racista, em que a única forma para que certas instituições sejam alcançadas por partes de grupos minoritários é através das cotas raciais, como exemplo há as universidades, certas empresas privadas ou governamentais. Pensando na igualdade racial, é inadmissível que certos lugares ainda sejam comandados ou frequentados apenas por pessoas brancas. Levando em conta toda pesquisa já feita neste trabalho, foi visto o racismo como parte da escola, a raiz do racismo, da exclusão por certos grupos de minoria foi mostrado como parte de um projeto político que cresce e se mantém de acordo com a continuidade do racismo, o alimento fundamental para a manutenção do Estado da forma que é, é a desigualdade racial, de gênero e de oportunidades profissionais/educacionais. Com isso exposto, fica claro a concepção de que “naturalmente” os lugares privilegiados na sociedade serão frequentados e comandados por pessoas brancas, já que exatamente para que isso seja mantido o Estado permite certas mudanças e reajustes no seu poder, logo, sem a representatividade, o “natural” seguiria. Com a representatividade, pessoas negras, pardas e indígenas ocupam alguns lugares que lhes são negados historicamente.

O segundo olhar que Almeida (2020), recai sobre a representatividade e o cuidado para não decair no conceito de meritocracia. O que significa dizer que se uma pessoa de grupos de minoria pode ocupar a presidência, por exemplo, então todas as pessoas de grupos de minorias também podem, basta se esforçarem, já que claramente é uma questão de mérito. Com o conceito de meritocracia, muitas pessoas acreditam que as ações afirmativas que garantem a representatividade sejam a resolução do racismo, já que em determinados lugares antes não ocupados por grupos de minoria, agora é “comum” ver esses grupos ocupando esses espaços. Almeida (2020) traz questões assim como a da meritocracia vinculada à representatividade, trazendo à tona, que, apesar de um negro ou originário estar no poder, ele não tem poder. Para elucidar este pensamento, o autor aborda o manejo do Estado para se manter no domínio, “uma das características das instituições é se reformar para dar conta de seus conflitos internos e responder aos externos a fim de preservar sua existência” (ALMEIDA, 2020, p.111). Isto é, usando da representatividade, certas instituições se mostram antirracistas e

politicamente corretas, quando na verdade o discurso instaurado continua sendo o do racismo e a política continua excluindo da sociedade os grupos minoritários, mas agora tudo feito de forma “aceitável” politicamente, judicialmente e socialmente.

“A representatividade é institucional e não estrutural” (ALMEIDA, 2020, p. 112). As instituições se ajustam às demandas sociais para que o Estado não perca seu poder de dominação sobre as pessoas, mas o racismo assim como mostra o ilustre autor já mencionado, é estrutural e não apenas institucional. Por isso, a representatividade não desmonta o racismo, como pensam alguns grupos sociais, mas é de imensa importância para que grupos de minoria possam se enxergar como parte de um todo, como parte da universidade pública, como parte das escolas, como parte da reitoria, como parte da presidência.

Na escola a representatividade além de ser necessária passou a ser obrigatória com a implementação de algumas leis educacionais, como a 10.639/2003 e a 11.645/2008, em que estabelecem os ensinamentos de história e cultura africana e afro-brasileira; e história e cultura indígena. A educação escolar a partir da implementação de tais leis passou a ter a oportunidade de se ver como instituição racista e perceber que promove o racismo nas aulas diariamente.

Os livros didáticos deveriam assumir um papel político, de dívida histórica, com a educação indígena, africana e afro-brasileira. A representatividade na escola faz com que estudantes negros e originários se vejam como parte da construção do país e não apenas como coadjuvantes; faz com que uma criança negra possa ler uma obra em que o protagonista ou a protagonista seja negro/negra e se ver na história, não precisar mais imaginar como seria a história se uma pessoa com a sua cor de pele, fosse protagonista. Esse é um dos pesos da representatividade nas instituições escolares.

Desta forma, penso que as identidades negras, homossexuais, deficientes, ameríndias, dentre tantas que tradicionalmente eram tratadas pela escola como “outras”, “desviantes”, “anormais”, hoje encontram a possibilidade de serem produzidas de modo afirmativo na relação com os outros em meio às relações sociais. As africanidades se inserem nesse trabalho, ao permitirem o questionamento dos padrões que se instalaram em nossa sociedade, tais como a valorização das culturas europeias em detrimento das culturas africanas e indígenas enquanto constituidoras de nossa base cultural.

(RAMOS, UNIAFRO, p.7)

No estudo supracitado destacam-se algumas falas de estudantes em uma escola usada para a realização da pesquisa sobre a representatividade escolar, veja a seguir:

Retomando as concepções de algumas crianças, que manifestaram anteriormente que os negros africanos eram pessoas “feias”, a professora mostrou novamente algumas imagens de crianças africanas. Os alunos posicionaram-se dizendo que antes estavam “errados”, pois aquelas pessoas não eram “feias”, mas sim “diferentes”, porque usam roupas diferentes, moram em casas diferentes, possuem uma família diferente. Outros manifestaram ainda que todo brasileiro é “meio africano”, pois muitos africanos foram trazidos para o Brasil. Dito isso, vários alunos começaram a falar sobre seus parentes negros. (RAMOS, UNIAFRO, p.7)

O relato acima mostra um grupo de crianças brancas olhando um livro com algumas crianças africanas, com o objetivo de mostrar suas reações. Na primeira tentativa de introduzir essa abordagem, as crianças chamaram as outras do livro, que eram africanas, de “estranhas” e “feias”, não aceitaram que eram crianças, só crianças como elas; na segunda tentativa (acima), já há uma melhor aceitação por parte das crianças brancas, que agora já acham as crianças africanas “diferentes”, com roupas e casas e famílias diferentes das suas, algumas até começam a falar de seus parentes negros. O interessante a ser levantado é que essas crianças não conheciam outra cultura além da sua, não conheciam outras formas de moradias além das suas, apesar de terem pessoas negras em suas famílias, não tinham falado disso ainda. A representatividade dá a oportunidade de ampliar os conhecimentos e com isso deixar de ver estranheza e entender que todas as pessoas são diferentes e o que determina suas diferenças não deveria ser a cor da pele.

A HISTÓRIA DA LITERATURA INDÍGENA NO BRASIL

No Brasil, a origem da literatura não se deu como em outros países, como a França, como exemplo; como um país colonizado, a literatura nasce no Brasil como parte do processo de colonização, todas as raízes originárias aculturam-se, em conformidade com a cultura do colonizador. Isso quer dizer que o início da literatura no Brasil está vinculado às histórias “fantásticas” da chegada dos portugueses; mesmo que alguns escritores neguem essa fase dos “registros de viajantes”, como pertencente da literatura brasileira, que para alguns escritores como José Veríssimo, esses registros cabem somente como documentos de testemunho dos tempos e não como literatura. Aos originários cabia a parte alegórica da literatura e durante muito tempo a literatura indigenista foi o mais próximo de uma literatura (indígena), no país. (BOSI, 2006).

A partir de 1930, os registros de história e cultura dos povos originários ganharam destaque na urgência de os próprios autores, os originários, contarem suas

próprias histórias e não mais serem fantasiados por outros. Algumas histórias começaram a circular em arquivos sonoros e logo adiante, por meio de transcrição (escrita). Entende-se que a literatura indígena é oral, são histórias, ensinamentos e traços culturais passados adiante em rodas de conversa com os mais velhos, nunca houve a necessidade de escrever para que os mais novos lessem, já que o povo originário é originalmente uma sociedade ágrafa. O fato de inicialmente a literatura indígena ser oral, através de histórias contadas e passadas aos mais novos, remete à filosofia antiga, com Aristóteles, por exemplo, a qual partiu do mesmo modo, como uma literatura oral, em que o filósofo declamava seus pensamentos ao público que aprendia com o ouvir, guardava seus pensamentos na memória e se hoje temos escritos aristotélicos é porque seus seguidores em algum momento da época registraram na memória seus pensamentos. O que também nos leva aos ensinamentos cristãos evangélicos, que, de acordo com os discursos de Jesus, o messias, o povo aprendia e passava os ensinamentos sobre a fé cristã. Contudo, historicamente somos uma sociedade de escrita, que necessita da escrita para ser entendida como sociedade e com isso, a literatura passou a ser vista e entendida como algo escrito e não oral. Surge então a necessidade de registrar através das palavras a literatura indígena.

Pensando nesta emergência autoral e nas ações que ela questiona e desdobra, investigamos como a literatura tem sido percebida a partir dessas duas linhas de força: em primeiro lugar, como a autoria atua na emancipação do indígena enquanto sujeito, tensionando o regime simbólico do país, que silencia suas vozes e reserva às culturas indígenas um papel e um lugar marginais; e como, a partir da autoria, os escritores/artistas/jornalistas/lideranças políticas atuam para desconstruir uma representação equivocada sobre seus saberes e tradições, ao mesmo tempo em que se propõem dialogar, participar, construir uma nova relação com a sociedade não indígena.

