

XIV SEMANA



DE HISTÓRIA UEG - CAMPUS NORDESTE

XIV Semana de História da UEG - Câmpus Nordeste

"Perspectivas e desafios da história dos
povos indígenas na contemporaneidade:
Políticas, Meio ambiente e Cerrado"

Anais da XIV Semana de História da UEG -
Câmpus Nordeste "Perspectivas e desafios da
história dos povos indígenas na
contemporaneidade: Políticas, Meio ambiente e
Cerrado"

Organizadores
Álvaro Ribeiro Regiani
Karoline Damascena

11 a 15 de Setembro de 2023
Formosa - Goiás

Anais da XIV Semana de História da UEG - Câmpus Nordeste "Perspectivas e desafios da história dos povos indígenas na contemporaneidade: Políticas, Meio ambiente e Cerrado"

Os textos publicados são de responsabilidade de cada autor(a)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Prof. Me. Antônio Cruvinel Borges Neto

Reitor

Prof. Dr. Marcos Vinícius Ribeiro

Diretor do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas

Prof. Dr. Robson Rodrigues Gomes Filho

Coordenador do Curso de História

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S471s Semana de História da UEG. - Campus Nordeste
(14. : 2023 : Formosa, GO)

Anais da XIX Semana de História da UEG – Câmpus Nordeste :
perspectivas e desafios da história dos povos indígenas na contemporaneidade. /
organizado por Álvaro Ribeiro Regiani e Karoline Damascena. – Dados
eletrônicos. - Formosa, GO: Universidade Estadual de Goiás, 2023.
90p.

ISSN:

1. História – Anais 2. Povos indígenas I. Universidade Estadual de Goiás II
Campus Nordeste III. Título.

EXPEDIENTE Diagramação: Álvaro Ribeiro Regiani / Karoline Damascena

Organização do evento

Coordenação Geral

Prof. Dr. Álvaro Ribeiro Regiani (UEG/Formosa)

Comissão Organizadora

Prof. Dr. CRISTHIANO DOS SANTOS TEIXEIRA (SEDUC-GO)

DOUGLAS FERREIRA CARDOSO

KAROLINE BATISTA OLIVEIRA DAMASCENA

FERNANDA PAULA DA SILVA

HELOÍSA ALVES DA SILVA

LUIZ FELIPE MOURA DOS SANTOS

MARIA ALICE DA SILVA SANTOS

RAYARA THAYANI DE SOUSA CAXÊTA

RUAN CARLOS DE SOUSA RODRIGUES

SAFIRA TEIXEIRA TAVARES

SOFIA RAMOS MAUBRIGADES

THIAGO LUCAS DA SILVA BEVENUTTI

VERÔNICA LIMA DA COSTA

Monitores

ANA ISABEL MARTINS NEGRÃO

EDMÁCIO TAVARES DE OLIVEIRA

LANE CRISTINA SOUZA DO NASCIMENTO

NELCILENE SANTOS GAMA

JENNIFER SILVA

JOAQUIM FERREIRA BARROS NETO

Palestrantes

Prof. Dr. Cristiano Nicolini

Prof. Dra. Janaina Ferreira Fernandes

Isabel Tukana

Kretã Kaingang

Ms. Miguel Canãs

Realização:

Curso de História da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Nordeste

Sumário

Direitos indígenas e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais: perspectivas e desafios

Thiago Lucas da Silva Bevenutti 1

"O amanhã não está à venda": Avaliação da inserção apropriada de crianças indígenas na educação básica comum em escolas do Distrito Federal

Sara Ferraz de Jesus Lima

Viviane Faria Lopes 8

Clubes de debate: Contribuições para o desenvolvimento da consciência histórica por meio de discussões de obras artísticas

Karoline Batista Oliveira Damascena 30

Krenak: Uma análise sobre o campo de concentração indígena brasileiro instaurado no período da ditadura militar sob a ótica do relatório Figueiredo e do povo Krenak.

Victor Costa dos Santos 39

O protagonismo dos karajás no desenvolvimento econômico sustentável a partir das bonecas ritxoko e a sobrevivência consuetudinária em aruanã - goiás.

Thiago Lucas da Silva Bevenutti 67

"Nova visão do índio hollywoodiano": O uso de fontes impressas em uma perspectiva decolonial no ensino de história

Álvaro Ribeiro Regiani 74

Direitos indígenas e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais: perspectivas e desafios

Thiago Lucas da Silva Bevenutti¹

RESUMO: Os povos indígenas advêm de processos históricos de dominação e colonização, por meio de políticas assimilacionistas e integracionistas, que subalternizaram e negaram seu modo de ser, saber e viver. Sendo assim, palco para historicidade de exclusão, invisibilidades, mazelas políticas e sociais. Portanto, esta pesquisa tem por objetivo investigar os direitos das populações indígenas no contexto do ordenamento jurídico e na organização internacional do trabalho – OIT, fomentando as possibilidades e os desafios, para, no entanto, promover políticas públicas ligadas ao desenvolvimento das diferentes etnias, atentas às diversidades e direitos dos povos indígenas.

Palavras-Chave: Povos Indígenas; Ordenamento Jurídico; Diversidades; Direitos.

Introdução

A proteção e promoção dos direitos indígenas são questões fundamentais para garantir a justiça, a equidade e a preservação das culturas e modos de vida das comunidades indígenas em todo o mundo. Em um contexto global, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais é uma peça-chave na luta pela salvaguarda dos direitos fundamentais das populações indígenas. Este artigo busca explorar as perspectivas e desafios que cercam a implementação da Convenção nº 169 da OIT e seu impacto na proteção dos direitos indígenas.

A Convenção nº 169 da OIT, adotada em 1989, representa um marco significativo no reconhecimento dos direitos indígenas a nível internacional. Este instrumento legal estabelece um conjunto abrangente de direitos e princípios que devem ser respeitados pelos Estados-membros da OIT no que diz respeito às populações indígenas e tribais. Ela aborda questões cruciais como o direito à terra, à consulta prévia e informada, à preservação da cultura, à participação política e econômica, bem como a proteção dos meios de subsistência tradicionais dessas comunidades.

No entanto, a implementação efetiva da Convenção nº 169 da OIT e a proteção dos direitos indígenas enfrentam uma série de desafios complexos. Um desses desafios reside na diversidade de contextos em que as comunidades indígenas vivem. As condições,

1

¹ Graduando pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Email: thiagobevenas@gmail.com

necessidades e lutas enfrentadas por diferentes grupos indígenas variam significativamente, o que torna a aplicação de princípios universais uma tarefa complexa.

Além disso, a questão da terra é central na proteção dos direitos indígenas, e os conflitos sobre a posse e uso da terra frequentemente emergem como um ponto de tensão. O acesso à terra é vital para a sobrevivência, a cultura e a identidade das comunidades indígenas, mas as pressões decorrentes do desenvolvimento, da exploração de recursos naturais e do avanço da agricultura comercial muitas vezes ameaçam suas terras tradicionais.

Outro desafio crucial é a implementação prática dos direitos à consulta prévia e informada. Consultar as comunidades indígenas antes de tomar decisões que afetam diretamente suas terras e modos de vida é um princípio fundamental da Convenção nº 169 da OIT. No entanto, a tradução efetiva desse princípio em políticas e práticas nacionais muitas vezes é deficiente, resultando em conflitos e desrespeito aos direitos indígenas.

Neste cenário, é imperativo explorar as perspectivas que a Convenção nº 169 da OIT oferece. Ela estabelece um quadro jurídico que pode ser usado para fortalecer as reivindicações dos povos indígenas em nível nacional e internacional, e promove o diálogo entre os Estados e as comunidades indígenas para encontrar soluções equitativas. Além disso, a Convenção representa um avanço na conscientização global sobre a importância de proteger os direitos indígenas.

Do silenciamento indígena aos direitos jurídicos

Os povos indígenas por muitos séculos foram vistos como o “outro”. Dessa forma, “fatos históricos demonstram como tornou-se ‘natural’ tratar os povos indígenas como um povo à parte, como se eles só integrassem a nossa história do início da colonização”. (JESUS, 2011, p. 5). Dessa forma, de acordo com Dias (2013), a história das relações entre indígenas e não indígenas é um diálogo de contatos, cooperações e conflitos. Isso denota que os grupos indígenas, atuaram como protagonistas de suas histórias, ainda que nos limites das relações de dominação em curso pelo projeto colonizador e do contexto adverso.

Contudo, é imprescindível fomentar que a Organização internacional do trabalho – OIT (1989) dialogue no tratado em seu segundo artigo que promove a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições. Todavia, “sobre a história da convivência entre diferentes povos no Brasil, muitos sentidos são silenciados, assim, a memória é constituída de

esquecimentos, mas também de silenciamentos” (ORLANDI, 2015, apud CAVALCANTE, 2017, p.2).

A Constituição brasileira estabelece que os tratados internacionais têm força hierárquica infraconstitucional, equiparando-os à força de lei ordinária. Não obstante, a Constituição também determina que os direitos e garantias expressos não excluem aqueles estabelecidos nos tratados internacionais que o Brasil seja parte. Ao interpretar os artigos, o Supremo Tribunal Federal (STF) tem entendido que os tratados internacionais que versam sobre direitos humanos têm hierarquia superior a da lei ordinária, e que a tese outrora vigente na jurisprudência brasileira. Porém, na prática, é inegável a falta de efetivação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Nesse modelo, é necessário falar que possui lacunas gravíssimas, atentando contra a democracia e os direitos humanos dos povos originários.

Nessa ótica, é de suma importância que a OIT (1989) articule que deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais próprios dos povos mencionados e dever-se-á levar na devida consideração a natureza dos problemas que lhes sejam apresentados, tanto coletiva como individualmente. Assim sendo, é importante que “o Estado deve, portanto, respeitar e garantir tal proteção a esses povos, reformulando os meios que protejam sua cultura e seus costumes”(MELLO FERREIRA; BITTENCOURT; RÊGO, 2018, p.8).

Nessa linha, os direitos dos povos indígenas representam uma conquista bastante tênue no decorrer da história brasileira. Isto é, no sentido de inclusão dos povos indígenas e de reconhecimento da diferença, a Constituição de 1988 reservou-se um capítulo próprio para os povos indígenas e apregooou no artigo 231, o que segue: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]” (BRASIL, 1988). Esta previsão legal garante o direito ao reconhecimento específico da diversidade de grupos indígenas existentes no Brasil, conforme assevera Souza Filho:

Ao reconhecer a organização social dos povos indígenas fora do paradigma da modernidade, a Constituição não criou uma categoria genérica, quer dizer, não se trata de uma organização social de todos os índios no Brasil, mas cada povo que mantenha sua organização social é, como tal, reconhecido (SOUZA FILHO, 2013, p. 9.189).

Portanto, e com fundamento nesse dispositivo, a Constituição positivou a garantia do direito de organização social de todos os povos indígenas, desde o mais isolado até aqueles com maior relação com a sociedade envolvente.

Logo, é uma grande inovação trazida pela constituição e pela OIT, respeitando essa diferença. Portanto, a ideia dos indígenas não serem integrados, não deve ser mais utilizada, por isso a Constituição brasileira se destaca ao respeitar a “cultura desse povo originário instituindo o paradigma da alteridade, representado pelo direito de ser e de permanecer”(MELLO FERREIRA; BITTENCOURT; RÊGO, 2018, p.9).

Os desafios sobre a OIT e a Constituição Federal de 1988

Os povos indígenas, a partir da conquista de cidadania e capacidade civil, alcançaram avanços importantes que podem ser exemplificados por meio da “construção de uma complexa rede de organizações indígenas, que na atualidade, exerce papel vital de guardião sistemática dos direitos indígenas em todos os níveis locais, regionais e nacionais”(GOMES, BRANDÃO e MADEIRA, 2020, p. 9).

Contudo, persistem velhos problemas e desafios no tocante ao respeito e garantia dos direitos conquistados. Nos últimos anos percebemos claramente o agravamento do desrespeito e da violação institucional dos direitos indígenas. Neste momento, mais do que garantir e ampliar direitos, trata-se de “garantir a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, ameaçados por uma onda sem precedente de anti-indigenismo por parte de elites econômicas e políticas ligadas às empresas do agronegócio e da mineração” (MELLO FERREIRA; BITTENCOURT; RÊGO, 2018, p.11).

É notório o agravamento dos problemas e desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil. O cenário atual aponta para uma forte tendência à negação ou criação de restrições para a efetivação dos direitos indígenas, sobretudo aqueles relacionados ao reconhecimento e à proteção de seus territórios, o que é essencial para a manutenção de sua organização social, seus costumes, suas crenças e culturas. Dessa forma, “Os povos indígenas estão vivendo uma situação ultrajante de insegurança jurídica, sofrendo permanentemente com as ameaças de terem seus direitos suprimidos” (COELHO, 2006, p. 12). Ou seja, qualquer interpretação da Constituição que restrinja o alcance dos direitos fundamentais dos povos indígenas deverá ser recusada, pois, do contrário, se estará negando aos povos indígenas a possibilidade de sobreviverem física e culturalmente nos seus próprios termos.

Esses casos perpetuam a histórica violência contra os povos indígenas que vivem no território brasileiro. Longe de superar os desafios com que se defrontavam anos atrás, os indígenas têm que enfrentar novos obstáculos colocados em sua incessante marcha de resistência ao perverso processo de colonização que lhes seguem sendo imposto, revelando a

verdadeira impossibilidade de o capitalismo assimilar a diversidade sem mercantilizar-la.

Políticas públicas: uma questão de cerne.

A saúde, educação, cultura, identidade, botânica, moradia, trabalho são princípios básicos para a formação cultural dos povos indígenas. Nesse sentido, é fundamental colocar em prática todas as políticas já fomentadas até aqui. Como exemplos de algumas das principais ações constituídas, podemos citar: a educação escolar indígena, integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais e com pedagogia própria, considerando as especificidades desses povos; a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, integrante da Política Nacional de Saúde e praticada no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio do Departamento de Saúde Indígena (Desai), objetivando, entre outros, a garantia do acesso à terra, à saúde e à educação, bem como construção de moradias, eletrificação, recuperação ambiental, incentivo ao desenvolvimento local e medidas de preservação e promoção das manifestações culturais dessas comunidades; as políticas fundiárias específicas para a delimitação e o reconhecimento de terras quilombolas e indígenas.

Contudo, “o poder das corporações e do agronegócio, abre caminho para um ataque direto à política ambiental e aos direitos dos povos originários e comunidades tradicionais”(GOMES, BRANDÃO e MADEIRA, 2020, p. 6). Desse modo, a fragilização dos sistemas de proteção social e das políticas públicas que compõem o Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Plansan) e o Plano Nacional de Agroecologia, sobretudo os destinados à agricultura familiar e camponesa, povos indígenas e aos povos e comunidades tradicionais (PCTs), também têm tido forte impacto sobre a condição de vida de indígenas.

Portanto, como dialoga Coelho (2006, p.7) uma política preferencial estaria contradizendo o princípio da igualdade, e que, por outro lado, o reconhecimento da igualdade universal e recíproca é imperfeito quando se aplica a uma sociedade plural ou a um estado plurinacional. Isto é, que a inserção das sociedades indígenas no Estado brasileiro ocorre de forma arbitrária e colonialista. Nesse contexto, “faz com que essas sociedades mantenham com o Estado uma relação meramente formal e jurídica, decorrente do princípio do *jus solis*², que determina como brasileiro todo que nasce em território brasileiro”(COELHO, 2006, p. 10).

Outras formas dos efeitos perversos da colonialidade são ataques aos direitos humanos e à democracia na qual Kayapó e Brito dialogam que (2014, p. 39)

² **Jus Solis:** do latim “direito de solo”. Dá ao indivíduo o direito à nacionalidade do lugar onde nasceu

A ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional.

Ou seja, a herança e a recriação da escravidão e o racismo estrutural estão fortalecidos em um contexto em que se proliferam discursos e práticas públicas de ódio e outras formas de intolerância. Em paralelo, “a agenda dos direitos humanos e das políticas públicas segue reproduzindo o silenciamento e a morosidade quando se trata da pauta das desigualdades indígenas”.(GOMES, BRANDÃO e MADEIRA, 2020, p. 7-8). Nesse sentido, o pretexto colonizador jurídico fomenta “as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas” (KAYAPÓ e BRITO, 2014, p. 40).

Figura 1- Mobilização Brasília tem o objetivo de impedir retrocessos e ataques aos direitos dos povos indígenas



fonte: WWF organização

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CALVANCANTE, André. **O DISCURSO DO/SOBRE O SUJEITO-INDÍGENA: MEMÓRIA E SILENCIAMENTO EM TORNO DO QUE É “SER INDÍGENA” NA ATUALIDADE.** v. 4 n. 3 (2017): Vivências em Educação com Indígenas e Quilombolas I. 2017.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **AÇÕES AFIRMATIVAS E POVOS INDÍGENAS : o princípio da diversidade em questão.** Revista de Políticas Públicas. 2006;10(2):.[fecha de Consulta 10 de Abril de 2023]. ISSN: . Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321129120005>

GOMES, L. BRANDÃO, J. MADEIRA, T. **A ELABORAÇÃO JURÍDICA E OS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS.** v. 3 n. 2 202. São Paulo. p-p 1 a 30.

JESUS, Zeneide Rios de. **Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: O que a escola tem a ver com isso?** Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

MELLO FERREIRA, R. BITTENCOURT, F., & RÊGO, A. J. **Direito Indígena e o Paradigma Instituído pela Constituição de 1988: direito à alteridade.** Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas, 12(3), 126–138. (2018).

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Mares. Comentários do artigo 231 e 232. In: CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil.** São Paulo Saraiva/Almedina, 2013

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção n. 169.

1989

Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais : oportunidades e desafios para sua implementação no Brasil / [organizadora Biviany Rojas Garzón]. -- São Paulo : Instituto Socioambiental, 2009. -- (Série documentos do ISA ; 12)

**“O amanhã não está à venda”¹: avaliação da inserção apropriada
de crianças indígenas na educação básica comum em escolas do Distrito Federal**

Sara Ferraz de Jesus Lima²

Viviane Faria Lopes³

RESUMO: Esta investigação tem como objeto de estudo a avaliação da inserção apropriada de alunos indígenas na educação básica. Para tanto, optou-se por perquirir estudantes residentes em reservas no Distrito Federal e que estão matriculados em escolas públicas regulares, as quais, por lei, deveriam os receber em sua diversidade cultural. Desse modo, a pesquisa volta-se à averiguação quanto à recepção promovida pelas unidades escolares, analisando como são estimuladas as interações sociais entre as crianças e, ainda, apontar se houve benefícios tanto para a escola quanto para os indígenas que passaram a integrar o grupo estudantil. O estudo é de natureza qualitativa descritiva, por meio de entrevistas com o corpo diretivo de duas unidades de ensino de Brasília-DF, em que crianças indígenas são regularmente matriculadas. Para referenciar cientificamente a investigação, foram utilizados teóricos educacionais e sociais, além de documentos, leis e diretrizes a respeito dos povos originários. Diante disso, por meio da apuração dos depoimentos colhidos e do suporte teórico selecionado, será possível investigar como as crianças indígenas são recebidas em sistemas educacionais regulares que estão fora do seu ambiente cultural e de seus costumes, de modo a analisar a interação nesse contexto e os resultados constatados.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas; Inserção; Escola.

ABSTRACT

The object of this investigation is to evaluate the appropriate insertion of indigenous students in basic education. To this end, it was decided to survey students living in reservations in the Federal District and who are enrolled in regular public schools, which, by law, should receive them in their cultural diversity. Thus, the research focuses on the investigation of the reception promoted by the school units, analyzing how social interactions between children are stimulated and also pointing out if there were benefits both for the school and for the indigenous people who became part of the student group. The study is of a descriptive qualitative nature, through interviews with the governing body of two teaching units in Brasília-DF, in which indigenous children are regularly enrolled. To scientifically reference the investigation, educational and social theorists were used, as well as documents, laws and guidelines regarding native peoples. Therefore, through the investigation of the testimonies collected and the selected theoretical support, it will be possible to investigate how indigenous children are received in regular educational systems that are outside their cultural environment and customs, in order to analyze the interaction in this context and the results found.

KEYWORDS: Indigenous; Insertion; School.

¹ Título do livro escrito por Ailton Krenak (KRENAK, 2020).

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); participante do grupo de pesquisa do CNPq *Literatura em Interfaces: transdisciplinaridade e interculturalidade* (LINTERFACES).

³ Professora e orientadora na Universidade Estadual de Goiás (UEG); Doutora em Linguística (UnB); PHD em Literatura (USP); co-líder do grupo de pesquisa do CNPq *Literatura em Interfaces: transdisciplinaridade e interculturalidade* (LINTERFACES).

Introdução

O que exatamente vem a caracterizar um indígena, de modo a determinar sua origem histórica, étnica e cultural, possui variações a depender do país. Enquanto comunidades que demarcam uma continuidade social, muitas vezes milenar, desenvolvem-se, comumente, em compromisso à preservação ao ecossistema e aos valores ancestrais que os conduzem, de modo a os transmitir para as futuras gerações.

Os povos indígenas brasileiros são aqueles que possuem uma continuidade histórica de sociedade e que sofreram com a invasão dos colonizadores portugueses, permanecendo com o propósito de conservar, desenvolver e transmitir conhecimentos às gerações futuras (LUCIANO, 2006). Segundo esclarece Luciano⁴ (2006, p. 33), “[o]s povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro”.

No dia onze de janeiro de 2023, Sônia Guajajara⁵ tomou posse como ministra do Ministério dos Povos Indígenas. Graduada em Letras e pós-graduada em Educação Especial, sua nomeação é um marco histórico e cultural para o reconhecimento dos povos originários em nosso país (QUEM É SÔNIA..., 2022). Porém, mais do que o já citado, essa nomeação carrega uma desmedia importância educacional, já que demarca, tanto pela presença de um órgão quanto pela de uma mulher indígena como maior autoridade dele, o avanço quanto à legalização de tudo o que os habitantes originários do Brasil são e representam.

No mesmo ano de 2023, só que no dia cinco de outubro, Ailton Krenak⁶ foi eleito para a Academia Brasileira de Letras (ABL), passando a ocupar a cadeira de número 5, tendo sua posse a acontecer, provavelmente, em 2024 (KRENAK ELEITO, 2023). Filósofo, escritor, ambientalista e ativista indígena (QUEM É AILTON..., s.d.), sua nomeação é um marco histórico, cultural e (por que não?) também educacional, afinal, esse acontecimento baliza, em união à recente existência do Ministério dos Povos Indígenas, que se tem, realmente, buscado

⁴ “Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa, é professor indígena na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (...) É graduado em Filosofia pela UFAM e tem mestrado e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB)” (GERSEM DOS SANTOS..., 2022).

⁵ Pertencente ao povo guajajara/teneteara, nasceu em 1974, no Maranhão, na região Amarante do Maranhão (QUEM É SÔNIA..., 2022). Tomou-se a primeira ministra dos Povos Indígenas.

⁶ Pertencente ao povo Krenak, nasceu em 1923, em Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce (QUEM É AILTON...)

pela ascensão da legitimação de toda uma ancestralidade que deve ser mostrada, respeitada e ensinada com propriedade.