(DORRICO, 2018.p. 230)

Nessa urgência em contar suas próprias histórias, os povos originários tomam posse da autoria de suas culturas, destacando segundo Dorrico (2018), a alteridade da literatura indígena brasileira, que não pode ser classificada como uma, sendo muitos povos diferentes que contam suas histórias com perspectivas diversas e amplas. Dentro dessa autonomia surgem muitos cds, livros, mídias sociais, cheias de cantigas, histórias, crenças e costumes culturais indígenas. (DORRICO, 2018)

O autor Romero é citado por Dorrico (2018), por trazer à luz a diferença entre literatura indianista, indígena e indigenista.

La literatura indianista es creada por escritores no indígenas que pretenden ser portavoces de esa cultura. La literatura indigenista: los escritores tampoco son indígenas, pero buscan adentrarse en esse pensamiento desde su perspectiva, tratan de penetrar en su cosmología para dar a conocer esa cultura. Literatura indígena es aquella producción escrita por los propios indígenas en su lengua original o en versión bilingüe. Puede abarcar todos los géneros: poesía, narrativa, teatro y ensayo⁴.

(ROMERO, 2010, p. 10 *apud* Dorrico, 2018)

Entretanto, apesar dessa definição de Romero (2010), o movimento indianista no Brasil não teve como prerrogativa trazer as vozes indígenas, se valendo de uma idealização do povo originário que fez dos originários uma alegoria, sendo contados como “selvagens” e logo depois nos romances idealizados como os “bons selvagens”. Essa imagem idealizada do povo originário acabou se estruturando na identidade de muitos não originários e, mesmo em 2021, em escolas, ainda é comum ver crianças e adolescentes pintando o originário nu, com arcos e flechas e morando em ocas, nas melhores situações; nas piores, ainda vemos crianças e adolescentes comparando os originários aos animais, essa “animalização” indígena parte dessa idealização do movimento indianista no Brasil. (DORRICO, 2018).

Por isso mesmo, não podemos dizer que os indianistas, desde José de Alencar a Gonçalves Dias, pretendiam ser porta-vozes da cultura indígena, mas sim que queriam representá-la de acordo com os pressupostos de matriz ocidental que justificavam a colonização sobre os povos indígenas nas paragens tropicais brasileiras. A representação dos indígenas na literatura, no período indianista, é possível, desde que o lugar do indígena fosse a priori definido: o indígena sem subjetividade poderia integrar-se à civilização, aos costumes religiosos predominantemente difundidos pelos portugueses. Tal equivalência, segundo Munduruku (2017), inclusive fundamenta outro equívoco sobre os povos indígenas, de que, ao adotar os costumes sociais do não indígena, eles desapareceriam, pois estariam integrados/civilizados e, assim, destituídos de sua alteridade e cultura. Esse lugar-comum, que pensa o indígena em uma linha histórico-evolutiva que vai do primitivismo à civilização traz Julie Dorrico | 235 problemas aos povos indígenas até os dias de hoje, posto que, no imaginário popular, ainda prevalece a crença de que o lugar do indígena é no espaço da floresta e no tempo do século XVI.

(DORRICO, 2018, pg. 234)

⁴ A literatura indianista é criada por escritores não originários que afirmam ser porta-vozes dessa cultura. Literatura originário: os escritores também não são originários, mas procuram aprofundar esse pensamento a partir da sua perspectiva, procuram penetrar na sua cosmologia para dar a conhecer essa cultura. Literatura originário é aquela produção escrita pelos próprios originários em sua língua original ou em versão bilingüe. Pode abranger todos os gêneros: poesia, narrativa, teatro e ensaio. (ROMERO, 2010, p. 10 *apud* Dorrico, 2018- tradução)

Em conformidade com Guesse (2011), notamos a literatura escrita indígena se tornando concreta no Brasil, com a Constituição Federal de 1988 que garantiu ao povo originário o direito a uma educação diferenciada e, com isso, eles se tornaram professores e escritores, criando material escrito indígena para ser usado em escolas indígenas e não indígenas, assim como obras no campo literário. Baseado nisso, as histórias que antes eram passadas através da oralidade de geração em geração, passaram a ser escritas e registradas em livros que ganharam título de literatura. Observando que, a partir desse registro escrito é que as obras indígenas ganharam cunho de literatura, o que comprova mais uma vez que a sociedade escrita limita outras formas de literatura. (GUESSE, 2011).

Guesse (2011), relata que tem nascido um recém movimento, o da “literatura indígena contemporânea”, que visa tomar os mitos indígenas antes passados através da oralidade, e recriá-los, agora com a escrita, edição e publicação em forma de livros, dando um caráter literário a essas obras e assim dando uma possibilidade maior de não originários lerem e conhecerem a literatura indígena contemporânea. Um dado importante levantado por Guesse (2011), é acerca dos números de escolas, estudantes e professores originários, que ajudam a ampliar a visão quantitativa de originários que estão produzindo e estudando o PB⁵ para produzirem sua cultura e tradição de forma escrita. A maior questão de todo esse trabalho indígena educacional se encontra na política, é uma ação política indígena de extrema necessidade, para que as futuras gerações possam conhecer os povos originários como construtores de um país, com cultura, crença e tradições que ainda hoje são vividas na sociedade em geral, porém, não recebem valor e muito menos mérito. Essas obras que, estão sendo produzidas e publicadas - a formação de professores originários, os movimentos originários políticos -, tudo isso junto, constrói a chance de um olhar novo e mais justo para a cultura, tradição e identidade brasileira das próximas gerações.

No Brasil, existem cerca de 2765 escolas indígenas diferenciadas e cerca de 246 mil discentes indígenas matriculados – 22 mil alunos na educação infantil; 175 mil no ensino fundamental; 27 mil no ensino médio; 21 mil na Educação para Jovens e Adultos (EJA); um mil na educação profissional e 9 mil no ensino superior –, segundo informações do Censo Escolar 2010. Temos também, em nosso país, cerca de 12 mil professores indígenas, dos quais 2 mil são graduados e 3 mil estão em formação. São esses professores que assumiram primordialmente a confecção de seus próprios materiais didáticos, fazendo com que suas histórias, cantos, mitos e poesias passassem do âmbito da oralidade para o âmbito da escrita. Eles têm construído, a partir

⁵ PB - Português brasileiro.

de suas práticas de trabalho, a literatura das suas comunidades: são os chamados “livros da floresta”, segundo Almeida e Queiroz (2004).

(GUESSE, 2011, p. 2)

Guesse (2011) enuncia as formas pelas quais as sociedades se reconhecem linguisticamente. De acordo a autora, há muitas maneiras e a oral *versus* a escrita, apenas, não esgota todas as possibilidades, entretanto, são as que ficaram historicamente distinguindo a sociedade oral da sociedade escrita. É sabido que a visão que abarca toda a sociedade não só brasileira, de outros países também, é a visão ocidental e nessa visão há uma ligação intrínseca entre o saber e a escrita. O que prevalece é a ideologia de que uma sociedade escrita é melhor preparada educacionalmente (em relação ao conhecimento), do que a sociedade oral. À sociedade oral coube o papel (negativo) do analfabetismo, da falta de conhecimento, do despreparo social e educacional; mas o que precisa ser observado quanto ao analfabetismo é que ele existe dentro do pressuposto de uma sociedade escrita, já que o analfabetismo é exatamente a falta de leitura e escrita em uma sociedade que se reconhece como escrita. Dentro de uma sociedade oral, ágrafa, o analfabetismo não existe, a forma de conhecimento e saber está ligado à tradição oral e não a escrita. (GUESSE, 2011).

É importante frisar que na sociedade oral não existe apenas a comunicação e troca oral, uma sociedade não precisa usar unicamente a escrita para se comunicar ou só a oralidade, a cultura originária é um grande e rico exemplo disso. Na cultura originária assim como em tantas outras culturas em que a escrita não predomina, desenhos, pinturas e tantas outras formas de artes são usadas como meio de registrar, comunicar, deixar posto.

Portanto, julgar e colocar pessoas que inicialmente faziam parte de uma sociedade ou grupo da linguagem oral no lugar de analfabetas é não só injusto como um ato desprivilegiado de conhecimento.