Uma educação de qualidade é fundamental na vida das crianças, sendo a escola o lugar em que se começa a formar o ser social, já que as experiências, nesse ambiente, contribuirão para ditar que tipo de cidadão o estudante virá a se tornar. As crianças indígenas, dessa feita, possuem direito a um ensino igualitário, que respeite sua identidade e seus costumes, com a escola firmando-se como um lugar que acolhimento cultural e de interação social, onde esses estudantes possam expressar seus ideais e aprender saberes da sua e de outras sociedades.

Em sua estrutura, este trabalho, além desta apresentação preliminar e do desfecho, encontra-se estruturado em três partes. Na primeira, intitulada "Da natureza vem nossos valores espirituais, crenças e tradições", buscamos elucidar sobre os povos originários, assinalando sua nomenclatura correta, suas línguas e a estimativa da população indígena na atualidade – início do século XXI. A segunda parte, nomeada "o exercício de suspender o céu que vem desabando sobre nossas cabeças", aborda, de forma condensada, a histórica chegada da educação ao Brasil, de modo a ressaltar a importância de se ter, realmente, uma escola de qualidade e para todos. Em "Futuro ancestral", que se trata da terceira seção, analisamos entrevistas feitas em duas escolas públicas do Distrito Federal que possuem crianças indígenas, por meio de um questionário que buscou avaliar como acontece a interação dessas crianças com as não indígenas no ambiente escolar.

Desta forma, por meio de uma metodologia qualitativa, investigamos, com apuramento científico, as experiências de crianças de etnias tradicionais em escolas básicas comuns, afim de compreender a qualidade dessa recepção e entrosamento. Ainda que o ideal fosse a existência de escolas indígenas em todo o Brasil, para atender a essas comunidades com a devida competência educacional, decidimos que um olhar avaliador sobre o modo como a educação acontece faz-se importante, inclusive, para instigar o surgimento de políticas educacionais que lutem pela realidade de uma educação com a cultura e os costumes dos povos ancestrais.

1. "Da natureza vem nossos valores espirituais, crenças e tradições"⁷

⁷ Trecho da *Carta da Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima*, em 11 de fevereiro de 2003. (DA ASSEMBLEIA..., 2003).

Com a finalidade de esclarecer quanto aos léxicos que serão utilizados nesta pesquisa, esta seção inicia-se com o apontamento a respeito de algumas nomenclaturas que serão continuamente utilizadas⁸ no decorrer da exposição dissertativa. Para tanto, valemo-nos de documento oficial:

Para designar o indivíduo, prefira o termo indígena a índio. Indígena significa "originário, aquele que está ali antes dos outros" e valoriza a diversidade de cada povo. Para se referir ao dia 19 de abril, a Secom adota o termo Dia dos Povos Indígenas (com iniciais maiúsculas), em vez de Dia do Índio. Recomenda-se também o uso dos termos aldeia, terra ou território indígena, em vez de tribo. Para o grupo de indígenas, use etnia ou povo. (BRASIL, 2011).

A alteração de nomeação e caracterização desse indivíduo está em acordo à necessidade da língua em se atualizar, de modo a amortecer os termos que carregam, em sua significação precípua, preconceitos dos mais diversos (BAGNO, 1999). Sendo assim, os indígenas – antes chamados ‘índios’ – precisam de ser nomeados de acordo com a legislação vigente, a fim de que seja demarcada sua valoração identitária enquanto brasileiros (BRASIL, 2011).

Avaliemos, ainda, a percepção sócio-histórica sobre a lei:

A Constituição considera brasileiros todos aqueles que nasceram em território brasileiro, e por isso também os índios são considerados cidadãos brasileiros. Evidentemente, nunca ninguém perguntou aos índios se realmente queriam ser brasileiros. Porque, afinal de contas, não nasceram somente em território brasileiro, mas também em território indígena. Território invadido e ocupado por nós, colonizadores brasileiros, mas sem dúvida alguma, território indígena. (MOONEN, 1992, p.4)

Verifica-se, assim, que os indígenas possuem duas nacionalidades: a primeira, compulsória, que lhes foi imposta; a segunda, original, advinda de sua etnia (MOONEN, 1992). Para tanto, deve-se validar que o reconhecimento dessas comunidades é fundamental para a busca de seus direitos, para seu reconhecimento, que se baliza em ter o entendimento de que seu povo é uma conformação diferenciada (MOONEN, 1992). A esse respeito, Oliveira (2021) pondera que a aldeia, para estar assegurada perante a lei, precisa de formalizar um instrumento legal, como, por exemplo, uma ata de assembleia que a firme enquanto comunidade tradicional.

⁸ Esta pesquisa seguirá a utilização de termos atualizados, todavia, mantendo os vocábulos das citações diretas que foram selecionados pelos autores – importa lembrar que o uso de expressões hoje equivocadas dever-se-à publicação das obras em data anterior à da legislação vigente.

Segundo a lei que regulamenta a questão indígena no Brasil, conhecida como Estatuto do Índio (Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973), [índio] “é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, 1973).

O **Estatuto do Índio** (BRASIL, 1973) ainda se encontra em vigor, todavia, com alguns pontos já superados pelas atualizações, pois, com a crescente interação dos indígenas com a sociedade urbana, acreditava-se que tais etnias integrar-se-iam. Além do mais, importa considerar que tal regulamento foi promulgado no país no período da Ditadura Militar, em que os povos originários eram ajuizados como obstáculos para o desenvolvimento da Nação (TRINIDAD, 2018). Ainda segundo o historiador, durante o regime de governo citado, as regiões habitadas pelos povos em apreço eram vistas como um lugar pouco estratégico, com nenhum desenvolvimento e segurança, o que, então, indicaria a necessidade de intervenção civilizatória (TRINIDAD, 2018).

De acordo com as pesquisas de Rodrigues (2005), atualmente são faladas no Brasil 180 línguas indígenas, sendo que há quinhentos anos eram 1.200, com a redução advinda da consequência do processo colonizador violento dos portugueses, que não aceitavam a diversidade cultural dos povos dominados. Registros oficiais contabilizam 160 línguas indígenas, com a classificação acontecendo em suas divisões linguísticas, a saber: a macro Jê com 9 famílias e o Tupi com 10 famílias (MORE; GABAS JÚNIOR, 1990). Estudos de Moore & Gabas Júnior (1990, p.1) confirmam a existência de treze famílias que têm duas ou mais línguas não correferidas a outras: arawá, aruák, guaikurú, jabotí, karíb, katukína, makú, múra, nambikwára, páno, tukáno, txapakúra e yanomámi”; além de sete outras apartadas: “aikanã, irántxe, kanoé, kwazá, máku, trumái, e tikúna”.

Contudo, o IBGE (2005) traz em seus registros que, atualmente, no território brasileiro, vivem aproximadamente 220 povos indígenas, em que são faladas cerca de 170 línguas, com cada etnia possuindo, além de seu idioma, seus costumes e suas crenças. Tais indicativos são importantes para o reconhecimento étnico, quando critérios apontam para a definição de uma consciência da identidade particular, para o pertencimento a um grupo definido do segmento populacional brasileiro e, também, pelo reconhecimento dos membros desse mesmo próprio grupo (MOORE & GABAS JÚNIOR, 1990).

Para uma compreensão ampla e diacrônica, observemos a tabela a seguir:

Tabela 1 – Estimativa da população indígena no Brasil

Ano	População Indígena	%População Total
1500	5.000.000	100,00
1570	800.000	94,00
1650	700.000	73,60
1825	360.000	9,14
1940	200.000	0,40
1950	200.000	0,37
1953	150.000	0,30
1957	70.000	0,10
1979	210.000	0,17
1980	227.801	0,19
1995	330.000	0,20
2000	358.397	0,20
2005	450.000	0,20

Fonte:AZEVEDO,2008,p.19

Verifica-se, na tabela (**Tabela 1**) que, para a estimativa, a FUNAI registrou a porcentagem dos povos originários em território nacional do ano de 1500 ao de 2005, com a queda de 100% para 0,20% da população brasileira denunciando o apagamento demarcação identitária. É imperativo avaliar o decréscimo alarmante da porcentagem da população indígena no Brasil, comparando-a ao momento da chegada dos colonizadores ao que demarca quinhentos anos após.

Os dados acima (**Tabela 1**) foram registrados pelaFUNAI (AZEVEDO, 2008), por meio de censos demográficos brasileiros, sendo que a população indígena, a partir de 1991, passou a ser considerada mediante o quesito de autodeclaração. Essa identidade, por sua vez, firmar-se-á mediante autoidentificação, conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em que o reconhecimento de uma pessoa indígena é feito segundo sua manifestação consciente, ao se admitir integrante de uma comunidade (BRASIL, 2004).

Por sua vez, o Decreto 9.010/2017, do **Estatuto da Fundação Nacional do Índio** (FUNAI) (BRASIL, 2017), tem como finalidade registrar que a fundação irá: “proteger e promover os direitos dos povos indígenas, em nome da União, e formular, coordenar, articular, monitorar e garantir o cumprimento da política indigenista do Estado brasileiro”. Por seu turno, COSTA (2016) avalia que o termo FUNAI é visto, pelos indígenas, de forma genérica, em referência a instituições governamentais como um todo, de modo a lhes significar uma estrutura hierárquica do governo brasileiro.

Desse modo, com a nacionalidade assentada, os povos originários trazem consigo a necessidade e o direito à proteção legal, o que lhes proverá a continuidade histórica dos princípios e, ainda, o reconhecimento enquanto povo. Ao perderem seus territórios e serem obrigados a deixar suas casas, tem-se, efetivamente, a interferência direta em seus costumes e cultura, em que crenças, valores e a própria existência começa a ser doutrinada, transformada, substituída e, ainda, aniquilada. Sendo assim, torna-se necessário considerar todas as formas de ainda manter esses povos vivos, bem como tudo o que os designa em suas particularidades, sendo a educação adequada e valorativa um dos recursos mais eficientes e vigorosos.

2. “o exercício de suspender o céu que vem desabando sobre nossas cabeças”⁹

Logo em seguida à primeira chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, o governo colonizador percebeu a necessidade de sujeitar os habitantes que já estavam nas terras recém-descobertas e, para tanto, valeu-se da religião vigente em seu país, o catolicismo, como um dos meios de imposição ideológica e de dominação sociocultural (COSTA, 2006). Os estudos de Costa (2006) ainda apontam que a validação desse recurso hegemônico necessitaria de agentes influentes e intrépidos, a saber, a ordem religiosa nomeada Companhia de Jesus¹⁰, chegada às terras coloniais em 1549 e cujos pregadores missionários eram nomeados jesuítas.

De acordo com Shigunov Neto & Maciel (2008), esses evangelizadores chegaram ao Brasil tão somente com um projeto apostólico de conversão; mas perceberam, entretanto, que seria mais proveitoso doutrinar os indígenas se os ensinassem, primeiramente, a ler e escrever, de modo a, ainda, educá-los em seu idioma e em seus costumes. Assim, iniciaram um plano de catequização. O ensino jesuítico, por seu turno, perdurou no Brasil por muito tempo¹¹, vindo a

⁹Trecho da carta *De Joseli dos Reis Querino para os professores de Língua Portuguesa* (QUERINO, 2020, p. 223).

¹⁰Ordem missionária fundada em 1534 por Inácio de Loyola.

¹¹ Até 1759, quando por questões políticas começaram a ser expulsos.

deixar trinta e seis escolas de ler e escrever, vinte e cinco residências em aldeias e dezoito escolas secundárias.

Conforme avaliam Piletti & Piletti (2021), a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, seguida do processo de independência, em 1822, redirecionou os propósitos educacionais, onde a pretensão maior estava na preocupação referente à formação erudita dos filhos das elites que se formavam. O projeto de reorganização do sistema educacional de ensino, conduzido pelas autoridades, priorizava a criação de escolas superiores e desvalorizava o ensino primário – que não era obrigatório para a entrada no secundário –, com as pessoas escravizadas sendo proibidas de frequentar as escolas (PILETTI; PILETTI, 2021).

Somente no ano de 1934 a organização educacional receberia a seguinte atualização de cunho legal:

(...)foi promulgada a Constituição Brasileira de 1934. Nela, o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomou forma legal, além de ter declarado gratuito o ensino primário de quatro anos. A Carta de 1934 consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada ‘pela família’ e ‘pelos poderes públicos’ e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.159)

Assim, a Constituição de 1934 trouxe o estabelecimento de legalidades para os primeiros anos escolares, como a gratuidade e a obrigatoriedade. Em sequência a essa firmação, associações, centros, sociedades e organizações diversos, feitos por docentes, fortaleceram “os professores dos diferentes níveis de ensino e especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (SAVIANI, 2013, p. 403). Tais movimentos e constituições políticas quanto à estruturação de ensino no país aventaram debates educacionais, que evidenciaram os conflitos ideológicos existentes, principalmente entre os que ansiavam por ensino renovador em contraponto aos que desejavam manter o ensino de fundamento religioso e conservador (BITTAR; BITTAR, 2012).

No dia 5 de outubro de 1988 foi promulgada uma nova **Constituição Federal** – usada até os dias de hoje –, em que a educação passa a ser um direito fundamental, caracterizando um dos elementos essenciais da cidadania (CURY, 2014), e, desse modo, tornando-se um dever do Estado, da família e, principalmente, do indivíduo. Em seguida a essa determinação, houve a necessidade de criar diretrizes para que tal direito e dever se

concretizassem,e, dessa feita, em 20 de dezembro de 1996, foi oficializada a Lei nº9.394, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB (BRASIL, 1996), por sua vez, é um manual de regras que baliza os procedimentos didático-pedagógicos e os conteúdos escolares, para seu funcionamento e suas práticas sociais, devendo ser seguidos pelas instituições de ensino nacionais, com o propósito de garantir a qualidade. Afinal, entende-se que dentre “todos os elementos do subsistema cultural, a educação é o mais eficiente para o desenvolvimento de um povo. Pela educação poderá ser formado um novo ideal de vida, de luta e de trabalho, da maneira mais racional, no curto espaço de tempo”(REIS, RODRIGUES, VIEIRA, 1985, p.55).

Sociedade e educação estão interligadas, pois é o ensino escolar que forma cidadãos conscientes, críticos e ativos – com o segundo sendo um processo que constitui adequadamente o primeiro, e necessitando, para tanto, da existência de processos objetivos e subjetivos como fundamentação (RESENDE; MACHADO, 2020).Segundo Lima et al. (2023), a prática de ensino precisa se transformar de acordo com os avanços tecnológicos que acompanham a evolução da humanidade, a fim de impulsionar uma visão de futuro para um cenário concreto. Dessa feita, importa que os educadores desejem debates saudáveis, que visem a estratégias de aprendizagem, em que o protagonista seja o aluno, com o professor como mediador do conhecimento (LIMA et al., 2023).

É necessário que se tenha como basilar que

um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental (...) Tem-se consciência dos condicionamentos da educação em relação à realidade global; de modo especial, sabe-se que a educação depende da estrutura política (...) agarrar-se à educação como a uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais representaria uma posição ingênua (SAVIANI, 2008, p.1-2).

De acordo com os estudos de Saviani (2008),apesar de a conformação educacional ser fundamental para o soerguimento humano e sua valorização,ela depende da organização hegemônica, do quanto o poder político intenta investir.Dessa feita, importa refletir que precipuamente o acesso ao ensino formal era visto como privilégio direcionado às classes dominantes, em vista da rígida existência de uma divisão em que a atividade considerada intelectual era tão somente “para os grupos dominantes, fossem eles sacerdotes, senhores ou cidadãos da elite” (BATISTA; FREIRE, 2014, p. 71).

A verdade histórica é que somente recentemente a instrução escolar e científica veio a ser avaliada como prática e direito universal. As pesquisas de Aranha (1996) apontam

que um ensino efetivo mantém a história de um povo na memória das pessoas, fornecendo condições para sua sobrevivência, de modo a mediar o indivíduo a sua própria ancestralidade. Em acordo, Silva (2016, p.10) considera o quanto “[u]ma educação de qualidade possibilita às pessoas desenvolver suas características e habilidades, a fim de alcançar o melhor do seu potencial como seres humanos e membros de uma sociedade”. Em pesquisas que se somam a essas, Azevedo & Alves (2010) constatam que

as aprendizagens escolar e social não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em percursos de personalização, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade. (AZEVEDO; ALVES, 2010, p.14)

Os estudiosos em apreço avaliam o quanto o ensino pode impulsionar o desenvolvimento individual, já que incita a solidariedade e estimula a uma verdadeira humanidade (AZEVEDO; ALVES, 2010). Sobre tal perspectiva, a *Comissão da UNESCO* afirma que a educação é um dos requisitos importantes da humanidade, e os pesquisadores que a compuseram alicerçaram a concepção posta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1996). Já para Brito (2016) a escola é de suma importância na formação do cidadão, sendo por meio dela que os alunos têm condições para o sucesso, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e com o êxito a depender da qualidade.

Assim, é inquestionável que a educação deva ser um setor de apreço fundamental para as políticas públicas, já que é por seu meio que se formam cidadãos conscientes. Rabelo (2011, p.184) aponta que a instituição escolar “está cheia de complexidade, tendo sua base construída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma”. Por isso, a escola é, sim, essencial para uma instrução acadêmica, bem como para a cidadania consciente, sendo a escola o lugar em que os alunos virão a conhecer horizontes mais amplos que demarcarão suas vidas (VASCONCELOS, 2007).

Ante o exposto, avalia-se que a educação brasileira sofreu grandes mudanças desde a sua colonização, de modo a atualmente não ser direito somente da elite e tornando-se, por lei, um direito garantido a todos. Tendo em vista, por conseguinte, a importância de que haja verdadeira qualidade no ensino, a fim de que os estudantes tenham a fundamentação necessária para um futuro de condições sociais verdadeiramente cidadãs, a próxima seção se voltará a

avaliar de que modo as crianças indígenas são recebidas e educadas nas escolas que frequentam.

3. “Futuro ancestral”¹²

Segundo estudos promovidos pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (EDUCAÇÃO EM..., 2023), INEP, o Brasil possui 178,3 mil escolas de ensino básico, com somente 3.541 (1,9%) estando em terras indígenas. Em relação ao ensino fundamental, 3.484 estão nas comunidades dos povos originários, já as escolas que oferecem educação indígena, 3.267 possuem turmas dos anos iniciais e 1984 dos anos finais. Tomamos esses dados por suporte e os comparamos aos de uma região da proximidade, a saber, Brasília, fazendo um levantamento das escolas do Distrito Federal e investigando quais possuíam alunos indígenas brasileiros matriculados. Chegamos ao resultado de três escolas.

Após essa sondagem, fizemos uma visita a cada uma, ocasião em que apresentamos o projeto desta pesquisa, de modo a firmar o convite para que participassem como colaboradores. Diante do aceite de todas, solicitamos o correio eletrônico das coordenações das instituições, para o envio do formulário com as questões que precisariam de ser respondidas – foi-lhes remetido um questionário com cinco perguntas. As entrevistas foram feitas via *Google Forms*¹³, cujas questões estão especificadas a seguir:

Pesquisa isenção de alunos indígenas na educação básica

Questões

Há quantos alunos indígenas matriculados?

Esses alunos são de alguma reserva indígena? Qual?

Como esses alunos foram recepcionados pela unidade escolar?

Como é feita a interação social dos alunos indígenas com os outros colegas?

Cite alguns benefícios para a escola ter alunos indígenas?

¹²Título do livro escrito por Ailton Krenak (KRENAK, 2022).

¹³ “O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.” (GOOGLE FORMS..., 2018)

As respostas às interpelações acima se encontram, integralmente, no ANEXO I. Importa ressaltar que, apesar de as três escolas terem sido cordiais e mostrado interesse em participar deste estudo, apenas duas responderam ao questionário remetido.

Esta seção busca, dessa feita, avaliar o relato de duas escolas públicas de Brasília, Distrito Federal, que possuem crianças indígenas dentre seus discentes regularmente matriculados: a Escola Classe 115 Norte, localizada em Brasília, no bairro da Asa Norte, cuja modalidade de ensino é o Ensino Fundamental I, e o Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília, igualmente localizado do bairro da Asa Norte, cuja modalidade de ensino é o Ensino Fundamental II.

A visita às escolas para a apresentação da pesquisa foi fundamental para a aceitação dos participantes, pois as coordenações tiveram a ciência de que sua contribuição seria fundamental. De acordo com Beleí et al. (2008, p.188), uma perquirição deve “atender as exigências éticas e científicas, implicando em autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade aos participantes”.

A presente pesquisa foi realizada com embasamento na abordagem qualitativa (descritiva e interpretativa), com o intuito de legitimar os textos científicos colhidos, analisados e apresentados anteriormente, tendo por baliza um projeto voltado à avaliação da inserção apropriada de crianças indígenas na educação básica comum em escolas do Distrito Federal. Para tanto, tomamos as respostas para a apreciação avaliativa traçada, como instrumento escolhido para gerar os dados, com o propósito de analisar, nas exposições verbais apresentadas, o acolhimento e a interação social das crianças indígenas no ambiente escolar, bem como os benefícios para melhor as receber.

A abordagem qualitativa, por seu turno, não usa exclusivamente a entrevista como método de pesquisa, não há um vínculo obrigatório entre ambas; o caráter qualitativo acontece, na verdade, mediante uma seleção referencial teórica para a construção da investigação e a análise dos dados coletados (DUARTE, 2004). Segundo os estudos de Batista, Matos, Nascimento (2017, p.25) “quanto a sua funcionalidade a pesquisa qualitativa se propõe a investigar dados descritivos de uma situação ou fenômeno, envolvendo o contato direto do pesquisador com a situação estudada”.

No Distrito Federal não há escolas indígenas e, por isso, as instituições existentes – que são de educação básica comum – recebem as crianças que vivem em reservas, nas quais convivem com seus familiares, sua etnia e seus costumes. Apesar de preservarem suas tradições, o fato de não poderem frequentar instituições específicas em sua comunidade torna necessária sua inserção nas existentes, conforme aponta BRASIL (1996, p.27), em que se

assinala ser preciso “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.

De acordo com Saviani (2013), no Brasil, antes da invasão dos portugueses, a educação dos povos originários era fundamentada em três forças elementais, a saber: a tradição, a ação e o exemplo. Ainda que não existisse uma pedagogia convencional, havia, sim, instrução, todavia, pautada na espontaneidade e guiada pela tradição (SAVIANI, 2013).

Iniciemos a apreciação interpretativa mediante a análise das respostas à primeira e à segunda perguntas:

(1) Há quantos alunos indígenas matriculados?

- **Escola Classe 115 Norte:** *13 alunos.*

- **CEF 07 de Brasília:** *12 alunos.*

(2) Esses alunos são de alguma reserva indígena? Qual?

- **Escola Classe 115 Norte:** *Santuário dos Pajés.*

- **CEF 07 de Brasília:** *Etnias: Guajajara, Kari, Funi-ô.*

Como pode ser constatado, as perguntas foram elaboradas de modo a promover uma sequência de informações, com a devida complementação das respostas. A Escola Classe 115 mencionou que os treze estudantes indígenas são do Santuário dos Pajés, enquanto que, por sua vez, o CEF 07 de Brasília tem em seus registros que seus doze alunos pertencem a três etnias distintas, sem, todavia, especificar a quantidade exata de cada.

De qualquer modo, importa verificar que, dentre as 25 crianças que estudam nessas duas instituições, têm-se quatro povos representados em seus comportamentos e identidades. Diante de um quadro escolar, esse número é extremamente reduzido e, portanto, assinala uma minoria absoluta. Essa averiguação sobleva o quanto importa que esses indivíduos tenham seus costumes respeitados, já que os povos tradicionais tanto lutam para serem reconhecidos, para terem sua origem honrada, seus territórios atestados e seus direitos garantidos (OLIVEIRA, 2021).

Tendo por desejo vivenciarem uma educação escolar própria, exatamente na reserva em que moram, com todos os níveis educacionais garantidos, esses povos sabem que uma escolarização adequada lhes promoveria uma vida melhor diante das cidades (LUCIANO, 2006). A esse respeito, Luciano (2006, p. 149) avalia “a necessidade de formulação de cursos e

de projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulados ao conhecimento científico não-indígena”.

Avaliemos as repostas dadas à terceira pergunta:

(3) Como esses alunos foram recepcionados pela unidade escolar?

- **Escola Classe 115 Norte:** *Muito bem. Todos são acolhidos amorosamente.*

- **CEF 07 de Brasília:** *Da melhor maneira possível.*

Constata-se que as instituições, sem detalhamento, afirmam admitir a chegada das crianças de modo agradável – isso de acordo com suas próprias percepções, com a 115 Norte chegando a apontar a afetividade enquanto ação. O CEF 07, por seu turno, afirma-se com amparo em suas possibilidades, o que abre brechas para falhas sem que lhes sejam imputadas as culpas (CURY, 2014). Mais do que agir sobre uma “maneira possível”, importa que um ambiente educacional, diante do fato de recepcionar discentes cujas origens são díspares em relação à grande maioria, avalie formas especiais de amparar, acolher e acomodar tais sujeitos (RESENDE; MACHADO, 2020).

A escola não deve ser vista como um local potenciador de recursos, mas sim, como um local de verdadeiro gerador de recursos, além das práticas afetivas de solidariedade, de tolerância e de respeito (VASCONCELOS, 2007). Assim, a escola deve ser “um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença” (VASCONCELOS, 2007, p. 112).

A recepção dos professores, por seu turno, é fator elementar para os alunos se sentirem acolhidos e respeitados, tendo em vista que a relação entre tais virá a se embasar em práticas socioafetivas (BRITO, 2006). Conforme os estudos de Delors (1996), o ideal seria que cada criança fosse um aprendiz dos costumes de seu próprio povo, recebendo incentivos para a expressão de sua identidade de modo a confirmar que, sim, é possível se promover uma educação intercultural que gere coesão e paz.

Tomemos, em sequência, as respostas à questão 4:

(4) Como é feita a interação social dos alunos indígenas com os outros colegas?

- **Escola Classe 115 Norte:** *Com acolhimento amoroso, tudo fica mais fácil. As crianças indígenas são acolhidas por todos. E para facilitar, contamos com dois educadores indígenas.*
- **CEF 07 de Brasília:** *De uma maneira muito tranquila.*

Constatamos que a 115 Norte, de acordo com sua resposta, busca promover a interação dos alunos indígenas com os demais, não-indígenas, e que novamente faz uso do vocábulo “amor” para qualificar suas ações. O fato de possuírem como apoio dois profissionais igualmente indígenas é respaldado pelo que Luciano (2006,p.158) avalia, quando pondera que, “atualmente, os professores indígenas formam um importante segmento de luta por direitos”. Contudo, ainda uma vez mais, o CEF 07 responde com construções sintáticas vagas, sem maior especificação ou detalhamento, como se pretendesse se resguardar de uma não ação, de uma falta de comprometimento, sendo que o modelo educacional do Brasil assinala que os ambientes educacionais deve ser um instrumento de interação dos indígenas com os indivíduos não-indígenas, fazendo do acolhimento uma ação necessária (LUCIANO, 2006).

Os alunos, em sua fase inicial de aprendizado, não são máquinas em que uma simples instrução servirá de comando, em que regras são suficientes e a obediência é a resposta única (VASCONCELOS, 2007), pelo contrário, são seres humanos únicos que merecem acolhimento, hospitalidade e respeito à sua singularidade (AZEVEDO; ALVES, 2010). Dessa forma, uma escola será considerada de qualidade quando os alunos sentirem realmente integrados, vivenciando ações de aprendizagem e de troca de experiências, de valores, com responsabilidade necessária mediada pelo docente (AZEVEDO; ALVES, 2010). Sobre essa necessidade, Piletti & Piletti (2021, p.264) apontam que “a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”.

Por trecho derradeiro, contemplemos as respostas à quinta pergunta, com olhar valorativo:

- (5) **Cite alguns benefícios para a escola ter alunos indígenas?**
Escola classe - Escola Classe 115 Norte: *Interação com a língua; aumento do vocabulário; interesse de conhecer mais sobre os indígenas; conhecer e saber sobre as pinturas (o que significa cada uma); aprender sobre os cuidados com a natureza.*

- CEF 07 de Brasília:*A possibilidade de conhecermos novas culturas.*

Ainda uma vez mais, a Escola Classe 115 Norte expressou-se com mais detalhes em comparação à outra instituição entrevistada, vindo a enumerar cinco benefícios claros trazidos pela inserção das crianças indígenas em seu ambiente. No que lhe concerne, o CEF 07 de Brasília, uma vez mais, foi evidentemente superficial, mencionando um conhecimento cultural generalizar possíveis ganhos com a interação com tais estudantes.

Apesar de as crianças indígenas, moradoras do Distrito Federal, não possuírem uma escola verdadeiramente feita para seus povos, o acolhimento pelas instituições básicas comuns precisa se preocupar em construir um ambiente educacional acolhedor, de modo a firmar e propagar a cultura que construiu a base familiar daqueles pequenos, vindo a ser, firmemente, “um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades” (LUCIANO, 2006, p. 136).

De acordo com a resposta trazida pela 115 Norte, o contato com os povos indígenas possibilita um aprendizado rico, permitindo o conhecimento às culturas que são o berço da nossa Nação, além de incentivar um comportamento de respeito à natureza que se faz tão necessário. Por isso, ter uma escola apropriada para os filhos dos povos originários é, com certeza, importante para eles; todavia, esse contato intercultural, essa mescla que permite o acesso a valores e conhecimentos perdidos pela vida urbana, é importante para nós, os não-indígenas. Essa avaliação leva-nos a constatar a indiscutível importância de projetos socioculturais, como guias para caminhos universais, necessários para atender às demandas geradas pela sociedade de ‘concreto’ e sua coesão à sociedade de ‘natureza’ (LUCIANO, 2006).

Dessa feita, venhamos a, ainda uma vez mais, afirmar que é garantido aos indígenas o acesso ao conhecimento, sendo esse assegurado pela União, por meio de uma educação intercultural desenvolvida por programas de ensino e cultura Conforme aponta (BRASIL, 1996). A educação indígena escolar, assim, “caracteriza-se por ser intercultural, bilíngue ou multilíngue, procurando respeitar a autonomia e a identidade dos povos indígenas, visando à valorização e à manutenção da diversidade étnicas, das línguas maternas e das práticas socioculturais” (PILETTI; PILETTI, 2021, p. 245).

A escola é, portanto, fundamental para o desenvolvimento da cidadania, devendo ser um lugar de pertencimento (VASCONCELOS, 2007), em que a cultura do outro é difundida e respeitada, mediante a compreensão das diferenças, das culturas múltiplas e, sobretudo, da firmação de uma responsabilidade social que traga benefícios a todos os

envolvidos (VASCONCELOS,2007). O ambiente escolar é o lugar ideal para que as rotinas diárias firmem práticas de vida: o respeito somado, o preconceito subtraído, a amorosidade multiplicada e o conhecimento dividido. A escola pode e deve ser o espaço que une, integra e ensina que o passado ainda é presente, que o presente confecciona o futuro e que o futuro se cria do ontem, porque o futuro, esse, é ancestral (KRENAK, 2022).

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou apontar quantos alunos indígenas estão inseridos na educação básica comum do Distrito Federal, como esses alunos foram recebidos pela unidade escolar e como é feita sua interação social. Ainda, buscou identificar os possíveis benefícios que a instituição de ensino teria ao receber tais discentes em seu grupo estudantil, de modo a contribuir para futuras políticas educacionais que venham a beneficiar os povos originários.

As entrevistas com as duas escolas citadas, intentaram avaliar seu comportamento diante da chegada de alunos incomuns aos de costume, bem como verificar as ações metodológicas executadas pelos profissionais. Para tanto, foi possível avaliar a diferença de cada uma – Escola Classe 115 Norte e CEF 07 de Brasília –, verificando que numa avaliação comparativa, a primeira buscou detalhar mais e a segunda foi rasa e vaga em todas as respostas. De qualquer modo, pudemos constatar que, sim, o acolhimento dos alunos indígenas é muito importante para eles, além de que sua presença gera vários benefícios socioculturais. Por isso, esta investigação pode ratificar que, realmente, o Distrito Federal não possui escolas genuinamente indígenas, apesar de ter demanda suficiente para tanto, além de que as crianças das reservas, localizada da região do Noroeste de Brasília, precisam se deslocar da comunidade para estudar.

Diante dos estudos apontados e dos resultados das entrevistas feitas com as duas escolas, considera-se necessário que a cultura indígena seja respeitada, por ser um povo originário do Brasil, além de ser vital que seus costumes sejam propagados, aprendidos e avaliados em sua importância. As crianças indígenas precisam sentirem-se acolhidas, tendo em vista que a unidade escolar tem o papel de ser a mediadora dessa interação e adaptação. Portanto, a escola deve ser um local para todos, onde estão inseridas culturas e crenças diversas, de modo a fazer com que se aprenda que o ontem não foi destruído, que o presente é feito com pontes e que o amanhã não está à venda.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Joaquim. ALVES, José Matias. **Projecto Fénix: mais sucesso para todos**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2010.

AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Rev. Ciência e Cultura**. São Paulo, vol. 60, n. 4, 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v60n4/a10v60n4.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2023.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BATISTA, Sueli Soares dos S.; FREIRE, Emerson. **Educação, Sociedade e Trabalho**. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unicef, Brasil, 2004. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Estatuto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)**. Decreto 9.010/2017. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9010-23-marco-2017784493-publicacaooriginal-152195-pe.html>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Estatuto do Índio**. LEI Nº 6.001, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973. Brasília: Planalto, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 9394/1996. Brasília: Portal MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Manual de Comunicação da Secom**. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: [Indígena/etnia — Manual de Comunicação \(senado.leg.br\)](http://www.senado.leg.br/indigena/etnia). Acesso em: 22 de set. de 2023.

BELI, Renata Aparecida [et al.]. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, v. 30, p. 187-199, jan./jun., 2008.

BITTAR, Marisa. BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec, 2012.

BRITO, Gleilcelene Neri de. **Fundamentos da Educação**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

COSTA, Célio Juvenal. Os jesuítas no Brasil: servos do papa e súditos do rei. **Diálogos** – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, Maringá/PA, vol. 10, n. 2, p. 37-61, 2006.

COSTA, Luiz. **Virando FUNAI**: uma transformação kanamari. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS, 2016, pp. 101-132.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

DA ASSEMBLEIA dos Tuxauas de Roraima para o Brasil. **Cartas indígenas ao Brasil**, 2022. Disponível em: [Da Assembleia dos Tuxauas de Roraima para o Brasil. - As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil \(cartasindigenasaobrasil.com.br\)](https://www.cartasindigenasaobrasil.com.br/). Acesso em: 26 de set. de 2023.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EDUCAÇÃO EM terras indígenas: o que diz o Censo Escolar. **GOV.BR**. 19 de abr. de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>. Acesso em: 16 de nov. 2023.

GERSEM DOS SANTOS Luciano. **Cartas indígenas ao Brasil**. Brasil, 2022. Disponível em: [Gersem Baniwa - As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil \(cartasindigenasaobrasil.com.br\)](https://www.cartasindigenasaobrasil.com.br/). Acesso em: 22 de set. de 2023.

GOOGLE FORMS: o que é e como usar o app de formulários online. **TechTudo**. 27 de jul. de 2018. Disponível em: [Google Forms: o que é e como usar o app de formulários online \(techtudo.com.br\)](https://www.techtudo.com.br/). Acesso em: 15 nov. 2023.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000**. Rio de Janeiro, IBGE, Estudos e Pesquisas no. 17, 2005.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK ELEITO. **ABL. Academia Brasileira de Letras**. 06 out. 2023. Disponível em: [Krenak eleito | Academia Brasileira de Letras](#). Acesso em: 14 out. 2023.

LIMA, Ana Paula Ferreira de et al. Educação Infantil: a educação 4.0 e consequências de grandes exposições as mídias digitais para as crianças de 4 e 5 anos. **Peer Review**. São Paulo, v. 5, n. 3, p. 151-172, 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, Brasília, 2006.

MOONEN, Frans. **Povos indígenas no Brasil**. João Pessoa, PRPB/SECPB, 1992.

MOORE, Denny; GABAS JÚNIOR, Nilson. **O futuro das línguas indígenas brasileiras**. Belém-PA: Área de Linguística do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1990.

OLIVEIRA, Karla. **Povos e comunidades tradicionais metodologias de auto identificação e reconhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2021.

QUEM É AILTON Krenak. **Cartas Indígenas ao Brasil**. Disponível em: [Ailton Krenak - As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil \(cartasindigenasaobrasil.com.br\)](#). Acesso em: 14 out. 2023.

QUEM É SÔNIA Guajajara, a maranhense que entrou na lista das 100 pessoas mais influentes da revista **Time**. 23 maio de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/05/23>. Acesso em: 04 nov. 2023.

QUERINO, Joseli dos Reis. De Joseli dos Reis Querino para os professores de Língua Portuguesa. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (orgs.) **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café / paraLeLo13S, 2020, p. 217-223.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Revisão & Síntese**. Campinas/SP, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011.

REIS, Ulysses A.; RODRIGUES, Aroldo.; VIEIRA, Élio. **Educação e produtividade**. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Emílio Odebrecht, 1985.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MACHADO, Maria Margarida. **Educação brasileira, sociedade e formação humana**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr/June 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira. Estrutura e sistema.** Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Editora UFPR. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Janaina Almeida da Costa. **Qualidade na educação.** São Paulo: Cengage, 2016.

TRINIDAD, Carlos Benítez. A questão indígena sob a ditadura militar: do imaginar ao dominar. **Anuário Antropológico**, Brasília, UnB, v. 43, n. 1, 2018.

VASCONCELOS, Teresa. A importância da educação na construção da cidadania. **Saber(e)Educar**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n. 12, 2007.

ANEXO 1

Transcrição das entrevistas realizadas com participante

→1ª Escola entrevista: Escola Classe 115 Norte

- **Questionário**

- 1- **Há quantos alunos indígenas matriculados?** 13 alunos.
- 2- **Esses alunos são de alguma reserva indígena? Qual?** Santuário dos Pajés.
- 3- **Como esses alunos foram recepcionados pela unidade escolar?** Muito bem. Todos são acolhidos amorosamente.
- 4- **Como é feita a interação social dos alunos indígenas com os outros colegas?** Com acolhimento amoroso, tudo fica mais fácil. As crianças indígenas são acolhidas por todos. E para facilitar, contamos com dois educadores indígenas.
- 5- **Cite alguns benefícios para a escola ter alunos indígenas?**
 - Interação com a língua;
 - Aumento do vocabulário;
 - Interesse de conhecer mais sobre os indígenas;

- Conhecer e saber sobre as pinturas (o que significa cada uma);
 - Aprender sobre os cuidados com a natureza.
-

→2ª Escola entrevistada: CEF 07 de Brasília

- **Questionário**

- 1- **Há quantos alunos indígenas matriculados?** 12 alunos.
- 2- **Esses alunos são de alguma reserva indígena? Qual?** Etnias: Guajajara, Kari, Funi-ô.
- 3- **Como esses alunos foram recepcionados pela unidade escolar?** Da melhor maneira possível.
- 4- **Como é feita a interação social dos alunos indígenas com os outros colegas?** De uma maneira muito tranquila.
- 5- **Cite alguns benefícios para a escola ter alunos indígenas?** A possibilidade de conhecermos novas culturas.

Clubes de debate: Contribuições para o desenvolvimento da consciência histórica por meio de discussões de obras artísticas

Karoline Batista Oliveira Damascena¹⁴

RESUMO: Este trabalho explora o papel dos clubes de debate no ambiente escolar como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes por meio de discussões de obras artísticas. É abordada a importância da consciência histórica na educação e destacando como as obras artísticas podem servir como fontes valiosas na abordagem de questões históricas por meio de suas análises. A integração entre clubes de debate e obras artísticas pode enriquecer a experiência educacional e estimular o pensamento crítico da sociedade. Também é sugerida a viabilidade de se criar clubes de debate no ambiente escolar presencial ou virtual.

Palavras-chave: Arte e educação; Consciência histórica; Clubes de debate.

Introdução

A educação desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes e informados. Nesse contexto, a consciência histórica emerge como um elemento essencial para o entendimento das sociedades, culturas e eventos do passado a partir da própria realidade experienciada pelo sujeito. Através dela, os estudantes podem desenvolver habilidades analíticas, perspectiva temporal e empatia histórica, contribuindo para uma cidadania ativa e crítica, abrangendo a compreensão da passagem do tempo e a capacidade de contextualizar eventos históricos. Essa habilidade é fundamental para a formação de cidadãos responsáveis, com entendimento de dilemas éticos e uma perspectiva crítica sobre a sociedade e para a tomada de decisões conscientes.

Nessa perspectiva, as obras artísticas, incluindo pinturas, a literatura, a música e outras formas de expressão cultural, oferecem insights únicos sobre a mentalidade, valores e eventos históricos de uma época. Elas são fontes ricas que permitem aos estudantes mergulharem na história de uma maneira envolvente e pessoal.

As obras artísticas servem como janelas pelas quais podemos vislumbrar diferentes tempos históricos, oferecendo representações vívidas de épocas e culturas. Ao fazê-lo, elas revelam valores, crenças e conflitos históricos de maneira única. Isso possibilita que educadores adotem abordagens pedagógicas que envolvam os alunos na análise crítica tanto de obras

¹⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Goiás (UEG) — Campus Nordeste — Sede: Formosa. E-mail: karolinedmascena@gmail.com

clássicas quanto contemporâneas, sendo o estudante sujeito de sua própria análise. Buscando assim promover a compreensão de onde sua própria existência se encontra inserida nesses contextos culturais, promovendo ainda uma apreciação mais profunda da história e da diversidade de perspectivas ao longo do tempo.

Os clubes de debate, nesse caso, são grupos organizados de estudantes e docentes que se reúnem para discutir tópicos variados. No ambiente escolar, eles podem ser implementados como uma atividade extracurricular ou incorporados as atividades regulares da escola. Os participantes aprendem a articular argumentos, ouvir diferentes perspectivas e desenvolver habilidades de comunicação eficaz.

Neste artigo busco enfatizar o poder transformador que as obras de arte podem proporcionar para as nossas vidas, seu grande potencial para o desenvolvimento da Consciência Histórica e possíveis sugestões para implementação de clubes de debates no ambiente escolar.

A arte e seu poder transformador

As obras artísticas têm o poder único de transmitir emoções, ideias e perspectivas de uma maneira que muitas vezes ultrapassa as capacidades da linguagem escrita ou falada. Quando se trata de promover a consciência histórica, as obras artísticas desempenham um papel significativo, oferecendo uma abordagem sensorial e emocional para entender tanto o presente quanto o passado.

Obras, como livros, pinturas, esculturas, fotografias, filmes e músicas, podem retratar eventos históricos de uma maneira que ressoa emocionalmente com o público. A empatia gerada por meio da conexão emocional pode facilitar uma compreensão mais profunda das experiências humanas em diferentes épocas.

Os artistas têm a liberdade de representar diferentes perspectivas e vozes que podem ser negligenciadas em narrativas históricas tradicionais. Isso permite uma compreensão mais holística e inclusiva da história, destacando a multiplicidade de experiências em um determinado período. Obras artísticas muitas vezes desafiam e questionam eventos históricos, oferecendo uma visão crítica sobre o período em que foram feitas. Isso incentiva o público a refletir sobre interpretações tradicionais da história e considerar diversas interpretações.

A arte ainda pode servir como uma forma de memória cultural. De acordo com Valdir Jose Morigi,

A memória cultural é constituída por heranças simbólicas materializadas em monumentos, documentos, ritos, celebrações, objetos, textos, escrituras e outros suportes mnemônicos e possui caráter dinâmico. Além disso, ela possui um papel fundamental na construção das identidades. (MORIGI et al, 2013 , p. 187)

Pensando nisso, as diversas manifestações artísticas preservam eventos e experiências que podem ser esquecidos ou negligenciados ao longo do tempo. Além de poder tornar a história mais acessível e envolvente para um público mais amplo. Instalações artísticas, filmes históricos e exposições podem atrair pessoas que talvez não se interessem por abordagens mais tradicionais de aprendizado histórico. A cultura popular, incluindo música, cinema e arte contemporânea, muitas vezes é influenciada e podem moldar a consciência coletiva e individual e transmitir aspectos importantes da história de maneira mais casual e ampla.

Desenvolvendo a consciência histórica a partir da arte

Para pensar a relação entre a Consciência História e a Arte, esse trabalho ancora-se principalmente nos estudos de Jörn Rüsen acerca da teoria da Consciência Histórica, que explora os diferentes níveis de desenvolvimento do pensamento histórico e da competência histórica. Rüsen considera a História como um processo de construção de sentido e significado. Sua teoria enfatiza a importância da interpretação, da narrativa e das diferentes perspectivas na compreensão histórica.

Rüsen considera que a aprendizagem histórica significa basicamente “aprender a pensar historicamente do modo correto.” Esse “modo correto” ao qual se refere é chamado, na Didática da História, de “competência”. Assim, a aprendizagem histórica depende aquisição de competência. (RÜSEN, 2015, p. 252) Ele explica que

a competência histórica consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida prática. A competência histórica é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado. A interpretação desse passado possibilita o entendimento do presente e uma avaliação das próprias chances no futuro. (RÜSEN, 2015, p. 252)

A “competência” adquirida através da aprendizagem histórica desempenha um papel essencial na formação de um sentido histórico na vida das pessoas, por meio de quatro operações da Consciência Histórica: a experiência ou percepção, que envolve estabelecer uma conexão emocional e sensorial com os eventos históricos, permitindo que o indivíduo se envolva de forma pessoal e significativa com a História ao relacioná-la empiricamente com o presente; a interpretação, que se refere à capacidade de analisar criticamente fontes históricas, compreender a complexidade dos eventos passados e reconhecer a influência de fatores contextuais. Isso permite a construção de narrativas e a compreensão do significado e das conexões dos acontecimentos históricos; a orientação, que envolve a aplicação do conhecimento histórico para tomar decisões informadas e conscientes no presente. Isso implica a reflexão sobre valores, ética e justiça, considerando experiências passadas e sua relevância atual; e a motivação, que se refere à busca de significado e inspiração através do conhecimento histórico, estimulando a curiosidade, o comprometimento e a identificação com o passado.