Na tradição oral, a permanência do texto repousa unicamente na memória do contador/ narrador – no caso da tradição indígena, na memória dos mais velhos, considerados mais sábios, assunto esse do qual trataremos mais adiante – enquanto que, na tradição escrita, o conteúdo é fixado pela prática escritural e o conhecimento torna-se possível, mesmo que o enunciador não se faça presente. É por esse motivo que a permanência na diversidade, ou seja, conteúdos que variam ao mesmo tempo em que as formas se mantêm, caracteriza muito bem os textos orais, enquanto que uma maior rigidez e imutabilidade de conteúdo e forma caracterizam os textos escritos. (GUESSE,2011, p.5)

As literaturas indígenas e africanas se encontram quanto à tradição oral. Assim como a literatura indígena tem sua essência na oralidade, a africana também tem, partindo do que sabemos sobre colonização, escravidão e a aculturação causadas por esses momentos históricos, fica claro a razão desse encontro entre as literaturas indígena e a africana. Guesse (2011) alude a respeito do sentido meditativo que existe na essência dessas duas literaturas, a indígena e a africana; a autora acredita que a literatura indígena tendo como base a oralidade faz com que repensemos sempre a respeito da nossa cultura oral que sobrevive na essência em meio a uma sociedade escrita e seu contexto escrito.

Sobre a forma como as literaturas africanas (e consideramos que esse processo se aplique também à literatura indígena) recuperam ou reintegram o texto oral, ou seja, sobre o modo de “textualização da ‘oralidade’” (LEITE, 1998, p. 36), a autora trata da idéia de “continuidade” entre a tradição oral e a literatura, idéia essa proposta anteriormente pelo poeta senegalês Leopold Sedar Senghor. Sendo assim, a exemplo do que ocorre com as literaturas africanas, a literatura indígena faz “coexistir na maleabilidade da língua, o novo com o antigo, a escrita com a oralidade, numa harmonia híbrida, mais ou menos imparável, que os textos literários nos deixam fruir (LEITE, 1998, p. 34)”. (GUESSE, 2011, pg. 7)

Com a colonização a identidade do dominador foi imposta sobre os povos originários que lutam ainda hoje para uma identificação cultural e histórica própria, longe da imposição do homem branco. O idioma imposto pelo homem branco que durante muito tempo foi uma arma que excluiu e colocou os povos originários como “sem cultura” e “analfabeto”, é o mesmo idioma de que hoje os povos originários se apropriam para fazer valer seu direito como originário, como professor, como escritor, como líderes políticos, assim como expõe Guesse (2011).

Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma temos de ser nós. “Nós mesmos”. Assim reforço a identidade com a literatura (RUI, 1987, p. 310 *apud* GUESSE, 2011, p. 9)

A escritora Chimamanda Adichie (2019), que na obra *O perigo de uma história única*, se declara contadora de histórias, faz uma reflexão quanto ao perigo de apenas contarmos uma história única. Assim como o título da obra já é autoexplicativo, o quanto esse título faz alusão à história indígena contada dentro das salas de aula deveria ser também auto representativo:

Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2019, p.5)

A luta dos povos originários é exatamente para que essa única história contada sobre eles, não seja mais a única e assim como discursou Chimamanda Adichie, como a história pode fazer um mal hediondo, pode, em contraponto, fazer um bem sem igual. É notório o mal hediondo que a única história contada na voz do colonizador (inclusive dentro das salas de aula), fez do povo originário um estereótipo estruturado na ideologia do originário “selvagem”. Os escritores e escritoras indígenas, professores e professoras indígenas, remontam há duas décadas a imagem dos seus povos, como de fato devem ser vistos, representados, estudados e lidos nas escolas.

Numa concepção educacional escolar e não escolar, é de grande valia analisarmos os contos e histórias indígenas de forma oral, no campo da linguística oral, como contação de histórias, rodas de leituras, feiras literárias, para que outros meios educacionais e literários sejam acessados e lutemos contra a perda do ato de “ouvir” e “contar”, tão importantes para o trabalho da atenção e com isso do aprendizado.

Em conformidade com Andrade (2014), “o conto de literatura oral” tem uma importância aquém da educacional, recai na “formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano”. A autora Andrade (2014), reuniu contos e histórias de lendas, mitos e saberes populares que marcam a construção do nosso entendimento cultural e esclareceu a importância de trabalhar de forma oral esses contos, mitos e histórias nas escolas para que seja possível manter e reproduzir textos indígenas e sua tradição oral, que representam a nossa cultura.

Além disso, os contos populares amazônicos possuem muitas informações históricas, etnográficas e sociais; é a vida documentada através de costumes. Na palavra de Cascudo (2006), o mito passa ao estado de lenda e a lenda se torna conto. Invertendo os termos: um conto popular é um fragmento ou material total de uma lenda, esta de um mito primitivo. Trata-se de relatos de experiências vividas de um povo convicto de suas verdades. Para os moradores da região Amazônica, contar histórias é um meio de comunicação, e a literatura oral representa o sagrado para essas comunidades. Tais processos podem trazer uma variedade muito grande de experiências, que vão fortalecendo o desenvolvimento interior, ensinando a lidar com muitas situações. (ANDRADE, 2014, pg. 5).

ANVERSOS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A maior problemática vigente ainda na educação escolar indígena se encontra no enfrentamento da cultura indígena que, como prerrogativa, deve ser mantida; contudo, a escola enquanto aparelho de dominação estatal, manteve seus esforços políticos na “integração” dos povos originários. Em face do exposto, representantes educacionais originários seguem refletindo sobre essa problemática, da integração, que nega à cultura indígena os seus direitos educacionais.

Educação diferenciada é um termo cunhado a partir de 1988, com a Constituição Federal que garantiu os instrumentos normativos existentes e que se relacionam com a temática indígena, com a alteridade cultural indígena e com uma educação escolar diferenciada da proposta inicial do Estado que sempre visava a “integração” dos originários. Com isso, matavam-se as raízes dos povos originários: um exemplo disso é a quantidade de línguas indígenas que morreram no meio dessas propostas de integração. Nas palavras de Fontan (2017), que parafraseia Carneiro (2011), a escola como “operacionalizador da dominação”, ou seja, que contém como estrutura a padronização social, ideológica e de pensamento, jamais produziria um efeito que não o de dominar o público, nesse caso os estudantes. Contudo, o autor acredita que a possibilidade do povo originário de construir sua própria história ocorre de forma mais rápida através da escola, mas não da escola como é, e sim da escola indígena diferenciada. (CARNEIRO, 2011 *apud* Fontan, 2017, pg.67). Sobre o direito à educação escolar indígena o autor argumenta:

Os nossos indígenas não são atrasados. Atrasado é o Brasil que os considera assim. O indígena é um ser de manifestação e não de manipulação. Por isso, a pessoa mais indicada para defender o indígena contra seus exploradores é o próprio indígena. Em decorrência, a educação escolar indígena é, além de um direito assegurado em lei, fundamental para as populações indígenas.

(CARNEIRO, 20011 *apud* FONTAN, 2017, pg.67)

Como significado para a expressão “educação escolar diferenciada”, existe a concepção apoiada nas palavras de Ladeira (2004), que diz que o objetivo diferenciado dessa educação é atender às necessidades específicas de cada povo originário, tendo o conhecimento da variada cultura, tradição e língua. O maior desafio é promover uma educação que cultive e reproduza os conhecimentos dos povos originários e lhes garanta meios para a vital relação com os não originários. A mudança principal que é vista nessa educação diferenciada é a “aceitação” e, com isso a vinculação dessa aceitação através

de leis, para que a educação escolar oferecida aos povos originários não continue exterminando sua cultura, e sim que haja a possibilidade de a educação diferenciada promover a permanência e até a recuperação de línguas e culturas originárias que já foram exterminadas. Com essa principal mudança na educação escolar oferecida aos povos originários, a língua mãe, que é língua de origem de cada povo originário, é ofertada como primeira língua e o P.B é ofertado como segunda língua, sendo então, uma educação bilíngue, multicultural como é expressada por alguns estudiosos.

Dentro da educação escolar diferenciada, o ensino de história como componente curricular, é visto primeiro como a história e origem dos povos originários e após isso, o ensino de história é introduzido como ocorre nas escolas não indígenas, através dos livros didáticos. (Isso pode ser conferido do documentário: Como está a educação indígena, 2019).⁶

A forma como é ensinada a história aos povos originários, parece a mais correta e justa para os não originários também, mesmo porque a história dos povos originários é o que de fato constrói uma identidade mais inerente à realidade.

Assim como sugere o título dessa parte da pesquisa, os anversos da educação escolar diferenciada precisam ser visitados e pontuados. Como fora visto, a partir da Constituição Federal de 1988 algumas mudanças importantes ocorreram no cenário das lutas dos povos originários, como o decreto 6.861 de 2009, um instrumento normativo que define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais. (FONTAN, 2017, p.89).