Essas operações da Consciência Histórica permitem que os indivíduos construam uma compreensão profunda e significativa do passado, utilizando-a como fonte de sentido para suas vidas. Essa construção de sentido varia conforme o nível de desenvolvimento da Consciência Histórica, que pode ser classificado em três níveis:

No nível tradicional, a constituição de sentido histórico é caracterizada por uma abordagem conservadora e baseada em tradições transmitidas culturalmente. As pessoas nesse nível tendem a adotar narrativas históricas pré-estabelecidas, sem questioná-las criticamente. O conhecimento histórico é transmitido de geração em geração, mantendo interpretações e valores tradicionais.

No nível exemplar, a constituição de sentido histórico atinge um patamar mais elevado de desenvolvimento. As pessoas são capazes de realizar análises históricas complexas e interpretar eventos passados de maneira crítica. Esse nível exige um alto grau de competência cognitiva e uma capacidade aprimorada de julgamento histórico. As pessoas nesse nível são capazes de utilizar o conhecimento histórico para refletir sobre valores, ética e justiça, e para orientar ações no presente.

No nível genético, a constituição de sentido histórico começa a se desenvolver de forma mais reflexiva e crítica. As pessoas passam a questionar as narrativas históricas estabelecidas e a reconhecer a importância do contexto, dos processos de mudança e desenvolvimento histórico. Nesse nível, há uma maior compreensão da construção social da História e da influência de diferentes perspectivas na interpretação do passado.

É importante destacar que esses níveis de desenvolvimento da Consciência Histórica não são necessariamente sequenciais, e um indivíduo pode manifestar características de diferentes níveis em diferentes momentos e contextos. Entre esses níveis, o pensamento crítico desempenha um papel fundamental na transição de um nível para outro.

Pensado nisso, a inclusão de clubes de debate no ambiente escolar possuem potencial para enriquecer a educação histórica, promovendo a consciência histórica dos estudantes por meio da discussão de obras artísticas. Ao unir o poder das discussões e da arte, podemos capacitar os estudantes para compreenderem suas realidades de maneira mais significativa, preparando-os para um futuro informado e crítico.

Vale ressaltar que embora as obras artísticas sejam poderosas ferramentas para promover a consciência histórica, é importante reconhecer que diferentes formas de arte podem ter impactos variados em diferentes públicos. Essas diferentes interpretações estão intrinsicamente ligadas às experiências individuais, moldadas pela sua condição social e contexto específico.

Nessa perspectiva, destaco aqui a questão do Capital cultural de Pierre Bourdieu. Segundo Gilda Olinto do Valle Silva,

Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. (SILVA, 1995, p. 01 apud LIMA; SILVA, 2019, p. 02)

No âmbito educacional, essa disparidade é particularmente evidente ao contrastar estudantes de instituições públicas e privadas. Em sua maioria, aqueles provenientes de estabelecimentos de ensino particulares frequentemente destacam-se na busca de oportunidades em universidades públicas, impulsionados pelo acesso a uma educação que, em geral, é mais confortável e proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento acadêmico.

Segundo as autoras Elizabete Barros de Sousa Lima e Maxçuny Alves Neves da Silva (2019), o Brasil, sendo um país gerado sob sistema de classes, utilizou de mecanismos

para manter os privilégios nas mãos de certas esferas sociais em detrimento de outras, como, por exemplo, a cor e a origem. Também o ensino foi uma ferramenta para “desprivilegiar” os conhecimentos dos estudantes, resultando na manutenção de uma educação com viés bancário, que como Paulo Freire, o estudante se torna apenas receptor do conhecimento provindo do professor, não sendo considerado como tendo conhecimentos relevantes que possam contribuir para sua própria formação.

Desse modo, integrar a análise de diversas fontes artísticas, que abrangem desde expressões literárias e musicais até produções cinematográficas e outras manifestações, pode enriquecer substancialmente a compreensão histórica dos estudantes, oferecendo-lhes perspectivas variadas. Além disso, a interpretação das obras artísticas pode ser subjetiva, o que destaca a importância de uma educação histórica que incorpore diversas perspectivas e fontes. Essa abordagem não apenas dinamiza o processo de aprendizado, mas também contribui para atenuar as disparidades educacionais originadas pelo chamado Capital cultural.

Quanto a viabilidade de um clube de debates

Quando se pensa na criação de clube de debates surge a questão: Qual a viabilidade de um projeto como esse? Para isso é preciso que se realize um estudo de caso para investigar a possibilidade de sua realização. Considere primeiramente a necessidade de acesso dos estudantes às obras. No caso de obras literárias pode-se buscar a possibilidade de encontrá-las em bibliotecas no formato físico ou em suas versões digitais, as quais são mais acessíveis hoje em dia. Muitas obras em domínio público são encontradas gratuitamente em formato digital na internet.

Se tratando de obras cinematográficas, o ideal é que a escola forneça os equipamentos necessários para que se os estudantes assistam aos filmes na escola, ou seja, aparelho de TV, projetor, etc.

Para analisar obras musicais talvez seja um pouco mais fácil. Com um celular já é possível escutar as obras. Nesse caso, o interessante é que se faça análises separadas da letra, focando na interpretação do texto musical, e da música em sua totalidade como obra de arte.

Falando de obras como peças teatrais, seria interessante que os estudantes fossem deslocados até onde as obras acontecem ou mesmo que os artistas se apresentassem na própria escola. As possibilidades de cada situação devem ser avaliadas pela administração da escola e pelos docentes envolvidos no projeto.

Também seria interessante a realização de palestras e oficinas artísticas com profissionais da área, enriquecendo o repertório dos estudantes. Bem como a realização de passeios a museus e exposições para poderem lidar com as obras de forma mais próxima.

Os debates devem ser realizados de forma estruturada, no qual cada estudante deve ter oportunidade de expressar sua opinião sobre a obra em questão. A utilização de plataformas online é de grande ajuda, seja para pesquisa, compartilhamento de informações ou discussões fora do ambiente escolar se necessário. Atualmente, graças a tecnologia, não estamos mais limitados aos ambientes físicos presenciais para realização de tais projetos. É possível optar por ambientes virtuais que podem ser viáveis para a realização dos encontros de um clube.

A escolha entre um clube de debates presencial ou online depende de vários fatores, incluindo a infraestrutura disponível na escola, as necessidades dos estudantes e a disponibilidade de recursos financeiros.

Ambos possuem vantagens e desafios para serem realizados. Um clube presencial, por exemplo, tem como vantagem uma interação “face a face”, permitindo uma conexão mais direta entre os membros do clube, promovendo uma experiência social enriquecedora. Também facilita o acesso a recursos físicos, como livros, obras de arte, e permite visitas a museus ou exposições locais para complementar as discussões. Além disso, estar fisicamente na escola pode reforçar o senso de pertencimento à comunidade escolar, promovendo um ambiente mais envolvente. Entretanto, há a questão restrições de horário e local que podem dificultar a participação de estudantes e docentes com agendas apertadas ou que não têm fácil acesso à escola.

Quando falamos de clubes online, temos a vantagem do acesso remoto, permitindo a participação de estudantes de diferentes localidades, eliminando as barreiras geográficas e ampliando a diversidade de perspectivas. Também há a questão da flexibilidade de horários, possibilitando a participação de estudantes e docentes com agendas ocupadas. Há ainda a vantagem da diminuição dos custos financeiros relacionados, por exemplo, a transporte, impressão de materiais e outros gastos associados a reuniões presenciais. Entretanto, temos como desafio a questão da conectividade e da tecnologia. O acesso à internet e tecnologia adequada são fundamentais nesse caso e infelizmente, muitos estudantes de baixa renda enfrentam problemas de conectividade, o que pode limitar a participação. Também a ausência de interação física pode reduzir a experiência social e o senso de comunidade entre os membros do clube.

Uma solução híbrida seria combinar os benefícios de ambas as abordagens. Isso envolve a realização de reuniões presenciais ocasionalmente, aproveitando os recursos da

escola, enquanto utiliza plataformas online para manter a flexibilidade e a inclusão de membros remotos.

A decisão entre um clube de debates presencial ou online deve levar em conta as circunstâncias específicas da escola, os recursos disponíveis e as necessidades dos estudantes. Independentemente da escolha, é importante garantir que o clube seja acessível, inclusivo e proporcione um ambiente enriquecedor para os debates sobre obras artísticas.

Considerações finais

A criação de clubes de debate oferece benefícios significativos. Além de promover habilidades de comunicação e pensamento crítico, esses clubes proporcionam um ambiente propício para a exploração de questões históricas por meio de debates estruturados. A participação nesses clubes estimula ainda a pesquisa e a discussão colaborativa. Ao explorar obras artísticas historicamente relevantes em suas vidas, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda das sociedades do passado e conseqüentemente do seu presente.

Participar de debates frequentes pode aumentar a autoconfiança dos estudantes, pois eles se acostumam a apresentar ideias diante de um público, a lidar com o nervosismo e a construir argumentos sólidos. Os debates ainda proporcionam um espaço onde os estudantes aprendem a respeitar e compreender diferentes pontos de vista, mesmo que discordem deles. Essa habilidade é crucial para a construção de uma sociedade tolerante e diversificada.

Além disso, as habilidades desenvolvidas por meio dos clubes de debate, como comunicação eficaz, pensamento crítico e capacidade de pesquisa, são transferíveis para muitas carreiras profissionais. Portanto, essa prática pode preparar os estudantes também para desafios futuros.

A integração de obras artísticas no ambiente escolar por meio dos clubes pode ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. A reflexão crítica sobre as obras artísticas amplifica o aprendizado e estimula a curiosidade histórica. No entanto, é importante considerar também desafios potenciais, como a necessidade de recursos, a disponibilidade de tempo e a garantia de que a participação não se torne uma pressão adicional para os estudantes. Em geral, a inclusão de clubes de debate pode ser uma proposta valiosa, desde que seja cuidadosamente planejada e adaptada às necessidades específicas da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

LIMA, Elizabete Barros de Sousa; SILVA, Maxçuny Alves Neves da. Clube do livro: diálogo e interação de leitura no ambiente escolar. **Intinerarius Reflectionis**: revista eletrônica de graduação e pós-graduação em educação. v.15, nº 4, 2019. (ISSN: 1807-9342)

MORIGI, Valdir Jose. (et al.) Memória e Cultura na construção das identidades e mapas imaginários de práticas culturais étnicas. **Memória Cultural**. v. 5, n. 10, 2013. (ISSN: 1984-7785)

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

**Krenak: Uma análise sobre o campo de concentração indígena brasileiro
instaurado no período da ditadura militar sob a ótica do relatório Figueiredo
e do povo Krenak.**

Wictor Costa dos Santos¹

RESUMO: O presente Trabalho, analisa as vivências e a perseguição de povos indígenas durante a Ditadura Militar (1964-1985). Por meio de relatos de indígenas dados à Comissão Nacional da Verdade (CNV) de 2012, observou-se que após a implantação do chamado Ato Institucional Número 5 (AI- 5), o governo intensificou a violência e repressão aos grupos que fossem considerados contrários aos planos políticos do Estado, bem como as ações que visavam a industrialização e a modernização econômica do país, principalmente, após o início do chamado “Milagre Econômico” (1969-1973), o Estado brasileiro encarcerou, explorou com trabalhos forçados, torturou e matou centenas de indígenas no Reformatório Krenak, que hoje, segundo consta a denúncia julgada pelo Tribunal Russell II, em 1974, pode ser chamado de “Campo de concentração Indígena”. Buscou-se também analisar, o Relatório Figueiredo que denunciou alguns dos responsáveis, tanto indivíduos quanto instituições públicas, sendo a principal e ironicamente, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Dentro desse contexto, esse trabalho tem como objetivo compreender e expor a importância das lutas e das resistências dos povos indígenas durante os anos de chumbo, bem como analisar os silenciamentos e ocultamentos das identidades e existências como estratégias político-repressivas. Com o avanço da conscientização histórica sobre a importância da História Indígena e do Indigenismo, em nosso currículo, não só acadêmico, mas também escolar, essas estratégias de opressão estão cada vez mais claras e, igualmente, repudia as violações de direitos humanos de diversos povos indígenas no período da ditadura militar.

Palavras-Chave: História Indígena; Ditadura Militar; Campo de Concentração.

“O Brasil não existiu, O Brasil é uma invenção, e a
invenção do Brasil nasce exatamente da invasão”

Ailton Krenak

“Guerra Justa” e a “descoberta” dos Botocudos

Vinte e dois de abril de 1500, data comemorativa no Brasil, o dia e ano da “Descoberta”. Como descrito na epígrafe, essa é a primeira frase dita por Ailton Krenak no documentário “Guerras do Brasil.doc”, ele segue afirmando: “tinha gente aqui, com história, alguns desses povos com história de 2.000 anos”. Esse relato nos faz

¹ Discente em História e Cultura Indígena. Wictorcosta9697@gmail.com

compreender que a história do território brasileiro é mais antiga que 1.500. Entretanto, a sequência de extermínio de povos originários, em particular, do povo Krenak, é tão antiga quanto a invasão.

Muito embora essas terras já tivessem habitantes, com a invasão do novo território, era preciso garantir sua posse e valorar suas riquezas. No início da colonização, a extração de Páu-Brasil e, a posterior, introdução da cana-de-açúcar que, até certo momento, ia muito bem até que esse mesmo produto, passou a ser cultivado por outras colônias e o preço despencou. Ou seja, quanto maior a oferta de mercadoria, menor é o preço. Nessa mesma época, os latifúndios, os quais produziam somente um tipo de produto, se utilizavam de trabalho escravo e tinham a obrigação de se submeter à metrópole de Portugal.

Por causa da crise do açúcar que se instalava na segunda metade do século XVI e início do século XVII, explorou-se ainda mais, implementando novas políticas, visando, principalmente, a interiorização do território, e devido a isso se tem a criação das Entradas e Bandeiras, grupos exploradores. As Entradas eram organizadas pelo reino ou pela governança local, já as Bandeiras eram financiadas por particulares que saíam da capitania de São Vicente e do litoral brasileiro em direção ao interior da colônia. Entretanto, as Bandeiras buscavam novas possibilidades para a colônia, como metais preciosos, já as Entradas herdaram uma dos maiores alicerces do imaginário colonial e civilizacional, a busca, apreensão e catequização de nativos/indígenas. Em decorrência dessa interiorização, que se tem início o ciclo da mineração.

É nesse mesmo período, que acontecia uma série de eventos na América do norte e na Europa, como a difusão do movimento iluminista e a primeira fase da revolução industrial que estava dando início na Inglaterra, acontecimentos esses que repercutiram bastante no Brasil. Com a chegada do movimento iluminista, no século XVIII, a exploração e mineração que até então vinha tendo sucesso foi bastante questionada e começa a passar por adversidades, dentre elas, a dificuldade de escoamento de mercadorias. Diante disso, se teve várias revoltas como a Inconfidência Mineira de 1789, a Conjuração Fluminense de 1794 e a Revolta dos Alfaiates de 1798 na Bahia. Na Europa também explode a revolução francesa, tendo a expansão do território francês, liderados por Napoleão Bonaparte. Sendo assim, em 1808, com a invasão a Portugal, a família real foge para o Brasil para manter o seu território mais valioso.

Dos episódios mais importantes para a construção de um Brasil independente,

estando em um cenário de mudanças e incertezas providas pelas guerras napoleônicas, pela grande crise no sistema tradicional colonial e pela crescente de ideal liberal e nacionalista que ocorria na América e Europa, foi a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808. O príncipe Regente D. João adotou a política liberal, com a abertura de portos ao comércio direto com estrangeiros e o livre estabelecimento de fábricas manufaturas, o que resultou, em 1815, a elevação da categoria de colônia para reino, se livrando do estatuto colonial.

Entretanto, nesse mesmo ano, também é uma data importante para os indígenas, por motivos não muito animadores. Em 13 de maio de 1808, apenas dois meses após a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, o príncipe regente D. João declara guerra ofensiva contra os indígenas, denominados por eles, como, “botocudos”: “Botocudos também é um apelido antigo, um apelido que os Brancos deram para nós, porque nos usavamos Botoque (disco labial da cultura indígena)”, diz Ailton Krenak no documentário “Guerra sem fim - Resistência e Luta do Povo Krenak”, feitos pela produtora Unnova Produção, de 2016. Toda a declaração de guerra, a motivação e os alvos são comunicados através da Carta Régia, transcrita nesse mesmo dia 13 de maio de 1808, em que se lê:

Eu o Principe Regente vos envio muito saudar. Sendo-me as graves queixas da Capitania de Minas Geraes têm subido á minha real presença, sobre as invasões que diariamente estão praticando os indios Botocudos, antropophagos, em diversas e muito distantes partes da mesma Capitania, particularmente sobre as margens do Rio Doce e rios que no mesmo desaguum e onde não só devastam todas as fazendas sitas naquellas visinhanças e tem até forçado muitos proprietarios a abandonal-as com grave prejuizo seu e da minha Real Coroa [...] pelos quaes tenho mandado que se tente a sua civilisação e o reduzil-os a aldear-se e a gozarem dos bens permanentes de uma sociedade pacifica e doce, debaixo das justas e humanas Leis que regem os meus povos; e até havendo-se demonstrado, quão pouco util era o systema de guerra defensivo que contra elles tenho mandado seguir, visto que os pontos de defeza em uma tão grande e extensa linha não podiam bastar a cobrir o paiz. (BRASIL, 1808, p. 37).

Enfim:

[...]Que desde o momento, em que receberdes esta minha Carta Regia, deveis considerar como principiada contra estes Indios antropophagos uma guerra offensiva que continuareis sempre em todos os annos nas estações seccas e que não terá fim, senão quando tiverdes a felicidade de vos senhorear de suas habitações e de os capacitar da superioridade das minhas reaes armas de maneira tal que movidos do justo terror das mesmas, peçam a paz e sujeitando-se ao doce jugo das leis e promettendo viver em sociedade, possam vir a ser vassallos uteis, como ja o são as

immensas variedades de Indios que nestes meus vastos Estados do Brazil se acham aldeados e gozam da felicidade que é consequencia necessaria do estado social. (BRASIL, 1808, p. 37).

Além desta, outras duas cartas régias foram enviadas com o mesmo cunho, uma em 21 de agosto de 1808 e a outra em 02 de dezembro de 1808. Essa guerra foi motivada, principalmente, por interesses a terras e minas de ouro que havia em terras indígenas, como bem colocada a Professora da Universidade Federal da Bahia, Maria Hilda B. Paraíso. Ela destaca que, após contatos violentos com os portugueses no primeiro século de colonização, em função de entradas promovidas pelos donatários das capitanias de Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo, grupos indígenas conseguiram manter certo afastamento dos colonos, todavia à medida que o interesse por tais minérios ia crescendo, aumentava também as intervenções que os colonizadores tinham em terras indígenas, as demarcando e os proibindo de habitar ali. Ainda segundo a professora, a justificativa oficial que foi dada a essa “caça às bruxas” contra os indígenas, é a alegação de fereza, antropofagia² e a dificuldade que tinha de “civiliza-los”, o que dava continuidade em um mecanismo chamado de “Guerra justa”.

A concepção sobre a ideia de guerra justa, vem sendo formalizada e reestruturada com o decorrer dos anos, no artigo intitulado “O mito do bom selvagem”, por exemplo, escrito pela ensaísta Maria José de Queiroz, publicado no suplemento literário “Cultura” do jornal O Estado de São Paulo, em janeiro de 1990, e analisado pelo professor e historiador Álvaro Ribeiro Regiani, que discute o ideal que se tinha sobre a relação harmoniosa entre a natureza e a pessoa indígena, sob o argumento da “bondade natural”. Como interpretado por Regiani, a autora demonstra, principalmente, a racialização do pensamento europeu quando se trata de outras culturas.

Seguindo com o texto, entre 1550 e 1551, na cidade espanhola de Valladolid na Espanha, foi realizada um tribunal, com doutos católicos, que teve como pauta, a “alma” ameríndia e a “guerra justa”, em que foi decretado por Carlos V, o Sacro Imperador Romano, o fim da “verdadeira guerra civil” por “aqueles que consideravam justas as guerras contra os índios e aqueles que a eles se opunham com tenacidade”. Dentro deste contexto, se encontra o jurista Juan de Sepúlveda, que saiu em defesa a invasão espanhola,

² Trata-se, evidentemente, de uma prática ritualística de guerra, no qual se come carne humana como forma de vingança. Cabe destacar que não se trata de canibalismo, pois o termo se retrata ao ato de comer carne humana para saciar a fome ou vontade.

com a alegação de que a “bestialidade” dos ameríndia, justificava a guerra e a perseguição contra os mesmos. E é nesses mesmos termos e justificativas que, ainda na carta régia de 13 de maio de 1808, é justificada a caça aos indígenas/botocudos.

[...] mas passam a praticar as mais horríveis e atrozes cenas da mais barbara antropophagia, ora assassinando os Portuguezes e os Indios mansos por meio de feridas, de que servem depois o sangue, ora dilacerando os corpos e comendo os seus tristes restos; tendo-se verificado na minha real presença a inutilidade de todos os meios humanos. (BRASIL, 1808, p. 37).

No decorrer de todo o processo de metropolização do Brasil, os botocudos foram transformados em exemplos, como uma maneira de “objeto simbólico”, que serviu como interesse político para um império que precisava urgentemente se reerguer em um “Novo mundo”. Tudo isso para que, tanto a Coroa, quanto a corte pudessem estabelecer-se com segurança no Brasil.

Com o passar do tempo, a perseguição contra os indígenas, em especial os Krenak, parece ter dado uma trégua, entretanto, observando bem os passos dados, as ambições começam a vir disfarçadas de “ajuda”, com exemplo disso, em 1902, foi inaugurada a ligação ferroviária conectando o interior de Minas Gerais até o porto de vitória, que passava pelas margens do Rio Doce, morada dos Krenak.

No início do século 19, com a subida de desbravadores pela extensão do rio em busca de minas de ouro, iniciou-se um confronto em que grande parte da população indígena foi dizimada. Em 1902, os remanescentes viram suas terras serem invadidas, com a construção da ferrovia, nessa época muitos índios morriam ao tentar parar o trem com as próprias mãos, por isso, uma das tarefas do agente da estação, no caso, meu avô, era tentar convence-los a não ficarem em frente ao Guapo, o monstro que vomita fumaça, na língua indígena (MOYSÉS, 2007, p. 94).

Acompanhando a comitiva de Dom João, aportou no Brasil, o francês Guido Marlière, um personagem muito importante na “pacificação” da Corte contra os Botocudos nas margens do rio doce, mesmo local onde se encontravam a Vila Rica, hoje conhecido como a cidade de Ouro Preto. Lá havia um centro de extração e fiscalização do ouro, para onde Marlière fora transferido para a construção de um Posto Indígena de Nacionalização que recebeu o seu nome, o Posto Indígena Guido Marlière.

Neste lugar foram colocados vários Krenak que de acordo com um relatório de

1924³: “o encarregado do PIGM (Posto Indígena Guido Marlière) sugere que o posto se transforme em povoação indígena ou centro agrícola para satisfazer alguns índios lá aldeados”. Décadas depois, em 1942, foi inaugurada a empresa VALE, essa que é um personagem, negativamente, importante na história do povo Krenak, que utilizou a estrada de ferro Vitória Minas para impulsionar o seu desenvolvimento e seu funcionamento. A empresa e o transporte de minério violentou, mais uma vez, a paisagem do território indígena.

Em um filme, patrocinado pelo próprio governo e produzido pelo fotógrafo e cineasta alemão Heinz Forthmann, em 1947, de nome “Guido Marlière - Um Posto Indígena de Nacionalização” demonstra bem a imagem do indígena que se tinha naquele período e as consequências da colonização nos mesmos. Segue a transcrição:

Onde a onça campeava, pasta, sossegadamente, o zebu. Onde o Índio era um ser desprezível e bruto, hoje há uma enfermaria e escola (Escola indígena Vatu), e o índio sobre a herege da lei, é um cidadão. [...]Cedo, o índio aprendeu a falquejar a madeira que enriquece as suas terras, ele que não conhecia o machado, tornou-se exímio machadeiro, e ao sol e a chuva, quando se faz preciso, ele mesmo desempena as vigas para as construções do posto. A coleta de um coco na atualidade, é apenas uma reminiscência da fase coletora do índio nômade. Uma das inclinações do índio despertada pelo posto foi a utilização do boi domesticado. O índio nômade em geral não constrói casas, senão abrigos rústicos, passaram- se os tempos, e o posto trouxe-lhes a inovação da casa de tijolo, onde ele se habitua as comorbidades da nova cultura que vai recebendo. Depois da casa, a lavoura orientada, a semente escolhida que grana bem, torna rendosa e farta a colheita. Esse remanescente índio Krenak (Aqui é mostrada imagens de um indígena, já de idade, barba grande, sem camisa, o que demonstra sua magreza, que foi identificado por uma moradora como “Capitão Pedro”, título dado para indígenas que trabalhavam a favor do governo) ainda sobreviveu para colher e assistir, ele mesmo, o fruto desta evolução civilizadora. A criação doméstica precede a pequena pecuária, hoje enxertada de gado de raça, que aos poucos vai povoando os ermos e os novos campos. Em Guido Marlière, a pecuária corre palheiras com a produção agrícola, ambas tendendo para a auto suficiência e emancipação econômica do posto. BRASIL, 1947, 2m12s.

Como dito e enfatizado sempre no filme, através de passagens como ‘onde o Índio era um ser desprezível e bruto, hoje há uma enfermaria e escola’, pois ‘ele que não conhecia o machado, tornou-se exímio machadeiro’, assim como ‘o posto trouxe-lhes a inovação da casa de tijolo, onde ele se habitua as comorbidades da nova cultura que vai recebendo’, para que seja “o fruto desta evolução civilizadora”. Era assim a imagem que a PIGM passava

³ Documento esse que atualmente só é encontrado no microfilme 190, no Acervo Museu do Índio

para a sociedade, entretanto, como já dito acima, a realidade passava bem longe do que foi proposto. E o fracasso da SPI em relação ao PIGM, fica muito claro em alguns documentos como o relatório de José Maria da Gama Malcher (chefe da SOA) em 11 de setembro de 1950, que levou a investigação, na intenção de cancelar a transferência dos índios Guaranis para o posto, enfatizando vários pontos negativos acerca do mesmo:

O Posto ‘Guido Marlière’ além de relativa população indígena, conta com sérios problemas de terras, quase toda a área em mãos de arrendatários, foreiros, etc. e, segundo verificamos em vários processos, não existem acomodações para índios, embora os funcionários e trabalhadores estejam relativamente bem acomodados. Além dessa situação que por si só nos parece escabrosa, a falta de alimentação, o contágio com índios tuberculosos, a nenhuma terra para nela trabalharem e dela tirarem seu sustento (BRASIL, 1950, p. 15).

Entretanto, a ideia de juntar indígenas, de diferentes povos, em um único lugar, não foi descartada. Após as constatações sobre o funcionamento do Posto, o SPI decide então que, a solução dos problemas existentes eram inviáveis e que mesmo após ter conseguido vencer as disputas judiciais e assegurado o direito do órgão da posse da terra do posto, decidiram pela transferência dos Indígenas Krenak do Porto, para outra terra indígena, no município de Santa Helena de Minas, quase na divisa com a Bahia, há 462km de distância, onde residia os indígenas Maxakali.

Porém, em pesquisas para sua dissertação de nome “Diáspora Borum: Índios Krenak no Estado de São Paulo (1937-2008)”, a historiadora Daniela Silva, nos alega que, após analisar documentações da época, em 1940, se teve a descoberta de uma mina de mica na terra dos indígenas Krenak, que a autorização para pesquisa da mesma, só ocorreu no ano seguinte, mas a exploração não iniciou antes de 1951, e que, desde 1955, há vários recibos de pagamentos da Extratora de Minérios do Vale Rio Doce para P.I. Guido Marlière, “Entre 21 e 31 de agosto do mesmo ano, mais de 70 quilos do minério foram extraídos, ficando o P.I com 10% do valor do produto” (SILVA, 2009, p. 39).

Devido a faltas de documentações mais precisas e se tendo apenas relatos de promessas feitas aos Krenak sobre a nova moradia, não se pode afirmar, com toda certeza, o real motivo da retirada do povo de suas terras, todavia, é, no mínimo irônico, o acontecimento desses eventos – a retirada dos indígenas, sob a alegação de inviabilização em relação aos problemas e a descoberta e extração do mineral - em espaços, tão curtos, de tempo. Analisando relatos sobre esse período de transferência dos próprios indígenas,

certifica-se de que os mesmos não tinham a menor noção do que estava acontecendo e o porquê.

E eu era pequeninha, pequena, e eles mandou Maxakali, começou no Maxakali, aí nós foi, meu pai não veio, aí nós foi sozinho” Relato de Maria Julia Krenak “curandeira”, para o documentário “Krenak – Sobreviventes do Vale”, em 2019. (BRASIL, 2019, 19m30s.)

Nada foi explicado, apenas os foram transportados num caminhão do Serviço Florestal para o Posto Indígena Mariano de Oliveira (PIMO) e de maneira rápida. Podemos afirmar isso, pois, como demonstra a surpresa no telegrama do chefe da IR4 (4ª Inspetoria Regional, com sede em Recife (Pernambuco) e jurisdição sobre os estados da Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais):

Recebemos telegrama encarregado do Posto Engenheiro Mariano comunicando a transferência índios Posto Guido Marlière para aquele estabelecimento, carecendo ao mesmo tempo de recursos para mantê-los. Não se encontrando esta Inspetoria em condições de solucionar estes assuntos, solicito instruções a respeito. (BRASIL, 1953, microfilme 182).

Todavia, fica claro que a relação dos Krenak com os Maxakali, não era muito amigável, pois eram seus “inimigos tradicionais” (MATOS, 1996, p. 100). Os Krenak, ainda representavam para a administração local um novo “problema”, já que:

[...] os índios precedentes do PIN [posto indígena de nacionalização] Guido Marlière, são acompanhados de maus exemplos, os quais não existem na tribo Maxakalis, assim como os jogos de baralhos, buzos, bebidas alcoólicas, e outros BRASIL, 1953, microfilme 190).

Devido às diferenças e rivalidade entre as povos, a estadia dos Krenak em outro território não durou muito tempo, sendo assim, em 1959, os mesmos deixam o PIMO. É nesse momento que se tem a separação desse povo, onde alguns se deslocam ou são deslocadas para o Posto Indígena Vanuúre, no Estado de São Paulo, já outros retornam para o PIGM, a pé, encarando muitos riscos pelo caminho e passam a coabitar com a Polícia Florestal que guarda a área, já que o posto tem suas atividades encerradas em 1957:

Ai, nós “vinhemo” parando, a pé, arrancando caratingo (deve se tratar de

algum fruto com o nome local/regional), pedindo fazendeira e fazendeiro botava o cachorro atrás de nós, nós corria, e nós tudo corria, mas nós dormia no meio do mato, fazia o fogãozinho lá no caminho, aí nós fazia comer, comia, aí nós ia andando. Aí lá para de tarde também, fazia fogãozinho, e comia, fazia as coisas, peixe não tinha, lá no caminho de Maxakalis não tinha rio. Aí nós foi a pé, na beira da linha, aí nós “peguemos” e “vinhemo” para Valadares, aí do Valadares, e nós “fiquemo” lá no Valadares. Aí polícia foi lá, levou carro, “catou” nós e botou lá dentro do batalhão. Aí nós “fiquemo” no batalhão, aí depois eles pegaram e mandaram nós lá pro Belo Horizonte, aí nós “fiquemo” lá uns tempo, pois mandaram nós lá pro Rio de Janeiro, “fiquemo” lá uns tempo. Aí na hora do pessoal sair, eles falaram assim: “Nós vai levar vocês, pro Krenak não, nós vamos levar vocês pra outra aldeia, vamos botar vocês tudo denovo em Maxakalis”. Aí todo mundo chorou para não ir, aí nós veio aqui (Posto Indígena Guido Marlière), aí veio chegando os outros que eles jogaram, veio por conta deles, a pé ou de trem, eles veio, aí foram juntando.” (Relato de Maria Julia Krenak “curandeira”, para o documentário “Krenak – Sobreviventes do Vale”, em 2019)] BRASIL, 2019, 20m20s.

Todo o relato transcrito acima demonstra o total descaso das organizações responsáveis pela proteção do indígena, inclusive esse (SPI) que carrega sua função no próprio nome. Entretanto, infelizmente, não é a única vez que o povo Krenak precisou retornar para casa.

Campo de Concentração Brasileiro: Reformatório Krenak

Tendo conhecimento adquirido no período obrigatório escolar, podemos esclarecer que o problema dos povos indígenas brasileiros, teve início em 1500 com a chegada dos portugueses e sua avante política de destruição de povos originários, tudo em nome de civilização e religião. Entretanto, mesmo sabendo de tudo isso, ainda, como sociedade, continuamos a proliferação de estereótipos, o mito do índio genérico. Como abordam Edson Kayapó e Tamiris Brito como a adoração a Tupã, falantes da língua Tupy e que vivem nus nas florestas (KAYAPÓ; BRITO, 2015, pag 2.). Mas parte dessa problemática, vem das raízes da nossa educação, desde a pré-escola, até os anos subsequentes, com o famoso 19 de abril, com a comemoração do “Dia do Índio”, que muito se utiliza características indígenas como fantasia, pinturas corporais e cocares.

Indo mais além, com currículos adotados pela maioria das escolas brasileiras, que muitas vezes silencia esses povos na nossa história e no estudo dessa mesma e quando só são lembrados quando se trata da “Descoberta do Brasil”. Todavia, se por um lado a

escola é parte do problema, ela também se torna grande parte da solução, pois não é no período escolar que aprofundamos nosso sistema crítico, é onde costumamos reavê e questionar aquilo que nos mantido como verdade, desenvolvendo assim, a consciência histórica, e é inevitável a mudança que tivemos no cenário da educação em relação a consciência histórica, diante disso, muito se vem debatendo na mudança e implementação de temáticas indígenas em escolas depois da lei 11.645/2008.

A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da História e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias. (KAYAPÓ e BRITO, 2015, p. 40).

Todos esses aspectos de invisibilização e de até mesmo a ideia de inexistência de toda uma sociedade, é um exemplo disso, a utilização do termo “descoberta”, por exemplo, quando se trata da invasão ao Brasil, em 1.500, apaga da história aqueles que aqui vivam a milênios. Isto, sem sombra de dúvidas, dá mais munições e “razões” para o genocídio. Além disso, é quase nulo o conhecimento que temos desses povos no período mais sangrento e violento de nosso país, de 1964 a 1985, a ditadura militar brasileira.

O massacre de povos indígenas se instaura no começo da ditadura, no governo de Castelo Branco, em 1967, através do PIN (Plano de Integração Nacional) que tinha o intuito de expandir as fronteiras internas brasileiras. Com os desenvolvimentos urbanos e com o aumento do comércio, as rodovias e a exploração de matérias-primas passaram a ser prioritárias na agenda do nacional-desenvolvimentismo. Algumas ações invadiram terras indígenas, o que causou variados protestos, manifestações e lutas para a defesa de seu território. A partir disso, segundo a Comissão Nacional da Verdade (CNV), são inúmeras as vidas indígenas perdidas nessa luta contra o Estado, este em busca de expansão, “passava por cima” de qualquer um.

Entretanto, a contagem desse massacre contínuo, se deve somente na CNV, instituída em 2012, em seu relatório final, diz que, um número de dez etnias indígenas entre as 434 vítimas, sofreram graves violações nesse período. Nessa investigação, pelo menos 8.350 indígenas foram assassinados, seja por massacres, pela invasão de terras,

por retiradas forçadas dessas terras, por doenças infecto-contagiosas, por torturas e pelas prisões. Mais detalhadamente: “Cerca de 1.180 Tapayuna, 118 Parakanã, 72 Araweté, mais de 14 Arara, 176 Panará, 2.650 Waimiri-Atroari, 3.500 Cinta-Larga, 192 Xetá, no mínimo 354 Yanomami e 85 Xavante de Marãiwatsédé.” (BRASIL, 2012, p. 254). Todavia, nesse mesmo relatório, nos é informado que o número real de indígenas que foram mortos nesse período pode ser maior, o que provavelmente é:

O número real de indígenas mortos no período deve ser exponencialmente maior, uma vez que apenas uma parcela muito restrita dos povos indígenas afetados foi analisada e que há casos em que a quantidade de mortos é alta o bastante para desencorajar estimativas (BRASIL, 2012, p. 205).

Todos esses levantamentos de mortos, pode ser encontrado, no capítulo do relatório, intitulado “Violações de direitos humanos dos povos indígenas”, de autoria da psicanalista Maria Rita Kehl. Porém, o mesmo não responsabiliza os autores desses crimes, mas indica a continuidade das investigações. O capítulo, acata a responsabilidade do estado:

O Estado brasileiro, por meio da CNV, reconhece a sua responsabilidade, por ação direta ou omissão, no esbulho das terras indígenas ocupadas ilegalmente no período investigado e nas demais graves violações de direitos humanos que se operaram contra os povos indígenas articuladas em torno desse eixo comum (BRASIL, 2012. p. 253).

Com o passar do tempo, a resistência indígena começou a ganhar força, e em resposta a isso, o estado recorre, ano por ano, à repressão da liberdade de indígenas que resistiram às ordens do chefe do posto, a exploração e a invasão de riquezas das terras, que eram de interesses de mineradores, madeiros e grileiros. Como forma de controle dessa população, o estado brasileiro desenvolveu, no ano 1969, uma cadeia oficializada, no território Krenak, usada principalmente para o aprisionamento de indígenas, com relatos de morte, tortura em tronco, trabalho forçado e desaparecimento de prisioneiros, espaço que mais tarde, será conhecido como Reformatório Krenak.

Depois de proclamado o Ato institucional de número 5 (AI-5), no município de Governador Valadares, Minas Gerais, com a participação da Polícia militar do Estado de Minas e a Fundação Nacional do Índio, sob o comando dos generais Costa Cavalcanti - Ministro do Interior e Bandeira de Melo – Presidente da Funai, ambos como frente da

política indigenista em 1969, foi desenvolvida e construída uma cadeia oficial, como substituta da cadeia ilegal já existente em São Paulo, conhecida hoje como Reformatório Krenak. A unidade foi construída em um espaço já conhecido pelos mesmo.

O Reformatório Agrícola Indígena Krenak foi instalado dentro da área de 3.983 hectares do Posto indígena Guido Marlière (PIGM), criado no início do século às margens do rio Doce, para atrair e pacificar índios, e as relações na região no início do século. (CORREA, 2003, p. 129).

De acordo com a CNV, o reformatório foi utilizado para o aprisionamento de indígenas considerados “rebeldes”, ou seja, qualquer indígena que não cumprisse alguma ordem de uma autoridade policial, com a ideia de uma reeducação e controlar movimentos de resistência (BRASIL, 2012, p. 239). Entretanto, muitos dos prisioneiros ficaram presos apenas por estarem residindo em regiões de interesse do agronegócio, e aqueles que se recusaram a sair de suas terras, eram considerados subversivos por violarem os valores da integração nacional. O emprego discursivo da palavra subversivo, legitimava todo o massacre no período da ditadura militar, todavia, ao serem levados para o reformatório, de acordo com o indígena João Geraldo Itatuitim Rua, que desde de 1973, está a frente da ajudância Minas-Bahia, relata em entrevista ao jornalista André Campos, a situação legal que se encontrava o reformatório.

Eu comecei a fazer um levantamento das pessoas que estavam presas ali dentro e para meu espanto, entre 100 presos, na primeira leva que eu estudei eram 150 (e poucos), 80% deles não tinham nenhum documento, nem a causa! (BRASIL, 2012, p. 244).

O reformatório se baseou no trabalho escravo e no acultramento forçado de indígenas, que eram proibidos de falarem suas línguas, utilizarem indumentárias e tinham costumes rigidamente proibidos. Sabendo disso, uma denúncia foi feita ao Tribunal Russell II que ficou conhecido por uma série de encontros realizados na Europa na década de 1970, com o objetivo de reunir denúncias e provas de crimes cometidos pelas Ditaduras na América Latina. Em 1974, com 5 anos de funcionamento, o cotidiano no reformatório é relatado em uma passagem:

Com relação aos índios, o clima é de terror. Contrariando seus Estatutos e atentando contra os direitos humanos, a Funai criou uma prisão para os índios em Crenaque, no município de Governador Valadares, Minas Gerais. Na gestão de Bandeira de Melo a prisão tem sido muito usada. Segundo palavras do sertanista Antonio Cotrim Soares, jamais

contestadas pela Funai, Crenaque “é um campo de concentração” para onde são enviados os índios revoltados com o sistema explorador e opressivo da Funai. A prisão é dirigida por um oficial da PM de Minas Gerais, comandando um destacamento de seis soldados. Os índios presos são obrigados a um regime de trabalho forçado de oito horas diárias. São colocados em prisões celulares, isolados uns dos outros. E recebem espancamentos e torturas. Cotrim conta o caso do índio Oscar Guarani, de Mato Grosso, que ao entrar na prisão pesava 90 quilos e de lá saiu pesando 60, além de apresentar marcas de sevícias no corpo. (BRASIL, 2012, p. 244).

Vale a pena destacar aqui, o termo usado ao se tratar do reformatório krenak, ‘campo de concentração’ e se deve ser atribuído, essa nomeação, a situação de interesse nesse artigo. Em seu livro de nome “Origens do totalitarismo” da filósofa Hannah Arendt, ela nos relata que, uma das principais características predominantes de um governo totalitário são os campos de concentração. Uma concretização do regime totalitário, no qual o objetivo é a consumação e o domínio total sobre o outro. Ainda nesse livro, a autora nos diz que, os campos de concentração, embora seja um artifício de uso, principalmente de governos totalitários, não foram os primeiros a utilizar, elas tiveram o começo na guerra dos Bôeres (1880 a 1902), mas tiveram continuidade na Índia e na África do Sul.

Nem mesmo os campos de concentração são invenção dos movimentos totalitários. Surgiram pela primeira vez durante a Guerra dos Bôeres, no começo do século XX, e continuaram a ser usados na África do Sul e na Índia para os "elementos indesejáveis"; aqui também encontramos pela primeira vez a expressão "custódia protetora", que mais tarde foi adotada pelo Terceiro Reich. Esses campos correspondem, em muitos detalhes, aos campos de concentração do começo do regime totalitário; eram usados para "suspeitos" cujas ofensas não se podiam provar, e que não podiam ser condenados pelo processo legal comum. (ARENDT, 1989, pp. 490-491).

Mais a frente, já na Segunda Guerra Mundial, o campo de concentração se tornou um dos principais conceitos quando se fala em nazismo, segundo a autora, os fundamentos utilizados por soldados nazistas era de que, dentro dos campos de concentração “tudo era permitido”, dando liberdade para se cometer as piores barbáries, como torturas. A autora afirma também que, para os indivíduos que passaram ou tiveram alguma experiência com campos de concentrações, de desenvolver uma característica dominante, a perda da própria identidade: “O verdadeiro horror dos campos de concentração e de extermínio reside no fato de que os internos, mesmo que consigam manter-se vivos, fica mais isolados do

mundo dos vivos do que se tivessem morrido, porque o horror compele ao esquecimento” (ARENDT, 1989, p. 493)

Segundo a CNV, “o crime do Indígena Oscar Guarani, foi ter ido a Brasília apresentar reivindicações à direção da Funai, sendo preso após se desentender, nos corredores da instituição, com um militar que não permitiu seu encontro com o presidente da instituição. Ficou detido por três anos” (BRASIL, 2012, p. 244). Como já apresentado acima, eram os mais diversos motivos que levavam uma pessoa a ser levada ao campo de concentração, tendo sentido/coerência ou não, bastava “pisar no calo” errado, legado esse que é utilizado em todas as fases no período da ditadura. Alguns depoimentos foram colhidos de pessoas que foram detidas no Krenak, dentre eles, o de Bonifácio R. Duarte, indígena Guarani-Kaiowá, que conta, emocionado, seu relato, que vai de encontro com a denúncia já apresentada:

Amarravam a gente no tronco, muito apertado. Quando eu caía no sorteio prá ir apanhar, passava uma erva no corpo, prá aguentar mais. Tinha outros que eles amarravam com corda de cabeça prá baixo. A gente acordava e via aquela pessoa morta que não aguentava ficar amarrada daquele jeito. (Prá não receber o castigo...) a gente tinha que fazer o serviço bem rápido. Depois de seis meses lá, chegou o Teodoro, o pai e a mãe dele presos. A gente tinha medo. Os outros apanharam mais pesado que eu. Derrubavam no chão.” (BRASIL, 2012. p. 244).

Outro relato é de bastante importância, o do ancião Indígena Oredes Krenak, de suas lembranças que reforçam as denúncias:

Punidos por coisas pequenas, por desobediências de não querer fazer trabalho obrigatório, ou quando nos pediam coisas que nós não sabia fazer. Também era proibido fazer nosso artesanato. Meu pai e minha tia Bastiana iam vender flechas em Valadares, mas a guarda é que decidia quanto tempo podiam ficar fora! Se passavam desse tempo eram punidos na volta. A punição era: ficar presos, passar dois dias sem comer, mais dois dias só com duas refeições, e só eram soltos no quinto dia. Na cadeia, muitos passavam fome, ficavam sem comer nem beber (BRASIL, 2012, p. 245).

Como observado nos relatos acima e em tantos outros, quando se fala no contexto de ditadura militar, um dos pontos que mais aparece e é destacado em estudos atualmente, é a tortura. De acordo com a CNV, esses métodos violentos era já eram utilizados pela polícia do Brasil contra presos, considerados comuns, e acabou se tornando uma política

adotada pelo estado, ou seja, a tortura, acabou se tornando, sistematicamente, empregada pelo estado brasileiro. Sendo utilizada regularmente por diversos equipamentos do governo de estrutura repressiva, desde a delegacias a estabelecimentos militares, chegando a estabelecimento clandestinos em território nacional: “sofisticando-se, tornar-se a essência do sistema militar de repressão política, baseada nos argumentos da supremacia da segurança nacional e da existência de uma guerra contra o terrorismo (BRASIL, 2012, p. 343).

De acordo com a CNV, a tortura, tecnicamente, é utilizada como uma forma de se obter informações ou confissões, onde o agente, afim de ter o que busca, se utiliza de violência, pois só se pode ser conquistado contra a vontade da pessoa torturada, fazendo a vítima chegar a um estado de completa aniquilação e impotência e integral submissão. A ambição desse torturador é exatamente quebrar a confiança e o amor-próprio da vítima e atingindo esse objetivo, a tortura se torna eficaz para quem o utiliza: “a tortura pressupõe a desconsideração do outro enquanto ser humano, daí a extrema gravidade desse crime” (BRASIL, 2012, p.329).