De acordo com Fontan (2017), esse decreto a respeito da cultura e tradição indígena que precisam ser ensinadas, vinculada à educação dos povos originários e todo investimento para a montagem de materiais que atendam às necessidades educacionais específicas de cada povo, assim como os cursos de continuação profissional para os professores indígenas e até a merenda escolar, são recursos garantidos por lei que a União deve prestar. Toda questão pedagógica fica à cargo do estado e município, não mais tendo a Funai essa responsabilidade pedagógica para com os povos originários.

Como ressalta Fontan (2017), usando as palavras de outro autor “*uma coisa é proclamar esse direito, [e] outra é desfrutá-lo efetivamente*”. (NOBERTO, 2004. *apud* FONTAN, 2017, p.29). Muitas dificuldades ocorreram e ocorrem desde a implementação das muitas leis e decretos normativos. O atual cenário da educação

⁶ Trecho retirado do documentário “COMO ESTÁ A EDUCAÇÃO ORIGINÁRIO” acessado no Youtube no dia 21 abril 2021, Canal Futura – Univesp.

escolar indígena ainda é crítico, com a falta de quem cumpra tais leis e decretos, as escolas indígenas para existirem precisam se fundir às organizações de apoio educacional ou nem sequer existem. Faltam professores, falta capacitação para professores, falta material específico para cada povo, falta verba. Segundo Ladeira (2004), muitos povos originários enxergam a educação escolar diferenciada como discriminação, interpretando como falta de acesso à mesma educação nacional oferecida aos demais da sociedade. De acordo com esse relato:

Por que diferenciado? Por que nós somos menos que vocês? Por que vocês não querem que a gente cresça? Temos as mesmas condições de ser médico, engenheiro, advogado que os brancos. Os nossos conhecimentos nós temos dentro da na nossa aldeia mesmo, pelos nossos parentes, não precisa ser pela escola (Amilton TupiGuarani). O diferenciado é, na verdade, um pouco caso com nós, indígenas, é a má formação dos professores indígenas, que cursam apenas uma semana de aula e depois são jogados nas aldeias para dar aula sem condições (Amilton TupiGuarani).

(LADEIRA, 2004, p.144)

Esta pesquisa se baseia na educação escolar oferecida aos não originários, em relação à origem da nossa identidade. Os estudos levantados são sobre o conhecimento que tem sido oferecido nas escolas não indígenas sobre os povos originários. Porém, nesta parte da pesquisa, não havia como negligenciar o ensino que é oferecido diretamente aos povos originários. Quando se pensa na lei 11.645 de 2008, refletimos sobre os ensinamentos de história e cultura dos povos originários em escolas, não em escolas indígenas e da mesma forma, ainda é espantoso os dados levantados sobre o quanto a educação continua colonizando os povos originários. Mas quando se pensa essa lei lacunar em relação à educação escolar indígena, a problemática é muito intrincada.

É necessário que haja mudança no cenário político para que ocorra uma mudança assertiva na educação que abranja mesmo os povos originários, entre tais mudanças, Ladeira (2004), destaca:

- Instituir um Sistema Nacional de Educação Indígena como parte integrante do sistema de ensino da União, que permita a estruturação da educação indígena diferenciada, garantindo os recursos para sua efetivação.
- Criar uma Secretaria Nacional de Educação Indígena no Ministério da Educação, para articular todos os níveis de ensino indígena e gerir a implantação do Sistema Nacional de Educação.
- Implementar uma política de educação escolar indígena alicerçada em programas específicos, redirecionando o relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas. (Ladeira, 2004, p.153)

E há ainda um destaque realizado pela autora que diz respeito à urgência da preparação do Estado Brasileiro, para aquilo que segundo ela, é um dos maiores desafios políticos: “reconhecer que na nação brasileira as unidades políticas administrativas, além da União, dos estados e municípios, devem ser consideradas também os territórios indígenas”. (LADEIRA, 2004, pg. 153)

METODOLOGIA

Com o interesse em averiguar a questão proposta neste estudo e atingir o objetivo de expor o ensino indígena nas escolas, o método usado é a análise dos livros didáticos usados em uma escola privada, o SEICE - Sistema de Ensino Integrado de Campos Elíseos. A análise foi realizada com doze apostilas, divididas entre o sétimo e o nono ano do ensino fundamental. As apostilas são divididas por bimestres e contam com uma junção dos componentes curriculares: Língua portuguesa, matemática, geografia, ciências, história, artes e física; em um único livro, composto por quatro volumes. Nas tabelas divididas em **ano, escolas, volume e componente curricular**, podem ser vistos de forma organizada, os assuntos sobre a cultura e história dos povos originários nas apostilas dos estudantes; deixando posto que a falta desses conhecimentos nas apostilas também pode ser vista. Para uma maior averiguação das análises nos livros didáticos, as páginas das apostilas coletadas estarão dispostas neste estudo.

ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros analisados são do sétimo ao nono ano, da editora *Conquista*. Eles fazem parte da grade escolar dos educandos de uma escola particular, que vai da educação infantil ao ensino médio. Os livros didáticos dessa editora são em formato de apostilas. Eles são divididos em 1º, 2º, 3º e 4º volumes, de acordo com os bimestres. Nessa configuração, o educando usa uma apostila por bimestre. Na apostila do 7º ano há: língua portuguesa, arte, língua inglesa, matemática, ciências, geografia e história. Na apostila do 8º ano há: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte e língua inglesa. Na apostila do 9º ano há: língua portuguesa, matemática, física, química, história, geografia, arte e língua inglesa, nessa ordem.

A análise dos livros didáticos tem como premissa a verificação do ensino de cultura e história dos povos originários nas escolas; de que forma o ensino da educação indígena está ocorrendo e se de fato ele ocorre. A educação escolar viveu muitas

mudanças ao decorrer dos anos e uma delas é a implantação da lei 11.645/2008, que garante às escolas o ensino da cultura indígena nos livros didáticos. Então desde 2008, os livros didáticos contam com assuntos como a colonização do Brasil, com os povos originários aparecendo de uma forma mais direta. Antes, não existiam referências ao povo originário, apenas de forma alegórica, quando o povo originário aparecia como leigo, preguiçoso e amistoso quanto à colonização e de forma carnavalesca como fantasia indígena. Após a lei 11.645/2008, algumas mudanças aconteceram nesse cenário. Evidente que ainda não existe uma literatura indígena sendo divulgada em sala de aula, o que temos é a literatura indigenista. Nessa análise poderão ser vistas as mudanças que ocorreram nos livros didáticos e de que forma os educandos têm aprendido sobre a cultura dos povos originários. As matérias que mais apresentaram dados dos povos originários foram: história, geografia e arte.

SÉTIMO ANO

Volume 1 – Geografia

Título: *Formação e ocupação do território brasileiro*

O capítulo já começa abordando uma possível contribuição que os povos nativos deram para a construção do Brasil. Pensando nessa contribuição, pode ser que os povos originários sejam mostrados como amistosos em relação à colonização. Quando se fala de colonização, não há espaço para o pensamento amigável de contribuir para algo. De acordo com o dicionário: *Dicio*- Dicionário online de português, no sentido figurado, colonizar é o mesmo que tomar conta de; ocupar; invadir. Como um olhar de contribuição poder ser lançado diante dessas palavras, é o que o livro didático ou o educador deveria esclarecer aos educandos. O capítulo segue com a chegada dos portugueses e como eles impuseram sua cultura aos povos nativos. Depois se aborda a quantidade de originários que existiam e quantos ainda sobrevivem no Brasil. Toda a abordagem é feita em uma página, que trata de falar mais da colonização, curiosamente, com um viés mais voltado para a questão do crescimento do país e sua construção. Os povos originários são apenas mencionados como coadjuvantes.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“De fato, houve grandes transformações no território brasileiro até que ele atingisse a configuração atual. Nosso território foi sendo definido durante um longo processo de ocupação, com a contribuição de vários povos, em diferentes épocas”. (Conquista, geografia, p. 18).

“De acordo com o último Censo do IBGE (2010), restam atualmente no Brasil cerca de 305 etnias indígenas, as quais somam pouco de 800 mil pessoas e que falam 274 línguas

distintas. Apenas parte desses povos tem seus direitos e territorialidades respeitados na forma de Terras Indígenas, previstas na Constituição de 1988. Essas áreas demarcadas são para garantir a manutenção do modo de vida tradicional e específico dos povos indígenas, que dependem da preservação de grandes áreas florestais, colaborando inclusive para a conservação da natureza” (Conquista, geografia, p. 19).

Volume 2 - História

Título: *Povos pré-colombianos*

Os originários americanos são apresentados como pré-colombianos. Na continuação do capítulo, é abordada a razão da palavra “indígena” e também os motivos pelos quais Colombo decidiu colonizar os povos nativos. Os motivos foram: a diversidade de línguas e a dificuldade de comunicação que isso causava; a crença indígena que não era de acordo com a dos colonizadores; a cultura e modo de viver dos indígenas. Tudo isso levou Colombo a colonizá-los. O capítulo segue falando dos Maias, dos Astecas e dos Incas, de forma breve sobre seu modo de viver, línguas e crenças.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“Quando Cristóvão Colombo chegou às terras que seriam posteriormente chamadas de América, em 1492, o continente abrigava povos que tinham origem, cultura, organização social e características distintas entre si.” (Conquista, história, p.38).

“Os povos que viviam nessas terras foram denominados pelos estudiosos de **pré-colombianos** em razão de habitarem o território antes da chegada de Cristóvão Colombo.” (Conquista, história, p.38).

“No entanto, ao chegar ao novo continente, Colombo não teve condições de perceber toda essa diversidade. Além disso, pensou que tivesse chegado às Índias, onde encontraria especiarias. Por esse motivo, chamou os habitantes da região de indígenas.” (Conquista, história, p.39).

Título: *Povos do Brasil*

Finalmente todo o capítulo fala dos povos originários, por volta de nove páginas, a maior quantidade de páginas falando sobre os povos originários nas apostilas. O capítulo é iniciado contando que já haviam pessoas morando no país quando os colonizadores chegaram, conta sobre como viviam, moravam e se alimentavam. Abordam como as histórias e memórias indígenas são passadas para o não originário, (já que os povos originários não desenvolveram a cultura escrita), suas histórias são passadas através de estudos etnográficos, pesquisas arqueológicas, relatos orais com os testemunhos dos europeus. Abordam os troncos linguísticos, apresentam um mapa com a divisão dos povos

originários pelo Brasil e as quantidades de línguas faladas fazem um paralelo do passado e do presente com esses dados. Logo depois há um questionário, com quatro perguntas e o capítulo segue com curiosidades, cultura, forma de pensar determinados assuntos e a luta por sobrevivência e seus direitos. Tudo sobre os povos originários, de maneira indigenista. Esse foi o capítulo mais rico sobre a cultura dos povos originários.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“Os europeus desconheciam o continente americano antes do início das Grandes Navegações. Para eles haviam apenas a Europa, a África e a Ásia. Conseqüentemente, não sabiam da grande diversidade de povos que habitavam a América. Os grupos indígenas não desenvolveram sistemas de escrita, por essa razão as fontes que usamos para saber sobre sua história são pesquisas arqueológicas, relatos orais e testemunhos dos europeus que estiveram neste território a partir do século XVI.” (Conquista, história, p.51).

“Hans Staden foi um viajante alemão do século XVI, ele esteve duas vezes em terras brasileiras. Na segunda viagem, foi capturado por indígenas tamoios, com quem viveu por um período de dez meses.” (Conquista, história, p.55).

“A fim de ampliar os conhecimentos de todas as crianças e jovens brasileiros sobre a história e a cultura originário, em 2008, foi aprovada uma lei que determina que esses assuntos sejam estudados em todas as escolas do país, não apenas naquelas frequentadas pelos indígenas.” (Conquista, história, p.63).

Volume 3

Língua Portuguesa

Há uma lenda indígena sendo apresentada. Os gêneros textuais estão sendo abordados e a lenda “A origem da lavoura”, foi mostrada para a realização de um exercício sobre os gêneros textuais.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“A princípio, a Terra não era boa nem farta. Não havia peixes nas águas, animais nos matos e pássaros nos céus. Não se conhecia o fogo. Não havia frutos nem legumes. Os indígenas alimentavam-se de farelo de palmeira em decomposição, de lagartas e orelhas-de-pau [...]” (Conquista, língua portuguesa, p.31)

Artes

Ao falar sobre neoclassicismo no Brasil, expuseram-se pinturas com povos originários, uma delas é “Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles.

História

Título: *A colonização espanhola e inglesa na América*

Com uma pintura do Diego Rivera representando a colonização espanhola e inglesa na América, o capítulo tem início. Após a apresentação da pintura, uma indagação se apresenta: Como o educando descreveria o processo de colonização através da imagem? Na pintura pode ser vista a diferença na quantidade de colonizadores e povos originários, os originários sendo escravizados, e o uso de armas por parte dos colonizadores. Mais uma vez o assunto é a colonização e como os colonizadores impuseram sua cultura aos povos originários. Os originários sendo só coadjuvantes.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“O artista mexicano Diego Rivera representou um pouco da história de seu país em sua obra. A imagem dessa página faz parte de um mural produzido por Rivera. Nele, constam elementos da colonização espanhola na América. Observe a imagem e responda: Como os espanhóis e os indígenas foram retratados pelo artista? Considerando a imagem, como você descreveria o processo de colonização espanhola?” (Conquista, história, p.2)

“Os conquistadores portugueses, espanhóis e franceses falavam línguas procedentes do latim. Assim, as regiões por eles conquistadas- e, depois, colonizadas- receberam a denominação de América latina.” (Conquista, história, p.3)

Título: *Colonização portuguesa na América*

A pintura da primeira missa, de Meirelles, é mostrada e outra indagação é feita: Como o educando descreveria através da pintura a chegada dos colonizadores e se isso ocorreu de forma pacífica.

“Observe a imagem e converse com seus colegas sobre as seguintes questões: Qual é a postura dos dois grupos que aparecem na imagem? É possível dizer que o contato entre portugueses e nativos foi pacífico?” (Conquista, história, p.18)

Volume 4- História

Título: *Brasil colonial: A expansão para o interior*

É abordada a história dos bandeirantes e os povos indígenas aparecem apenas como coadjuvantes, já que estavam lá e sofreram com os bandeirantes, o que é minimamente contado, já que os bandeirantes aparecem como protagonistas. As histórias sobre os bandeirantes seguem sendo contadas por algumas páginas e as figuras e menções aos povos originários são escassas. Adiante, há uma página contando sobre como os originários resistiram à escravidão. Fala sobre a atuação dos jesuítas, de como se deu a escravidão originário e que mesmo pouco rentável ela aconteceu por alguns anos. Após isso, os movimentos indígenas de luta e resistência são abordados em dois pequenos parágrafos, sendo eles: a confederação dos Tamoios e a dos Cariris.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“Alguns historiadores consideram os bandeirantes heróis, desbravadores do território brasileiro, responsáveis pela conquista de grande parte das extensões de terras que formam o Brasil como o conhecemos atualmente.” (Conquista, história, p.15)

“O interesse pela catequese colocou os padres jesuítas em conflito com alguns colonos. Interessados em converter os nativos, os jesuítas protegiam as populações indígenas de eventuais explorações e violências por parte dos colonos.” (Conquista, história, p.25)

“Após a chegada dos colonizadores à América, o modo de vida dos indígenas mudou. Entre 1500 e 1530, os nativos foram utilizados como mão de obra na extração do pau-brasil. Para a realização desse trabalho, eles recebiam objetos de metal, como machados, além de adereços, chamados de bugigangas. A partir da década de 1530, com o início efetivo da colonização, os indígenas foram capturados para o trabalho escravo.” (Conquista, história, p.26)

OITAVO ANO

Volume 1- História

Neste capítulo os povos originários não foram mencionados.

Volume 2- Geografia

Título: *América construção do território*

Esse capítulo conta sobre a colonização. Há uma imagem com a chegada dos colonizadores e os povos originários olhando, sem esboçar reação. Depois, é feita uma relação da quantidade de povos originários que existiam antes da colonização e os que existem na atualidade. No desenvolvimento do capítulo, fala-se sobre o extermínio de grande parte da população originária que resistiu e lutou contra a colonização, contra a dizimação de suas terras. Por fim, é feita uma comparação acerca dos povos originários e dentro dessa comparação os Incas, os Maias e os Astecas são tidos como povos mais desenvolvidos social e economicamente e que, por isso, as chances de sobrevivências deles, foram maiores que de outros povos desfavorecidos nesse desenvolvimento técnico, social e econômico.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“Ao estudar o continente americano, tanto em seu aspecto natural quanto nas formas de ocupação do território, identificam-se grandes diversidades. A maior parte delas deriva do processo de conquista e de colonização de suas terras.” (Conquista, geografia, p.40)

“A chegada dos colonizadores europeus ao continente americano, no século XVI, representou uma nova e decisiva fase da ocupação das terras. As diversas formas assumidas pela colonização permitem entender as desigualdades socioeconômicas que

ainda persistem no continente” (Conquista, geografia, p.50)

“Ao contrário das civilizações pré-colombianas, esses grupos não tinham governo centralizado, Estado, funcionários públicos ou exército organizado. As sociedades eram igualitárias, a terra era cultivada coletivamente e, em geral, as atividades eram divididas por sexo e idade.” (Conquista, geografia, p.49)

Volume 3

Geografia

Título: *Encontro com os indígenas*

O capítulo inicia falando das diversas calamidades que ocorreram com os povos originários, como a colonização. As mortes não só pela resistência em ser escravizado, mas também as doenças que mataram muitos povos.