Quando a pauta era tortura, não se tratava de um assunto isolado ou privado, a tática da tortura vinha se tornando cada vez mais comum no âmbito da política e se tratando do período em que se passa, era inevitável que tal prática se tornaria um pilar daquela nova situação no país. E essa ideia pode ser vista, no depoimento do coronel Paulo Malhães, para a CNV, em 2012, lê-se a seguinte confissão:

CNV: Mas o senhor não nega a existência de tortura.

O senhor Paulo Malhães: Não, eu mesmo, quando comecei a minha vida nessas informações, eu mesmo cheguei a fazer tortura, não quero mentir para o senhor.

[...]

CNV: E a tortura tem cabimento? **O senhor Paulo**

Malhães: Tem. **CNV:** O senhor acha?

O senhor Paulo Malhães: Acho.

CNV: Defenda a tortura. Justifique a tortura.

O senhor Paulo Malhães: A tortura é um meio. O senhor quer obter uma verdade.

CNV: Não. Eu quero a sua verdade.

O senhor Paulo Malhães: Tá. Mas eu estou exemplificando. O senhor

quer saber uma verdade. O senhor tem que me apertar para eu contar. Se não eu não conto. Muito claro e simplesmente. Então, a tortura, em elemento de grande periculosidade, vamos dizer assim, é válida. (BRASIL, 2012, p. 346).

A confissão do ex-militar Paulo Malhões, retrata toda movimentação que estava acontecendo naquele período por grande parte dos militares que se encontravam no poder. A partir de 1964, a presença de militares brasileiros em vários postos e hierarquias, na Escola das Américas que foi:

[...] criada em 1946 pelo Departamento de Defesa do Governo dos Estados Unidos, com o intuito de oferecer treinamento militar. No ano de 1949, teve seu nome alterado para United States Army Caribbean School [Escola Caribenha do Exército dos Estados Unidos], sendo transferida para a base norte-americana de Fort Gulick, também no Panamá. Nesse mesmo ano, recebeu oficialmente a atribuição de oferecer treinamento militar a membros das Forças Armadas dos países latino-americanos, o que se tornaria sua atribuição principal a partir do ano de 1956 (BRASIL, 2012, p. 330).

Entretanto, ao ser solicitado pela CNV, através do ofício 356/2013, de 21 de Julho de 2013, o Comando das Forças Armadas, afirmou que não era possível realizar o que foi pedido:

Em especial, foi solicitada a lista de brasileiros que passaram pelo instituto, contendo posto e hierarquia de cada militar brasileiro, datas de entrada e saída, duração do curso e tempo de estada na escola, nome, tipo, carga horária e ementa de aula frequentada ou curso administrado, entre outras informações. (BRASIL, 2012, p. 331).

Em resposta ao CNV, o Comando das Forças armadas alega que não seria possível fornecer tais informações, pelos seguintes motivos: “ausência de um banco de consultas com dados consolidados sobre as informações requeridas, e, por fim, pela legislação arquivística que regulamentava a política nacional de arquivos públicos no período considerado” (BRASIL, 2012, p. 331). Entretanto, mesmo sob as negativas do Exército, Marinha e Aeronáutica:

A CNV identificou lista nominal – divulgada pelo Departamento de Defesa dos EUA em resposta à solicitação formulada com base no Freedom of Information Act, na qual figuram mais de 300 militares brasileiros, da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, que participaram de cursos na Escola das Américas no período de 1954 a 1996, como alunos ou instrutores (BRASIL, 2012, p. 331).

Em varias documentações e notas soltadas pela Escola das Americas e/ou Comando das Forças Armadas, nunca se utilizaram, formalmente, do termo tortura. Para lidar com isso, e ter um julgamento e investigação justa, a Comissão Nacional da Verdade, juntamente da Comitê contra a tortura da ONU, definiu que:

A distinção entre tortura e outros tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes (“maus- -tratos”) não é rígida.[...] Segundo o Comitê contra a Tortura da ONU, não é claro o limite conceitual entre as duas expressões. De maneira geral, a gravidade do fato e a intensidade do sofrimento têm sido utilizadas como critérios de diferenciação que conferem à tortura um estigma especial.[...] Para fins de trabalho da CNV, optou-se prioritariamente pela utilização do termo tortura. Neste, algumas situações especiais caracterizadoras de tortura merecem especial menção pela relevância que adquiriram na realidade brasileira.” (BRASIL, 2012, p. 285).

Voltando aos relatos dos Bonifácio R. Duarte e Oredes Krenak, é notório que, a imagem da pessoa indigena, principalmente no espaço-tempo retratado aqui, era de puro esteriótipo, sendo apagada toda identidade e cultura para invisibilizar de toda uma população, e essa ideologia foi reforçada e utilizada para explorar e doutrinar os mesmos, atraves de repressões, e, principalmente tortura, que, como visto, foi um dos fundamentos para os militares continuarem no poder, defendendo seus apoiadores e interesses contra aqueles considerados inferiores, ou, ironicamente, só comunistas.

Um dos projetos realizadas, em 1969, durante a ditadura que aumentou significamente a repressão contra os indígenas, foi a criação da Guarda Rural Indígena (GRIN), idealizados pela AJMB e seu chefe, o capitão Pinheiro, com o objetivo de proteger e policiar as áreas e populações indígenas e sua instituição correlata. Entretanto, os guardas, eram os próprios índios.

As duas instituições que coordenam no Reformatório Krenak, Ajudância Minas-Bahia (AJMB) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), entretanto, começou a existir divergências e sinais de desgastes entre as duas administrações.

Segundo um relatório de viagem do superintendente da FUNAI ao Estado de Minas Gerais, de 29 de fevereiro de 1972, um dos motivos para tal viagem era realizar uma reprimenda ao chefe da AJMB, capitão Pinheiro, a pedido do presidente do órgão tutelar, devido a sua transferência nas negociações entre o governo do Estado da Bahia e a FUNAI, sobre a transferência dos Pataxó. (CORREA, 2003, p. 142).

É nesse momento que começa a surgir, novamente, as especulações sobre o mau funcionamento, em problemas na assistência aos índios, como a falta de roupas e alimentos e as alegações de suspensão de atividades normais dentro do “reformatório”, e, tudo isso é corroborado no relatório de 28 de janeiro de 1972. Em que consta a suspensão de indígenas de trabalhos braçais, devido à falta de mantimentos (BRASIL, 1972, microfilme 306). E claro, como da outra vez, essas alegações vem com o mesmo propósito, a transferência dos Krenak, para um novo território.

Todavia, diferente da última vez que não se tinha uma motivação certa para tal movimento, nessa ocasião, está mais que claro o jogo de interesse. Para que se tenha uma melhor compreensão do contexto, cabe aqui uma parte da ação civil do Ministério Público Federal, em 2015, contra a União Federal, Fundação Nacional no Índio (FUNAI), Estado de Minas Gerais, Fundação Rural Mineira (RURALMINAS) e o militar Manuel dos Santos Pinheiro “Capitão Pinheiro”, na época o capitão do serviço florestal. Onde lê-se:

A demarcação das terras Krenak havia sido realizada em 1920, quando o Estado de Minas Gerais, através do Decreto nº 5.462, de 10 de dezembro de 1920, doou à União 81 lotes de terra demarcados e mais 2.000 há (dois mil hectares) de terras devolutas, à margem esquerda do médio Rio Doce. Com o tempo, contudo, fazendeiros foram ocupando as terras indígenas, tanto por meio de arrendamentos incentivados pelo próprio SPI, como por meio de invasões. (BRASIL, 2015, pp.38-39).

Ainda na análise da ação civil, entende-se que, a FUNAI, entra com uma ação de reintegração de posse da área em que se localizava o Posto indígena Guido Marlière contra os fazendeiros que se faziam presentes no território, e que, tal ação foi concedida pelo Juiz da 1ª Vara da Seção Judiciária de Minas Gerais em 29 de março de 1971. Porém, para não perder as terras invadidas, os fazendeiros logo se movimentaram, politicamente, com a resolução pela transferência dos Krenak, novamente, para outro território, juntamente com a etnia Pataxó:

A mobilização alcançou seu objetivo e, em 01/12/1971, o então presidente da Funai, José Queiroz de Campos, por meio do Ofício nº 452/Pres/Funai, aceitou a proposta do governo de Minas Gerais de transferir os Krenak para a Fazenda Guarani. (BRASIL, 2015, p.39).

Em Relação a Fazenda Guarani, localizada na região da Serra do Cipó, há 346 km de distância, primeiramente, a mesma pertencia a polícia militar do estado de Minas Gerais, e que, através da lei nº 5.875, de 16/05/1972, a mesma foi doada para a instituição FUNAI, para que servisse de acolhimento para os indígenas transferidos. Enquanto a área do Posto

Indígena no Município de Resplendor, agora reformatório, onde se encontravam, foi, também doada, aos fazendeiros: “todos os Krenak e todos os confinados no Reformatório foram removidos, deixando livres, para a cobiça agrária e o Estado conivente, as terras que tradicionalmente haviam ocupado.” (BRASIL, 2015, p.40).

A Fazenda Guarani, que até então pertencia à Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, foi doada para a Funai por meio da Lei nº 5.875, de 16/05/1972 (Anexo 5), com o objetivo de que a Fundação repassasse a área do Posto Indígena no município de Resplendor para o governo estadual e para que este, por sua vez, a doasse para os fazendeiros. A transferência compulsória dos Krenak para a Fazenda Guarani foi realizada no dia 15 de dezembro de 1972, portanto quase sete meses após sua doação para a Funai. Todos os Krenak e todos os confinados no Reformatório foram removidos, deixando livres, para a cobiça agrária e o Estado conivente, as terras que tradicionalmente haviam ocupado.

Em Relação a Fazenda Guarani, primeiramente, a mesma pertencia a polícia militar do estado de Minas Gerais, e que, através da lei nº 5.875, de 16/05/1972, a mesma foi doada para a instituição FUNAI, para que servisse de acolhimento para os indígenas transferidos, enquanto a área do Posto Indígena no Município de Resplendor, agora reformatório, onde se encontravam, fosse, também doada, aos fazendeiros. “Todos os Krenak e todos os confinados no Reformatório foram removidos, deixando livres, para a cobiça agrária e o Estado conivente, as terras que tradicionalmente haviam ocupado.” (BRASIL, 2015, pag.40).

Segue agora, os relatos transcritos de Djanira de Souza Krenak e Oredes Krenak, que concederam ao documentário “Krenak: sobreviventes do Vale”, já supracitado, que estavam presentes em tais acontecimentos.

Pegaram nós e colocaram dentro do trem, e levou, pai da Eva, amarrado, foi preso. Velhos e tudo o povo, botou ele preso e levou pra fazenda Guarani [...] fomos parar lá, sem saber para onde ia, eles falaram que lá tinha um rio, tinha mata, tinha um rio grande cheio de peixe. Mentiu. [...] Mais um frio Deus dava. La não tinha casa desocupada, nós ficamos em um “galpãozinho”, lá eles “botaram” nós. Nós “cheguemo” de madrugada, “botou” nós, aí nós dormimos lá. Quando amanheceu o dia, aí eu olhei pro lado “Cadê o Uatú?” (Uatú significa Rio, na língua Krenak) e eu falando “cadê o Uatú?” fui lá caçando o Uatú! Mas, pensei, nossa o soldado mentiu para nós!” - Djanira de Souza Krenak (BRASIL, 2019, 30m03s).

“Nessa época aí, teve que ir a força alguns índios, inclusive, meu pai e minha tia, eles tiveram que algemar ele para colocar no comboio de trem. Naquela época não tinha trem de passageiro, só tinha trem para carregar minério, carregar cimento, essas coisas

assim. E na época o trem não parava aqui, na Vale do rio doce. Pararam nesse dia somente para embarcar alguns índios nossos, antigos e tal, inclusive a minha tia estava no meio. Meu pai queria resistir e ele teve que ser algemado para colocar dentro do comboio de trem, jogado a força, e nós também pequeno, todo mundo. [...] Se a gente saísse na rua para ficar brincando e tal, ele não gostava e tal, tinha que ser recolhido e tal. Com todas as dificuldades que a gente tinha de se esconder na época né, em ruínas, em casas velhas sabe? Coisas que nós não tínhamos costume. E foi assim por diante, a pressão direto, direto, até meu pai falecer. - Oredes Krenak (BRASIL, 2019, 30m20s).

O exílio na Fazenda Guarani, durou por 8 anos (1972-1980), e como já era de se esperar, foi um período de grande sofrimento para o povo Krenak, por estar tão longe de casa, com a proibição de seus rituais e cultura, como pode ser concluído. Ainda na ação civil pública do Ministério Público Federal, já citada, onde o documento do SNI (Informe nº 122/117/ABH/80(1678/80) de 21 de julho de 1980, nos revela que:

Os índios residiam na reserva já há muitos anos, apesar de sempre reclamarem que o local não lhes oferecia boas condições de permanência, por ser muito frio, montanhoso, pouco fértil (só apropriado ao cultivo de banana) e em tudo diferente das terras férteis e quentes de onde eram provindos e para as quais voltaram a [sic] pouco tempo. Segundo os dados do Info citado, os índios declararam, ao chegar a Crenak, que estavam passando fome na Fazenda Guarani, sobrevivendo à custa de banana verde cozida ou assada com angu e farinha. [...] Onde os índios estão morando não há condições de higiene, não há comida e sequer têm eles meios de dormir como seres humanos. São vinte e cinco pessoas sem alojamento, mas que segundo eles disseram não tem importância o fato de estarem ao desabrigo se puderem ficar onde eles amam a terra. (BRASIL, 2015, pp. 47-48).

Além dessas alegações, tanto do povo Krenak, tanto de indígenas de outros povos, de descaso e descuido daqueles que tinham o dever de cuidar dos mesmos, os Krenak ficam sabendo do esbulho de suas terras, pelas mãos, tanto pelos fazendeiros, quanto pelo próprio governo:

“Ai apareceram uns Antropo (Termo de composição que exprime a ideia de homem) lá e informou nós: “Olha, vocês ganharam o Krenak, mas assim, enganaram vocês e tiraram vocês!” - Relato de José Alfredo de Oliveira “Cacique Nego”, para o documentário “Krenak – Sobreviventes do Vale”, em 2019. (BRASIL, 2019, 32m50s).

“Aí nós veio embora!” - Relato de Maria Julia Krenak “curandeira”, para o documentário “Krenak – Sobreviventes do Vale”, em 2019. (BRASIL, 2019, 32m59s.).

Após oito anos de exílio, de tanto descaso e a falcatura sobre suas terras, em 1979,

houve uma enchente no Rio Doce, e os Krenak aproveitaram essa brecha para fugiram da fazenda Guarani. Entendendo esse fenômeno, como um sinal sagrado/divino do Watu/Uatú, para retornarem, novamente, para casa:

Ao retornarem, em 1980, suas terras se encontravam ocupadas por fazendeiros que, naquele momento, possuíam títulos de propriedade emitidos pelo governo do Estado de Minas Gerais. Conseguiram assumir apenas uma pequena faixa de terra na margem esquerda do Rio Doce. (BRASIL, 2015, p. 48).

Após ocuparem novamente o espaço tomado deles, os Krenak começaram a travar uma batalha, tanto física com conflitos, quanto judicial, contra os fazendeiros:

“A gente vai ficar aqui até morrer. Nosso povo tá todo enterrado aqui. A gente também vai ser. É só a Funai devolver o que é nosso e o que ficou na Fazenda Guarani, que a gente começa tudo de novo. Se eles não ajudar a gente, a gente faz casa de capim. Queremos é ficar aqui, mesmo morto, com nossos antepassados, com o Watu [forma como os Krenak chamam o Rio Doce], na terra que é da gente.” (BRASIL, 2015, p. 49).

Fazendeiros esses que chegaram, inclusive, juntamente com o advogado Alexandre de Alencar, em uma manobra de continuar com a posse das terras, a alegar a inexistência do povo Krenak nas terras: “das tribos de crenaques e pojichás, da região, restam apenas dois representantes, que são irmãos, já idosos” (BRASIL, 1994, p. 28). Entretanto, em 14/10/1993, o Supremo Tribunal Federal julgou procedente a ação, declarando nulos os títulos de propriedade dos posseiros. Em 1997, os Krenak conseguiram retomar parte da posse de seu território tradicional.

Somente em 2000, a terra indígena Krenak é, finalmente, demarcada, por questões judiciais. O Reformatório leva o nome do povo Krenak, que apesar do genocídio, habita ainda hoje a região. Foi fechado oficialmente em 1972, por conflitos de terra e o povo Krenak chegou à “beira” da extinção, dado o tamanho da repressão contra o mesmo. Outros relatos, foram descobertos mais tarde, após o encontro de um dos mais importantes documentos já feitos sobre o assunto, documento esse, dado como perdido devido a uma incêndio no Ministério da Agricultura, mas recuperado 44 anos depois.

A Verdade Ressurge: Relatório Figueiredo

No ano de 1963, houve uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), na Câmara Federal, para analisar como estava a situação dos Indígenas no Brasil. Entretanto, o

relatório entregue pela Comissão Parlamentar de Inquérito mostrou, muito antes do golpe, uma série de ações contra os indígenas, principalmente em questões de disputa de terras, tudo isso em cumplicidade com o SPI, Serviço de Proteção aos Índios, um órgão público criado durante o governo do presidente Nilo Peçanha, em 1910, com o objetivo de prestar assistência à população indígena do Brasil. “Ainda assim, entre 1961 e 1963, há vários registros de reclamações dos indígenas em função da invasão de suas terras por fazendeiros que diziam ter títulos dados pelo Estado” (BRASIL, 2012. p. 214).

Tal relatório demonstra que essa instituição, em contradição com o próprio nome, se transformou em “Serviço de Perseguição ao Índio”. Após o referente golpe, esse relatório foi direcionado ao ministro Albuquerque Lima, Ministro do Interior, subordinado naquele momento o SPI. Recebido o relatório, houve uma grande pressão da opinião pública internacional em relação ao tema, países da Europa e os Estados Unidos, opiniões manifestadas através da imprensa, nos consulados e embaixadas brasileiras, pois era espalhafatoso o fato de uma instituição que deveria proteger esses povos, ser cúmplice no extermínio dos mesmos. Diante disso, o General, criou a Comissão de Investigação, chamando o Procurador Jader de Figueiredo Correia para coordenar, com um trabalho de vários meses, percorrendo diferentes lugares do Brasil, acrescentando novos dados ao relatório anteriormente da Comissão Parlamentar de Inquérito, com o resultado final, conhecido hoje como Relatório Figueiredo.

Um dos maiores pontos de interesse na investigação de Figueiredo, era o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que já havia várias denúncias de invasões, mortes e desaparecimentos de indígenas de seu território. Foi comprovado que essa instituição não desempenhava seu trabalho/funções, se colocando muitas vezes a serviço de políticas estatais, quando se tratava de interesses de grupos particulares.

Quanto às vultosas quantias recebidas pela direção Geral do SPI, procedentes das Inspetorias Regionais e dos Postos indígenas, desconhecemos o destino dado às mesmas, considerando que nenhum documento, sequer, foi encontrado que justificasse a aplicação honesta de tais recursos" (BRASIL, 2013, p. 4.922).

Um dos casos que Figueiredo apresenta, é em Itabuna, na Bahia, o caso dos Pataxó- Hãhãhãe da reserva de Caramuru-Paraguaçu, em que, o mesmo caracteriza, em sua síntese, como um “genocídio”, casos que ocorreram na região, que se tinha uma população pouco numerosa, onde ocorreu um surto de varíola, que teria sido “maliciosamente” implantada entre eles, pelo coronel José de Sá Bitanco, que morava às margens do rio de Consta, próximo as aldeias dos Pataxó, que devido a um mal entendido com flechas, endendeu como uma declaração de guerra por parte dos indígenas, “introduziu pus de tumores da variolas em um boné suspendida nos ramos de uma árvore, contaminando os Pataxó, que “morreram como moscas””.⁴ Para Figueiredo:

O episódio de extinção da tribo localizada em Itabuna, na Bahia, a serem verdadeira as acusações, é gravíssimo. Jamais foram apuradas as denúncias de que foi inoculado o vírus da varíola no infelizes indígenas para que se pudessem distribuir suas terras entre figurões do governo. (BRASIL, 2013, p. 4.917).

Figueiredo denuncia, sem medo, castigos físicos, torturas, mutilações, trabalhos relacionados a escravidão, prisões, mortes em decorrência dos espancamentos, cárcere privado, tudo isso, virou algo normal em muitos dos postos do SPI. Mas um de seus maiores feitos, foi a denúncia feita, nome por nome, de pessoas relacionadas como infratores de normas legais do Direito Brasileiro, uma extensa lista de 51 páginas (4926 à 4977) de nomes completos e todas as suas acusações. Figueiredo evidenciou, não só a corrupção generalizada, principalmente nos altos escalões do governo estatal, mas também, a omissão do sistema judiciário. Devido a novas denúncias, anos mais tarde, a CPI executada em 1977, fez uma análise sobre a FUNAI, sucessora do SPI.

A Fundação Nacional do Índio segue, de certa maneira, a prática do órgão antecessor, o Serviço de Proteção ao Índio. Mas “moderniza” esta prática e a justifica em termos de “desenvolvimento nacional”, no intuito de acelerar a “integração” gradativa: absorve e dinamiza aquelas práticas, imprimindo-lhes – a nível administrativo – uma gerência empresarial (Renda Indígena, Programa Financeiro do Desenvolvimento de Comunidades, etc.). Assim, a própria posição administrativa da Funai na estrutura nacional reflete a assimetria de relacionamento existente entre a sociedade nacional e as sociedades indígenas. Ao mesmo tempo em que a subordinação da Funai a um determinado ministério, o do Interior, resulta numa hierarquização de prioridade, que dificulta sua ação, ao nível da prática levada a efeito pelos dois órgãos não existe qualquer descontinuidade, ou seja, com vistas a aceleração de uma

⁴ Ver site: Povos Indígenas no Brasil: Pataxó Hã-Hã-Hãe.
< https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pataxó_Hã-Hã-Hãe>

“integração-evolução” – meta da política oficial – a Funai vincula-se ao ministério “dinâmico” responsável pelos grandes projetos de desenvolvimento econômico-financeiro-regional.”(BRASIL, 2017, pp. 14-15).

Entretanto, muito se pergunta como um arquivo de tamanha importância, ficou perdido por 44 anos e dado como perdido. Isso ocorre pois, devido a um incêndio criminoso nos arquivos do SPI, no ministério da Agricultura em 1967, onde havia dezenas de documentos que autorizam a permanência de indígenas em suas terras por um bom tempo. Devido a isso, ficou-se entendido a perda do relatório. Todavia um trabalho realizado por Carlos Araújo Moreira Neto, que já foi ministro do Museu do índio, percebeu que esse relatório era formado por correspondência ativa e passiva do SPI com os postos e órgãos do governo, ou seja, arquivos enviados do SPI para os postos e dos postos para o SPI. Tendo isso em mente, saiu na visita em postos que existem no Brasil buscando esses arquivos, recuperando parte do relatório. Grande parte desse esquecimento, se atribui ao clima que se encontrava no Brasil, onde não havia nem motivação, nem coragem, devido a nomes envolvidos, para buscar por tal assunto.