A ideologia do colonizador de que os originários eram uma raça inferior, sem recursos, é muito explorada nesse capítulo. Ou seja, a visão que prevalece é a do colonizador. Infelizmente, esses textos da apostila não oferecem quebra de perspectivas; o protagonismo segue sendo o dos colonizadores e os originários sendo postos por uma obrigação de lei, sem voz, sem lugar.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“Os povos nativos que habitavam a América do Norte tiveram, praticamente, o mesmo destino que os outros indígenas do continente americano. Eles sofreram com as doenças trazidas pelos imigrantes, já que não tinham defesa natural para resistir a simples gripes, por exemplo.” (Conquista, geografia, p.29)

“Entretanto, talvez o fator que mais tenha contribuído para as ações contra os grupos nativos seja a ideologia civilizadora empregada pelo homem branco, que defendia a ideia de que os nativos era, inferiores, verdadeiros selvagens que precisavam de ajuda.” (Conquista, geografia, p.29)

Artes

As músicas brasileiras são abordadas e com os cantos dos povos originários, a cultura indígena é frisada como parte das músicas brasileiras.

Volume 4

Neste capítulo os povos originários não foram mencionados.

NONO ANO

Volume 1

Neste capítulo os povos originários não foram mencionados.

Volume 2

Geografia

Título: *Austrália*

Ao abordar a Austrália, os povos originários são mencionados como a parte que resta dos nativos no país, cerca de 290 mil. Em continuação, toda a Austrália segue sendo apresentada: economia, comidas, cultura e afins.

Em “saiba mais”, é um pouco mais explorado sobre os originários australianos, a história de resistência que vivem no país, suas intermináveis lutas pela sobrevivência e um pouco da quantidade de povos que ainda vivem na Austrália.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“Os aborígenes australianos, reduzidos atualmente a uma população de 200 mil, viviam no território há 40 mil anos antes da chegada dos colonizadores. [...]” (Conquista, geografia, p.49)

Dado importante:

Para cada dez fotos ilustrativas das apostilas sobre os conteúdos abordados, duas são com os povos originários ou sobre eles.

Artes

A dança indígena é mencionada no capítulo “danças brasileiras”. Há uma imagem de originários dançando com a legenda: dança indígena.

Volume 3

Neste capítulo os povos originários não foram mencionados.

Volume 4

Artes

Título: *Galeria de arte*

A arte indígena é abordada, para falar sobre a sua importância, o quanto é atual, pouco conhecida e valorizada, foram utilizados dois parágrafos que contam sobre a quase extinção total dos povos originários e como sua arte é única e milenar.

Em seguida, as cerâmicas feitas pelos povos originários são faladas e mostradas nas páginas, explicadas como uma das principais artes desses povos e que estão até em museus pelo mundo. Foram cerca de sete páginas contando e mostrando um pouco da arte indígena.

Para ilustrar a análise, observamos os fragmentos seguintes:

“A arte de muitos grupos indígenas do Brasil é milenar. Alguns desses povos, que estavam aqui muito antes de os colonizadores chegarem, foram extintos”.

“Entre as produções dos povos do passado, destaca-se a cerâmica marajoara. É assim chamada porque foi encontrada na região de Marajó, uma grande ilha localizada na Foz do Rio Amazonas.”

CRÍTICA ÀS ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Existe uma enorme lacuna na realização dos livros didáticos, que, na maior parte das vezes, são feitos por pessoas que se encontram fora do meio educacional, distantes da realidade escolar; Além disso, é importante mencionar que, os livros didáticos oferecem e são feitos para um ensino em massa e, como educadora, sei que a educação, o processo de ensinar, acontece individualmente com cada estudante. Quantas vezes foi preciso adaptar deveres e questões existentes nos livros didáticos para melhor atender às necessidades educacionais dos meus estudantes. Partindo da realização dos livros didáticos já pode ser visto um dos problemas do ensino colonizador oferecido por eles.

A análise realizada e as informações coletadas das apostilas demonstram um enorme despreparo quanto à educação indígena. Não há vontade da parte do Estado de se ensinar sobre os povos originários. É triste saber que a educação oferecida permanece colonizando e negligenciando conhecimentos tão ricos sobre os povos originários. Não pude conversar com os estudantes sobre como têm sido suas aulas a respeito dos povos originários, mas, pelos fragmentos coletados dos livros didáticos, não posso ver com olhos de esperança a decolonização do ensino nesta escola ainda.

É sabido que a luta é muito maior do que se colocar como educadora que quer transformar e mudar a colonização do ensino: essa é uma luta que mexe diretamente com o sistema político que até nos dias atuais segue roubando terras e matando povos originários. Como um sistema que ainda mata e rouba dos povos originários irá permitir realização de material didático que coloque os povos originários em seu verdadeiro lugar na história e conte a verdade sobre os ladrões e genocidas europeus que colonizaram e não “conquistaram”, como dizem os livros didáticos analisados?

O cuidado no uso dos termos não ocorre ao acaso: é importante para manter a história do país com seus problemas políticos existentes, é uma máscara usada há séculos. Termos como “conquistadores” desmontam por completo a ideia de uma terra que já tinha donos, que já tinha uma sociedade vivendo e reproduzindo, como toda sociedade, o termo colonizador movimenta a política realizada até no país. Esse termo “colonizador” não é usado como um equívoco; é como o Estado quer que seja mantido no imaginário brasileiro.

O fato de essa ser uma luta muito mais intensa que toca em lugares críticos da história da sociedade brasileira, não pode afastar educadores de continuar tentando promover nas escolas um ensino decolonial, mesmo que as ferramentas educacionais sejam colonizadoras, a aula apresentada pode sempre contribuir para um ensino livre de colonização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da análise dos livros didáticos de maneira a contribuir para que o ensino da literatura indígena nas escolas fosse averiguado. A ideia principal foi observar como estava sendo ensinada em sala de aula, a cultura indígena. Ficou claro com esta análise que o que acontece em sala de aula, através dos livros didáticos é apenas o cumprimento da lei 11.645/2008, que determina a abordagem da cultura indígena nas escolas. Essa obrigatoriedade em lei está sendo cumprida; nas apostilas foram encontrados assuntos sobre a colonização indígena, que determinou a construção do país, e com isso há o “cumprimento da lei”. Ficou claro também que a *literatura indigenista* é a literatura abordada em escolas, levando em conta que essa literatura apenas faz permanecer vivo o olhar do colonizador sobre o ensino. O ensino da cultura indígena está pautado em abordar a colonização do país e os originários aparecem como figurantes. Isso foi visto inúmeras vezes nos anos de ensino analisados, através das apostilas. Esse ensino das apostilas é o ensino padrão da escola em questão. Exatamente da forma como é abordado nos livros didáticos, os povos originários são abordados nas aulas. Como haveria interesse por parte do educando em conhecer mais de suas raízes e refletir sobre qual papel tem assumido dentro do meio educacional, se dentro da sala de aula nas próprias apostilas de estudo, as origens permanecem alocando os colonizadores como heróis? O educador (que ensina de acordo com a apostila) não possui o poder de elaborar seus próprios materiais, acaba preso nesse ensino colonizador e se não houver uma tentativa real de fugir a esse ensino, os educandos continuam sem acesso a uma educação libertária e crítica quanto à construção do país. Diante dessas premissas postas, não acontece um ensino reflexivo, um ensino de mudança, um ensino que rompa com o olhar colonizador.

Esta análise foi feita com apostilas de uma única escola particular de bairro pequeno, mas a esperança é que nas escolas públicas ou nas escolas particulares de bairros maiores, o ensino seja de literatura indígena ou que ao menos que haja o ensino da cultura indígena abordado com mais diversidade e riqueza, digno dos povos originários. A finalidade de ter uma abordagem direta de literatura indígena, recai sobre uma pergunta: quantos professores originários estão em salas de aula, ensinando sobre a riqueza cultural de seus povos? Distante de uma resposta positiva, a demanda da literatura indígena em escolas segue sendo uma luta por parte dos povos que precisam aceitar a cultura do colonizador para, enfim, poder ensinar com juízo de valor suas

histórias, assim como o colonizador ensina até hoje em tantas páginas das apostilas. Como fora dito na justificativa, os estudantes de algumas escolas públicas, particulares e federais seriam entrevistados e indagados sobre o que conhecem e aprendem em relação à cultura indígena nas aulas. Poderia ser vista uma diferença de abordagem talvez, de acordo com instituições e os lugares onde estão essas instituições. Não haverá como saber nesse trabalho se o ensino da cultura indígena sofre alteração de acordo com as classes sociais escolares, pode ser que isso também influencie no ensino assim como influencia no ensino em geral.

Mediante os temas propostos nesta pesquisa, pode ser entendido que a educação escolar por se tratar de um aparelho ideológico, varia de acordo com instituição e localidade; escolas de bairros mais ricos costumam receber uma educação melhor. Mesmo que havendo mudanças de acordo com a instituição de ensino e sua localização, o que pode ser dito e visto é que o ensino ainda é colonizador e voltado apenas para o cumprimento de uma lei. Semelhante à literatura indígena que sofre com a educação que segue colonizando as raízes, há a africana que vem sendo mais promovida em salas de aula do todo o Brasil, contudo, ainda há um afastamento do ensino de forma crítica, o ensino permanecendo ele preso na à escravidão, sempre voltado para o outro (aquele que cometeu a ação) e para com aqueles que sofreram a ação, sem opções e que mesmo assim continuaram e continuam lutando para a liberdade no ensino e na sociedade. O ensino escolar permanece distante de um modelo que agregue valores culturais e promova o olhar crítico; o ensino escolar mantém uma estrutura racista e excludente com as classes sociais de minoria.

O objetivo fora concluído. As indagações a respeito do ensino da literatura indígena na escola em questão foram levanta e agora cabem as instituições escolares e aos educadores mudarem essa perspectiva colonialista, partindo do princípio de uma educação decolonial que visa à reflexão crítica como forma de se obter conhecimentos sobre o mundo e a sociedade, gerando conhecimento libertário e antirracista, mesmo que diante de uma estrutura fechada e neoliberal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

ANDRADE, Élide L. V. **A literatura oral nas vertentes dos estudos dos contos populares na Amazônia**. Revista Exitus. 2014. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/134>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BERGAMASCHI, M. Aparecida. MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>>. Acesso em: 21 abril. 2021.]

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira, Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

COMO ESTÁ A EDUCAÇÃO INDÍGENA. Univesp: Canal Futura. Youtube. 09.08.2019. 25:41 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DOMilSsNCpo>>. Acesso em: 21 abril.2021.

DORRICO, Julie. DANNER, Leno Francisco. CORREIA, Heloisa Helena Siqueira. DANNER, Fernando. **A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea**. Revista de estudos de literatura, cultura e alteridade. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2887>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FONTAN, Daiane de Fátima S. **Educação Escolar Indígena: Estudo Sociojurídico da Política Estatal a partir de Pierre Bourdieu**. Curitiba: Juruá, 2017

GUESSE, Érika Bergamasco. **Da oralidade à escrita: Os mitos e a literatura indígena no Brasil**. Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_130.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

LADEIRA, Maria E. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisa. FUNAI. Brasília: 2004. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--iles/journal:funai/ladeira_2004_desafios.pdf>. Acesso em: 21 abril. 2021.

Lei 9.394, de 20.12.1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 de abril. 2021.

Lei 11.645, de 10.03.2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 21 abril. 2021

Lei 10.639, de 09.01. 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 de jan. 2003. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 21 abril. 2021.

MARÇAL, José Antônio. LIMA, Silvia M. Amorim. **Educação escolar das relações étnico-raciais: História e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Reparação histórica, direito à diferença e especificidades da educação das relações étnico-raciais no Brasil**. Uniafro. Disponível em:
<<https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=60>>. Acesso em: 12 mar. 2021.


RAMOS, Tanise Müller. **A Presença das Africanidades no Cotidiano como Forma de se Pensar a Construção da Igualdade Racial**. Uniafro. Disponível em:
<<https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=60>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A escravidão no Brasil: Como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

ANEXOS

Capítulo 8 Povos do Brasil

©Pulsar Imagem/Itamar Soares, ©Agência Brasil, ©Agência Brasil, ©Agência Brasil, ©Agência Brasil, ©Agência Brasil



Representantes de diferentes povos indígenas brasileiros: Asurini, Pataxó, Kaiapó, Tapirapé, Rikbaktsá e Bororo-Boe

O que você vai conhecer

- Primeiros habitantes do Brasil
- Costumes e tradições indígenas
- As crenças e a guerra

Muitas pessoas viviam em nosso país antes da chegada dos europeus no século XVI. As terras, denominadas de Brasil pelos portugueses, abrigavam grande número de povos com costumes diferentes entre eles. Alguns grupos viviam na beira de rios, na floresta; outros habitavam o cerrado e ainda tinha os que povoavam o litoral. Como você imagina que eram os primeiros moradores do Brasil? Será que seus descendentes mantêm as mesmas tradições?

50 7.º ano - Volume 2



objetivos do capítulo

- Conhecer os vários troncos linguísticos que reúnem diversos povos indígenas.
- Compreender o fato de que os povos indígenas são diferentes entre si em diversos aspectos.
- Identificar as semelhanças entre as populações indígenas do passado e as da atualidade em relação ao modo de viver, bem como suas transformações.
- Conhecer as diferentes crenças dos povos indígenas brasileiros.
- Distinguir as razões e os significados dos movimentos de guerra organizados pelos povos indígenas brasileiros.

Primeiros habitantes do Brasil

Os europeus desconheciam o continente americano antes do início das Grandes Navegações. Para eles haviam apenas a Europa, a África e a Ásia. Consequentemente, não sabiam da grande diversidade de povos que habitavam a América. Os grupos indígenas não desenvolveram sistemas de escrita, por essa razão as fontes que usamos para saber sobre sua história são pesquisas arqueológicas, relatos orais e testemunhos dos europeus que estiveram neste território a partir do século XVI.

Nessas fontes, podem ser encontradas diversas informações, por exemplo, que os grupos indígenas detinham conhecimentos sobre a natureza e eram hábeis caçadores e pescadores.

Há quanto tempo essas terras já estavam ocupadas? Por meio da análise de dados obtidos em escavações arqueológicas, foi possível estabelecer algumas datações.

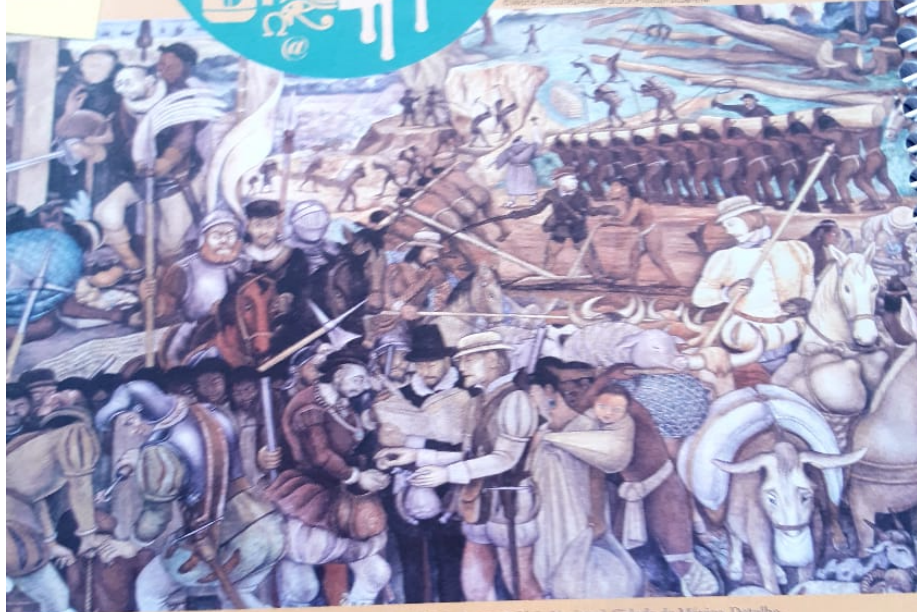
Em 1840, o naturalista dinamarquês Peter Wilhem Lund realizava pesquisas paleontológicas na antiga província de Minas Gerais quando descobriu, em uma série de grutas da região da Lagoa Santa, restos humanos associados a animais extintos. [...] Hoje, sabemos, por meio de datações pelo Carbono 14, que as importantes coleções de esqueletos da Lagoa Santa possuem mais de 10 mil anos.

FUNARI, Pedro P.; NOELLI, Francisco S. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 34.

A presença mais antiga desses antepassados foi registrada nas áreas que atualmente são classificadas como regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do nosso país, bem como em parte da Região Sudeste. A área litorânea, a última a ser habitada, abrigou povos Tupi, ao norte, e Guarani, ao sul.



03/08/20
Colonizações espanhola e inglesa na América



RIVERA, Diego. *Chegada de Hernan Cortés a Veracruz*, 1951. I afresco, Palácio Nacional, Cidade do México. Detalhe.