É inegável a importância que teve o relatório figueiredo para novas provas que contribuíram para a Convenção Nacional da Verdade. Não se pode calcular o impacto que Jader de Figueiredo encontrou, ao se deparar com as controvérsias dessa instituição, a qual denunciou com muita coragem. Após a denúncia, Jader de Figueiredo foi transferido de Brasília para o Ceará, entretanto, no ano de 1976, ainda na ditadura, aos 53, morreu em um acidente de ônibus que, até hoje, nunca foi explicado direito.

Conclusão: Um novo algoz, os sobreviventes da VALE

Esse trabalho se encerraria aqui, entretanto, há oito (8) anos atrás, veio à tona um dos maiores desastres ambientais já visto em nosso país. No dia 5 de Novembro de 2015, às 16:20, no município de Mariana, no estado de Minas Gerais, foi surpreendido com um grande estrondo, era o rompimento da barragem de rejeitos de minério de ferro conhecida como Barragem de Fundão, de propriedade da Samarco Mining Inc. Company, uma *joint venture* envolvendo a Vale S. A. e a BHP Billiton Brasil Ltda. Cerca de 50 milhões de

metros cúbicos de resíduos de mineração foram lançados no Rio Doce e transportados por mais de 600 km até sua foz, no Oceano Atlântico e umas das comunidades mais afetadas por esse desastre, é o povo indígena Krenak, que habitam a margem esquerda do Rio Doce.

Ao todo, foram registradas a morte de 19 (dezenove) pessoas e milhares ainda continuam enfrentando a perda de casas e pertences. De acordo com o artigo de nome “Os Krenak e o desastre da mineração no Rio Doce”, escrito pelo professor e pesquisador Walison Vasconcelos Pascoal, no ano de 2021, nos diz que, pessoas que viviam em comunidades rurais, e que infelizmente foi destruída pela lama, foram obrigadas a se alojarem em casas alugadas na cidade de Mariana. Esse povo foi forçado a sair de sua rotina, se isolar de parentes e vizinhos, e correndo atrás, diariamente, em negociações, na espera de indenização ou ressarcimento, sem incertezas do futuro. Sem incertezas ainda das causas da lama que invadiu suas terras, em relação a contaminação pela toxicidade que deixa a água e alimentos ingeridos:

Para esses e para aqueles que foram deslocados para a cidade, doenças como diabetes, hipertensão, síndrome do pânico e depressão impõem um alto consumo de medicamentos e a angústia pela deterioração do próprio corpo. (PASCOAL, 2021, p. 18).

É inevitável que uma das maiores perdas do povo Krenak em relação ao desastre de Mariana, foi o Rio Doce. A relação do povo krenak com tal rio, que além da própria sobrevivência, como cultivo, o Watu, termo na língua indígena e significa água que corre, rio grande, entra também no campo Religioso, então, toda luta e resistência para proteger esses locais sagrados e/ou entidades, vai além da defesa de um patrimônio público, entrando até mesmo na sua descendência e na continuidade de toda uma cultura. E sua entrevista em 2017, o líder Douglas Krenak, nos explica sobre essa relação com o Watu e os impactos do desastre:

Então hoje a gente não tem mais os rituais sagrados que fazíamos no rio. E isso tem prejudicado fortemente o nosso povo. Que eram rituais de purificação. De entendimento das coisas que existem. E os mais velhos não tem como realizar mais isso[...]. Os mais velhos entregam toda a sabedoria do povo para as novas gerações através dele. Porque é ele quem batiza os nossos filhos. É o rio que nos dá uma oportunidade de fazer rituais de purificação[...]. Nós temos ele como um parente, um ser vivo que faz parte da comunidade. Quando nós estamos em guerra com a Vale, com o governo, é ele que serve de apoio aqui para nós. E isso há muito tempo atrás já existia[...]. É ele quem nos dá alimento. É ele quem

cura, é ele quem acolhe. É ele quem dá paz. O rio alimenta o povo. E é alimento mesmo! É peixe, caça, plantas medicinais que tem ao longo dele (que ele alimenta essas plantas), principalmente para chá, que tem demais[...]. Tinha uma pedra aqui, que era o local onde o pessoal lavava roupa[...]" (Krenak, 2017, p.378)

Essa pesquisa se faz importante nesse quesito, pois, possibilita a junção de fatos, seja históricos, seja documentos, seja por memórias daqueles que vivenciaram, e dar espaço para, não somente um grupo, mas toda uma sociedade, que sofreram nos dias mais obscuros na história de nosso país, e que sofrem até hoje pela invisibilização de toda uma cultura e do próprio ser humano. Tudo isso levando a uma reflexão: Porque, mesmo diante de tantas pesquisas, tantos relatos e tantos documentos, em uma sociedade que se diz tão evoluída e tão desconstruída, ainda cometemos os mesmos erros do passado, que, a maioria ainda, tem tanto orgulho de dizer que foi "um passado superado".

Isso, se pode perceber, em dois pontos já analisados nesse trabalho, o primeiro, o próprio repositório Krenak, um campo de concentração, investigado e denunciado, mesmo após o fim da ditadura militar brasileira, que, entretanto, resumidamente, nenhum culpado foi punido, devido a lei da anistia, a lei nº 6.683, sancionada pelo presidente João Batista Figueiredo em 28 de agosto de 1979, após uma ampla mobilização social, ainda durante a ditadura militar. O outro acontecimento é o rompimento da barragem de minério de ferro, no município de Mariana, no dia 5 de novembro de 2015. Dejetos esses que, como já mencionado, foram lançados sobre Watu, o Rio Doce. Tal acontecimento, que foi, novamente silenciado, de pouca repercussão, tanto pelo público, tanto pela mídia. As notícias foram dadas de maneira geral, mas omitindo as maiores vítimas de tal desgraça.

Inúmeras grandes tragédias, em séculos diferentes, em décadas diferente, sofridas pelo mesmo grupo, mas silenciados igualmente!

Referência Bibliográficas

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

A HISTÓRIA QUE O BRASIL ESCONDEU. Estado de Minas, Belo Horizonte, 19 de Abril de 2013. Disponível em:

http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pagfis=77_70

BRASIL. Acervo Museu do Índio. 2018. Disponível em: <http://antigo.museudoindio.gov.br/pesquisa/acervo-online>.

BRASIL. Carta régia de 13 de maio de 1808. Coleção de Leis do Império do Brasil.

1080. Pagina 37. Vol. 1. Acesso em: 09 Jun. 2023

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório. Brasília: CNV, 2014. 3v. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/>. Acesso em: 30 Ago. 2022.

BRASIL. Guido Marlière - Um Posto Indígena de Nacionalização, Heinz Forthmann, Acervo do Museu do Índio. 1946, Curta-metragem (193 metros), 07 minutos, 35 mm, pb. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AcRuwHBlgr8>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Krenak, Sobreviventes do Vale. Andrea Pilar Marranquiel. Globo.com. 2019, 01 hora, 01 mm. disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/krenak-sobreviventes-do-vale/v/7484834/> Acesso em: 12 jun. 2023

BRASIL. Processo nº 4.483 (Relatório Figueiredo). 1968. Disponível em: [<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=museudoindio&pagfis=](http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=museudoindio&pagfis=) Acesso em: 19 maio. 2023.

BRASIL, S.P.I.-1954: Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1954. 1955. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asimoes-1955spi1954/Simoes_1955_SPI_1954_Relatorio.pdf Acesso em: 11 jun. 2023

CORREA, José Gabriel Silveira. **A proteção que faltava: O Reformatório Agrícola Indígena Krenak e a administração estatal dos índios.** Arquivos do Museu Nacional, Rio de Janeiro, v.61, n.2, p.129-146, abr./jun.2003. Acesso em: 13 jul. 2023

DAVIS, Shelton H. Vítimas do Milagre; **o desenvolvimento e os índios do Brasil.** São Paulo: Zahar, 1978.

FARIAS, Elaíze; **BRASIL,** Kátia. **Comissão da Verdade: Ao menos 8,3 mil índios foram mortos na ditadura militar.** Amazônia Real, 2014. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/comissao-da-verdade-ao-menos-83-mil-indios-foram-mortos-na-ditadura-militar/> Acesso em: 28 Ago. 2022.

KAYAPÓ, E.; **BRITO,** T. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?.** Mneme - Revista de Humanidades, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LOPES, Victor. **Reformatório Krenak: Campo de concentração indígena na ditadura**

militar. Clio História e Literatura, 2021. Disponível em:

<<https://cliohistoriaeliteratura.com/2021/04/09/reformatorio-krenak-campo-de-concentracao-indigena-na-ditadura-militar/>> Acesso em: 28 Ago. 2022.

MATOS, I.M., 1996 – Borum, Bugre, Kraí: Constituição social da identidade e da memória Étnica Krenak. Belo Horizonte. 196p. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais. Acesso em: 13 jun. 2023

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA, com pedido de antecipação de tutela. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://justicadetransicao.mpf.mp.br/documentos/1/AIND_2_Reformatorio%20Krenak%20final.pdf Acesso em: 15 jul. 2023

MOREIRA, Vânia Maria Losada. 1808: a guerra contra os botocudos e a recomposição do império português nos trópicos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), História Política. Programa Buenos Aires de historia politica del siglo XX. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010, p. 391-413. Disponível em: http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/frontera_moreira.pdf, Acesso em: 19 Mai. 2023.

MOYSÉS. Lúcia. Nos olhos, a verdade. 1º Edição. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2007.

PRADO, Patrícia Martins Alves do. AILTON KRENAK: UMA NARRATIVA INDÍGENA DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO DO BRASIL. História, crise ambiental e vulnerabilidades sociais. PUC Goiás. 2022 Acesso em: 19 de maio de 2023.

SILVA, Daniela Araújo. DIÁSPORA BORUM: Índios Krenak no Estado de São Paulo (1937-2008). Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93399/silva_da_me_assis.pdf?seque Acesso em: 11 jun. 2023

SOARES, Geralda Chaves. Os Borun do Watu: os índios do Rio Doce. Contagem: CEDEFES, 1992.

VASCONCELOS PASCOAL, W.; ZHOURI, A. . Os Krenak e o desastre da mineração no Rio Doce. AMBIENTES: Revista de Geografia e Ecologia Política, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 360–394, 2021. DOI: 10.48075/amb.v3i2.28271. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ambientes/article/view/28271>. Acesso em: 19 maio. 2023.

O protagonismo dos Karajás no desenvolvimento econômico sustentável a partir das bonecas ritxoko e a sobrevivência consuetudinária em Aruanã - Goiás

Thiago Lucas da Silva Bevenutti¹

RESUMO: A relação desenvolvimentista dos Karajás concernente ao modo de viver e produzir foram fontes singulares de entendimento acerca de conhecimentos apurados sobre a rica relação entre seu povo e o rio, a fauna e a flora, as relações sociais e familiares e a organização social, bem como a sociodiversidade que se baseia nos costumes, na prática e nos hábitos. Por conseguinte, propuseram modelos de engrandecimento no setor econômico que conciliam a conservação, as atividades sustentáveis e a cultura no vale do rio Araguaia. Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo a economia sustentável a partir das bonecas Ritxoko e a sobrevivência consuetudinária que promove a veemência baseado na diversidade social, cultural, econômica e biológica, como também a melhora na qualidade de vida das populações que os cercam, gerando renda em diversos nichos da sociedade.

Palavras-chave: Karajás; Econômico; Atividades Sustentáveis; Bonecas Ritxoko.

Introdução

O Brasil é um país de rica diversidade étnica e cultural, abrigando numerosos grupos indígenas, cada um com suas tradições, línguas e formas de vida únicas. Entre esses grupos, os Karajá se destacam não apenas por sua história milenar, mas também pelo seu papel fundamental no desenvolvimento econômico sustentável e na preservação de suas tradições culturais em Aruanã, no estado de Goiás. Este artigo propõe explorar o protagonismo dos Karajá no desenvolvimento econômico sustentável, enfocando em particular o papel das bonecas ritxoko e a sobrevivência consuetudinária dessa comunidade em Aruanã - Goiás.

Os Karajá são um povo indígena que habita a região do Rio Araguaia e suas imediações há séculos. Suas tradições culturais e práticas ancestrais são de grande importância não apenas para eles, mas também para a preservação da diversidade cultural do Brasil como um todo. Entre essas práticas culturais, as bonecas ritxoko se destacam como um elemento significativo, tanto do ponto de vista cultural quanto econômico.

As bonecas ritxoko, conhecidas por sua singularidade e beleza, são uma manifestação artística e cultural dos Karajá. Feitas à mão, essas bonecas representam figuras femininas com

1

¹ Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás -UEG.
Email: thiagobevenas@aluno.ueg.br

traços estilizados, geralmente elaborados a partir de materiais naturais, como madeira, barro e sementes. Além de seu valor estético, essas bonecas desempenham um papel vital na economia sustentável da comunidade Karajá.

O desenvolvimento econômico sustentável é uma preocupação global, e as práticas tradicionais dos Karajá, como a confecção das bonecas ritxoko, estão alinhadas com princípios fundamentais deste conceito. A produção e venda dessas bonecas não apenas fornecem uma fonte de renda para as famílias Karajá, mas também promovem a sustentabilidade, pois os materiais usados são extraídos de forma consciente e respeitosa com o meio ambiente.

Além disso, as bonecas ritxoko desempenham um papel na preservação das tradições culturais da comunidade Karajá. Elas carregam consigo elementos simbólicos e narrativos que contam histórias, transmitindo conhecimento e mantendo vivas as crenças e mitos ancestrais. O desenvolvimento econômico sustentável dos Karajá, baseado na produção e venda dessas bonecas, fortalece sua identidade cultural e promove a transmissão de saberes tradicionais às gerações futuras.

Neste contexto, é essencial compreender como o protagonismo dos Karajá no desenvolvimento econômico sustentável a partir das bonecas ritxoko contribui para a sobrevivência consuetudinária da comunidade em Aruanã, Goiás. Este artigo explorará o processo de produção das bonecas e o seu impacto econômico, bem como a importância cultural e social que elas representam para os Karajá. Além disso, examinará como essa prática tradicional desempenha um papel crucial na manutenção da identidade Karajá e na preservação das tradições milenares em um mundo em constante transformação.

ARTE, MEMÓRIA E IDENTIDADE INDÍGENA.

As bonecas Karajás foram catalogadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional -IPHAN, como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, nas categorias ofício e como formas de expressão. O objetivo dessa pesquisa ressalta a importância dessa arte ameríndia, bem como questões voltadas a políticas e o reconhecimento de bens culturais no Estado de Goiás. Desse modo, a arte indígena é uma identidade etnocultural ligada intrinsecamente com a formação dos povos karajás, e além disso, fomenta a revitalização dos valores tradicionais e regulamenta suas vitalidades como povos originários.

Logo, é através dessas bonecas que os karajás (re) afirmam suas identidades em Aruanã, e representam proteção para eventuais destruições de suas identidades. Portanto, é de suma

importância a preservação dessa cultura, arte e memória, não somente para a pluriculturalidade brasileira, como também de resistência.

Nesse viés, Souza, Cândido e Curado (2017) demonstram que ao apresentarem os conceitos de arte como produção cultural, na qual, além de despertar emoção, sentimentos e releitura da vida, advém das habilidades e competências do fazer, do produzir e da necessidade que o homem sente de criar.

Nesse sentido, “o diálogo entre arte e cultura imaterial indígena acontece a partir da produção simbólica que demarca a etnia, a identidade e o lugar de pertencimento de um povo a um determinado território”(RONDON, 2015, p 23).

Figura 1 – Bonecas Ritxoko



Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN

Certamente a ressignificação da arte é um traço que “evidencia estratégias desse povo para afirmarem sua etnicidade² negociando com a sociedade envolvente elementos culturais e objetos de suas tradições” (SILVA e LIMA, 2017, p. 156).

As bonecas karajás não são somente uma economia sustentável, elas são a arte, a memória e a identidade desses povos ameríndios que remontam a sua formação cultural. Portanto, nas práticas culturais das populações karajás, é possível visualizar os reflexos do mundo natural sobre o cotidiano destes povos. Seus saberes, historicamente formados a partir de uma “sociabilidade ligada ao mundo natural, ou seja, ao Cerrado, contribui para a construção de visões e valores de mundo, que, por sua vez, reflete-se nas produções culturais” (MARQUES, 2022, p 70).

BONECAS RITXOKO E A FORMAÇÃO CULTURAL

Pensando nessa visão intercultural e etnocultural as Ritxoko significam cultura, resistência, ensinamento, dentre outros. Dessa forma, as Ritxòkò, contém um contexto histórico particular no qual “somente as mulheres podem produzir essas bonecas, o que envolve também a questão do gênero” (SILVA, 2021, p. 30). É um contexto histórico-cultural específico, ao qual as mães vão ensinando às filhas o modo de fazer as bonecas. Dessa maneira, as bonecas são uma complexa rede de “saberes relativos à organização e cosmovisão do povo a que pertencem e cuja representação nestes artefatos, destinados originalmente a serem brinquedos de crianças, constituem, entre outros significados, o de dispositivo pedagógico, de transmissão de sua cultura” (SILVA, 2015.p, 14).

Por conseguinte, as bonecas Ritxoko podem ser compreendidas como um “elemento intrínseco à subjetividade humana, fruto da relação entre o material e o imaterial, pois os artefatos e objetos, bem como outras práticas materiais da cultura, expressam elementos oriundos de tradições e ancestralidades culturais” (MARQUES, 2022, p 66).

Noutro momento, esses traços culturais são visualizados de forma pejorativa, na qual “a concepção moderna ocidental impõe um primitivismo às religiões e sociedades que mantém esse tipo de prática em sua ordem cultural” (MARQUES, 2022, p. 78). Isto é, com o processo de colonização do interior do Brasil, estes povos foram intensamente transformados, sofrendo com invasões predatórias que trouxeram prejuízos à sua cultura e dificuldades ao seu modo de

2

² A etnicidade constitui-se como fenômeno essencialmente social, pois é um processo contínuo de transmissão cultural entre diferentes gerações a partir do contato e da participação no meio social em que a etnia se configura.(LUVIZOTTO, 2009)

vida tradicional, ligado aos aspectos naturais. Apesar disso, “a resistência e luta marcam as ações indígenas perante tal conjuntura, enfrentando as usurpações territoriais e deslocamentos forçados, assim como as políticas de integração e tentativas de apagamento de suas existências” (MARQUES, 2022, p. 80).

Neste seguimento, as bonecas são patrimônios culturais transmitidos de geração em geração e frequentemente reconstruídos pela comunidade Karajá. A partir de sua relação com a natureza e sua história fornecendo uma concepção de pertencimento, um sentimento de identidade, de continuidade, o que contribui para sua vivência que compreenda a diversidade cultural e natural como algo inerente ao universo.

SOBREVIVÊNCIA CONSUETUDINÁRIA E A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

Os povos indígenas Karajás têm sido afetados em diversos aspectos pelos impactos do agronegócio, das demarcações de terras e pela falta da regulamentação de políticas públicas. Nesse sentido, “a partir do final do século XX, notadamente, no caso do Brasil, a partir da Constituição de 1988, essas constantes violações ferem não somente a população, como também as suas culturas, identidades e as memórias” (SILVA, 2022, p. 6). Apesar da incorporação da pauta indígena no ordenamento jurídico brasileiro com a Constituição de 1988, isso não significou que os representantes destes povos passaram a figurar nas esferas legislativa, executiva e judiciária do país. Logo, a falta de representação indígena só agrava o seu histórico processo de exclusão e segregação social.

Outrora, é de suma importância destacar que, assim como os demais povos indígenas do Brasil, os Karajás também fizeram parte do processo de usurpação de suas terras e consequente redução territorial, devido à colonização europeia que, “além de impor seus símbolos e práticas culturais a um lugar onde já havia vida, sociedade e cultura, exerceu grande influência no modo de vida destas comunidades, sobretudo no modelo do agronegócio e das demarcações de terras” (SILVA, 2022, p. 21).

A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas. (KAYAPÓ e BRITO, 2014, p. 40)

Deste modo, como aponta Edson Silva (2012) “afirmar a sociodiversidade indígena no Brasil é, portanto, reconhecer os direitos às diferenças socioculturais. É buscar compreender as possibilidades de coexistência sociocultural, fundamentada nos princípios da interculturalidade”. Por fim, os povos indígenas sempre tiveram seus lugares silenciados e/ou sem memórias. Desse ponto de vista a violência histórica, estatal e simbólica foram marcadas pela a data do colonizador. A marginalização e subalternização desses povos foram e ainda são tendenciosas e hegemônicas. Destarte, como aborda Kayapó e Brito (2014, p. 41) “a propagação de preconceito sobre os povos indígenas ainda persiste e que eles são vistos como povos inimigos do progresso e da soberania nacional”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO JÚNIOR, Mozart Martins de. **Iny - KARAJÁ história e identidade cultural: índios karajá de Buridina** / Mozart Martins de Araújo Júnior – Goiânia, 2012. 93 f. : il. ; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História. Tesouros Iny - Karajá [E-book] / organizador, Manuel Lima Filho. – Goiânia : Cegraf UFG, 2021. 490 p. : il. - (Coleção Epistemologias)

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Tesouros Iny - Karajá**. In: Manuel Lima Filho (Org.) – Goiânia : Cegraf UFG, 2021. 490 p. : il. - (Coleção Epistemologias). 2021.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008**. Revista História Hoje, v. 1, no capítulo 2, p. 213-223 - 2012.

FÉNELON COSTA, Maria Heloísa. **A arte e o artista na sociedade Karajá**. Brasília: FUNAI, 1978.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: O que a escola tem a ver com isso?** Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817> Acesso em 19 de junho de 2023

MARQUES, Iorrayne Vieira. **Cerrado e grafismo do povo Iny - karaja: ambiente, natureza e cultura**. Anápolis - 2022. Dissertação de mestrado TECCER/UEG.

RONDON, Ana Lúcia Dutra da Fonseca. **As ritxoko como objeto artístico e cultural**. In: SILVA, Telma Camargo da (Org.). Ritxoko. Goiânia: Cênone Editorial, 2015.

SILVA, Juliana Adono da. **DIREITOS TERRITORIAIS INDÍGENAS, AGRONEGÓCIO E O POVO INY KARAJÁ DE ARUANÃ I: RESISTÊNCIA NO MODO DE CRIAR, FAZER E VIVER**. Revista eletrônica interdisciplinar – REI. v. 14 n. 1 (2022),

SILVA, L. G.; LIMA, S. C. de. **O povo Indígena Karajá de Aruanã/GO: ressignificações socioculturais**. Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 155–169, 2018. DOI:

10.5216/ag.v11i3.46907. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/46907>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, Luana Alves de Jesus. **Trajetória das bonecas ritxòkò Karajá: cultura material no Museu de História Natural do Instituto do Trópico Subúmido – ITS/PUC Goiás**. Monografia (Graduação em Arqueologia), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. 62 pp.

SILVA, Telma Camargo da. **As oleiras Karajá e o modo de fazer ritxoko: o conhecimento circula, expressa identidade e marca território**. In: SILVA, Telma Camargo da (Org.). *Ritxoko*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2015.