O que você vai conhecer

- Colonização espanhola na América
- Administração espanhola na América
- Colonização inglesa na América

O artista mexicano Diego Rivera representou um pouco da história de seu país em sua obra. A imagem dessa página faz parte de um mural produzido por Rivera. Nele, constam elementos da colonização espanhola na América. Observe a imagem e responda: Como os espanhóis e os indígenas foram retratados pelo artista? Considerando a imagem, como você descreveria o processo de colonização espanhola?

Objetivos do capítulo

- Caracterizar o modelo de administração espanhola na América.
- Analisar os diferentes impactos da conquista europeia na América espanhola para as populações ameríndias.
- Descrever os elementos da sociedade estabelecida na América espanhola.
- Localizar geograficamente as Treze Colônias inglesas, destacando as suas principais características econômicas e sociais.
- Identificar os principais aspectos da colonização inglesa na América.
- Analisar o impacto do estabelecimento dos colonos ingleses na América do Norte sobre as populações nativas.

Foto

Colonização espanhola na América

Ao chegar às terras americanas em 1492, Cristóvão Colombo pensou ter alcançado as Índias. Por esse motivo, chamou os habitantes de índios, denominação que permaneceu para designar os povos mais antigos que habitavam o continente americano, mesmo após a elaboração do termo "pré-colombianos".

Os exploradores europeus impuseram a sua cultura a esses povos, muitas vezes por meio da violência e da escravização. Mas houve reação por parte dos nativos, pois eles desejavam preservar seus costumes.

Os conquistadores portugueses, espanhóis e franceses falavam línguas procedentes do latim. Assim, as regiões por eles conquistadas – e, depois, colonizadas – receberam a denominação de América Latina.

Em 1494, Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Tordesilhas, documento que estabeleceu uma linha imaginária de 370 léguas (no final do século XV, essa distância equivalia a cerca de 2500 km) a oeste da ilha de Santo Antão, no arquipélago de Cabo Verde. O tratado previa que o território a oeste da linha ficaria com a Espanha, e a leste, com Portugal. Foi a partir desse acordo que os espanhóis planejaram a conquista e a dominação da região.

O território colonial espanhol foi dividido em áreas administrativas distintas, independentes entre si e que respondiam diretamente a Madri.

Fonte: ATLAS histórico escolar.
7. ed. Rio de Janeiro: Fenamo, 1977.
p. 50. Adaptação.



Talita Kathy Flora



capítulo

2

Formação e ocupação do território Brasileiro

©Giacomo Gastaldi e Giovanni Ramusio — Brasil (1556)



GASTALDI, Giacomo; RAMUSIO, Giovanni B. *Delle navigatione e viaggi*. Veneza: Nella Stamperia de Giunti, 1565, p. 427-428.

o que você vai conhecer

- Povos originários do Brasil
- Ocupação e povoamento do território brasileiro
- Industrialização e integração do território brasileiro

Esse mapa foi elaborado em 1556 por Giacomo Gastaldi e Giovanni Battista Ramusio, cartógrafos italianos. Observe-o e reflita sobre esta questão: Será que o Brasil sempre teve a mesma configuração territorial que vemos nos mapas atuais? Quais as principais transformações que você pode notar entre essa imagem e o mapa atual do território brasileiro?

De fato, houve grandes transformações no território brasileiro até que ele atingisse a configuração atual. Nosso território foi sendo definido durante um longo processo de ocupação, com a contribuição de vários povos, em diferentes épocas.



Objetivos do capítulo

- Reconhecer a participação dos povos originários do Brasil na formação do território brasileiro.
- Compreender a formação do território brasileiro ao longo do tempo como resultado de um longo processo de ocupação.
- Conhecer e compreender a formação do território e do espaço geográfico brasileiro.
- Reconhecer o modo como as atividades econômicas influenciaram a integração do espaço geográfico nacional.

Povos originários do Brasil

Em 1500, quando os colonizadores portugueses chegaram ao Brasil, estima-se que o número de habitantes nativos variava de 1 a 5 milhões de indivíduos, distribuídos por todo o território que hoje é considerado brasileiro. Esses habitantes pertenciam a diferentes povos, com culturas e línguas muito diversas. Suas concepções de mundo, de natureza e de sociedade eram diferentes das que os portugueses trouxeram e impuseram a eles, e isso gerou muitos conflitos. Após os primeiros contatos com os europeus, a maioria dos nativos que aqui viviam foi dizimada. E isso aconteceu por algumas razões, como:

- os indígenas foram escravizados para trabalhar, principalmente, na extração e no transporte do pau-brasil;
- os nativos não tinham resistência às doenças trazidas pelos europeus e, em razão disso, milhares morreram;
- a resistência dos indígenas à invasão de seus territórios resultou em diversos conflitos e na morte de muitos deles.

Dos povos indígenas que sobreviveram, a maioria foi expulsa de suas terras e teve seu modo de vida, sua cultura e suas territorialidades retiradas. De acordo com o último Censo do IBGE (2010), restam atualmente no Brasil cerca de 305 **etnias** indígenas, as quais somam pouco mais de 800 mil pessoas e que falam 274 línguas distintas. Apenas parte desses povos tem seus direitos e territorialidades respeitados na forma de Terras Indígenas, previstas na Constituição de 1988. Essas áreas demarcadas são para garantir a manutenção do modo de vida tradicional e específico dos povos indígenas, que dependem da preservação de grandes áreas florestais, colaborando inclusive para a conservação da natureza.

etnias: populações com origens comuns, que apresentam a mesma estrutura sociocultural, como tradições, habilidades e língua.

Leia a afirmação seguinte. "O navegador português Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil." Em uma de suas acepções, a palavra "descobrir" é empregada com o sentido de encontrar, achar, localizar algo. Você concorda com essa afirmação em relação à chegada dos primeiros europeus ao Brasil?



Lendas: vozes culturais



o que você vai conhecer

- Lenda indígena
- Transitividade verbal I
- Preposições
- Lenda urbana
- Locuções prepositivas
- Combinação e contração
- Transitividade verbal II
- Lenda urbana: da oralidade à escrita

A cultura indígena é um elemento importante das tradições brasileiras. Conhecer e preservar as tradições dos povos indígenas é essencial, e essa cultura pode ser conhecida por meio de suas lendas. Outras lendas, como as urbanas, buscam explicar acontecimentos misteriosos. O real e o imaginário são dois componentes das lendas, que têm sua origem na oralidade.



© Ismael Martins

MARTINS, Ismael. *Sábio da floresta*. 2013. 1 acriílico sobre tela, color., 80 cm x 100 cm. Coleção particular.

3º ano

Objetivos do capítulo

- Ler lendas indígenas e urbanas e compreender seu estilo, sua composição e função comunicativa.
- Identificar, na estrutura básica da oração (sujeito e predicado), verbos de ligação e predicativo do sujeito; verbos intransitivos; transitivos e seus complementos (objetos direto e indireto).
- Conhecer e compreender a função das preposições e das locuções prepositivas, bem como entender os processos de combinação e contração que ocorrem.

Observe a obra de arte da página anterior e troque ideias sobre as questões.

1. Que imagem se destaca nessa obra?
2. Que outros elementos estão representados?
3. Que cores predominam? Por quê?
4. Explique o título *Sábio da floresta*.

FOTO

estudo do texto

Lenda indígena

Leia esta lenda:

A origem da lavoura

A princípio a Terra não era boa nem farta. Não tinha peixes nas águas, animais nos matos e aves nos ares. Não se conhecia o fogo. Não existiam frutos e legumes. Os índios alimentavam-se de farelo de palmeira em decomposição, de lagartas e **orelhas-de-pau**. Certo dia, um jovem índio, andando pelo mato, viu sentada no seu caminho uma linda moça.

- Quem és tu? De onde vieste? – perguntou ele.
- Vim do céu – respondeu ela.
- Meu pai e minha mãe **ralharam** comigo, e vim embora, descendo com a chuva.

Visto que todos os índios tinham descido do céu, embora por outro caminho, o rapaz não duvidou daquelas palavras e muito se alegrou com a ideia de encontrar uma noiva, que ele ainda não tinha. A moça era **acanhada** e mostrava receio de encontrar-se com as outras índias. Por isso, ambos esperaram que anoitecesse e, sob a cortina de trevas, chegaram à casa da mãe do rapaz, onde, sem que ninguém visse, o índio escondeu a moça num enorme **jamaru** cuja boca fechou com cera. Assim, ela passava os dias escondida, esperando a noite, quando o namorado vinha e a fazia sair do jamaru.

orelhas-de-pau: fungos, também conhecidos como urupês, que costumam crescer sobre troncos de árvores.

ralharam: brigaram, chamaram a atenção.

acanhada: envergonhada, tímida.

jamaru: planta cuja cabaça é usada para guardar objetos.