SOUZA, Gisele Luiza de CÂNDIDO, Gláucia Vieira CURADO, Maria Eugênia. **A ARTE INDÍGENA KARAJÁ COMO LINGUAGEM DE RESISTÊNCIA CULTURAL E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA**. *Revelli – Revista de educação, linguagem e literatura* v.9 n.3-Setembro, 2017. p. 118-137 – Inhumas/Goiás Brasil.

“Nova visão do índio hollywoodiano”:

O uso de fontes impressas em uma perspectiva decolonial no ensino de história

Álvaro Ribeiro Regiani¹⁵

RESUMO: O presente ensaio pretende discutir os usos das fontes impressas no ensino de história voltada à uma perspectiva decolonial. Os debates em torno da interculturalidade crítica com foco nos conceitos de colonialidade do “ser”, do “saber”, do “poder” e do “gênero” precipitaram um conjunto de críticas aos fundamentos epistemológicos de representações sobre os povos indígenas. Desse modo, objetiva-se analisar o artigo do jornalista estadunidense Paul Valentine, “Nova visão do índio hollywoodiano - outro mito?” (1991) que abordou a questão indígena por meio da oposição ao estereótipo do “índio sustentável”.

Palavras-chave: Ensino de história; História Indígena; Decolonialidade.

Introdução

Pretende-se neste ensaio problematizar a continuidade do racismo contra os povos indígenas que constitui-se como um dos elementos aglutinadores e promotores do sistema-mundo contemporâneo. A instrumentalização do mesmo ocorre por meio da publicação e divulgação de narrativas que servem para subalternizar indivíduos e povos através do signo da diferença e, assim, manter desigualdades políticas, sociais e econômicas. No Brasil contemporâneo, ainda está presente no imaginário social a universalização do racionalismo que transformou os valores da cultura europeia como o único padrão de referência para a representação de outras culturas conforme encontrado em artigos da imprensa escrita alinhada ao conservadorismo, exemplificado na análise do artigo do jornalista estadunidense Paul Valentine, “Nova visão do índio hollywoodiano - outro mito?” (1991), traduzido pelo jornal O Estado de São Paulo da publicação *“Hollywood’s Noble Indians are we dancing with myths?”* do The Washington Post.

Por conta desse olhar enviesado sobre os povos indígenas, cristalizou-se classificações sobre indivíduos e culturas por meio de referências temporais e espaciais. Somado a esta dilemática, a ausência de um campo mais amplo e consolidado sobre os povos indígenas que vivem e resistem no norte-global contribuem para a utilização de fontes jornalísticas duvidosas no ensino de história. Dada a urgência em que caminha as discussões sobre os povos indígenas, buscar novos diálogos críticos permite ir ao encontro de processos de aprendizagem intercultural para superar o racismo.

¹⁵ Doutor em História. Professor de História das Américas na Universidade Estadual de Goiás - Campus Nordeste. Email: alvaro.regiani@ueg.br

O assimilacionismo na “Nova visão do índio hollywoodiano”

Em 08 de junho de 1991, foi publicado no jornal O Estado de São Paulo, o artigo “Nova visão do índio hollywoodiano - outro mito?” do jornalista norte-americano Paul Valentine. Em resposta a “aclamação” do filme “Dança com Lobos” (1990), quando, segundo o autor, “finalmente expelimos do nosso imaginário o índio hollywoodiano tradicional” do “selvagem indolente que não sabe controlar sua bebedeira” por uma:

que é dotado de uma reverência singular pela terra e seus ecossistemas; que a conduta social, sustentada por uma antiga sabedoria, é universalmente orientada por instintos humanos e igualitários e que é portador de um direito ancestral inalienável sobre cada palmo do território americano (VALENTINE, 1991, p. 4).

A nova representação do indígena feita pelo roteirista de “Dança com lobos” e escritor do livro homônimo Michael Blake, atraiu a atenção do público e da crítica internacional para uma abordagem ecológica. O que certamente irritou certos grupos de interesse. Segundo Paul Valentine após “meses de aclamação coroados pelos Oscars deste ano”, a narrativa e as figurações do filme foram um “purgante psicológico” que caracterizaram os “nativos americanos num todo monolítico” em uma “espécie de caricatura romantizada” decorrente dos “sofrimentos” que “infligiram os euro-americanos nos últimos 500 anos” (VALENTINE, 1991, p. 4).

Ainda na argumentação do jornalista, mesmo antes do filme ser concebido “os índios fruíram um renascimento em termos de orgulho cultural” obtido pelo apoio de “brancos ativistas, atores, políticos, ambientalistas e defensores da volta à natureza” por conta da “nossa urgência movida pela culpa de acolher novas imagens”. A politização feita por Paul Valentine sobre as questões indígena e ecológica tinha o intuito de transformar lutas históricas por direitos em uma disputa por narrativas históricas. Assim, o autor determinava que a contraposição ao ‘sofrimento’ dos povos indígenas pela ‘culpa’ da “América branca” deveria ser outra: “A entrada dos europeus nesse cenário há 500 anos foi, num sentido histórico, simplesmente uma elaboração, uma extensão, daquilo que vinha ocorrendo desde milênios antes dessa chegada acompanhada de expropriação, guerra e imperialismo” (VALENTINE, 1991, p. 4).

Desse modo, o jornalista tornava branda a invasão da América, ou seja, ocultava os conflitos e negava outros fatores históricos para condicionar tudo à uma única causa natural: expansão humana. Nos usos históricos que Paul Valentine fez, as causas históricas deveriam ser interpretadas pelas diferenças culturais, pois “tribo após tribo, todos culturalmente distintas, falando línguas diferentes, adorando deuses diversos, deixaram suas impressões sobre a terra”.

Mas, concluía dando um valor etnocêntrico para pontuar os limites dessas diferenças: “A única diferença é que alguns dos últimos tribais tinham a pele branca (VALENTINE, 1991, p 5).

Paul Valentine induzia seus leitores a uma opinião de que o que ocorreu no passado colonial não deveria repercutir no tempo presente. Contudo, este argumento só valia para as ações dos colonos europeus, pois, o mesmo argumento não foi utilizado quando ele narrava os conflitos entre os povos indígenas. O jornalista utilizou ações e eventos sobre as caças, as guerras e as relações assimétricas de gênero para justificar a existência de uma moralidade comum à indígenas e euro-americanos: “Mas a história nos ensina que os índios, como todos os grupos na face da Terra, são um aglomerado misto com enorme e variada capacidade para o bem e para o mal” (VALENTINE, 1991, p. 4). Sem considerá-los como sujeitos históricos, Valentine utilizou como referência as narrativas sobre os conflitos europeus para qualificar e enquadrar os povos indígenas. Desse modo, seguiu um padrão de referência moral para descrever que os:

Tahltans do oeste canadense, que guerreavam constantemente com seus vizinhos, matavam os prisioneiros homens e escravizavam as mulheres”. Assim como “muitos Choctaws, Creeks e Cherokees, no sudeste dos Estados Unidos, chegavam a ter escravos africanos no século XIX, exatamente como seus vizinhos brancos (VALENTINE, 1991, p. 4).

Além de supervalorizar esta condição belicosa, Paul Valentine reproduziu uma suposta opressão sofrida pelos americanos por ecologistas por acreditar que alguns indígenas também estavam poluindo o mundo:

Os índios agricultores da Nova Inglaterra faziam a limpa da terra usando a técnica da derrubada e queimada, enquanto a maioria nômade de coletores e caçadores mudava de um lugar para outro em busca de alimento. Embora essa poluição, comparada à poluição industrial da América no final do século XX, tenha sido modesta, ela não deixou de ter seu peso (VALENTINE, 1991, p. 4).

A crítica sem quaisquer estudos científicos transparecia uma ignorância por convicção. Mas, o fictício nivelamento entre os usos dos recursos naturais por indígenas e não-indígenas tinha o intuito de definir que a poluição causada pelos Estados Unidos já estava em curso séculos antes. Contudo, tal assertiva não poderia ser mais falaciosa, pois:

O efeito estufa provocado pelo homem é causado principalmente pela emissão de CO², clorofluorcarbonetos (CFCs), halogênios, metano, óxidos de nitrogênio e hidrocarbonetos. Além de destabilizar o clima, os CFCs e os halogênios também destroem a camada de ozônio, manto protetor que cerca a Terra e filtra a radiação ultravioleta do sol. A maior parte da proteção de CFCs também aconteceu no mundo industrializado. Em 1991, a África usou apenas 12.000 toneladas, contra 90.000 toneladas nos EUA (SHIVA, 2000, p. 168).

Ao comparar e simplificar os efeitos da ação humana na era pré-industrial e na era industrial, Paul Valentine estabeleceu uma falsa correlação com a ecologia. Entendendo-a, como uma relação entre organismos e o ambiente que separava o homem (no masculino e no singular) da natureza e definia um sentido para a humanidade, habitar todas as partes do planeta, domesticando e poluindo a natureza por meio da técnica. Sobre este ponto, o historiador Vine Deloria Jr, observa que discursos como o de Paul Valentine podem ser enquadrados entre os “teóricos da extinção”:

Algumas pessoas ficam ofendidas com o pensamento de que muitas pessoas acreditam que os índios eram mais preocupados e atenciosos ecologistas do que os usuários industriais modernos. Defendendo a teoria da extinção é uma boa maneira de apoiar a contínua espoliação do meio ambiente, sugerindo que em nenhum momento os seres humanos foram cuidadosos com as terras sobre que viviam (DELORIA, 1997, p. 105).

Há no artigo de Paul Valentine um claro exemplo de como algumas afirmações sem referências conduzem para uma naturalização dos conflitos pelas diferenças culturais e do encobrimento dos conflitos ecológicos, econômicos, jurídicos e políticos. A negação das contradições sociais pela ausência de distinções entre economias não-predatórias e economias capitalistas, por exemplo, explicam a posição político-ideológica, tanto dos jornais quanto de seu artigo. Mas, o cerne da questão está na fundamentação teórica do autor.

Há poucas referências bibliográficas encontradas no artigo de Paul Valentine, dentre elas encontra-se a de Elizabeth Baity. Conforme citado no artigo, o fogo causado pelos Arapaho no Colorado, “por muitos anos seguidos os animais não conseguiram encontrar alimento nessa áreas queimadas, e a fome seria a etapa final do processo de destruição” (VALENTINE, 1991, p. 4). Entretanto, “A América antes de Colombo”, de Baity, é um livro infantil publicado em 1951 (Cf. BAITY, 1951). Embora não haja nenhum problema em diversificar a fundamentação teórica, só é necessário observar a pertinência de uma obra para uma discussão científica no jornalismo. Pois, sem explicar a tipologia do seu referencial teórico, o argumento, como de Valentine, cai em descrédito.

Um ensino posicionado

A discussão sobre a ecologia e a economia sustentável ganhou a pauta na década de 90 e colocou um conjunto de autores indigenistas ao lado de defensores da natureza. Foi para rebater esses intelectuais que Paul Valentine dirigiu suas palavras. Contudo, na tradução feita pelo Estadão foram suprimidos os nomes dos intelectuais que Valentine criticou, mas na versão original

são citados Alvin M. Josephy Jr., John Collier e Vine Deloria Jr.. Segundo Valentine, eles defendiam o “sagrado apego à terra e uma reverência pela natureza que é incompreensível para a maioria dos brancos” (VALENTINE, 1991a, p. 1, *nossa tradução*).

Além dos nomes, também ficou de fora da tradução brasileira, passagens importantes como “muitas sociedades indígenas eram altamente estratificadas e governadas por anciões tribais autoritários. Seguida por um exemplo, “a grande Confederação Iroquois adotou algumas instituições democráticas para determinar os direitos individuais e tribais entre seus membros. Mas a violência intertribal, o desprezo mútuo e a dominação social prevaleceram em grande parte da terra”. Assim, concluía o autor “mesmo que muitas tribos tenham conquistado suas terras pela força bruta ou traição, o uso das mesmas táticas pelos europeus é de alguma forma visto como muito mais hediondo” (VALENTINE, 1991a, p. 1, *nossa tradução*).

Ocultamentos como este, podem revelar como são elaborados significados nas narrativas, principalmente, na circulação de ideias. Na década de 90, ainda era presente no imaginário brasileiro, a ilusão de sociedades indígenas pacíficas e, apesar de contraditório, a inexistência de conflitos “apaziguados” pela colonização. As interpretações de Paul Valentine poderiam ir contra um conjunto de idealizações e práticas tutelares que recaem sobre os povos indígenas, mas ia ao encontro da chamada “pacificação” indígena pela colonização. Entretanto, se a auto-censura do Estadão foi de natureza ideológica ou para enquadrar o texto no formato do jornal, o motivo ainda permanece entre os editores do suplemento Cultura.

Apesar da supressão de frases na tradução brasileira, o conteúdo ideológico permaneceu. A destituição das organizações políticas indígenas distintas da Europa-cristã e o encobrimento de contradições político-sociais-econômicas para definir a existência do único conflito existente, o cultural. Em certo sentido, o assimilacionismo que estrutura o viés de Paul Valentine em sua compreensão dos povos indígenas, era próximo a discursividades que, séculos antes, idealizaram a imagem dos gentios e do bom selvagem para solidificar práticas e representações de subalternização.

Contemporaneamente, essas estratégias discursivas avolumaram-se, o que faz antigas representações tornarem-se atuais, mas em novas roupagens. A confluência da determinação das diferenças como princípio dos conflitos e da interpretação moral da história estruturou a ideia que grupos mais fortes dominam e assimilam grupos mais fracos. Conforme foi escrito, “a verdade é que, se havia tribos livres, abertas, pacíficas e humanitárias, não faltaram aquelas que se caracterizassem pelo totalitarismo, agressividade e brutalidade extrema” e, continuava, “algumas praticavam o escravagismo, a tortura, o sacrifício humano e o canibalismo, além de impor ditaduras sociais” (VALENTINE, 1991, p. 4).

Ao empregar características políticas como ‘totalitarismo’ e ‘ditaduras sociais’, Paul Valentine não só quis aproximar anacronicamente os povos indígenas, mas situá-los lado a lado com as principais catástrofes humanitárias do século XX. O que dava a entender para o leitor que o totalitarismo seria advindo da barbárie e não um mal advindo de uma sociedade massificada e capitalista em um contexto histórico bem específico. Outra linha interpretativa poderia ser a suposta superação do estado de guerra natural pela civilização ocidental enquanto os ameríndios continuavam a praticá-la.

Por um lado, o projeto moderno procurou regionalizar as capacidades dialógicas de diferentes culturas para “provar” uma única transcendência histórica, a sua própria, mas esta não escapou aos limites do próprio regionalismo ou, conceitualmente, do etnocentrismo. Mesmo assim, o universalismo ocidental se mostra economicamente resiliente e ainda mantém estruturas metafísicas centradas no “sujeito”, no “desenvolvimento” e na “utopia”. Nessas assertivas os povos indígenas norte-americanos são descritos com pouca complexidade do ponto de vista histórico e antropológico. Os motivos para um determinado hábito ou ação são reduzidos a repetição da tradição ou apenas como manifestações naturais.

De forma clara, a contraposição conservadora ao comunismo e à imagem de indígenas ecológicos servia muito mais como um artifício retórico do que uma abstração concreta, sendo instrumentalizado para afirmar valores eurocristãos tradicionais e seu modo de consumista-liberal. Entretanto, nem o discurso do “índio sustentável” de liberais-progressivas e muito menos a visão conservadora do “índio” servem como guias seguros para a compreensão do modo de ser, saber, viver e (r)existir de povos indígenas.

A importância de questionar essa representação, pode ser demonstrada em dois níveis, um teórico e relativo ao ensino de história, e o outro prático na forma político-econômica. No ensino a persistência da metafísica ocidental ocorre pela manutenção da estruturação do tempo, ancorado no quadripartite francês que divide a História em história antiga; história medieval; história moderna; história contemporânea. Nessas quatro temporalidades, o tempo e a ação humana são percebidas em um centro, a Europa (ou a sua filial, os Estados Unidos). As consequências dessa forma de ensinar também são percebidas no nível prático, a “branquitude”, a “cristandade” e a “masculinidade” se somam a centralidade dada ao tempo ocidental para a perpetuação de uma matriz que orienta a vida para a economia.

Nos últimos anos, no Brasil e nos Estados Unidos, a estruturação do tempo ocidental, a branquitude, a cristandade e a masculinidade tornaram-se bandeiras para (re)afirmar privilégios políticos e econômicos contra direitos fundamentais de minorias sociais. Apesar dos danos causados, o recuo da extrema-direita nesses países ocorreu pelo fortalecimento de instituições

manutenção dos direitos e pela ação política civil. Porém, a continuidade no domínio público do bolsonarismo e do trumpismo, bem como com o fortalecimento dos partidos e de partidários de extrema-direita, projetam uma crise insistente e permanente.

O que essa instabilidade política demonstra é a dificuldade de compreensão sobre o que são os direitos políticos, civis, sociais, coletivos e individuais ou, no pior dos casos, a impossibilidade de aceitar o alargamento dos direitos às minorias sem se constituir como uma afronta moral a cronologia europeia, a branquitude, a cristandade e a masculinidade. Mas, se essa crise é insistente e permanente, há a possibilidade de uma nova orientação histórica por meio de um ensino voltado para a conscientização através da metacognição histórica e da decolonialidade.

Como exposto acima, a modernidade estrutura uma matriz de produção e reprodução de narrativas historiográficas fundadas em um universalismo da ação humana, como se todas as culturas se comportassem da mesma forma. Por isso, procura-se antagonizar essa matriz por meio de reflexões sobre a territorialidade e o tempo, sem cair nas armadilhas do progresso ou do desenvolvimento, bem como do sentido utilitário ou mítico atribuído à terra e aos povos indígenas. Nesse sentido, ao refletir de modo propositivo o ensino de história a partir da epistemologia decolonial centrada nos percursos abertos pela interculturalidade crítica, objetiva criar elementos discursivos para um ensino de história posicionado, voltado à consciência histórica e política. De modo claro, propõe-se para a existência de um ensino crítico é necessário contrapor o projeto moderno e, particularmente, o neoliberal. Assim, espera-se escapar da filosofia antropocêntrica que gera o antropoceno e ir ao biocêntrico (ESCOBAR, 2016, p. 131).

Considerações finais

O véu de suspeita lançado por artigos de viés conservador como o de Paul Valentine contra a ecologia e a ‘reverência singular pela terra e seus ecossistemas’, somam-se a um conjunto de narrativas tendenciosas que servem a grupos de interesse. Os efeitos deste artigo de opinião são visíveis, a continuidade do assimilacionismo e da má consciência. A publicação desses discursos no Brasil ainda produz outros efeitos como práticas e representações preconceituosas. Em sentido específico, nas mídias impressas brasileiras é reforçado a imagem de país sem guerras civis, cuja mestiçagem de povos levou a construção de uma civilização ímpar e que seus hábitos, modos e costumes são indiferenciáveis das matrizes indígena, portuguesa e africana. Esse imaginário, construído como um oposto à sociedade norte-americana, além da naturalização das contradições, em alguns discursos jornalísticos, há assertivas que defendem que com a mestiçagem haveria o fim do racismo.

Ao se posicionar junto às considerações de Lélia Gonzalez, problematiza-se o senso comum brasileiro sobre a distinção entre o racismo “aberto” e o “disfarçado” como estratégias para a internalização da suposta superioridade da colonização ibérica. No racismo de tipo anglo-saxão, a miscigenação era algo impensável, por isso a segregação foi juridicamente aceita. Já no racismo disfarçado e de origem latina, se permitia a assimilação (GONZALES, 1988, p. 72). Desse modo, o mito da democracia racial fica presente por associação com outras reportagens que narravam a “brandura” nas relações sociais tanto no passado colonial quanto na contemporaneidade.

Nos discursos liberais-progressistas do “índio sustentável”, apresenta-se uma destituição das particularidades de povos por meio da “biologização” de suas culturas, pelo qual os saberes advindos das cosmovisões e das variadas formas de ser e de agir no mundo são explicadas como imanentes. Em contrapartida, nos discursos conservadores as “críticas” à representação do “índio sustentável” anseiam desmistificar supostos “privilégios” naturais para estabelecer uma narrativa entre vencedores e vencidos. Mas, em ambas discursividades os padrões de referências são os mesmos, os ocidentais.

Neste sentido, o discurso assimilacionista pressupõe a existência de diferenças entre etnias, mas não promove sua inter-relação, apenas a distinção ou a incorporação violenta ou passiva. Assim, a sustentação sobre conflitos inerentes às diferenças culturais situa discursos que mantêm práticas racistas. Por isso, na utilização de textos jornalísticos no ensino de história, deve-se considerar que as narrativas sobre os povos ameríndios, seja no norte ou sul global, contém uma discursividade enviesada pelo assimilacionismo, como exemplificado na análise do artigo de Paul Valentine.

Com raríssimas exceções, a mídia impressa brasileira abre o seu espaço para reportagens sobre os indígenas da América do Norte, mas, infelizmente, matérias como a de Paul Valentine são veiculadas por jornais para difundir a ideia que a racialização advinda da colonização anglo-saxã foi mais severa que a ibérica pela ausência da “integração”. Na década de 1990, o poder dessas narrativas produziram a repetição dos enredos eurocristãos para, novamente, classificar povos indígenas como inferiores, mas agora como ecologistas ou como fraudadores de um modo de vida ecológico.

Neste âmbito, problematizar a definição de padrões como o assimilacionismo permite compreender como são elaboradas estratégias discursivas veiculadas pela mídia impressa. Ao utilizar os jornais como fontes históricas no ensino de história deve-se sempre pensa-las como “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a

socialização dos múltiplos saberes” (SILVA, 2010, p. 46). Em oposição ao discurso de Paul Valentine, sobrevive o relato de Dee Brown sobre o massacre contra os Sioux em 1890: “Tentamos correr”, contou Louise Pele de Doninha: “mas eles nos alvejavam como se fôssemos búfalos. Sei que há alguns brancos bons, mas os soldados deviam ser maus, para disparar contra crianças e mulheres. Soldados índios não fariam isso contra crianças brancas” (BROWN, 1973, p. 285).

Referências bibliográficas

- BAITY, Elizabeth Chensly. **Americans Before Columbus**. New York: The Viking Press, 1951. Disponível em archive.org/ Acesso em 24 de Jan. de 2020.
- BROWN, Dee. **Enterrem meu coração na curva do rio**: Uma história índia do Oeste americano. Tradução Geraldo Galvão Ferraz. São Paulo: Edições melhoramentos, 1973.
- DELORIA, Veine. **Red earth, white lies**: Native Americans and the myth of scientific fact. New York: Scribner, 1997.
- ESCOBAR, Arturo. Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América. **Intervenciones en estudios culturales**, 2016, (3): 117-134 / 117
- GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In. **Tempo brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/93, jan./jun. 1988, p. 69-82.
- SHIVA, Vandana. O mundo no limite. In. GIDDENS, Anthony; HUTTON, Will (Orgs.). **No limite da racionalidade**. Tradução Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, UFMA, v.17, n.2, p.39-47, maio-ago. 2010.
- VALENTINE, Paul. Hollywood’s Noble Indians are we dancing with mits? **The Washington Post**. Washington. 31 de Jun. 1991a. In. <https://www.washingtonpost.com/> Acesso em 02/12/2020.
- VALENTINE, Paul. Nova visão do índio hollywoodiano - outro mito? **O Estado de São Paulo**, São Paulo, ano VII, n. 465, 8 de jun. 1991. Cultura.